

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
2019-YL-192

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE VE OKUL
OLGUNLUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

HAZIRLAYAN
Sevilay ULUBELİ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

AYDIN-2019

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevilay ULUBELİ tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimde Kalite ve Okul Olgunluğu Arasındaki İlişki başlıklı tez, 23.08.2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan			
Üye			
Üye			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim KurulununSayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2019

Sevilay ULUBELİ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTE VE OKUL OLGUNLUĞU ARASINDA İLİŞKİ

Sevilay ULUBELİ

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

2019, XV+ 106 sayfa

Bu araştırmada Aydın il merkezinde bulunan resmi anaokullarındaki kalitelerinin belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar (ECERS) ölçeğine göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutlarının (kişisel bakım rutinleri, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları) çocukların (60-72 aylık) okul olgunluğuyla ilişkisinin olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi, korelasyonel-ilişkisel deseninde hazırlanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalite düzeyi ve kalite alt boyutları (kişisel bakım rutinleri, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları) ile okul olgunluğu arasında ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın evrenini; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulları (N=7) ve bu okullara devam eden 60-72 ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur (N=858).

Araştırmanın örneklemini ise Aydın ili merkez ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 resmi anaokulu ve bu okullara devam eden ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan (N=145) tesadüfi örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 145 çocuk oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Belirlenen örneklem üzerinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar (ECERS) ve Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test).Toplanan verilerin analizi SSPS programında

uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi genel hazırlık puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Araştırmaya kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin bulunmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen boyutlar arasında yukarıda sayılanlar dışında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Bulgular ışığında öğretmenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara gerekli önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okul Öncesi Eğitim, Kalite, Okul Olgunluğu

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY AND SCHOOL READINESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Sevilay ULUBELİ

Department of Early Childhood Education

Supervisor: Assoç. Sezai KOÇYİĞİT

2019, XV+106 pages

The aim of this study was to determine the quality of the public kindergartens in the province of Aydın and to examine the relationship between quality levels and school readiness of children aged 60-72 months. In this context, the quality level and quality sub-dimensions (personal care routines, language and concept experiences, big and small muscle development activities, creative activities, social development and adult needs) determined according to the Environmental 72 months) school readiness.

This research has been prepared by using quantitative research method in correlational-relational design. In the research, the relationship between quality level and quality sub-dimensions (personal care routines, language and concept experiences, big and small muscle development activities, creative activities, social development and adult needs) and school maturity were determined in preschool education institutions.

The universe of the research; In the 2018-2019 academic year, there were official kindergartens (N = 7) affiliated to the Directorate of National Education in Aydın and children aged 60-72 months attending these schools (N = 858).

The sample of the study consisted of 7 children from 7 public kindergartens in the central district of Aydın and these schools which show normal development in the central district of Aydın Among the children aged 60-72 months (N = 145), the sample consisted of 145 children identified using the random sampling formula.

Two separate data collection tools were used in the study. Environmental Conditions in Preschool Education Institutions (ECERS) and Metropolitan Readiness Test (Metropolitan Reality Test) on the determined sample.

Environmental conditions of preschool education institutions examined, quality level and dimensions of preschool education institutions were found to be relatively high and very high. In the pre-school education institutions examined, the average overall preparation score of the Metropolitan Readiness Test was found to be moderate. It was found that there is a high level and positive meaningful relationship between the quality levels and school readiness levels of the pre-school education institutions examined within the scope of the study. In addition, no statistically significant relationship was detected between the dimensions examined within the scope of the research except those mentioned above. In the light of the findings, necessary suggestions were made to the teachers and related institutions.

KEYWORDS: Preschool Education, Quality, School Readiness

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Aydın il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Birinci bölümde, problem tartışılmakta ve kapsamlı bir şekilde gerekçeler açıklanmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Dördüncü bölüm ise bulgular ve yorumu içermektedir. Son bölüm ise sonuç ve öneriler bölümünden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Bu araştırmanın oluşması sürecine destek sağlayan tüm meslektaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Sevilay ULUBELİ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	1
1.1. Çalışmanın Konusu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	5
1.3. Çalışmanın Önemi.....	6
1.4. Çalışmanın Varsayımları.....	6
1.6. Materyal ve Yöntem.....	7
1.6.1. Araştırmanın Modeli	7
1.6.2. Evren ve Örneklem.....	7
1.7. Kaynakların Özetleri (Literatür Özetleri).....	12
1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar	15
1.9. Tanımlar	15
2. BÖLÜM	17
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. Kalite	17
2.2. Kalite ve Eğitim	19
2.3. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler	22

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite	23
2.5. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite Göstergeleri	25
2.6. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Boyutları	26
2.6.1. Çevre	26
2.6.1.1. Fiziksel Çevre	26
2.6.1.2. Sosyal Duygusal Çevre.....	27
2.6.2. Personel	28
2.6.3. Yönetici/ Eğitim Lideri	28
2.6.4. Öğretmen	28
2.6.5. Öğrenme Ortamı.....	29
2.6.6. Eğitim Programı	29
2.6.7. Aktiviteler.....	30
2.6.8. Aile Katılımı.....	30
3. BÖLÜM	31
3. OKUL OLGUNLUĞU	31
3.1. Okul Olgunluğunun Tanımı ve Önemi	31
3.2. Okul Olgunluğuna Temel Olan Alanlar	31
3.3. Okul Olgunluğunda Etkili Olan Etmenler.....	32
3.4. Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğuna Etkileri.....	33
3.5. Dünya’da Okula Hazır Oluş ve Okula Başlama	35
3.6. Okul Olgunluğu ve Aile	35
4. BÖLÜM	36
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	36
4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Düzeyine İlişkin Bulgular.....	36
4.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişisel Bakım Rutinlerine İlişkin Bulgular	36
4.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Kavram Deneyimlerine İlişkin Bulgular	37

4.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinliklerine İlişkin Bulgular	37
4.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklere İlişkin Bulgular	38
4.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sosyal Gelişime İlişkin Bulgular	39
4.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetişkin İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular	39
4.1.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyi ve Boyutlar Bazında İncelenmesi.....	40
4.1.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyinin Karşılaştırılması.....	41
4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Olgunluğu Düzeyine İlişkin Bulgular	42
4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Okuma Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Sayı Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	43
4.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Genel Hazırlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	44
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	46
5.1. Tartışma.....	46
5.2. Sonuç.....	55
6. KAYNAKLAR.....	57
7. EKLER	64
ÖZGEÇMİŞ	106

SİMGELER DİZİNİ

AÇEV	: Anne Çocuk Sağlığı Eğitim Vakfı
ECERS	: Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği
ECERS-R	: Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği – Gözden Geçirilmiş Baskı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Denek sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
R	: Pearson Korelasyon Katsayısı
%	: Yüzde
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler	8
Tablo.1.2. Araştırmaya Alınan Çocukların Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri	8
Tablo 1.3. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu	10
Tablo 2.1. Kalite Değişkenleri.....	22
Tablo 4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişisel Bakım Rutinleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	36
Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	37
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	38
Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	38
Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sosyal Gelişim Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetişkin İhtiyaçları Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 4.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalite Düzeyi ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Okullar Bazında Kalite Düzeyi ve Boyutlarının Karşılaştırılması.....	41
Tablo 4.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Okuma Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	42
Tablo 4.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Sayı Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	43
Tablo 4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Genel Hazırlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişki (Spearman's Korelasyon Analizi).....	45

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çevresel Koşullar	64
Ek 2. Metropolitan Olgunluk Testi.....	80



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Çalışmanın Konusu

Çocuk biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya gelir ancak onu topluma kazandırmak eğitimle gerçekleşmektedir. İnsan topluluklarının sürekliliğini sağlayan ise eğitimidir. Eğitimin ilk kademesini oluşturan süreç, okul öncesi eğitimidir. Çocuğun gelişimine uygun, kaliteli bir okul öncesi eğitimin, çocuğun dil, okuma-yazma, sosyal ve duygusal yeterlilikler, matematik, sayısal beceriler ve bilişsel fonksiyonları üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Güleş, 2013).

Toplumun temelini oluşturan çocuklar, dünyaya ihtiyaçları olan bilgi ve becerilerle donanımlı bir şekilde gelmezler. Bu nedenle çocuğun gelecekteki başarısı için farklı öğrenme durumları ve imkânları hazırlayan bir ortamda yetişmesi önemlidir. Dolayısıyla çocuğun eğitimine erken çocukluk döneminde başlanması önem arz etmektedir (Yavuzer, 2005).

Oğuzkan ve Oral'a (2002) göre okul öncesi eğitim (erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılır); çocuğun doğumundan ilkökula başlangıcına kadar olan dönemini kapsayan, yaş grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun çevre olanakları sağlayan, çocuğun zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal ve dil gelişimlerini toplumun kültürel olguları ve değerleri doğrultusunda yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir Okula hazır bulunuşluk veya Okul olgunluğu olarak da adlandırılan ilkökula hazır olma durumu; çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal anlamda ilköğretim kademesinin sağlıklı olarak yürütebilecek şartları taşıyor hale gelmesidir (Güler, 2001).

Öğrenmeye hazır oluş kavramı ilk kez Hall tarafından kullanılmıştır. George Stanley Hall, çocuğun belirli bir öğrenim sürecine başlamadan önce neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi üzerinde durmuştur. Hall'a göre çocuk, yeni bir bilgi öğrenirken, bu bilginin

daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu ya da daha önce öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurabildiği sürece öğrenmesini gerçekleştirebilir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğu değil, daha önce hangi bilgi birikimine ve deneyime sahip olduğunun göz önünde bulundurulmasının gerektiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, okul öncesi eğitimin çocuğun sahip olduğu bilgi ve becerilerini anlamlandırmasına katkıda bulunduğundan, çocuğun gelecekte akademik yaşamına yön veren önemli bir eğitim kademesi olduğunu söylemek mümkündür (Akt. Çataloluk, 1994).

Her çocukta farklılık gösteren ve farklı yaşlarda tamamlanabilen okula hazır bulunuşluk, çocuğun tüm alanlarda önemli bir alt yapıya sahip olarak dengeli biçimde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan yeterlilikleri sağlayarak performans sergileyebilmesini içeren bir kavramdır (Koçyiğit, 2009).

Çocuğun eğitim öğretim süreci boyunca gösterdiği başarı, öncelikle okuma-yazma başarısı ile ilgili olmaktadır. Yeteri kadar okuma-yazma becerisi ve alışkanlığı kazanamamış bireylerin yaşamlarında başarılı olmaları oldukça zordur. Dolayısıyla, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitimin her yönüyle etkili biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Bayraktar, 2013).

Venezsky (1976), Huba ve Kontos (1985) ve Carol (2012) tarafından yapılan araştırmalara göre, geleneksel yaklaşımda okuma-yazma öncesi temel becerilerin, okuma-yazma için ön gereklilik olmadığı belirtilmektedir. Daha sonra bu yaklaşımın yanlış olduğu anlaşılmış, okuma-yazma sürecinin çocuk daha okula gelmeden başladığı yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Akt. Bayraktar, 2013).

Çocuğun önceden sahip olduğu kazanımlar diğer bir deyişle ön öğrenmeleri, kişisel özellikleri, aile yapısı, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik özellikleri ve ailenin eğitim durumu gibi değişkenler, çocuğun okul başarısında son derece önemli olan okul olgunluğunu etkileyen bir unsurdur. Türkiye’de okul olgunluğu açısından, sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamda farklı bölgelerde yaşayan öğrenciler arasında büyük farklar olduğu gibi, aynı sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında da çeşitli farklılıklar (ön öğrenmeler, kişisel özellikler, aile yapısı, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik özellikleri ve ailenin eğitim düzeyi) olmaktadır (Görmez, 2007).

Çocuğun ilkokul döneminde okuma-yazma ve aritmetiksel becerileri yerine getirmesi gerekmektedir. Çocuğa bu becerileri kazandırılmasında erken çocukluk yıllarında verilen eğitim oldukça önemlidir. Sözel dil becerisi, ses farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi çalışmalar okul öncesi eğitim döneminde kazanılması gereken temel becerilerdir (Deniz Kan, 2006:16).

Oktay (1982), çocuklarda okumaya hazırlıklı olma konusunda rol oynayan dört temel faktörden söz etmiştir. Fizyolojik faktör çocuğun bedensel gelişimi; zekâ faktörü çocuğun zekası ile ilgili; duygusal faktör çocukların duygularıyla ilgili; çevresel faktör ise ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, eğitim gören kardeş sayısı, evde görsel ve işitsel araçların bulunması ile ilgilidir. Bu dört temel faktör, çocuğun okuma hazırlığını etkileyen unsurlardır.

Yeterli ön hazırlığa sahip olmadan ilkokula başlayan çocukların, okuldaki öğrenme ortamlarında yeni bilgi ve becerileri kazanmaları, aileler ve eğitimcilerin önündeki temel sorunlardan biridir. Yapılan araştırmalarda, çocukların okul başarısının artırılmasında, öğrencinin öğrenme sürecine ön becerilerle başlaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ancak bu okula ön becerilerle başlama diğer bir deyişle öğrenime hazır olma ile vurgulanmak istenen yalnızca çocuğun öğrenime hazır olması değil, okulların da çocuklar için hazır olmasıdır. Bu sebeple okullarda, uygun fiziki koşulların sağlanması, etkili ders programları, olumlu öğretmen tutumları ve öğretmen-veli iş birliği çocukların öğrenime hazırlanmasında önemli olmaktadır (Oktay, 2013: 27).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocukların yeteneklerini geliştirme, öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, okula devamlılığını sağlama, ilkokula başarıyla devam etme ve okul başarısını sağlama gibi işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma faydalı bireyler yetiştirme olumlu katkıları vardır. Bunun yanı sıra, kaliteli bir okul öncesi eğitim, bireylerin istihdam edilebilirliğini olumlu yönde etkilediğinden işsizlik ve yoksulluk gibi sonuçları da engellemektedir. Kısacası okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanmasının, geleceğe yönelik iyi bir yatırım olduğu söylenebilir (Feyman, 2006).

Okul öncesi eğitim ortamlarında kalite kavramının tanımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, okul öncesi eğitimde kalitenin özü olarak düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitimde kalite gereksinimi program, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre gibi pek çok değişkeni göz önünde bulundurma durumu, bu

değişkenleri kapsamlı bir biçimde yoklamayı gerektirmektedir. Bu türde kapsamlı bir yoklama için, okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteyi değerlendiren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'nin gelişmiş ülkeler düzeyine erişebilmesi için okul öncesi eğitim alanında kaliteyi sağlaması önemlidir (Güleş, 2013).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin öneminin artışı, nitelikli bir okul öncesi eğitiminin nasıl olabileceğini gösterememektedir. Türkiye'deki bazı ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçiminde bilinçli davrandıkları ama çoğunluğunun seçimini tesadüfen yaptığı ya da birkaç özelliğin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının taşıması gereken özellikler hakkında yeterli kaynakların olmadığının göstergesi olarak düşünülebilir (Koç, 1999).

Eğitim kurumlarındaki kaliteyi; fiziki donanım, eğitim materyalleri, yönetici, öğretmen ve yardımcı personelinin nitelikleri, eğitim programı, aile ile işbirliği etkinlikleri gibi etkenler etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun ve ailesinin okula hazır olması, çocuğun okula devamını, başarısını ve ilerlemesini sağlamakta ve çocuğun kendine güvenini artırmaktadır. Çocuğun okuldaki başarısı, yaşamı boyunca gerekli olan sosyal ve bilişsel becerileri kazandırmakta, bu da yaşamında daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Ancak, çocuğun okula hazır olması kadar, okulun da çocuğun öğrenimi için hazır olması gerekmektedir. Çocukların öğrenime devam edebilecekleri okulların olması, okullara ulaşımın kolay olması, okulun bölgesel koşullara ve ihtiyaçlara duyarlı olması ve kaliteli bir eğitim vermesi, okulun çocuklar için hazır olmasının temel koşuludur. Kaliteli eğitim; öğretmenlik yeterliliğine sahip olan ve eğitime istekli olan öğretmenler, kalabalık olmayan sınıflar, gerekli fiziksel donanımlar, ihtiyaçlara uygun eğitim programları ve yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Kalitenin sağlamada en önemli unsur ise çocuğun öğrenime hazır oluşudur (Bekman ve Gürselel, 2005).

Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartlarını yakalamış olmasının çocuğu ilkokula hazırlama konusunda ne derece etkili olduğu araştırmaya değer görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarının donanım ve donatım açısından zenginlik mi yoksa eğitim içeriği ile mi etkilemekte olduğu bilinmemektedir. Önem arz eden ve çalışmanın temel noktası, çocuğunun okula hazırlanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının tek başına yeterli olup olmadığıdır. Ayrıca aynı sınıfta farklı sosyo-kültürden gelen çocukların gelişiminde ailenin payı son derece önemlidir.

Okul öncesi dönemde alınan kaliteli bir eğitimin çocukların okul olgunluğu ile olan ilişkisini ve bu ilişkinin okul öncesi eğitimde kalite ile ilgisini ortaya konması açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma sonuçları ile erken çocukluk eğitimin öneminin bir kez daha vurgulanması, okul öncesi eğitimde kalite standartları açısından ve bu araştırmanın daha sonra yapılacak diğer araştırmalara yol gösterecek olması nedeniyle, “Erken Çocukluk eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişkisi” araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Aydın il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalite;
 - a) Kişisel bakım rutinleri boyutunda,
 - b) Dil ve kavram bilgisi boyutunda,
 - c) Kaba ve ince motor gelişimi etkinlikleri boyutunda,
 - d) Yaratıcı çalışmalar boyutunda,
 - e) Sosyal gelişim boyutunda,
 - f) Erişkin ihtiyaçları boyutunda ve genelde ne düzeydedir?
- 2- Resmi Erken çocukluk eğitim kurumlarındaki çocukların olgunlukları;
 - a) Okuma hazırlığı,
 - b) Sayı hazırlığı,
 - c) Genel hazırlık olarak ne düzeydedir?

3- Resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartları ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Bu araştırma okul öncesi dönemde alınan kaliteli eğitimin çocukların okul olgunluğu ile olan ilişkisini ve bu ilişkinin okul öncesi kalite boyutlarıyla ilgisini ortaya konması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın, okul öncesi eğitimde kalite standartları açısından ve bu araştırmanın bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterebilecek olması nedeniyle, “Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişkisi” araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda eğitim kalitesi üzerine birçok çalışma yapılmasına ve eğitim hizmetlerinde kalitenin sıklıkla tartışılan bir başlık haline gelmesine rağmen, okul öncesi düzeyde kaliteye yönelik olarak yapılmış ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin okul olgunluğu boyutuyla okulları irdeleyen kapsamlı çok fazla araştırma bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda, eğitim hizmetlerinde kaliteyi artırmak amacıyla verilen çabanın, dünyada gün geçtikçe daha da önem kazanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitimi kademesinde de irdelenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite göstergeleri açısından incelenmesi, mevcut sistemdeki aksaklıkların tespit edilmesine ve bunların giderilmesine olanak sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimde kalite ve kalitenin okul olgunluğunu etkilediği alanlar üzerine yapılan çalışmaların azlığı da araştırmaya ihtiyaç duyulmasının bir diğer nedenidir.

Okul öncesi eğitimde belli kalite standartlarının oluşturulmasının, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belli standartların oluşturulması ile ailelerin okul seçiminde nelere dikkat etmeleri gerektiğinin netleşmesi beklenmektedir. Böylece ailelerin okul öncesi kurumların çocuğun sadece bakımının yapıldığı ve eğlendiği yerler olduğu düşüncesini yıkıp; kurumun eğitim-öğretim boyutunu önemsemelerini, çocuklarının en alıcı oldukları dönemde kaliteli eğitim almalarını sağlayacağı ve araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Çalışmanın Varsayımları

- ECERS’in okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini ölçebilecek bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

- Metropolitan Olgunluk Testinin öğrencilerin okul olgunluğunu ölçebilecek bir

ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

- Öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testine içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Materyal ve Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalar ile verilerin yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.6.1. Araştırmanın Modeli

Aydın il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a (2016: 114) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin ne derecede olduğunu belirlemesidir. Eğitim araştırmalarında bir değişkenin başka değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için ilişkisel araştırmaların uygun ve yararlı olduğu ifade edilebilir (Balcı, 2016: 260).

1.6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Aydın ilinde bulunan resmi anaokulları ve bu anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı yedi resmi anaokulu ve bu okullara devam eden normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan (N=858) oransız küme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 145 çocuk oluşturmuştur. Örneklemi oluşturmak için seçim yapılırken evreni oluşturan birimler arasında herhangi bir ayrıcalığın gözetilmediği oransız küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Özmen, 1999). Evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2016). Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler

Kurum	Derslik Sayısı	Öğretmen sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Örneklem Öğrenci Sayısı	Alınan
A Anaokulu	6	10	262	23	
B Anaokulu	9	16	291	25	
C Anaokulu	5	11	231	17	
D Anaokulu	4	10	202	20	
E Anaokulu	5	12	231	21	
F Anaokulu	6	14	276	20	
G Anaokulu	5	9	168	19	

Tablo 1.1’de görülebileceği gibi yedi farklı okul öncesi eğitim kurumundan 145 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları Tablo.1.2’de verilmiştir.

Tablo.1.2. Araştırmaya Alınan Çocukların Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	N	%
Cinsiyet	Kız	75	52.0
	Erkek	70	48.0
	Toplam	145	100
Okul öncesi kurumu	A Anaokulu	23	15.86
	B Anaokulu	25	17.24
	C Anaokulu	17	11.72
	D Anaokulu	20	13.79
	E Anaokulu	21	14.48
	F Anaokulu	20	13.79
	G Anaokulu	19	13.12
	Toplam	145	100
Çocuğun gelişimi	60 – 66 Aylık	26	17.90
	67 – 72 Aylık	119	82.10
	Toplam	145	100

Tablo 1.2.’de görüldüğü gibi araştırmaya alınan öğrenciler cinsiyet açısından incelendiğinde 75’i (% 52) kız, 70’i (% 48) erkektir. Öğrenciler okul öncesi kurumuna göre 23’ü (% 15.86) A anaokuluna, 25’i (% 17.24) B anaokuluna, 17’si (% 11.72) C anaokuluna, 20’si (% 13.79) D anaokuluna, 21’i (% 14.48) E anaokuluna, 20’si (% 13.79) F anaokuluna ve 19’u (% 13.12) G anaokuluna devam etmektedir. Araştırmaya alınan öğrencilerin gelişimi 60 ay ile 72 ay arasında (\bar{X} =68.11) değişmekte olup, 26’sı (%17.9) 60 – 66 aylık, 119’u (%82.10) 67 – 72 aylıktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile “ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği” ile “Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test)” kullanılmıştır.

ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği

Erken çocukluk eğitimin yaşamsal kalitesini ölçülebilmesi için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS-R]) kullanılmıştır. Türkçeye Işıkoğlu (2007) ve Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından uyarlanan ölçek "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak adlandırılmıştır.

ECERS ölçeği okul öncesindeki eğitimdeki etkileşimleri ve eğitim ortamındaki rutin faaliyetleri inceleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek okul öncesi eğitim ortamını oluşturan farklı çevresel etkileri dikkate alarak öğrencilerin gelişimine uygun etkinlikler yoluyla eğitimdeki kaliteyi ölçmektedir. (Harms ve Clifford, 1980). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında Işıkoğlu Erken çocukluk eğitimi kurumlarının yaşamsal kalitelerini ölçmede faydalı bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir (2007). ECERS ölçeği Kişisel Bakım Rutinleri Boyutu (1.karşılama ve uğurlama alanları, 2.yemek ve kahvaltı, 4.uyku ve dinlenme, 5.tuvalet ve temizlik alanları, 6.kişisel bakım, 7.sınıf [yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum, 8. sınıf [sınıf içi öğrenme araçları, masa sandalye ve dolaplar], 9.sınıf [dinlenme ve oturma alanları], 10.sınıf düzenlenmesi, 11.çocuklara yönelik dekorasyon); Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutu (12.dili anlamaya ilişkin çalışmalar [kitaplar, resimler, pazen tahta vb.], 13.dili kullanmayla ilgili çalışmalar, 14.kavramlar [sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb.], 15.dilin günlük kullanımı); Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutu (16.küçük kas geliştirici çalışmalar [lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.], 17.rehberlik, büyük motor gelişimine yönelik alan, 18.büyük motor gelişimine yönelik araçlar [tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.], 19.büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler, 20.rehberlik) Yaratıcı Etkinlikler Boyutu (21.sanat, 22.müzik, 23.blok, 24.kum/su alanları, 25.dramatik oyun, 26.program çizelgesi, 27.rehberlik); Sosyal Gelişim Boyutu (28.çocukların tek başına kalabilecekleri alan, 29.serbest oyun, 30.grup etkinlikleri, 31.kültürel farkındalık, 32.etkileşim kalitesi, 33.kaynaştırma eğitimi) ve Yetişkin İhtiyaçları Boyutu (34.çalışanlar için alanlar,

35.mesleki gelişim fırsatları, 36.toplantı alanı, 37.aile katılımı) olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .86 (Harms ve Clifford, 1980), Türkçeye uyarlayan araştırmacı ise .90 olarak hesaplamış ve ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı kişisel bakım rutinleri boyutunda ($\alpha = .87$), dil ve kavram deneyimleri boyutunda ($\alpha = .74$), büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutunda ($\alpha = .66$), yaratıcı etkinlikler boyutunda ($\alpha = .67$), sosyal gelişim boyutunda ($\alpha = .84$), yetişkin ihtiyaçları boyutunda ($\alpha = .68$) ve ölçeğin tüm maddelerini kapsayan ölçeğin geneli için ise .93 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .60 ile .80 aralığında olmasını "oldukça güvenilir"; .80 ile 1.00 arasında olmasının ise "yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirildiğinden (Alpar, 2013), bu araştırmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Ölçek yedili Likert tipinde olduğu için değerlendirme aşamasında, grup genişlik değeri; $6/7 = .86$ olarak alınmıştır. Ölçeğin değerlendirme aralıkları 1.00- 1.86 = hiç yok/yetersiz, 1.87- 2.73 = çok düşük, 2.74- 3.60 = düşük, 3.61- 4.46 = orta düzeyde, 3.47 – 5.33 = yüksek, 5.34- 6.20 = çok yüksek, 6.21- 7.00 = mükemmel şeklinde yapılmıştır.

Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test)

Okula hazırlık konusunda en ilgi çekici testlerden biri olan Metropolitan Olgunluk Testi Hildert ve arkadaşları tarafından 1949 yılında geliştirilmiş, Oktay tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (1980). Test 100 madde ve 6 ayrı alt testten oluşmaktadır. Alt testler; 1. Kelime anlama (19 madde), 2. Cümleler (14 madde), 3. Genel bilgi (14 madde), 4. Eşleştirme (19 madde), 5. Sayılar (24 madde) ve 6. Kopya etme (10 madde) testlerinden oluşmaktadır. Testin puanlama tablosu is Tablo 1 .3'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu

Test 1-4 Okuma Hazırlığı	Test 5 Sayı Hazırlığı	Test 1-6 Genel Hazırlık	Harfle Değerlendirme	Olgunluk Seviyesi
61 – 66	21 – 24	90 – 100	A	Üstün
56 – 60	16 – 20	80 – 89	B	Ortanın üstü
47 – 55	10 – 15	65 – 79	C	Orta
33 – 46	5 – 9	40 – 64	D	Ortanın altı
0 – 32	0 – 4	0 – 39	E	Zayıf tehlike

Metropolitan Olgunluk Testinden alınabilecek puanlar ve bunların ne anlama geldiği

Tablo1.3'te gösterilmiştir. Testte; kelime anlama, cümleler, genel bilgi ve eşleştirme alt testleri okuma hazırlığı; sayılar alt testi sayı hazırlığı ve tüm alt testler ise genel olgunluk seviyesini belirlemeye yöneliktir.

Veri Toplama İşlemleri

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından kurumlardaki öğretmen ve yöneticiler ile görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve nasıl olacağı konusunda açıklama yapılmıştır. Bu çalışmada uygulanan “Metropolitan Olgunluk Testi” 2018-2019 eğitim yılının ikinci devresinde, mayıs ayında okul rehber öğretmeni ve araştırmacı tarafından toplam 7 anaokulunda 145 öğrenciye uygulanmıştır. Testin tamamlanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Uygulama genelde 5'er öğrenciye aynı anda yapılmıştır. Uygulayıcı yönergeleri sözel olarak vermiş, öğrencilere işaretletmiştir. ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği de 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde, mayıs ayında, araştırmacı tarafından toplam 7 anaokulunda uygulanmıştır. Testin uygulanması ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmacı her sınıfa iki hafta ara ile iki farklı ziyaret gerçekleştirmiş, eğitim ortamında bir gün boyunca gözlemde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel veri analiz yönteminin yaklaşımının benimsendiği çalışmamızda veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen bulguların analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS.20) programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi, araştırmanın problemleri ve verilerin özelliklerine göre çeşitli teknikler kullanarak yapılmıştır.

Yüzde, frekans, Spearman's korelasyon analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, iki değişken (resmi anaokullarının kalite düzeyi ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu) arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak şekilde ele alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile toplanan veriler üzerinde çalışılarak frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi istatistikî sonuçlara ulaşılmış, sonuçlar tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Resmi erken çocukluk eğitimi kurumlarına öğrenimlerini devam ettiren 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu ile bu kurumlarının kalite düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Spearman's korelasyon analizi ile sınanmıştır. Elde edilen istatistikî sonuçların anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Değerlendirmede korelasyon

katsayısının, .00-.29 arasında olması düşük; .30-.69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

1.7. Kaynakların Özetleri (Literatür Özetleri)

Bekman (1982) çalışmasında okul öncesi eğitim ve bakım sunan kurumların ve sınıfların sosyal yapısının çocuklar ve sorumlu personel üzerine etkilerini araştırdığı araştırmada okul öncesi eğitim veren kurumların çocuklar ve sorumlu personel üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Munton, Rowland, Money ve Lera (1997) çalışmasında, İngiltere'deki kreşlerin hizmet ve donanım kalitelerini değerlendirmiş, araştırma sonucunda kreşlerin hizmet ve donanım açısından ECERS ölçeği doğrultusunda gelen olarak iyi puanlar aldığını ortaya koymuştur (Akt. Solak, 2007).

Lamb (1998), çalışmasında düşük ve orta kalite kriterlerine göre sahip okul öncesi eğitim kurumları ile yüksek kalite standartlarına sahip olan kurumlara devam eden çocukların sosyal yeterliliklerini karşılaştırmış, yüksek kalite standartlarına sahip olan kurumlarda eğitim gören çocukların daha iyi sosyal gelişim gösterdikleri, arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle daha olumlu etkileşim içine girdiklerini ortaya çıkarmıştır (Akt. Feyman, 2006).

Köksal ve Ark. (2000), okul öncesi eğitim kurumlarının genel özelliklerini ve bu kurumlarda çalışan sorumlu personelin ailelerden beklentilerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların kalitesinin artması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Micozkadıoğlu ve Berument (2011) ise araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalite değişkenlerinin çocukların sosyal yeterlilikleri ve akademik başarısına olan etkisini incelediği araştırmada, çocukları birinci sınıfın sonuna kadar incelemiş, kalitenin çocukların sosyal yeterliliği ve akademik başarısına olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

Yazıcı, Yellice ve Özer (2003), çalışmasında özel anaokullarında gözlemler yapmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara sağladığı eğitim olanaklarının mükemmele yaklaşmadığı sonucuna varmıştır. Tekmen (2005) ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi kurumlarında kalite düzeyini belirlemeyi amaçlamış, araştırma sonucunda kurumların “çok az” düzeyde kaliteli

olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kalfa (2006) çalışmasında, okul büyüklüğü ile ilkokulların kalite, verim ve öğrenci başarısı arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Feyman (2006) ise çalışmasında, erken çocukluk eğitiminin kalite olmasının çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada resmi ve özel okulların bünyesinde ana sınıflarında kalitenin “çok az” düzeyde olduğunu sonucuna varılmış, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerinin sınıflarının, deneyimli öğretmenlerin sınıflarına kıyasla daha yüksek kaliteye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero ve LaGrange (2006), Kanada’daki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının merkeze uzaklığının/yakınlığının kaliteyi etkilediği, araştırmaya katılan kurumların orta seviyede kaliteye sahip olduğu sonucuna varmıştır (Akt. Solak, 2017). Solak (2007), resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, resmi ve özel okul öncesi kurumların yaklaşık olarak ortalama bir kaliteye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Kurumlar arasında karşılaştırmalar yapıldığında ise, özel okullar ile resmi okullar arasında yüksek derece farklılık bulunmamıştır.

Warash (2004), ECERS ölçeğinin kaliteli eğitim ortamlarına ulaşmada faydalı bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağı konusunda yaptığı çalışmasında, araştırma sonucunda okul yöneticileri eğitim öncesindeki ECERS puanları ile ilgili bilgilendirildikten sonra tekrarlanan ölçek sonuçları sınıfların niteliğinde artışlar olduğunu belirlemiştir. Araştırmada ECERS’in bir eğitimsel ölçme aracı olmanın yanı sıra aynı zamanda kurumsal iyileştirme materyali olarak da kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Akt. Kalkan, 2008).

Kalkan (2008), okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini fiziksel ortam koşulları açısından incelediği çalışmasında, kalitenin “iyi” düzeyin altında olduğu, özel anaokullarında ve kurumlara bağlı anaokullarında fiziksel koşullar açısından kaliteleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Kılıç (2004) ise çalışmasında, ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılamaları ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların, çocuk yuvasında kalan çocuklara kıyasla daha yüksek görsel algılama ve okul olgunluğu düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görmez (2007), şehir ve köyde bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin yürüttüğü araştırmasında, okul olgunluğu istenilen düzeyde olan şehirde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik hazır bulunuşluklarının, olgunluk düzeyi yetersiz olan köy ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerden daha iyi olduğunu sonucuna varılmıştır. Cinkılıç (2009), çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerini okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş değişkenleri açısından incelemiş ve anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Ancak cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Göl ve Güven (2009) çalışmasında okul öncesi eğitim programlarında ve ortamlarında kaliteyi tanımlamak ve bileşenlerini açıklamak üzerine odaklanmıştır. Türkiye'deki eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmeyi amaçlanmış ve İstanbul ilindeki 6 okul öncesi eğitim kurumunda (3 özel- 3 resmi) ECERS (gözden geçirilmiş versiyon) ölçeği ile gözlemler yapılmıştır. Araştırmaya göre günlük rutinler, aile- öğretmen etkileşimleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçları özel kurumlarda resmi kurumlara oranla daha yüksek kalite puanları almıştır. Araştırmacı, Türkiye'deki kurumların uygulamalarında daha fazla öğrenci ve aile merkezli yaklaşıma ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Güçhan Özgül (2011) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarını kalite açısından değerlendirdiği çalışmasında, eğitim ortamlarında kalitenin genelde “çok az” ve “iyi” düzeyde puan aldıkları sonucuna varmıştır. Güleş (2013) ise çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi, okulun paydaşları olan yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının dahil edildiği çalışmada, kalite standardı olarak gösterilen tüm ifadelerin, paydaşlar tarafından “uygun” ve “önemli” olarak kabul edildiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada fiziksel çevre standartları konusunda iyileştirme yapılması gereken alanlar ortaya çıkmıştır.

Tunçeli ve Akman (2014) Anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisinin olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyinin okul olgunluğunu pozitif yönde anlamlı yordadığı görülmüş ve sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların okul olgunluklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Polat (2014) okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını, olumsuz niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarınınsa zamanla düştüğünü göstermiştir. Kalite alt boyutları (Sınıf Donanımı, Rutin Kişisel Bakım, Dil ve Akıl Etme Etkinlikleri, Aktiviteler, Etkileşim, Program Yapısı ve Aile-Personel) ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar bakımından olumlu niteliklere sahip okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür.

1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Araştırma bulguları Aydın İli Efeler ilçesinde faaliyet gösteren MEB'e bağlı; yedi anaokulu ve bu okulların bünyesindeki 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.
- "Metropolitan Olgunluk Testinin" ölçtüğü öğrencilerin okul olgunluklarına ilişkin nitelikler ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumundan ilkokula başlangıcına kadar olan dönemi kapsayan, çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişim düzeyine uygun çevre koşullarının sağlanarak, toplumun kültürel değerleri ve normları doğrultusunda çocuğun en iyi biçimde yönlendirildiği eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral,1997: 2).

Okul öncesi Eğitim Kurumları: 0-6 yaş arasındaki çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerinin sağlıklı ve düzenli koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda yönlendiren, çocuğa sosyal zeka ve yaratıcılığı kazandıran, temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1997: 3).

Hazır bulunuşluk: Okula hazır bulunuşluk, her çocukta farklılık gösteren ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm alanlarda dengeli biçimde gelişimini tamamlamasını ve öğrenme için gerekli olan özellikleri gösterebilecek yeterliliğe sahip olmasını içeren bir kavramdır (Koçyiğit, 2009).

Okul Olgunluğu: Okul olgunluğu ya da okula hazır bulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal bağlamda ilkokulun gerekliliklerini karşılamaya hazır olması olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2001).

Kalite: Bir ürün veya hizmetin, belirlenen veya karşılaşılabilecek gereksinimlerinin karşılama yeteneğine dayanan özelliklerinin toplamı olarak ifade edilmektedir (Cafoğlu, 1996).



2. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kalite, eğitimde kalite, eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler, okul öncesi eğitimde kalite, okul öncesi eğitimde kalitenin göstergeleri ve boyutları sırasıyla açıklanmıştır. Ardından okul olgunluğu kavramı ele alınmış; okul olgunluğun önemi, okul olgunluğuna temel olan alanlar, okul olgunluğunda etkili olan faktörler, okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkileri ve dünyada okula hazır oluş ve okula başlama başlıkları altında konu açıklanmıştır.

2.1. Kalite

Çağımızda yönetimle ilgili birçok anlayışlar ortaya konulmaktadır. Bütün bu anlayışların asla göz ardı edemeyeceği iki unsur kalite ve müşteridir. Kalite günümüzde; bireysel, kurumsal, ulusal ve evrensel düzeyde başarının anahtarı olan temel bir kavramdır. Kalite kavramının temelinde insan vardır. Bireylerin ve kurumların kalite kavramını doğru algılaması, içselleştirmesi, bilinçle ve kararlılıkla uygulayarak yaşamına katması; özümseyerek sistematik bir çabayla sürekli gelişmesi ve değişmesi zorunluluğu “öğrenen birey-öğrenen örgüt, yaşam boyu eğitim ve sürekli gelişim” gibi kavramlara hayatımızda giderek artan bir değer yüklemektedir (KalDer Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu, 2003).

Latince kökenli bir terim olan “qualitas” yani “kalite”, Fransızcaya “qualité” olarak geçmiştir. Kalite teriminin Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük anlamı “nitelik” olup (TDK, 2019), nitelik, varlıklar arasında bulunan ve nicelikle ilgisi olmayan ayrımlarını ifade eden bir kavramdır (Doğan, 1998). Kalite kavramını insani temellere oturabilen ve kaliteyi bireyin gereksinimlerini tatmin edebilme kapasitesi olarak tanımlayan W. Edwards Deming’e göre kalite, müşteri odaklı ve pazara yöneliktir (Aktan, 1997).

Kalite günün şartlarına, gereksinimlerine ve gelişen teknolojiye paralel olarak sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Erişti, 2004). Kaliteye yönelik pek çok görüş ortaya atılmış olup, kaliteye yönelik üzerinde karar kılınmış tek bir tanım bulunmamaktadır. Değişik yaklaşımlara göre birçok kere tanımlanan bu kavram, genel olarak “müşteri memnuniyeti” ya da standartlara uygunluk olarak da ifade edilmekte; verimlilik, esneklik, etkili olma ve bir programa uyma şeklinde de tanımlanmaktadır. Kalite bir süreçtir dolayısıyla uzun vadede bir yatırımı ifade etmektedir. Kalitenin sağlanmasında standartlar

gereklidir ancak yeterli değildir. Bu bağlamda kalite, müşterilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlamak, kabul etmek, karşılamak ve hatta bunları aşmak olarak tanımlanabilmektedir (Ünal, 2000).

Cafoğlu'na (1996) göre ise kalite, bir ürün veya hizmetin, belirlenen veya karşılaşılabilecek gereksinimlerinin karşılama yeteneğine dayanan özelliklerinin toplamı olarak ifade edilmektedir. Glasser ise kaliteyi, güç, sevgi, özgürlük, eğlence ve yaşamdan kaynaklanan gereksinimlerimizin bir veya daha fazlasını sürekli olarak karşılamamızı sağlayan her şey olarak tanımlamış, kalitenin günlük yaşamın içinde yer aldığına dikkat çekmiştir (Akt. Kalkan, 2008).

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) kaliteyi bir malın ya da sunulan bir hizmetin tüketici beklentilerini karşılama derecesi olarak tanımlamaktadır (EFQM, 2008). Uluslararası Standardizasyon Örgütü tarafından kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen ya da kendisinden beklenen gereksinimleri karşılama yeteneğini oluşturan özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Erişti, 2004). Kalitenin başka bir tanımlaması ise Türk Standartları Enstitüsü (TSE) tarafından, bir ürün veya hizmetin belirlenen ya da olabilecek gereksinimleri karşılama yeterliğine dayanan özellikler toplamı olarak tanımlanmaktadır (TSE, 2019). Son yıllarda kurumlar arasındaki rekabetin artışı ve sürekli değişen çevre koşulları ile teknolojik yenilikler ve beraberinde gelen değişim ile birlikte kalite her alanda gerekli olan bir olgu haline gelmiştir. Önceleri ürün kalitesi merkezli tanımlamalar, zaman içerisinde ürün ya da hizmet üretimine yönelik sistemin kalitesine odaklanan bir anlayışa dönüşmüştür.

Günümüzde kalite, kontrol edilen bir süreç olmaktan çok yaratılan bir süreç olarak düşünülmekte ve örgütlerin bütününe yayılmaktadır. Artık kalite sadece üretimin belli parçalarına atfedilen bir kavram değil üretim ve hizmet sürecinin her aşamasında aranılan bir olgudur (Erişti, 2004). Kalite kavramı günümüze kadar birçok değişimden geçmiştir ve bundan böyle de günün koşullarına ve yaşanacak değişimlere uygun olarak gelişen ve yenilenen bir kavram olmayı sürdürecektir (Köksoy, 1997). Kaliteye erişmek isteyen kurumlar bir kalite politikası oluşturmalı ve bu politika ile uyumlu ölçülebilir, toplam etkililik açısından uygun, korunabilir ve ekonomik olan kalite hedefleri belirlemelidir. Kalite hedefi “ulaşılması amaçlanan kalite performans düzeyi” olarak tanımlanmıştır (Ünal, 2000). Kalite hedefleri bir örgütteki tüm hiyerarşik düzeyler için oluşturulabilir çünkü bir işletmede kalite her bir bireyi ilgilendiren bir konu olup belirlenen kalite düzeyine ulaşmada

her bireyin sorumluluğu vardır.

Kaizen kavramını ortaya koyan Masaaki Imai, kalitenin “geliştirilebilecek her şey” anlamına geldiğini, kaliteden söz ederken ilk akla gelenin ürün ya da hizmet kalitesi olduğunu ifade etmektedir. Imai’ye göre, kalite Kaizen stratejisi kapsamında incelendiğinde, hiçbir ürün ya da hizmetin tasarlanmış olduğu seviyesinin ötesine geçemeyeceği, burada tasarımı yapan esas unsurun insan olduğu ve insanın kalitesiyle ilgilenmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. O’na göre, işi oluşturan üç yapı taşı, donanım, yazılım ve insan kaynaklarıdır. Ancak, eğer insan faktörü yerinde ve etkili kullanılırsa kalite sağlanabilir. Donanım ve yazılım kısmı insan faktörü etkili kullanıldığında devreye girebilir. Bu sebeple Imai’ye göre, insanlarda kaliteyi oluşturmak, Kaizen bilincinin oluşturulmasında önemli olmaktadır (Akt. Şimşek, 2001: 7).

2.2. Kalite ve Eğitim

Kaliteyi oluşturan etkenler arasında görüş birliği olmamakla birlikte, kalite, en geniş anlamıyla yalnızca mal kalitesini değil her şeyi ifade etmektedir. Kaizen stratejisi bağlamında düşünüldüğünde kalite için öncül etken insan kalitesinin iyileştirilmesidir. İnsan kalitesinin iyileştirilmesi de eğitim yönetiminin ana hedeflerinden biridir (Peker, 1994).

20. yüzyılın başlarında üretim alanlarında nitelikli işçilere ihtiyaç duyulması ve yeterince nitelikli elemanın bulunmamasından kaynaklı üretimde düşüşler yaşanması, kalite kavramının hizmet sektöründe ele ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aynı zamanda günümüzde eğitim sektöründe de kalite tartışma konusu haline gelmiştir. Eğitim kurumları, yetiştirilen insan gücü ile toplumu değişim kültürüne hazırlamayı ve gelişmeyi amaçladığından, kalite açısından önem arz etmektedir (Doğan, 2002).

Eğitim, örgütlerin yaşamsallığı açısından temel belirleyici olmakla birlikte, ülkelerin kalkınmalarında da önemli role sahiptir. Ekonomik gelişmenin bir koşulu da eğitimin gelişmesidir. Bunun yanı sıra bir ülkede kalkınmanın temeli de nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir (Erişti, 2004). Eğitim; ürün ve hizmetlerde kaliteden daha soyut olan konu ve kavramları kapsamaktadır ancak bu durum, kalite konusunun eğitime uygulanamaz olduğu anlamına gelmez. Kaliteye yönelik çalışmaların, üretim alanlarındaki başarısı, eğitimde toplam kalite yönetimi kavramı ve felsefesine ilişkin tartışmaları başlatmıştır. Deming’in kalite felsefesi önce Amerika Birleşik Devletlerinde ve daha sonra da İngiltere’deki eğitim sisteminin içine girmeye başlamıştır. Eğitim sistemi her boyutu ile

insan yetiştiren büyük bir kurum olarak ele alındığında, nitelikli insan gücü yetiştirme eğitimde nitelik geliştirmede başta gelen unsurlar arasındadır. İnsan gücünün çağın gerekleri doğrultusunda donanımlı geliştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biridir (Akt. Kalkan, 2008).

Toplumlar bireyleri eğiterek onları toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak hale getirmeye çabalamaktadır. Bu hedefe ulaşmanın yolu nitelikli eğitimden geçmektedir. Bu anlayışla toplumun diğer her alanında ortaya çıkan değişim ve ilerleme akımları eğitim alanında da kendini göstermiş ve okullar sadece ders verilen kurumlar olmaktan çıkıp etkili öğretim yapma hedefine sahip olmaya başlamışlardır. Deming'e göre okul; yönetici, öğretmen, öğrenci ve eğitimle ilgili diğer bireylerin yaptıkları işten mutluluk duydukları bir yer olmalı, eğitimciler şüpheli ve korkuya dayanan duygular yerine saygı ve güvene dayalı güçlü ilişkilerin oluşturabileceği, okulun tüm paydaşlarının ortak bir amaç çerçevesinde bir bütün olabileceği eğitim ortamları yaratılmalıdır (Akt. Ünal, 2000).

Galleger, Rooney ve Cambell (1999) çalışmasında, eğitim kalitesi ile çocuk gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve yüksek kalitedeki kurumlarda bulunan çocukların düşük kalitedeki merkezlerdeki çocuklara nazaran gelişimsel göstergelerde daha yüksek puanlar aldığını saptamıştır (Akt. Feyman, 2006).

Eğitim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri için toplumsal özelliklerini korumaları ve yaşamsal işlevlerini sürdürebilmek için de kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Günümüzün hızlı değişim ve gelişime eğitimin de ayak uydurması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim kurumları temel amaçlarını gerçekleştirmek için niteliklerini arttırmaya yönelik bir süreç içerisinde olmak zorundadırlar. Kalite, eğitim sisteminin, sektörün gereksinimlerini zamanında üst düzeyde ve en uygun biçimde karşılama, uygulama, amaçları ile uyumlu kılma, amaçlarını gerçekleştirme, kendisi ve çevresi ile barışık, uyumlu ve yararlı olma özelliğidir (Erişti, 2004).

Okullarda kaliteye yönelik çalışmalar yapılması eğitimin başarısını pekiştirmektedir. Bu bağlamda okullar, “Okul için kalite ne anlama gelir?”, “Okul çalışanlarının genel özellikleri nelerdir?”, “Okul yöneticileri başarılı mıdır?”, “Okul toplam kalite yönetimi için hazır mıdır?” ve “Okul yöneticileri okul üyeleri ile nasıl iletişim kurmalıdır?” gibi sorulara cevap verebilecek durumda olmalıdır (Cafoglu, 1996).

Eğitimde kalite, okulların fiziksel kapasite ve donanımlarına, öğretim programlarına,

öğretimde kullanılan yöntem ve teknolojilerinin çeşitliliğine ve okulun paydaşları arasındaki ilişkilerle ilgilidir (Oktay, 1999). Eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğretim programı ve öğretim yöntemleri iç etmenler; aile, hizmet alanları, sanayideki üretim alanları ve teknolojik değişimler dış etmenler olarak ikiye ayrılmaktadır (Bozkurt, 1995).

Eğitim kurumları, kendi hedef ve stratejileri doğrultusunda okuldaki iç etmenlerle dış etmenlerin gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır. Geçmiş yıllarda eğitim kalite tartışmaları akademik ölçütler, diploma ve öğrenci değerlendirme gibi kavramlar üzerinde yürümekteyken, günümüzde kalite tartışmaları bu kavramları içermekle birlikte belirlenen hedeflere ulaşma, kaliteli sonuçlar elde etme ve denetimi kapsayan bir süreç halini almaktadır. Buradan yola çıkarak, eğitim kurumlarındaki geçmişteki kalite anlayışı ile günümüzde kalite anlayışları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak bu iki anlayış arasındaki en büyük farklılık, önceki yıllarda eğitimde kalitenin sağlanmasında girdiye odaklanılırken, günümüzde girdinin yanı sıra çıktıların değerlendirilmesi ve performans denetimi ön planda olmaktadır (Erişti, 2004).

UNICEF eğitimde kaliteye yönelik tanımlamasını beş özellik çerçevesinde toplamıştır. Bunlar; (1) sağlıklı ve dengeli beslenen, öğrenme sürecine hazır olan, öğrenme sürecinde aileleri ve çevresindeki bireyler tarafından desteklenen öğrenenler, (2) sağlıklı, güvenli, korunaklı, cinsiyete duyarlı (cinsiyet ayrımı yapmayan), yeterli kaynak ve donanım sunan çevre, (3) temel becerilerin kazanılması açısından öğretim programlarında yer alan geçerli bir içerik, (4) etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirildiği, farklılıkların azalttığı, öğrenci merkezi öğrenme yaklaşımlarına yer verilen ve iyi yetişmiş öğretmenler tarafından devam ettirilen öğretim süreci, (5) ulusal hedeflere yönelik ve topluma katkı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları içeren sonuçlardır (Akt. Kalkan, 2008). Schweinhart ve diğerleri (1993) yaptığı araştırmada, eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen sekiz değişken olduğu sonucuna varmıştır. Bu değişkenler; fiziksel ortam ve kaynaklar, program ve öğrenme deneyimleri, öğrenme ve öğretme stratejileri, personel, planlama, değerlendirme ve kayıt tutma, ilişkiler ve etkileşimler, aile ve toplum ortaklığı ve yönetimdir. Eğitim kurumlarında kalitenin etkilendiği temel değişkenler ve içeriği, aşağıda Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo2.1. Kalite Değişkenleri

DEĞİŞKEN	DEĞİŞKENİN İÇERİĞİ
Fiziksel Ortam ve Kaynaklar	Mekân, mobilyalar, araçlar, öğrenme ve öğretme materyallerinin eğitimin kalitesini yükselttiği düşünülür (Harms ve Clifford,1998).
Program ve Öğrenme Deneyimleri	Öğrenme üzerinde etkisi bilinen gelişimsel uygunluğu olan programın okul başarısı ve sosyal uyumla ilişkili olduğu bilinir (Schweinhart ve Weikart, 1993).
Öğrenme ve Öğretme Stratejileri	Çocuk merkezli etkinliklerle gerçekleşen öğrenme, öğrencilerle “planla-yap-tekrar et ”döngüsü içinde sosyal etkileşimli öğretme daha iyi okuma yazma becerileri ve sosyal becerilerle sonuçlanır (Nabucco ve Sylva,1997).
Personel	Dikkatli personel seçimi, hizmetiçi eğitim olanaklarının sağlanması ve yetişkin-çocuk oranına dikkat edilmesi daha iyi yetişkin çocuk etkileşimi ve anlamlı oyun ortamlarına fırsat verir (Wylie, 1998).
Planlama, Değerlendirme ve Kayıt Tutma	Etkili değerlendirme ve izleme çalışmaları öğretmenin, çocuğun gelişimi ile ilgili daha uygun planlar, gözlemler yapmasına izin verir.
İlişkiler ve Etkileşimler	Sıcakkanlı, düşünceleri özgürce açıklamayı ve uygun yanıtlar vermeyi destekleyen yetişkin çocuk etkileşimi dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Melhuish, 1986; Akt. Melhuish ve Moss, 1991).
Aile ve Toplum Ortaklığı	Programların aile ve toplum imkânlarını kullanma ve bunlarla ortaklık kurma özelliği öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırır (Siraj- Blatchford ve Broker, 1998).
Yönetim	Güçlü yönetim desteği ve iyi kaynaklar, personel konuları ve daha iyi personel- çocuk etkileşimiyle ilgilidir (Wylie, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı ise okullarda kaliteyi, öğretmenin öğretme sorumluluğun yanı sıra öğrencinin de kendi öğrenmesinin sorumlu olduğu, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencini etkin katılımını amaçlayan, öğrenim ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojilerini kullanmayı hedefleyen bir kavram olarak tanımlamıştır (MEB, 2006).

2.3. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

Eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Okulun sahip olduğu fiziksel olanaklar, öğretim programları, öğretim sırasında kullanılan araç gereç ve yöntemler kaliteyi etkileyen unsurlardandır. Bunun yanı sıra eğitime yapılan yatırımlar da eğitim kalitesi üzerinde etkili olmaktadır (Kalkan, 2008). Eğitimde kalite, okulun paydaşları arasındaki ilişkilerle de doğrudan ilgilidir (Oktay, 1999).

Eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlardan bir diğeri ise öğrenci ve öğretmen kalitesidir. Eğitim öğretim sürecinin en önemli parçası olan öğretmenlere, okulların etkililiğinin sağlanmasında önemli görevler düşmektedir. Etkili öğretmenler, öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerinin öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenin kişisel nitelikleri de öğrencinin derse ve okula yönelik tutumlarını etkilemektedir (Erden, 1998).

Kaliteli diğeri bir deyişle nitelikli öğretmenler, öğrencilere gerekli olan yaşam becerilerini kazandırır, onlarla etkili iletişim kurar, onları dinler, güdüleyici davranışlar sergiler ve öğrencilere özgür öğrenme ortamları yaratarak öğrencilerin de nitelikli olmasını sağlar (Glasser, 1992; Akt. Kalkan, 2008).

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite

Tarihin ilk çağlarından itibaren birçok düşünür çocuk doğasını anlamak ve onların en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak üzerine teoriler üretmişlerdir. Neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt sayılabilecek olan eğitim alanına ait araştırmalar, uzun süredir yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin önemi ve değeri üzerinde durmaktadır.

Çocuk eğitimi ve bakımı üzerine yapılan araştırmalar, çocukların gelecekte yaşamlarında ihtiyaç duyacakları, bedensel, sosyal-ruhsal, motor, bilişsel ve dil becerilerinin kazandırıldığı, çocuğun kişisel özelliklerinin şekillendiği okul öncesi döneme ilişkin önemli bulguları içermektedir. Bu denli öneme sahip olan okul öncesi eğitim döneminin, bilimsel ve sistematik bir yapıda ele alınması ve yönlendirilmesi gereken, önemli bir eğitim basamağı olduğu görülmektedir (Arı ve Tuğrul, 1996).

Okul öncesi dönemde verilen nitelikli eğitim, çocuğun öğrenmeye istekli hale gelmesini sağlayarak, çocuğun yaşamı boyunca başarılı olmasına katkıda bulunmaktadır. Çocuk gelişiminde kalıcı ve sosyal faydalar sağlanmasında okul öncesi eğitimin rolü büyüktür (Kalkan, 2008). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve öneminin vurgulanması son on yılda pek çok resmi kurum ve sivil toplum kuruluşunun amacı haline gelmiş ve çalışmalar yoğunlaşmıştır. Fakat Türkiye’de okul öncesi eğitime erişim konusunda emek verilmesi ve eğitim harcamalarının yapılması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2010-2014 Stratejik Planı’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin hedefin %70 olduğu belirtilmiş; okul öncesi eğitimi

yaygınlaştırmak ve eğitimin niteliğini artırmak için, dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere (hızlı göç alan bölgeler ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan yerleşim yerleri), ülkenin her köşesine bağımsız anaokulu yapımı ve donatımına ilişkin kaynak planlanmasına yer verilmiştir. Ayrıca 9. Kalkınma Planı'nda da anaokullarının ve ana sınıflarının sayısının artırılmasına yönelik hedefler bulunmaktadır (MEB, 2005).

Eğitimde Kalite Raporu'na (Education Quality Report [EQR]) göre okul öncesi döneme yönelik yatırımlar hem kişisel hem de sosyal açıdan en yüksek getirisi olan yatırımlardır (Carneiro ve Heckman, 2004; Akt. EQR, 2011). Okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi için önemli olmaktadır. Çocuğun gelişim düzeyine göre okul öncesi eğitime yönelik harcamalar artmaktadır. Okul öncesi döneme ilişkin yapılan yatırımlardan en fazla dezavantajlı ailelerin çocukları (gelir düzeyi düşük olan) faydalanmaktadır (EQR, 2011).

Eğitimde Kalite Raporuna göre, Türkiye'de son on yılda okul öncesi eğitim alanında ilerlemeler kaydedilse de günümüzde okul öncesi eğitime katılım yetersizdir. Türkiye'de okul öncesi eğitim 36-72 aylık dönemi kapsamaktadır. Başka bir deyişle, çocuğun 3 yaşından 6 yaşına kadar olan süreçten söz edilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye'de okul öncesi eğitim oranının oldukça düşük (%30) olduğu görülmektedir. Bu sorunun temel sebebi, sosyo-ekonomik koşullar arasındaki farklılıklar nedeniyle her çocuğun eğitime erişiminin sağlanamamasıdır (EQR, 2011).

Eğitimde Kalite Raporuna göre, Türkiye'deki okul öncesi eğitimde kalite düşüklüğü hem öğretim hem de öğretim ortamının kalitesiyle ilgili olmaktadır. Eğitimde Kalite Raporuna göre, Türkiye'de okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla, 2014-2015 öğretim yılına kadar Türkiye'de anaokullarına kayıt oranının %100'e ulaşması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik açılımının sonraki aşamalarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu programın sonraki aşamalarında kayıt oranları en düşük iller belirlenebilir, kamusal kaynaklara getirilen düzenlemeyle 60-72 aylık çocuklara ayrılan harcamalar ile her çocuğun en az bir yıllık okul öncesi eğitim görmesi sağlanabilir. Okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşmada kamu ile özel sektör arasında iş birliği yapılabilir. Hükümet ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında ortak bir finansman planı geliştirilerek, kamusal kaynaklar sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına aktarılabilir ve dezavantajlı kesimin okul öncesi eğitim görmesi için gerekli koşullar sağlanabilir. Bunun yanı sıra kamu ve özel sektör tarafından okul öncesi

eğitim için kalite güvence erevesi oluşturulabilir. Bu güvence erevesi ile okul öncesi seçeneklerin kapsam ve çeşitliliği geliştirilebilir, ğrenci başına düşen eğitmen sayısı belirlenebilir ve yeni kalite ölüm sistemleri oluşturulabilir. Ayrıca okul öncesi eğitimin önemine ilişkin bilgi kampanyaları da yaygınlaştırılabilir (EQR, 2011). Türkiye’de bu tür bilgilendirme kampanyalarına, Anne ocuk Eğitim Vakfının (AÇEV) “7 ok Geç” kampanyası örnek verilebilir (AÇEV, 2019).

Okul ncesi eğitimin nitelikli olmasının çocuklarının gelişimi için ne derece önemli olduğu bilimsel araştırmalarla desteklenmektedir. Kaliteli eğitim ortamına ilişkin pek çok farklı tanımlama yapılmış olsa da Bekman’a göre nitelikli eğitim ortamının göstergeleri şunlardır; (1) okulun fiziksel donanımı, (2) ğrencilerin gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına duyarlı bir ğretim programı, (3) günlük program, (4) ğretmen davranışı, (5) ğretmen-ocuk etkileşimi, (6) okul- aile iş birliği ve (7) programın değerlendirilmesidir (Akt. Solak, 2007). Buradan yola çıkararak, okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim veren kurumların ortam kalitesine ait göstergeleri belirten bulguları ortaya koyarak, aileler, öğretmenler ve yöneticilerin bu göstergeleri tanınması ve bunlara dayanarak kalite durumlarını değerlendirebilmesi önemli olduğu söylenebilir (Bekman, 1982).

2.5. Okul ncesi Eğitim Ortamlarında Kalite Göstergeleri

Ulusal Erken Eğitim alışmaları Enstitüsü 2002 yılında yayımladığı raporunda, Ulusal Küçük ocukların Eğitimi Derneği’nin (National Association for the Education of Young Children- NAEYC) son bulguları ile Gelişime Uygun Etkinlikler (Developmentally Appropriate Practices-DAP) felsefesini kullanarak kaliteli okul öncesi programın özelliklerini ocuk, aile, ğretmen, program ve sınıf için önemi açısından belirlemiştir (Güçhan zgl, 2011).

Buradan yola çıkararak bir kurumun kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için belirleyici birtakım göstergeler belirtilmiştir. Belirtilen göstergeler, genelde kabul görmüş iki farklı yaklaşım olan yapı ve süreç bileşenlerine odaklanarak kaliteyi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yapı ile ilgili kalite göstergeleri; “Yetişkin ocuk oranları standartlara uygundur.”, “Grup büyüklükleri azdır.”, “ğretmenlerin ve diğer personellerin yeterlikleri istenen düzeydedir.” ve “Tüm personeller izlenir ve değerlendirilir, ayrıca personel mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir.” şeklindedir. Süreç ile ilgili kalite göstergeleri ise “ğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler vardır.”, “Eğitim ortamı yeterli materyal ve

oyuncaklarla iyi donatılmıştır.”, “Gün boyunca iletişim, karşılıklı dinleme, konuşma/karşılık verme ve sebep-sonuç ile problem çözme becerilerini kullanmayı teşvik edecek şekilde gerçekleşir.”, “Günlük olarak, müzik, sanat, bilim, matematik, hareket, blok oyunları ve dramatik oyunlar için fırsatlar sağlanır.”, “Kültürel farklılıkları anlamayı ve kabul etmeyi kolaylaştıracak materyaller ve etkinlikler vardır.” ve “Aileler programın her boyutuna katılmaya teşvik edilirler” şeklinde ifade edilmektedir (Akt. Güçhan Özgül, 2011).

McGurka’ya (1995) göre, okul öncesi eğitimde kalitenin üç yönü vardır. Bunlar; kalitenin yapıları, kalitenin süreçleri ve sonuçlarıdır. Kalitenin yapıları; personel-çocuk oranı ve grup büyüklüğünü ifade etmektedir. Kalite süreçleri, çocuğun okuldaki deneyimlerini belirtirken; kalite sonuçları, kalitenin yapılarını ve kalite süreçlerinin bileşimini ifade etmektedir (Akt. Feyman, 2006).

Alanyazında okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik çeşitli göstergeler yer almaktadır. Örneğin, Pascal’a göre okul öncesi eğitimde kalite göstergeleri; (1) amaçlar ve hedefler, (2) öğretim programları ve öğrenme deneyimleri, (3) planlama, değerlendirme ve kayıt tutma, (4) eğitimci oranı, (5) fiziksel çevre, (6) etkileşim ve ilişkiler, (7) eşit olanaklar, (8) ailenin katılımı, ev ve toplum arasındaki etkileşim ve bağlantılar, (9) izleme ve değerlendirmedir (Akt. Feyman, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığınca, okul yöneticileri, öğretmen ve veliler için iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun nasıl olması gerektiğine ilişkin birtakım belirleyiciler sunulmuştur. Bu belirleyicilerin, velilerin okul seçimi yapmasına, aynı zamanda okul yöneticileri ve öğretmenlerin kalite geliştirme çalışmalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir (MEB, 2006).

2.6. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Boyutları

2.6.1. Çevre

2.6.1.1. Fiziksel Çevre

Okul öncesi kurumlarda eğitimin sağlıklı şekilde planlanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğrenme ortamları merkezler şeklinde düzenlenmelidir. Öğrenme merkezleri Çocuğun öğrenme alanlarından biridir. Çocukların serbestçe oyun oynamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2013).

Öğrenme merkezleri, öğretim programında yer alan kazanım ve göstergeleri gerçekleştirebilecek şekilde tasarlanmış değişik materyaller bulunduran, çeşitli araç gereçlerle (panolar, renkli halılar, dolaplar, zemin döşemeleri, separatörler vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır. Öğretmenler, öğrenme merkezlerinde öğrenci sayısını ve sınıfın fiziksel olanaklarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda düzenlemeler yapmaktadırlar (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimde etkililiğin sağlanabilmesi için eğitim ortamının ve donanımının çocukların gelişim ilkelerine paralel olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim niteliği, kurumun fiziksel olanaklarıyla doğru orantılıdır. İdeal bir okul öncesi eğitim kurumunun, sıcak ve sevimli bir görüntüsü olan, güneş gören, tek katlı bir yapıda olan, çocuklar için tehlikeli unsurlar içeren balkonlara sahip olmayan bir yapıda olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar için tehlike oluşturabilecek elektrik kabloları ve prizlerin gizlenmesi, hava gazı, su ve elektrik tesisatlarının çocuklarının ulaşamayacağı yerlerde bulunması da çocukların güvenliği için önemli olmaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi(MEGEP, 2013).

Okul binası olumlu çevre koşullarında ve güvenli çevrede olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunun, çocukların gelişim özelliklerine ve okuldaki tüm personelin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmasına dikkat edilmeli; eğitim ortamları okul öncesi eğitim programı çerçevesinde, dış ortam ise çocukların motor gelişimlerini destekleyecek ve çocuklara farklı uygulamalar sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.

2.6.1.2. Sosyal Duygusal Çevre

Eğitim ortamında çocuğu merkeze alan, çocuğun etkinliklerini rahatlıkla gerçekleştirebileceği ortamların oluşturulması önemlidir. Ayrıca iyi düzenleme yapılmış sınıflar, çocukların ilgisini çekmekte ve daha rahat hareket etmelerini sağlamaktadır. Çocuklar bu tür eğitim ortamlarında gelişimlerini destekleyen etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir (MEGEP, 2013).

Okul öncesi eğitimde çocuğun duygusal güvenliğinin sağlanması ve ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Çocukların kendilerini sosyal- duygusal anlamda güvende hissetmeleri için özgürce hareket etmeleri, sevgi ve kabul görmeleri, ortamdaki yetişkinlerin hataları kabul edici ve yönlendirici olmaları, çocukların sosyal bir ortamda bulunmaları kadar; yalnız kalma ihtiyaçlarını da karşılamaları gerekmektedir (Feyman, 2006).

2.6.2. Personel

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

Bekman (1982) çalışmasında okul öncesi eğitim ve bakım sunan kurumların ve sınıfların sosyal yapısının çocuklar ve sorumlu personel üzerine etkilerini araştırdığı araştırmada okul öncesi eğitim veren kurumların çocuklar ve sorumlu personel üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

2.6.3. Yönetici/ Eğitim Lideri

Yönetici, çalıştığı kurumun tüm faaliyetlerinden ve ilerleme sürecinden sorumludur. Yönetici, eğitimin kalitesini ve verimliliğini arttırmak ve kurumda sürekli gelişimi sağlamak için düzenli olarak gelişmeleri takip eder; araştırmalar yapar ve kurumuna entegre eder. Etkin bir yöneticinin; ruh ve beden sağlığı yerinde olan, alanında akademik kariyer yapmış, demokrat, hoşgörülü, öğretmenlere ve okul personeline karşı saygılı ve anlayışlı, okuldaki işleyişin ve düzenin takipçisi, öğretim programlarının hazırlanmasında öğretmenlere yol gösterici, okul-aile iş birliğinin sağlanmasında rol oynayan bir birey olması gerekmektedir (MEGEP, 2013).

Eğitim liderleri eğitim kurumunda bulunan tüm öğeleri sürecine katan, bireylerin çabalarını yönlendiren ve kalite yolculuğunu sürekli kılan kişilerdir. Eğitim liderinin tutum ve davranışları programın kalitesini belirlemektedir.

2.6.4. Öğretmen

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Okul öncesi eğitimin niteliği ve çocuğun gelişiminde en önemli etkenlerden biri öğretmen özellikleridir. Çocuklar yalnızca değer gördükleri, güvende oldukları

ortamlarda keşfetmekte ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Okuldaki bu destekleyici ortamın oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki tutarlı ve güvenli ilişkiler önemlidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan iyi bir öğretmen; yeniliklere açık, sabırlı, yansız, yaratıcı, doğal ve güler yüzlü, akıcı bir dil kullanma yeteneğine sahip, samimi, etkili iletişim kurabilen, çocukların gelişimini takip eden, öğrencilerde güven duygusu geliştirebilen, davranışlarıyla çocuklara örnek olan bir birey olmalıdır (MEGEP, 2013).

2.6.5. Öğrenme Ortamı

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları, öğretimin etkililiğinde en önemli mekanlardır. Bu kurumlarda çocukların ilgi alanlarına göre farklı bölümler düzenlenebilmektedir (hobi odaları gibi). Eğitim ortamında yapılan kaliteli bir düzenleme ile çocuğu merkeze alan, pratik ve işlevsel bir ortam oluşturulabilir. İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı çocukların ilgisini çekmekte ve onlara özgür bir alan oluşturmaktadır. Çocuklar bu tür öğretim ortamlarında kendi gelişimlerini destekleyici rahatlıkla yapmaktadırlar (MEGEP, 2013).

Okuldaki öğrenme ortamının çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte planlanması elzemdir. İyi planlanmış öğrenme merkezleri, öğrencilerin etkin bir şekilde eğitim süreçlerini desteklemekte ve yaratıcı düşünebilmelerini geliştirmektedir. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının öğretim programlarının başarıya ulaşmasında ve eğitimin etkililiğinin sağlanmasında önemli olduğu söylenebilmektedir (MEB, 2013).

2.6.6. Eğitim Programı

Okul öncesi eğitimde, çocukların yaş, gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları ile çevresel faktörler dikkate alınarak eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, okul öncesi eğitimin kalitesinin sağlanmasında önemlidir (Oktay 1999).

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim programları, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, motor ve dil gelişimlerini geliştirmek ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacıyla düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim programları aracılığıyla çocuğun öz bakım becerilerini kazanması da amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, problem çözme becerisine sahip, diğer kültürlerin değer

yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen bireylerin yetiştirilmesini temel oluşturmaktadır (Tuğrul, 2005).

2.6.7. Aktiviteler

Uygun gelişimsel aktivitelerin rehber ilkelerinin oluşturulma amacı, okul öncesi eğitim alan çocukların deneyimlerinin kalitesinin iyileştirilmesidir. Bu ilkeler; eğitim programı oluşturmada çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerini kullanmak, çocuğun başlattığı ve çocuğun yönlendirdiği etkinlikler güvenmek; oyunu, gelişimsel ve öğrenmeyi teşvik eden temel araç olarak tanımak olarak sıralanabilir (Bredekamp ve Copple 1997; Akt. Feyman, 2006).

2.6.8. Aile Katılımı

Okul öncesi eğitimde uygulanan eğitim programlarının çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerini sağlayabilmesi için çocuğun ailesi tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Kandır, 2003). Aile içerisindeki pozitif ilişkiler çocuğun olumlu toplumsal gelişimini sağlamakla beraber, çocuğun sınıfındaki diğer yaşlıları ile daha rahat iletişime geçmesine de yardımcı olmaktadır. Çocuğun ailesinden duyarlı, destekleyici, ilgi görmesi; onun ileriki yaşantısındaki başarısı, topluma uyumu için gerekli olan öz değer ve öz yetkinlik duygularının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (MEB, 2013).

3. BÖLÜM

3. OKUL OLGUNLUĞU

Zembat'a (2005) göre nitelikli okul öncesi eğitimle ile çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve yaşama en iyi şekilde hazırlanması, gerçekleşmektedir erken çocukluk eğitimin önemi artık her platformda gündeme getirilmekte ve bilinmektedir. Araştırmacılar, okul öncesi dönemini çocuğun en etkin öğrenme dönemi olduğunu tespit etmişler, uygun sosyal ve fiziksel çevrelerde yetişen çocukların daha aktif ve kalıcı bir gelişim gösterdiklerini belirtmektedirler (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2004).

Erken çocukluk eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuğun çeşitli kazanımlara sahip olarak ilkokula hazırlanmasıdır. Okul olgunluğu ya da okula hazır bulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal bağlamda ilkokulun gerekliliklerini karşılamaya hazır olması olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2001). Okul öğrenmelerinin temelini oluşturan okul olgunluğu kavramı, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okula yeni başlayan öğrenciler açısından önem verilmesi gereken bir kavram olmalıdır (Demir, 1998).

3.1. Okul Olgunluğunun Tanımı ve Önemi

Hazır bulunuşluk, olgunlaşma ve öğrenmenin gerçekleşmesi sonucu bireyin belirli şeyleri gerçekleştirebilecek seviyeye gelmesi durumudur. Öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu, benlik duygusu, sahip olduğu değerler, dil gelişimi, gereksinimleri, geliştirdiği kavramlar ve korkuları çocuğun hazır bulunuşluğunu oluşturan öğelerdir (Başaran, 1992).

Okula hazır bulunuşluk, her çocukta farklılık gösteren ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun dengeli olarak tüm gelişimsel alanlarda olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan şartları yerine getirmesini içeren bir kavramdır (Koçyiğit, 2009).

Yörükoğlu (1983), çocuğun okula başlayabilmesi için belirli bir ruhsal hazır bulunuşluğa ulaşması gerektiğini ifade etmiştir. Çocuğun zihinsel yeterlilik olarak yaşının gelişimsel özelliklerini gösterebilmesi önemlidir. Çünkü zihinsel yeteneklere sahip olmayan çocuk, okula hazır olamadığından, okul olgunluğuna ulaşamayabilmektedir.

3.2. Okul Olgunluğuna Temel Olan Alanlar

Okula hazır bulunuşluk, pek çok araştırmacı tarafından okumayı öğrenmek ile

sınırlandırılmış olsa da okula hazır oluşun; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiğini söylemek mümkündür (Oktay, 1999). Genel olarak, okul öncesine hazırlıkta ise görsel olgunluk, görsel hafıza, renkleri ayırt edebilme, göz-el koordinasyonu, işitme, konsantrasyon, sosyal ve duygusal etkenler önemli olmaktadır (Güven, 1991).

Türkiye’de 10 Temmuz 2019 tarih ve 30827 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ile ilkokulun birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydının yapılacağı; 66,67 ve 68 aylık çocukların velisinin yazılı isteği üzerine birinci sınıfa kaydedilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca yönetmelikte, anaokulu ve ana sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydedileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Okula yeni başlayacak olan bir çocuğun sadece yaş olarak uygunluğu yeterli değildir. Oktay’a (2013) göre çocuğun okula hazır olmasında en önemli gereklilik normal ve sağlıklı ve bir beden gelişimi ile birlikte görme ve işitme açısından da sağlıklı olmasıdır. Aksi takdirde çocuk, iyi göremediği ve iyi duyamadığı için okulda başarısız olmakta ve öğrenimini gerçekleştirilememektedir.

3.3. Okul Olgunluğunda Etkili Olan Etmenler

Ulusal Eğitim Hedefleri Panelinde okula hazır bulunuşluğa ilişkin çeşitli kriterler üzerinde karar kılınmıştır. Bunlar; fiziksel ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, dil kullanımı, biliş ve genel bilgi, öğrenmeye yönelik yaklaşımlardır. *Fiziksel ve motor gelişim* için çocuğun sağlıklı ve dengeli beslenmiş olması gerekmektedir. Çocuğun motor gelişimi, kalem ve makas gibi araçları doğru ve düzgün biçimde tutabilecek kadar gelişmiş olmalıdır. *Sosyal ve duygusal gelişimde*, çocuklar başkalarıyla uyum içinde oyun oynayıp, çalışabilmeli ve yetişkinlerle güvenli ilişkiler kurabilmelidir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek şekilde *dil kullanımına* sahip olması, başlangıç okuma becerileri kavraması gerekmektedir. Çocuğun renk, şekil, sıcak-soğuk gibi kavramları bilmesi (*biliş ve genel bilgi*) ve merak, yaratıcılık, işbirlikçilik ve sabır göstermesi gerekmektedir (*öğrenmeye yönelik yaklaşımlar*) (Kagan, 1992; Akt. Koçyiğit ve Kayılı 2014).

Oktay (1983), okumaya hazırlıklı olma konusunda fizyolojik, zeka, çevresel ve duygusal faktör olmak üzere dört temel etkenin olduğundan söz etmiştir. *Fizyolojik faktör*,

çocuğun yaşına uygun bir beden gelişiminin olup olmadığının, görme ve işitme problemi yaşayıp yaşamadığının belirlenmesidir. *Zeka faktörü*, çocuğun okuma ile zekası arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. 6 yaşını doldurmuş çocukların okumayı öğrenmede yeterli zeka yaşına ulaştığı kabul edilmektedir. Çocuklar okul çağında neden ve niçin sorularını sıklıkla sormakta ve detaylı cevaplar beklemektedirler. Çocuk, nesnelere renklerine ve şekillerine göre ayırabilmektedir. Bu dönemde çocuklar keşfetmeye ve öğrenmeye isteklidir (Yılmaz, 2003). *Çevresel faktör*, çocuğun kardeş sayısı, ailesinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, evde bulunan görsel ve işitsel materyaller olarak sıralanabilir. Bu etkenler çocuğun okuma hazırlığını etkileyen unsurlar arasındadır. Yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımından dezavantajlı ailelerde yetişen çocukların, okuma hazırlığı için ön deneyimlerinin kazanmalarının daha zor olduğunu ortaya çıkarmıştır (Oktay, 1981: 25). *Duygusal faktörde*, annesine çok bağlı ve içine kapanık çocukların okumayı öğrenme ve okula uyum sağlama konusunda pek başarılı olmadıkları görülmektedir. Çocuğun duygusal olarak sağlıklı olduğunun en belirgin göstergesi, çocuğun diğer bireylerle rahatlıkla iletişim kurması ve öğrenmeye istekli olmasıdır (Oktay, 1983).

Özetlemek gerekirse, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların öğrenime hazır olmasına ilişkin temel gelişim alanları; görsel olgunluk, görsel hafıza, el-göz koordinasyonu, renkleri ayırt etme, işitsel ayırt etme, dikkat süresi ile sosyal ve duygusal etmenler olarak sıralanabilir (Güven, 1991).

3.4. Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğuna Etkileri

Tüm toplumlar çocukların, zihin, duygu ve beden gelişimini tamamlamasını ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını beklemektedir. Böylece çocuk gelecekte, başarılı bir birey olarak topluma katkı sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar, kaliteli, sağlıklı ve istendik davranışları sergileyen fertlerin yetiştirilmesi için eğitime çok erken yaşlarda başlanmasının gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Zembat ve diğerleri, 1997).

Çocuğun eğitiminde, yaşanan çevredeki yetersiz koşullar, çocuğun kişiliğini ve zihinsel yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz durumu en aza indirmek de okul öncesi eğitim kurumlarının görevlerinden biridir (Görmez, 2007). Eğitim alanında yaşanan değişimler, erken çocukluk eğitimi dönemini daha da genişletmiş ve çocuğun doğumundan ilkökula başlangıcına kadar ki sürenin iyi planlanması gereken bir eğitim süreci olduğu kabul edilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2002: 2).

Genellikle okul öncesi olarak adlandırılan gelişim dönemi bireyin 0-6 yaş arasındaki yaşamını kapsamaktadır. Bu dönemin 0-3 yaş arasındaki bölümü ilk çocukluk, 3-6 yaş arasındaki dönemi ise okul öncesi çağı olarak adlandırılmaktadır. Anaokulu ise çocuğun ailenin dışına çıktığı ilk kurum olarak düşünülmektedir (Oktay, 1984: 352).

Bloom'un araştırmalarına göre, bireyin 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişiminin %50'si 4 yaşına kadar oluşmakta; bu gelişimin 4 yaşından 8 yaşına kadar %30'u, 8 ile 17 arasında ise %20'sinin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak bireyin 18 yaşına kadar gösterdiği okul başarısının %33'ü okul öncesi dönemdeki başarısıyla açıklanabilmektedir (Fidan, 1977; Akt. Görmez, 2007). Öztürk (1995), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma becerilerinin, okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Okul öncesi dönemde yeterli okul olgunluğuna erişen çocuklar, sonraki yıllarda öğrendiklerini destekleyen bilgiler edinerek becerilerini geliştirmektedirler. Çocuk, kendini ifade etme becerisini geliştirmekte ve çevresindekilerle (aile ve diğer yetişkinlerle) iyi iletişim kurmaktadır. Okul olgunluğuna ulaşan çocuk, okuma-yazma, aritmetik, problem çözme ve karar verme becerisine sahip olmakta, düşünmeyi ve anlamayı öğrenmektedir (Güneysu, 2001: 22).

Fedoruk (1991), akademik başarısı yetersiz olan çocuklara yönelik yaptığı araştırmada, okul başarısının düşük olduğu 53 çocuğun erken okul deneyimi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Fedoruk, çocuğun okul başarısında sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinin sebep olduğu fırsat eşitsizliğinin yalnızca eğitimle aileler ya da yetişkinler tarafından ortadan kaldırılabileceğini belirtmiştir (Akt. Atik, 1993).

Okul olgunluğu üzerine alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Yazıcı (2002), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim sürecini tamamlamış olan çocukların bu eğitimi hiç almamış olan çocuklara göre okul olgunluğu puanlarının çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, anne ve babanın eğitim düzeyinin arttıkça, çocukların okul olgunluğunun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Özbek (2003) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların, ilkokul birinci sınıfa geldiklerinde sosyal gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ele aldığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal gelişiminin daha fazla olduğu ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan çocuklarla sorunlar yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ülkü (2007) ise çalışmasında, olgun olgunluğuna ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucuna göre, veliler çocukların okula başlamadan önce sahip olması gereken özellikleri, takvim yaşı, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak belirtmişlerdir. Veliler, çocuklarını ilkokula hazırlarken evde yaptıkları çalışmalara; resim çizme, boyama yapma, ödev yapma ve yazı yazmayı örnek vermişlerdir. Öğretmenler ise ilkokula hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmalara okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları örnek vermişlerdir.

3.5. Dünya’da Okula Hazır Oluş ve Okula Başlama

Dünya’da birçok ülkede okula başlangıç yaşı farklıdır. Örneğin, Avusturya’da çocuklar okula 6 yaşında başlar. Avusturya’da eğitim öğretim süreç, Türkiye’dekine benzer şekilde Eylül ayında başlar ve haziran ayının sonuna doğru sona erer. Okul öncesi eğitim, öğrencinin ailesinin isteğine bağlı olarak 4 yaşından 6. yaşın tamamlanmasına kadar süren, çocuğa okuma-yazma ve temel kavramların öğretildiği bir eğitimidir (Dere ve Poyraz, 2001).

Danimarka’da ise okula başlama yaşı 7 olup, okul öncesi eğitimin amacı çocuğu okula hazırlamak değil, çocuklara güvenilir ve uyarıcı bir ortam hazırlamaktır. Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı Finlandiya’da, Danimarka’ya benzer şekilde okula başlama yaşı 7’dir. Fransa’da ise okul öncesi eğitim zorunlu olup, okula başlama yaşı 6’dır. Fransa’da çocuklar ilkokul 1.sınıfa başlamadan önce 1-2 yıl süren okul öncesi eğitim sürecine katılmaktadırlar. İngiltere’de okul öncesi eğitim kurumlarında bütüncül bir eğitim yaklaşımı benimsenmektedir ve okula başlama yaşı 5’tir (Oktay, 1999).

Amerika Birleşik Devletleri’nde her eyaletin kendi özgü eğitim sistemi olması sebebiyle, çocuklara yönelik yönlendirmeler ile ilkokula başlanmaktadır (Dere ve Poyraz, 2001). İsrail’de ise zorunlu eğitime başlama yaşı 5 yaş olup, ülkedeki çocukların %90’ından fazlası okul öncesi eğitim almaktadır (Acarlar, 1994).

3.6. Okul Olgunluğu ve Aile

Okul öncesi dönemi diğer eğitim süreçlerinden ayıran en önemli özellik, çocuğun bu dönemde daha fazla ilgi ve sevgiye ihtiyaç duymasıdır. Çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi ve ilgiyi ona verebilecek en iyi kurum çocuğun ailesidir (Oktay, 1984: 354). Anne ve babanın çocuklarıyla kurdukları ilişki ve ailenin okula karşı tutumu; çocuğun okulu sevmesi ve okuldaki başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Oktay, 1997: 35).

4. BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar Ölçeğine (ECERS) göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutları (kişisel bakım rutinleri, dil ve kavram deneyimleri, kaba ve ince kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları) düzeylerine ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişisel Bakım Rutinlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişisel Bakım Rutinleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
4	Tuvalet ve temizlik alanları		6.71	.49	1
6	Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum)		6.57	.79	2
10	Çocuklara yönelik dekorasyon		6.43	.53	3
5	Kişisel bakım	7	6.28	1.11	4.5
1	Karşılama ve uğurlanma alanları		6.28	.49	4.5
2	Yemek ve kahvaltı		6.14	.90	6
9	Sınıf düzenlenmesi		6.00	1.15	7.5
8	Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)		6.00	.81	7.5
7	Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)		5.71	1.25	9
Kişisel Bakım Rutinleri Boyutu		7	6.23	.62	

Tablo 4.1.’de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Tuvalet ve temizlik alanları*” ($\bar{X}=6.71$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)*” ($\bar{X}=5.71$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kişisel bakım rutinleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($\bar{X}=6.23$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Kavram Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimleri boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
14	Dilin günlük kullanımı		6.14	.90	1.5
12	Dili kullanmayla ilgili çalışmalar		6.14	.69	1.5
13	Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb.)	7	6.00	.82	3
11	Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.)		5.89	.90	4
	Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutu	7	6.04	.47	

Tablo 4.2.’de izleneceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Dilin günlük kullanımı*” ile “*Dili kullanmayla ilgili çalışmalar*” ($\bar{X}= 6.14$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.)*” ($\bar{X}= 5.89$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının dil ve kavram deneyimleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($\bar{X}= 6.04$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
20	Rehberlik (büyük kas gelişimine yönelik)		6.29	.76	1
15	Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)		6.14	.38	2
16	Rehberlik (küçük kas gelişimine yönelik)		6.00	1.00	3
19	Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler	7	5.86	.90	4
18	Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)		5.29	1.49	5.5
17	Büyük motor gelişimine yönelik alan		5.29	1.12	5.5
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutu	7	5.81	.60	

Tablo 4.3.'de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)*” (\bar{X} = 6.14) ve görece en düşük düzeyde olan “*Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)*” ile “*Büyük motor gelişimine yönelik alan*” (\bar{X} = 5.29) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek (\bar{X} = 5.81) düzeyde bulunmuştur.

4.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
26	Program çizelgesi		6.71	.49	1
27	Rehberlik		6.43	.53	2.5
23	Blok		6.43	.53	2.5
21	Sanat	7	6.29	.76	4
25	Dramatik oyun		6.14	.69	5
22	Müzik		5.86	.90	6
24	Kum/su alanları		5.00	1.41	7
	Yaratıcı Etkinlikler Boyutu	7	6.12	.47	

Tablo 4.4.'de izleneceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Program çizelgesi*” ($\bar{X}= 6.71$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Kum/su alanları*” ($\bar{X}= 5.00$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($\bar{X}= 6.12$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sosyal Gelişime İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sosyal Gelişim Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
32	Etkileşim kalitesi		6.29	.49	1.5
29	Serbest oyun		6.29	.76	1.5
33	Kaynaştırma eğitimi	7	6.14	.90	3
30	Grup etkinlikleri		6.00	.82	4
28	Çocukların tek başına kalabilecekleri alan		5.43	1.27	5
31	Kültürel farkındalık		4.14	1.46	6
Sosyal Gelişim Boyutu		7	5.71	.74	

Tablo 4.5.’de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Etkileşim kalitesi*” ile “*Serbest oyun*” ($\bar{X}= 6.29$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Kültürel farkındalık*” ($\bar{X}= 4.14$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal gelişim boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($\bar{X}= 5.71$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetişkin İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutuna ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetişkin İhtiyaçları Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
37	Aile katılımı		5.57	.98	1.5
35	Mesleki gelişim fırsatları	7	5.57	1.51	1.5
34	Çalışanlar için alanlar		5.14	1.06	3
36	Toplantı alanı		4.71	.76	4
Yetişkin İhtiyaçları Boyutu		7	5.25	.79	

Tablo 4.6.'da izlenebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Aile katılımı*” ile “*Mesleki gelişim fırsatları*” ($\bar{X}= 5.57$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Toplantı alanı*” ($\bar{X}= 4.71$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yetişkin ihtiyaçları boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}= 5.25$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyi ve Boyutlar Bazında İncelenmesi

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutlarına ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalite Düzeyi ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Sıralama
Kişisel Bakım Rutinleri Boyutu		6.23	.62	1
Yaratıcı Etkinlikler Boyutu		6.12	.47	2
Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutu		6.03	.47	3
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutu	7	5.81	.60	4
Sosyal Gelişim Boyutu		5.71	.74	5
Yetişkin İhtiyaçları Boyutu		5.25	.79	6
Çevresel Koşullar Genel Kalite	7	5.92	.51	

Tablo 4.7.’de görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar Ölçeğinden (ECERS) alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; boyutlar arasında görece en üst düzeyde kişisel bakım rutinleri boyutu ($\bar{X}= 6.23$), ardından sırası ile yaratıcı etkinlikler boyutu ($\bar{X}= 6.12$), dil ve kavram deneyimleri boyutu ($\bar{X}= 6.03$),

büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu ($\bar{X}= 5.81$), sosyal gelişim boyutu ($\bar{X}= 5.71$) ve yetişkin ihtiyaçları boyutu ($\bar{X}= 5.25$) gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar genel kalite boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}= 5.92$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyinin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının okullar bazında kalite düzeyi ve boyutlarının karşılaştırılması veri toplama aracından alınan yanıtlara göre Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Okullar Bazında Kalite Düzeyi ve Boyutlarının Karşılaştırılması

Kurumlar / Boyutlar	Kişisel Bakım Rutinleri (\bar{X})	Dil ve Kavram Deneyimleri (\bar{X})	Kas Gelişimi Etkinlikleri (\bar{X})	Yaratıcı Etkinlikler (\bar{X})	Sosyal Gelişim (\bar{X})	Yetişkin İhtiyaçları (\bar{X})	Genel Kalite (\bar{X})
C Anaokulu	6.56	7.00	6.17	6.29	6.17	6.00	6.36
D Anaokulu	7.00	5.75	6.00	6.57	6.00	6.25	6.36
G Anaokulu	6.56	6.00	6.17	6.57	7.00	5.00	6.33
A Anaokulu	6.44	6.00	6.17	6.29	5.67	5.75	6.11
E Anaokulu	6.22	6.00	5.67	6.14	4.83	4.75	5.69
B Anaokulu	5.78	5.50	6.00	5.71	5.17	5.00	5.58
F Anaokulu	5.11	6.00	4.50	5.29	5.17	4.00	5.03

Tablo 4.8.’de görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar (ECERS) Ölçeği genel kalite puan ortalamalarına göre sıralandığında; eğitim kurumları arasında görece en üst düzeyde C anaokulu ile D anaokulu ($\bar{X}= 6.36$), ardından sırası ile G anaokulu ($\bar{X}= 6.33$), A anaokulu ($\bar{X}= 6.11$), E anaokulu ($\bar{X}= 5.69$), B anaokulu ($\bar{X}= 5.58$) ve F anaokulu ($\bar{X}= 5.03$) gelmektedir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Olgunluğu Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testine göre olgunluk düzeyi ve bu düzeylerin bileşenlerinin (okuma hazırlığı, sayı hazırlığı ve genel hazırlık) düzeylerine ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Okuma Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların okuma hazırlığı düzeylerine ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Okuma Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kurum	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Olgunluk Seviyesi
E Anaokulu	21	47	67	61.09	4.79	Üstün
D Anaokulu	20	39	68	60.15	6.66	Ortanın üstü
C Anaokulu	17	50	70	58.94	6.44	Ortanın üstü
A Anaokulu	23	42	63	54.09	6.13	Ortanın üstü
B Anaokulu	25	39	61	54.08	4.55	Ortanın üstü
G Anaokulu	19	24	57	40.73	10.85	Ortanın altı
F Anaokulu	20	20	57	40.50	11.10	Ortanın altı
Okuma Hazırlığı	145	20	70	52.88	10.80	Orta

Tablo 4.9’de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testine göre okuma hazırlığı ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında kurumlar arasında görece en üst düzeyde E Anaokulu (\bar{X} = 61.09) üstün olgunluk seviyesinde, ardından sırası ile D Anaokulu (\bar{X} = 60.15) ortalamanın üstü olgunluk seviyesinde, C Anaokulu (\bar{X} = 58.94) ortalamanın üstü olgunluk seviyesinde, A Anaokulu (\bar{X} = 54.09) ortalamanın üstü olgunluk seviyesinde, B Anaokulu (\bar{X} = 54.08) ortalamanın üstü olgunluk seviyesinde, G Anaokulu (\bar{X} = 40.73) ortalamanın altı olgunluk seviyesinde ve F Anaokulu (\bar{X} = 40.50) ortalamanın altı olgunluk seviyesinde şeklindedir. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi okuma hazırlığı puan ortalaması (\bar{X} = 52.88) orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur.

4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Sayı Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların sayı hazırlığı düzeylerine ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Sayı Hazırlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kurum	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Olgunluk Seviyesi
B Anaokulu	25	13	23	19.24	2.87	Ortanın üstü
C Anaokulu	17	13	24	18.88	3.50	Ortanın üstü
D Anaokulu	20	10	24	18.10	4.11	Ortanın üstü
A Anaokulu	23	10	23	17.65	3.46	Ortanın üstü
E Anaokulu	21	14	19	17.09	1.67	Ortanın üstü
G Anaokulu	19	0.00	18	10.16	6.17	Orta
F Anaokulu	20	2.00	18.00	9.90	5.54	Orta
Sayı Hazırlığı	145	0.00	24	16.00	5.45	Ortanın üstü

Tablo 4.10'da görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testine göre sayı hazırlığı ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında kurumlar arasında görece en üst düzeyde B Anaokulu ($\bar{X}= 19.24$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, ardından sırası ile C Anaokulu ($\bar{X}= 18.88$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, D Anaokulu ($\bar{X}= 18.10$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, A Anaokulu ($\bar{X}= 17.65$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, E Anaokulu ($\bar{X}= 17.09$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, G Anaokulu ($\bar{X}= 10.16$) orta olgunluk seviyesinde ve F Anaokulu ($\bar{X}= 9.90$) orta olgunluk seviyesinde şeklindedir. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi sayı hazırlığı puan ortalaması ($\bar{X}= 16.00$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde bulunmuştur.

4.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Genel Hazırlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların genel hazırlık düzeylerine ilişkin bulgular veri toplama aracından alınan yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.11'da verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Genel Hazırlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kurum	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Olgunluk Seviyesi
E Anaokulu	21	66	95	86.86	7.20	Ortanın üstü
D Anaokulu	20	49	100	86.55	12.70	Ortanın üstü
C Anaokulu	17	72	100	85.94	9.36	Ortanın üstü
B Anaokulu	25	61	90	81.60	6.65	Ortanın üstü
A Anaokulu	23	53	95	79.43	10.79	Orta
F Anaokulu	20	27	85	55.95	16.35	Orta
G Anaokulu	19	12	82	54.57	19.23	Orta
Genel Hazırlık	145	12	100	76.13	17.69	Orta

Tablo 4.11’da görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testine göre genel hazırlık ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında kurumlar arasında görece en üst düzeyde E Anaokulu ($\bar{X}= 86.86$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, ardından sırası ile D Anaokulu ($\bar{X}= 86.55$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, C Anaokulu ($\bar{X}= 85.94$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, B Anaokulu ($\bar{X}= 81.60$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, A Anaokulu ($\bar{X}= 79.43$) orta olgunluk seviyesinde, F Anaokulu ($\bar{X}= 55.95$) orta olgunluk seviyesinde ve G Anaokulu ($\bar{X}= 54.57$) orta olgunluk seviyesinde şeklindedir. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi genel hazırlık puan ortalaması ($\bar{X}= 76.13$) orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında; okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Korelasyon testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişki
(Spearman's Korelasyon Analizi)

Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Kişisel Bakım Rutinleri	1									
(2) Dil ve Kavram Deneyimleri	.13	1								
(3) Kas Gelişimi Etkinlikleri	.62	.33	1							
(4) Yaratıcı Etkinlikler	.95**	.08	.67	1						
(5) Sosyal Gelişim	.76*	.31	.78*	.79*	1					
(6) Yetişkin İhtiyaçları	.85*	-.03	.63	.73	.61	1				
(7) Genel Kalite	.97**	.28	.67	.88**	.76	.87*	1			
(8) Okuma Hazırlığı	.52	-.01	.05	.38	-.11	.55	.56	1		
(9) Sayı Hazırlığı	-.02	-.12	.30	-.14	-.16	.33	.11	.39	1	
(10) Genel Olgunluk	.56	-.13	.03	.40	-.06	.61	.58	.98**	.40	1

* p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

** p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12’de de görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.95$; $p<.01$), sosyal gelişim boyutu arasında yüksek ($r=.76$; $p<.05$), yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ($r=.85$; $p<.05$) ve genel kalite arasında yüksek ($r=.97$; $p<.01$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal gelişim boyutu ile kas gelişimi etkinlikleri boyutu arasında yüksek ($r=.78$; $p<.05$), yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.79$; $p<.05$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Genel kalite ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.88$; $p<.01$), yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ($r=.87$; $p<.05$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin bulunduğu anlaşılmıştır. İlave olarak genel olgunluk ile okuma hazırlığı boyutu arasında yüksek ($r=.98$; $p<.01$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan araştırma kapsamında incelenen boyutlar arasında yukarıda sayılanlar dışında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma

Bu araştırmada Aydın ilindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumları Çevresel Koşullar (ECERS) Ölçeğine göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutları ile bu okullara devam eden 60-72 ay çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 7 okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklem grubunu 7 bağımsız ve anaokulu ve bu okullara devam eden 60-72 aylık 146 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen yedi okul öncesi eğitim kurumunun kalite düzeyi ile aynı kurumlarda öğrenim görmekte olan çocukların okula hazır oluşluğu arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, kişisel bakım rutinleri boyutu çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında hijyene, temizliğe ve ferahlığa son derece önem verildiği görülmektedir. Boyutu oluşturan maddeler arasında “Tuvalet ve temizlik alanları”na dair maddenin en yüksek puan ortalamasına sahip olması dikkat çekicidir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara temel hijyenin okullarda gösterildiğine işaret eden bu sonuç, olumlu olarak değerlendirilebilir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında hijyene, temizliğe ve ferahlığa son derece önem verildiği görülmektedir. Bu sonuç Feyman (2006) tarafından bulunan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman (2006) çalışması incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında kalite puanının yüksek olduğu özel okulların da kişisel bakım rutinleri boyutunun ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Kalkan (2008) Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin fiziksel ortam koşulları açısından incelenmesini ve kurum anaokulları, MEB bağımsız anaokulları ile özel anaokullarının kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçladığı çalışmasında, tüm okulöncesi eğitim kurumlarında ECERS-R ölçeği puan ortalamalarının “iyi” düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda Aydın İli Efeler ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarının kişisel bakım rutinleri boyutunda benzer çalışmalara dayanılarak, kaliteli olduğu görülmektedir. Kişisel Bakım Rutinleri boyutunda, araştırma örneklemindeki okulların aldığı “iyi” düzeyinde kaliteli değerler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve Türkiye genelindeki tüm okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programındaki “Özbakım Becerileri” amaç ve kazanımlarını destekler

niteliktedir (MEB, 2006). Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarının kişisel bakım rutinleri boyutunda, aynı alanda yapılan çalışmalara dayanılarak, kaliteli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, dil ve kavram deneyimleri boyutu çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Dilin günlük kullanımı ortalaması sonucu ilgili okul öncesi eğitim kurumlarında MEB tarafından gerçekleştirilmesi beklenen Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulması amacıyla örtüşmektedir (MEB, 2013). Boyutu oluşturan maddeler arasında "Dili kullanmayla ilgili çalışmalar" a dair maddenin en yüksek puan ortalamasına sahip olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Balıkesir il merkezindeki okul öncesi kurumlardan alınan örnekleme yürütülen çalışmada Güçhan Özgül (2011), elde edilen en yüksek puanların "Dil ve Mantık Deneyimleri" alt ölçeğinden çıktığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç Kalkan ve Akman'ın (2009) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Ankara' da bulunan 26 okulda yürüttükleri çalışmada, resmi okul öncesi eğitim kurumları en yüksek puanları "Dil ve Mantık Deneyimleri" alt ölçeğinden almışlardır. Bu bağlamda elde edilen bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Solak'ın (2007) yaptığı araştırma sonucuna göre rutin kişisel bakım maddesinin genel toplamına bakıldığında resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sylva ve diğerlerinin (2006) araştırması okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ve öğrencilerin öğrenme çıktıları konusundadır. Bu çalışma sonuçlarında, dil gelişiminin okul öncesi eğitimin kalitesi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Mashburn (2008) ise özellikle dezavantajlı veya ev ortamında eğitim alan çocukların, yüksek kalitede eğitim ortamlarında dil ve iletişim becerilerinden önemli ölçüde yararlandıklarını vurgulamaktadır. "Dil ve Mantık Deneyimleri" alt ölçeği, ulusal çerçeveden bakıldığında da büyük önem taşımaktadır. MEB okul öncesi eğitimin amaçlarından ikisi şöyledir: Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006). Feyman'ın (2006) okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi başlıklı araştırmasına göre resmi ve özel anasınıfının ECER-R puan genel ortalamasının 4.40 olduğu dil ve mantık yürütme deneyimleri boyutunun 3.00 olarak tanımlandığı görülmektedir. Solak'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre dil ve akıl etme maddesi açısından resmi ve özel okullar incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dil ve kavram deneyimdeki kaliteli sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarının son derece öz

verili şekilde çalıştığını hem çocukların hem de okulda görev alan tüm personelin okul öncesi eğitim program kazanım ve göstergelerine ulaşmasındaki hassasiyetinin göstergesidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)*” boyutu beklenen sonuçtur. Ayrıca bu boyut altında incelenen görece en düşük düzeyde olan “*Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)*” ile “*Büyük motor gelişimine yönelik alan*” maddeleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Erdem (2003) ’in okul öncesi eğitim kurumlarının dış alanların tasarımların kriterlerinin incelendiği çalışmasında çocukların motor gelişimleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim kurumlarının dış alanlarının tasarım ilkelerinin saptanması gerektiği ifade edilmektedir. Güçhan Özgül’ün (2011) çalışmasına göre özel resmi ana sınıfının “Motor Etkinlikler” alt ölçeğinden aldığı yüksek puanla “çok iyi- 7” düzeyde kaliteye yaklaştığı sonucu elde edilen sonuçla da örtüşmektedir. Kalkan’ın (2008) çalışmasına göre en yüksek ortalama puana sahip olan alt testin etkileşim olduğu görülmektedir. Etkileşim büyük kas gelişimi, faaliyetlerin denetlenmesi, çocukların genel denetimi, disiplin, öğretmen – çocuk etkileşimi ve çocuklar arası etkileşimi kapsamaktadır. Bu sonuç Feyman’ın (2006) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman da bağımsız anasınıflarında ECERS-R ile elde edilen en yüksek alt test puanının etkileşim olduğunu ifade etmektedir. MEB’e (2013) göre çevresel etkiler çocuğun beyin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz çevre koşullarına bağlı olarak istenmeyen bir şekilde de etkileyebilir. Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Çevre, uyarıların zengin olması çocuğun gelişimini hızlandırdığı ancak uyarıların yetersiz olması beyin gelişimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu durumun ise çocuğun dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler görülmesine yol açacaktır. Bu bağlamda elde edilen verilerle araştırmaya dahil edilen okul öncesi kurumlarının çevre uyarılarınca zengin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Program çizelgesi*” maddesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunması arzu edilen bir durumdur. Güçhan Özgül’ün (2011) yapmış olduğu araştırmada

özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı 6,14 ortalama ile “iyi” kaliteli olarak tanımlanmış, resmi bağımsız anaokulları içinden Okul 3 “iyi” kaliteli, diğer iki okul ise “çok az” kaliteli şeklinde nitelendirilebilir. Alt ölçek genelinde okulların %13,3’ü (2 okul), ECERS ölçeğine göre “iyi” kaliteli, %87,7’si (13 okul) ise “çok az” kaliteli olarak bulunmuştur. Solak’ın (2008) araştırmasına göre resmi ve özel okullar arasında program yapısı açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeni, tüm okul öncesi eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı belli bir programa uymak zorunda olmalarından kaynaklandığı görüşü yaygındır. Terry (2001) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının kaliteyi etkileyen etmenler arasında olduğunu göstermiş ve programı belli bir kuramsal çerçeveye dayalı ve çocuğun gelişimini her açıdan olumlu yönde etkilemek amacıyla olan bir eğitim planı olarak tanımlamıştır (Akt. Kalkan 2008). Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Sonuçlar, Polat’ın (2014) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunması okul öncesi eğitimin temel taşının sağlamlığını ifade etmekte ve uygulama sürecinin olumlu göstergelerinin akademik çalışmalarla da desteklendiğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal gelişim boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Etkileşim kalitesi*” dir. Kalkan’ın (2008) araştırma bulgularına göre en yüksek ortalama puana sahip olan alt testin etkileşim olduğu görülmektedir. Bu sonuç Feyman (2006) tarafından bulunan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman da bağımsız anasınıflarında ECERS-R ile elde edilen en yüksek alt test puanının etkileşim olduğunu ifade etmektedir. Resmi bağımsız anaokulları, “Sosyal Gelişim” alt ölçeğinden “çok az” ve “iyi” düzeyinde puanlar almışlardır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı ise aldığı ortalama puana göre “iyi” kalitede bulunmuştur.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Aile katılımı*” ile “*Mesleki gelişim fırsatları*” maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yetişkin ihtiyaçları boyutu puan ortalaması görece yüksek düzeyde bulunması çocuğun toplumsal başarısını, uyumunu ve gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden birisi olan ailenin önemsendiğinin göstergesidir. Köksal ve diğerlerinin (2000)

yaptığı araştırmada ailenin okulda uygulanan eğitim hakkında bilgi sahibi olup, uygulamalara evde de devamlılık sağlanmasının okul aile arasındaki tutarlılığın eğitimde çok önemli olduğu belirlemiştir (Köksal ve diğ., 2000). Solak'ın (2007) çalışmasında, personelin gelişimini destekleyecek imkânların ve aile katılım çalışmalarının özel okullarda daha çok önem verildiğine dair bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuğun gelişimi ve eğitimi için aileyi de eğitimin içerisine dahil etmesi son derece önem arz etmektedir. Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim fırsatlarının yüksek düzeyde olması MEB 2023 vizyonu hedefleriyle örtüşmektedir (MEB Vizyon Belgesi, 2019).

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çevresel koşullar (ECERS) ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; boyutlar arasında görece en üst düzeyde kişisel bakım rutinleri boyutu, ardından sırası ile yaratıcı etkinlikler boyutu, dil ve kavram deneyimleri boyutu, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu, sosyal gelişim boyutu ve yetişkin ihtiyaçları boyutu gelmektedir. Güçhan Özgül'ün (2011) Balıkesir il merkezindeki farklı türdeki ana okul ve ana sınıfların ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar değerlendirildiğinde okulların %13,3'ü kaliteli olarak değerlendirilebilmektedir. Bu sonuç yapılan çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Kalkan'ın (2008) okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi ölçmeye yarayan ECERS-R ölçeği kullanılarak yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre örneklem içindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurum anaokullarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmalarla örnekleme dahil okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal özellikler ve kalitenin süreç göstergelerinin iyileştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Şirin'e (2019) göre kaliteli bir okul öncesi eğitime katılım çocukların zekâsını arttıran, bilimsel olarak desteklenmiş üç uygulamadan biridir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumunun çocuğun her türlü gelişimini odağa alan kapsamlı bir yer olması halinde çocuğun zekâsının ortalama olarak 7 puandan fazla arttığı ile ilgili bilimsel çalışmalardan söz etmektedir. Yine aynı kitapta önemli olan konunun okul öncesi eğitimin süresi ve kalitesinin olduğunu, çocuğun okula erken ya da geç başlamasının vurgulanmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda kaliteli bir okul öncesi eğitimi çocukların geleceğe

hazırlanmasında ve eğitim hayatının şekillenmesinde çok önemli bir yere sahiptir.

Erken çocukluk yıllarının önemi konusunda ulusal ya da uluslararası çalışmalar incelendiğinde en önemli başlığın kaliteli bir okul öncesi eğitim olduğu görülmektedir. Türkiye’de her ne kadar okul öncesi eğitim zorunlu olmasa da bir yıl sonra okula başlayacak her çocuğun okul öncesi eğitim alması için çalışmalar devam etmektedir. Bu anlamda gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim katılımına ulaşmak için çaba sarf etmeye devam etmesinin yanı sıra ülkemizin okul öncesi politikalarındaki çalışmaları bu alana katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar göstermektedir ki kaliteli bir okul öncesi eğitim, kurumdaki çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimlerini desteklemek üzere birleştiği güvenli, sağlıklı ve zengin uyarıcı bir çevrede öğretmenlerle kurulan sıcak ve destekleyici ilişkiler olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar genel kalite boyutu puan ortalaması görece yüksek düzeyde bulunması, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından son derece sevindiricidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testine göre olgunluk düzeyi ve bu düzeylerin bileşenlerinin (okuma hazırlığı, sayı hazırlığı ve genel hazırlık) düzeylerine ilişkin verilere göre araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi okuma hazırlığı puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen dezavantajlı iki okulun ortalamasının altı, diğer okulların ortalamasının üstü olgunluk seviyeleri okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların ilkokula hazır olma hallerinin beklenen düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim bulgu sonuçları yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Çalışkan ve Gündüz’ün (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini betimlemek, okul olgunluk ve okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığını inceleyen araştırmasında 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların “orta düzeyde” okul olgunluğuna sahip olduğu saptanmıştır. Bay’ın (2008) yaptığı araştırma sonucuna göre ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yeterlilik algıları puan ortalamaları yüksek olarak saptanmıştır. Kılıç (2004) ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ailesinin yanında kalarak okul öncesi eğitim alan

çocukların kurum bakımından yararlanan çocuklara göre, okul olgunluk düzeylerinin ve görsel algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Entwisle ve Alexander'ın (1990) yaptıkları araştırmada; çocukların hangi tür sosyo-ekonomik düzeyden ve aileden gelirse gelsin, benzer bir sosyo-ekonomik ve aile yapısına sahip çocukların, okul olgunluk düzeyleri bakımından aralarında fazla bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Görmez 2007).

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi okuma hazırlığı puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Sosyoekonomik çevre açısından yetersiz çevre koşullarında yer alan iki okulun sonuçları değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimde çevrenin ne denli önemli olduğu sonucunu gözler önüne sermektedir. Nitekim bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Görmez (2007) çocuğun okul olgunluk düzeyine etki eden en önemli faktörün, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile kültürel düzeyi olduğunu araştırmada ifade etmektedir. Oktay (1981) okul olgunluğunu etkileyen faktörler ile ilgili araştırmada, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan yetersiz ortamlarda yetişen çocukların, okuma hazırlığı için ön deneyimleri kazanmalarında zorlandığını belirtmektedir. Yazıcı'nın (2002) okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitiminin etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan çocukların alamayan çocuklara kıyasla okul olgunluğu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi sayı hazırlığı puan ortalaması ortalamanın üstü olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Bu bulgular alan yazında yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Görmez'in (2007) anaokulu eğitimi alan ve almayan 61-72 aylık çocukların sayı kavramlarındaki başarı düzeylerine ve algılamalarına; cinsiyetin, sayı kavramları ile ilgili teste devam etme sürelerinin etkisini incelemek ve cinsiyet ile ilgili testi bitirme süreleri arasında bir ilişki olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmada; alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve anaokulu eğitimi almayan kız ve erkek çocukların testi bitirme süreleri ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur. Öte yandan köy ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin sayı hazırlık düzeylerinin, şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre yetersiz olduğu sonucuna varıldığını ifade etmektedir. Bu sonuçla birlikte araştırma kapsamında incelenen tüm okulların sayı hazırlığına dayalı olarak beklenen düzeyde olduğu söylenebilir. Koçyiğit ve Kayılı'nın

(2014) araştırma bulgularına göre farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Metropolitan olgunluk testi alt boyutları olan okuma olgunluğu, sayı olgunluğu, kopya etme ve genel okul olgunluğu puanlarında reflektif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle Koçyiğit ve Kayılı (2014) farklı bilişsel tempoya sahip çocukların olgunluk düzeylerini karşılaştırılmış ve reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuç okul öncesi eğitim programında belirtilen sayı/ sayma başlıklı kavramlara ait kazanımlarının gerçekleşmesi için etkinliklerin uygulandığını göstermektedir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmak olduğu düşünüldüğünde gerekli özenin Aydın ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında gösteriliyor olması oldukça sevindiricidir.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi genel hazırlık puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Koçyiğit ve Kayılı'nın (2014) araştırma bulgularına göre bilişsel temponun çocukların okula hazır bulunuşluklarına etki ettiği gözlenmiştir. Oktay (1981) okul olgunluğunu etkileyen faktörler ile ilgili araştırmasında, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan şanssız ortamlarda yetişen çocukların, okuma hazırlığı için gerekli olan ön deneyimleri kazanmalarının zor olduğunu belirtmektedir. Atik (1993)'in araştırma sonucuna göre çocuğun okul olgunluk düzeyine etki eden en önemli faktör, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile kültürel düzeyi olduğudur. Güven'in (1990) "matematiğin öğretilmesindeki güçlükler ve öğrenci başarısızlığına neden olan durumlar" başlıklı araştırmasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevre ilkokullarındaki öğrencilerin başarı düzeyi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevre ilkokullarındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. MEB'e (2013) göre İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların eğitim süresince sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gelişim alanlarında eşit şekilde desteklendiği eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Bu bağlamda araştırmada yer alan kurumların bu bütünlüğü sağlamak için çaba sarf ettiği söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla eğitim verilmekte bu dönem çocuklarının tüm gelişimsel dönemler açısından ilkokula başlamak üzere hazır olmalarını sağlamaktadır. İlkokul eğitimi başlangıcında asgari sorun ile karşılaşmak için çocukların yeterli okul olgunluğuna ulaşmış olmaları gerekmektedir. Türkiye'de çocuklar okul öncesi eğitim alıp almadıklarına

ve bireysel özellikleri dikkate alınmaksızın ilkokula başlatılmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilkokula başlama yaşı ile ilgili maddesinde “... gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan ...” ibaresi bulunsa da ilkokula hazır olup olmamanın değerlendirilme ölçütü net olarak bilinmemektedir. Bu nedenle yapılan araştırma sonuçlarında göre Aydın ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul olgunluğuna ulaşması için eğitim programındaki kazanımlarla ilgili etkinliklerin olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek, sosyal gelişim boyutu arasında yüksek, yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ve genel kalite arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal gelişim boyutu ile kas gelişimi etkinlikleri boyutu arasında yüksek, yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Genel kalite ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek, yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin bulunduğu anlaşılmıştır. İlave olarak genel olgunluk ile okuma hazırlığı boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen boyutlar arasında yukarıda sayılanlar dışında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Yapılan araştırma sonucuna dayanılarak çocuğu okula hazırlayan çevrenin çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkilediği düşünüldüğünde elde edilen yüksek düzeyde anlamlı ilişkiyle örtüşmektedir.

MEB (2013) okul öncesi eğitim programında çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimle sağlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar elde edilen ilişkiyi destekler niteliktedir. Pehlivan tarafından (2006) yapılan araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre ilköğretime daha donanımlı geldikleri görülmüştür.

Cinkılıç'ın (2009) araştırmasında çocukların okul olgunluğunu okul öncesi eğitimin olumlu yönde etkilediği söylenmektedir. Yine aynı araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin M.O.T (kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme) alt testleri puan ortalamaları açısından okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, okul öncesi eğitim almanın okul olgunluğunda farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir.

İlgili alan yazın doğrultusunda okul öncesi eğitimde sunulan kaliteli bir eğitimin çocukları geleceğe hazırlama, olumlu yaşantılar kazandırma boyutunda çok önemli bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda incelenen Aydın İli okul öncesi eğitim kurumlarının kalite çerçevesi boyutlarında yüksek bir değerde olduğu, hazırlanan eğitim programı çerçevesinde okula hazırlık çalışmalarında başarılı oldukları söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada Aydın ilindeki okul öncesi eğitim kurumları çevresel koşullar (ECERS) ölçeğine göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutları ile bu okullara devam eden örneklem gurubunun okul türünün kaliteleri ve çocukların okula hazır oluşluğun arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan olgunluk testi genel hazırlık puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur.

Araştırmaya kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik her ne kadar alt boyutlar arasında bazı anlamlı ilişkiler tespit edilse de kalite düzeyi ile okul olgunluğu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen boyutlar arasında yukarıda sayılanlar dışında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların olgunluk seviyesi yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşıldığı için okul öncesi eğitim teşvik edilmelidir.

Tespit edilen okul olgunluğu düzeyinin artırılması için öğretmenlere okul olgunluğunun önemi anlatılarak programda okul olgunluğunu arttırıcı etkinliklere yer verilmesi sağlanmalıdır.

İlgili yerel yönetimlerle işbirliği yapılarak okul öncesi eğitim konusunda okulun çevresel etkilerinin daha iyi hale getirilerek okul kalitesinin artırılması sağlanabilir.

Okul öncesinden faydalanan ebeveynler için okul olgunluğuna katkı sağlayacak bilgilendirici broşür hazırlanmalı.

Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu ilişkisinin son derece önemli olduğu düşünüldüğünde ele alınan iki kavramın öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin alınmasıyla nitel ya da karma araştırmalar yapılabilir.

Metropolitan olgunluk ölçeğinin kullanımı okul rehber öğretmenlerine her çocuk için uygulanması ve gerekli bilgilendirmelerin yapılması suretiyle gerekli tedbirlerin alınması sağlanabilir.

Sonuç olarak Avrupa Komisyonu tarafından belirtilen kalite güvencesi çerçevesinde okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimin diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından gerçekleştirildiği, okul öncesi eğitim kurumu müdürü, kalite yönetimi anlayışına uygun olarak okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumları başta olmak üzere tüm eğitim kademesinde yöneticilerin alan yazında belirtilen kalite standartlarına uygunluk konusunda hizmet içi eğitime alınması önerilebilir. Ayrıca bu sunulan eğitimin ilgili bakanlık tarafından sürekli olması sağlanarak üniversitelerden akademik destek alınması fayda sağlayabilir.

6. KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (1994), *Okul öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*. Editör: Ş.Bilir. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- AÇEV (2019). *7 Çok Geç Erken Çocukluk Eğitiminin Üzerine Düşünce ve Öneriler* <https://www.acev.org/directory/7-cok-gec-erken-cocukluk-egitiminin-uzerine-dusunce-ve-oneriler/> adresinden alınmıştır, (Erişim Tarihi 12 Temmuz 2019).
- Aktan, C. (1997). Kamuda Kalitesizliğe Çözüm için Toplam Kalite, *Ekonomik Forum Dergisi* 4(6), 56-61.
- Arı, M. ve Tuğrul, B. (1996). Okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 18-22.
- Atik, B. T. (1993). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Ayyıldız Yayınevi.
- Baştürk, R. ve Işıkoğlu, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin çok yüzeyli rasch ölçme modeli ile analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7- 32.
- Bay, N. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekman, S. (1982). *Preschool education in Turkey: A study of the relationship between children's behavior, the aims of the programme, and the sex and social class of the child*. (Unpublished doctoral dissertation). London University: London.
- Bekman, S. ve Gürselel, F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara: Pegem Yayınevi 1(4), 531-534.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol mit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul ncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf ğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çalışkan, M., Gündüz, F. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 8(8), 379-398.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (1998). *ğrenime hazıroluşluğun ilkokulda türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Deniz Kan, . (2006). Erken ocukluk yıllarında okuma – yazmaya hazırlık. *ağdaş Eğitim Dergisi*, 31,16-20.
- Dere, H. ve Poyraz, H. (2001). *Okul ncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, E.(2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Education Quality Report (2011). *Eğitimde Kalite Raporu*. Rapor no:54131-TR. Dünya Bankası Yayınları.30 Haziran 2011. 8-13
- Erdem, . (2003) *Okul ncesi eğitim birimlerinde dış mekan tasarımı ilkeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden M. (1998). *ğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erişti B. (2004). *Avrupa kalite yönetimi vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Feyman, N.(2006).*Okul ncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf ğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleş, F.(2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneysu, S. (2001). Neden Erken Çocukluk Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*. Mayıs. 22-23.
- Güven, K. (1990). *İlkokul 5. sınıf matematik programı ve öğretimi üzerine bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Güven, N. (1991). *Okuma öncesi hazırlık: Ya-Pa Yedinci Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Sekmen Matbaası.
- Harms, T., ve Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- Kalder Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu, (2003). *Eğitim kurumları için toplam kalite yönetimi ve özdeğerlendirme*. İstanbul: Kalder yayımları No:32.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkan E.(2008) *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, E. ve Akman, B. (2009). Examining Preschools' Quality In Terms Of Physical Conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1573- 1577.
- Kandır, A.(2003). Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler. M. Sevinç (Ed), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları. 36-40.
- Karasar, N.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ö. G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul uygunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koç, G. (1999). Anne babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 17-27.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S.ve Kayılı, G.(2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (175), 14-26.
- Köksal, A. ve Ark. (2000). Ankara’da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerinin incelenmesi, *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-101.
- Köksoy, M., (1997). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. Ankara: H.Ü.Mühendislik Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children’s development of academic, language and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127.
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:12.07.2019).
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden alınmıştır (Erişim tarihi: 08.08.2019).
- MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 12.08.2019).
- MEB Vizyon Belgesi, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi. www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 08.08.2019).
- MEGEP (2013).*Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Materyalleri (MEGEP). (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel özellikler ve personel modülü*, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Fiziksel%20%C3%96zellikler%20ve%20Personel.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 08.08.2019).
- Micozkadıoğlu, İ. İ. ve Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 123-140.

- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997), *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.. (2002). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Oktay, .A. (1980). Metropolitan Readiness Testinin İstanbul'da farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5-;6-6;0) yaş çocuklarına uygulanması, *Pedagoji Dergisi, 1*, 119–138.
- Oktay, A. (1981). İlkokula başlamada hazırlıklı olmanın önemi. *Aile ve Çocuk Dergisi, 1*, 18-28.
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi . 7 (39)* , 11-18.
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089.
- Oktay, A. (1984). Okul öncesi eğitim ve Türkiye’de okul öncesi kurumlar. *Aile ve Çocuk Yıllık Dergi*, İstanbul: Ak Yayınları
- Oktay, A. (1997). *Çocuk ve okul*. Ankara: Başbakanlık Basımevi
- Oktay A., (1999) *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, O. A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ömeroğlu, E. , Can Yaşar, M. (2004). Ağaç yaşken eğiliyor, okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi TÜSİAD Yayınları*. Haziran 2004 . (74-80).
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgener, Ş. (1998). Bilgi toplumunda öğrenen okul ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Verimlilik Dergisi, 1* ,113-124.
- Özmen, A. (1999). Örneklemeye. Bir, A. A. (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde. (25-57)
- Öztürk, H.(1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma-yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Peker, Ömer. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemin uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi, 27(2)*, 63-70.

- Polat, E. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H., Weikart, D.P. (1993). *Significant Benefits: The High Scope Perry Pre- School Study through Age 27.* Michigan: High Scope.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi.* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şirin S. (2019). *Yetişin çocuklar bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu.* İstanbul: Doğan Kitap.
- Tekmen, B.(2005). *A study on the structural and process of early childhood and care center in Ankara.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TDK (2019). Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2019).
- The EFQM (2008). Model, *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı* <http://www.efqm.org/model.htm> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2019).
- TSE (2019). Türk Standartları Enstitüsü , <http://www.tse.org.tr>, adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2019).
- Tuğrul, B.(2005). Çocuk eğitiminde anaokulu eğitimini önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 12-13.
- Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2014) Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 32-33.
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Ana sınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60–76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.155-156.
- Yazıcı Z., Yellice B. ve Özer D. (2003), *Okulöncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı vVe Konferansı*. Cilt III. 113-123. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yörükoğlu, A. (1983). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Ankara: Aydın Kitapevi.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. (Editör: Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Zembat, R., Yıldız, G., Önder, A., ve Fathi, L. (1997). İstanbul’daki okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarla ilgili bir durum tespit araştırması. *10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*. İstanbul.

7. EKLER

Ek 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çevresel Koşullar

BÖLÜM I

1. Gözlenen okul adı:..... (a)İlköğretime bağlı anasınıfi
(b) Bağımsız anaokulu (c) Özel okul (d) Diğer.....
2. Eğitim zamanı: a) Tam gün b) Yarım Gün
3. Gözlem tarihi: / / Başlama saati:..... Bitiş saati:.....
4. Sınıftaki çocuk sayısı:..... Sınıftaki çocukların yaşı:.....
5. Sınıftaki öğretmen sayısı:.....
6. Öğretmenin mezun olduğu okul: a) Lise b) Önlisans c) Lisans d) Yüksek Lisans
7. Öğretmenin hizmet yılı:..... 8. Öğretmenin yaşı:..... 9. Öğretmenin cinsiyeti.....
10. Sınıftaki yardımcı personel sayısı:.....(hizmetli/stajyer vs)
11. Sınıfın büyüklüğü:.....metre kare 12. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var mı? Hayır ()
(Evet) teşhisli öğrencidir.
13. Gözlemcinin adı ve soyadı:.....

BÖLÜM II

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak bir sınıfı gözleyiniz. Her durum için 1 en kötü 7 en iyi olmak üzere en uygun seçeneği işaretleyiniz. Gözlemlediğiniz ortamı açıklayan kısa bir gözlem notunu da boşluğa kaydediniz.

Kişisel bakım rutinleri

1. Karşılama ve uğurlanma alanları

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

1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.

2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.

4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.

6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.

Notlar.....
.....
.....
.....

2. Yemek ve kahvaltı

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

1. Düzenli yemek saatleri ve besleyici değeri olan yemekler yoktur.

2-3. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocukları düzenli olarak sunulur. Yemek saati çocukların sosyalleşebileceği ve servise becerilerini geliştirebilecekleri şekilde kullanılmaz.

4-5. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Öğretmen çocuklarla birlikte sohbet eder.

6-7. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Yemek saatlerinde çocukların öğrenmeleri desteklenir (örneğin; öz bakım becerileri, ilgilendikleri konular, yiyeceklerin renkleri şekilleri, geldikleri yerler vb)

Notlar.....
.....
.....
.....

3. Uyku veya dinlenme

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

1. Çocukların sessiz ve loş bir ortamda dinlenmeleri veya uyumaları için hazırlanmış bir alan ve onlarla ilgilenecek görevli yoktur.

2-3. Uyku ve dinlenme zamanı yeterli olarak ayrılmış ve bu sürede çocuklarla ilgilenecek bir görevli vardır.

4-5. Çocukların dinlenmeleri için hazırlanmış sesiz, loş, yatakların veya rahat oturma araçlarının olduğu bir alan vardır ve öğretmen bu sürede çocuklarla ilgilenir.

6-7. 5'teki tüm özelliklere ilave olarak erken uyuyan ve uyumayan çocuklar için alternatif etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....
.....
.....
.....

4. Tuvalet ve temizlik alanları

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

1. Çocukların sayısına ve boylarına uygun temiz lavabo ve tuvaletler yoktur.

2-3. Çocuklar için yeterli ve uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat temiz değildir.

4-5. Çocuklar için yeterli ve temiz lavabo ve tuvaletler vardır fakat çocuklar kendi başına kullanamazlar.

6-7. Çocukların sayısına ve boylarına uygun, temiz, düzenli ve bağımsız kullanabilecekleri lavabo ve tuvaletler vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

5. Kişisel bakım

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

1. Çocukların kişisel bakımlarına (el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi) hiç önem verilmez.

2-3. Çocukların kişisel bakım ihtiyaçlarına düzensiz olarak yer verilir.

2-5. Kişisel bakım için düzenli bir süre ayrılmış, çocuklar yemeklerden önce ve sonra

ellerini yıkar ve dişlerini fırçalarlar.

6-7. Kişisel bakım programın bir parçasıdır ve çocukların bu becerileri bağımsız olarak alışkanlık haline getirmeleri öğretilir.

Notlar.....
.....
.....
.....

Mobilya ve araçlar

6. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Bu alanlarda araçlar ve sınıfın aydınlanma, havalandırma, ısınma, temizlik, güvenlik ve düzen gibi özellikleri yetersizdir.

2-3. Yeterli araçlar vardır fakat eski ve uygunsuzdurlar. Yerler ve duvarlar kirlidir.

4-5. Yeterli sayıda ve nitelikte malzeme vardır. Sınıf temiz ve düzenli görünür.

6-7. 5'tekilere ilave olarak temiz, ferah ve düzenli bir sınıftır.

Notlar.....
.....
.....
.....

7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1.Yeterli sayıda ve nitelikte masa, sandalye ve eğitimsel araçların saklanmasına ve kullanımına yönelik dolaplar yoktur.

2-3. Yeterli sayıda ve nitelikte araçlar vardır.

4-5. 3'teki özelliklerin yanında kum/su havuzu veya tamir masası gibi araçlar vardır.

6-7. Yukarıdaki tüm özelliklere ilave olarak çocukların bu araçları bağımsız kullanmaları için resimler ya da etiketler yapılmıştır.

Notlar.....
.....
.....
.....

8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)**(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)**

1. Çocukların rahatlıkla yere oturabilecekleri halı, yastıklar ve minderler yoktur.

2-3. Sınıfta halı kaplı bir alan olmasına rağmen yerde oynayabileceği minderler ve rahat ortam yoktur.

4-5. Çocukların yerde oyun oynamaları, kitap okumaları için özel yumuşak ve rahat bir alan vardır.

6-7. 5'tekilere ilave olarak yumuşak ve rahat ortam diğer alanlara da yayılmıştır.(evcilik, kitap vb)

Notlar.....

.....

.....

.....

9. Sınıf düzenlenmesi**((1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)**

1. Sınıfta belirgin olarak düzenlenmiş ilgi köşeleri yoktur.

2-3. Sınıfta bir ya da iki ilgi köşesi, rasgele yerleştirilmiştir.

4-5. sınıfta üç veya daha fazla ilgi köşesi yeterli araçlarla donatılmış olarak düzenlenmiştir. Bu köşeler gürültülü ve sessiz olarak birbirinden ayrılmıştır ve öğretmen rahatlıkla bu köşeleri gözlemleyebilir.

6-7. Yukarıdaki özelliklere ilave olarak ilgi köşelerinin düzenlenmesi çocukların bağımsız ve özgür kullanımına izin verir. (açık dolaplar, etiketleme vb)

Notlar.....

.....

.....

10. Çocuklara yönelik dekorasyon**(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)**

1. Sınıfın duvarları boş veya çocukların ilgisini çekmeyen eşyalarla dekore edilmiştir.

2-3. Afişler veya öğretmenin kendi yaptığı çalışmalar duvarlarda asılmıştır.

4-5. Çocukların yaptığı çalışmalar (birbirine benzeyen), öğretmenlerin yaptığı eğitici materyaller duvara asılmıştır.

6-7. Sınıf çocukların özgün çalışmalarıyla, eğitici (sayı, harf, renk, şekil vb) tablo/mobil/panolarla süslenmiştir. Çocukların yaptıkları proje ve üç boyutlu çalışmalarda sınıfta sergilenir.

Notlar.....
.....
.....
.....

Dil ve Kavram Deneyimleri

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların dil öğrenmeleriyle ilgili çok az materyal vardır.
- 2-3. Bazı materyaller vardır fakat kapalı dolaplarda ya da belli zamanlarda çocuklara kullanılır.
- 4-5. Yeterli materyaller vardır serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmende çocuklarla dili anlamada ve kullanmada iyi bir model olur.

Notlar.....
.....
.....
.....

12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Gün içinde dille ilgili herhangi bir etkinlik planlanmamıştır.
- 2-3. Türkçe dil etkinliği her gün yapılır fakat çocukların dili kullanmaları diğer zamanda teşvik edilmez.
- 4-5. Tüm etkinliklerde çocukların dili kullanmaları ve kendilerini ifade etmeleri teşvik edilirler.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen kavram öğretimine yönelik etkinlikler planlar.

Notlar.....
.....
.....

13. Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Kavramların öğretimine yönelik hiçbir oyun, materyal veya etkinlik yoktur.

2-3. Kavramlara yönelik bazı materyaller vardır fakat sadece öğretmen rehberliğinde kullanılır.

4-5. Kavramlara yönelik yeterli materyal vardır ve çocuklar serbest zaman etkinliğinde bunları istedikleri gibi kullanabi

6-7. Dili kullanmaya yönelik birden fazla etkinlik planlanmıştır ve çocukların kendilerini ifade etmeleri ve güzel konuşmaları teşvik edilir.

Notlar.....
.....
.....
.....

14.Dilin günlük kullanımı (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Grup etkinliklerinin dışında çalışanlar sadece çocukların davranışlarını yönlendirmek için konuşurlar (sıraya girin, sessiz olun vb)

2-3. Çalışanlar çocuklarla kısıtlı olarak konuşurlar, genellikle evet/hayır ya da kısa cevaplı sorular sorarlar.

4-5. Çalışanlar çocuklarla sık sık sohbet ederler. Çocuklara neden, nasıl, eğer gibi sorular sorularak uzun sohbetler etmeleri teşvik edilir.

6-7. Çalışanlar her fırsatta çocuklarla uzun uzun sohbetler eder, fikirlerini açıklamaları için teşvik ederler.

Notlar.....
.....
.....
.....

Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

15. Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb)

1. Küçük kas gelişimine yönelik uygun materyaller yoktur.

2-3. Bazı materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

4-5. Yeterli ve gelişime uygun materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

6-7. Yukarıdakine ilave olarak materyaller çocukların bağımsız kullanımına yönelik olarak düzenlenmiş ve küçük kas gelişimini destekleyici etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....
.....
.....
.....

16. Rehberlik

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

1. Çocuklar küçük kas gelişimine yönelik materyaller kullanırken hiçbir yetişkin rehberliği yoktur.

2-3. Rehberlik sadece sağlık, güvenlik ve tartışmaları çözmek için yapılır.

4-5. Çocuklar bu materyallerin kullanmaları ve çalışmalarını tamamlanmalar için teşvik edilir. Yaptıkları ürünlere değer verilir.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen farklı zorluk derecelerinde olan çalışmalar planlar ve materyaller sunar.

Notlar.....
.....
.....
.....

17. Büyük motor gelişimine yönelik alan

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

1. Büyük motor gelişimine yönelik etkinlikler için açık hava alanı ya da kapalı salon yoktur.

2-3. Bu etkinlikler için küçük bir alan vardır.

4-5. Bu etkinlikler için yeterli genişlikte alan ve fiziksel gelişimi destekleyici oyun araçları vardır.

6-7. Bu etkinlikler için planlanmış, güvenli, zengin araçlarla donatılmış açık hava ve kapalı salonlar vardır.

Notlar.....
.....
.....

18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çok az materyal ya da gelişim düzeyine uygun olmayan materyaller vardır.

2-3. Bazı materyaller var fakat çok az kullanılıyor.

4-5. Materyaller çocuğun kullanımına açık ve düzgündür.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak farklı zorluk derecelerinde çeşitli araçlar vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Büyük motor gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri yoktur.

2-3. Ara sıra bu etkinlikler yapılır.

4-5. Sabah ve öğleden sonra düzenli olarak bu etkinliklere yer verilir.

6-7. Düzenli olarak planlanmış çocukların gelişimine uygun büyük motor etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

20. Rehberlik (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Bu etkinliklerde çocuklara hiç rehberlik edilmez.

2-3. Çocuklara rehberlik sınırlı da olsa sağlanır. Öğretmen uzaktan çocukları izler.

4-5. Öğretmen çocukların yakınında durur ve güvenliklerine dikkat eder.

6-7. Öğretmen çocuklara oyunlarında sorular sorar, materyalleri kullanmalarında destek olur.

Notlar.....
.....
.....

Yaratıcı etkinlikler

21. Sanat

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

1. Çok az sanat materyalleri vardır ve çocuklar bunları istedikleri zaman kullanamazlar.

2-3. Çoğunlukla boyalar vardır ve çocukların serbest zamanda etkinliğinde kullanırlar. Öğretmen bir model sunar ve çocuklardan modele benzer çalışmalar yapmalarını ister.

4-5. Çocukların kendilerini bireysel olarak sanat materyalleriyle ifade etmeleri ve özgün ürünler oluşturmaları teşvik edilir.

6-7. Çok çeşitli materyaller çocuklar tarafından özgürce kullanılır. Üç boyutlu ürünler yapmaya yönelik kil, yoğurma maddeleri vb materyaller kullanılır.

Notlar.....
.....
.....
.....

22. Müzik

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

1.Çocukların kullanabileceği müzik araçları yoktur.

2-3. Müzikle ilgili birkaç araç vardır ve nadiren kullanılır.

4-5.Planlanmış müzik etkinlikleri ve çocukların kullanabileceği araçlar vardır.

6-7. Her gün çocukların şarkı söyleyebileceği ve dans edebileceği müzik etkinliği yapılır. Müzik araçları serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.

Notlar.....
.....
.....
.....

23. Blok

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

1. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve bunlarla çocukların çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Blok köşesi olmadan çocukların kullanabileceği bloklar vardır.

4-5. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve blok köşesi sabah ve öğleden sonra çocukların kullanımına açıktır.

6-7. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış tahta ve diğer malzemelerden hazırlanmış bloklar, çocukların rahatça kullanabilecekleri raflara yerleştirilmiş ve oynamaları için geniş bir alan vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

24. Kum/su alanları

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

1. Çocukların kullanımına açık su veya kum masası veya alanı yoktur.

2-3. Çocukların açık havada ya da sınıfta kum/suyla oyun oynama imkanları vardır.

4-5. En az hafta da bir çocuklar kum/suyla oyun oynama imkanları vardır. Bu alanda kovalar, kürek vb destekleyici araçlar vardır.

6-7.Çocukların kullanabileceği kum veya su masası/havuzu burada doldurup boşaltmayı sağlayıcı diğer araçlar sınıfta veya açık hava oyun alanında mevcuttur.

Notlar.....
.....
.....
.....

25. Dramatik oyun

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

1. Çocukların günlük hayatlarını canlandırabilecekleri giysiler, ev eşyaları, bebekler vb araçların bulunduğu bir alan yoktur.

2-3. Dramatik oyun araçları sadece evcilik oyununa yöneliktir. Ulaşım, meslekler gibi oyunlara yönelik araçlar yoktur.

4-5. Çok çeşitli dramatik oyun araçları ve oyun alanı vardır.

6-7. Bir ev görünümünde, çocukların boylarına göre düzenlenmiş eşyaların, bebeklerin, giysilerin, kuklaların bulunduğu yeterli bir alan vardır.

Notlar.....
.....
.....

26. Program çizelgesi

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

1. Rutine etkinlikler (toplanma, temizlik, yemek, kahvaltı, uyku) bütün günü alır ve diğer etkinliklere çok az zaman kalır.

2-3. Program ya çok katı çocuğun bireysel çalışmasına izin vermiyor ya da çok esnek ne zaman ne yapılacağı belirsizdir.

4-5. Program dengeli ve esnektir.

6-7. Program etkinlikleri belli bir düzen ve esneklik içerir etkinlikler arası sakin geçişler olur.

Notlar.....
.....
.....
.....

27. Rehberlik

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

1. Sınıfta problem olmadıkça öğretmen çocuklara müdahale etmez.

2-3. Öğretmen sınıftadır fakat başka şeylerle meşguldür. (sohbet, planlama vb)

4-5. Öğretmen çocukların arasındadır. Dikkatini güvenlik, temizlik ve materyallerin doğru kullanımına verir.

6-7. Öğretmen çocuklarla neler yaptıklarını tartışır, kullanabilecekleri materyaller önerir.

Notlar.....
.....
.....
.....

Sosyal gelişim

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan

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

1. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan olmamasına rağmen çocuk bir yer bulup tek başına rahatsız edilmeden çalışabilir.

4-5. Çocukların tek başına çalışmalar yapabilecekleri bir alan vardır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak programın bir parçası olarak konsantrasyon, bağımsızlığı

destekleyici etkinlikler vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

29. Serbest oyun

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

1. Çok az serbest oyun imkânı vardır ya da günün büyük bölümü serbest oyuna ayrılmıştır.

2-3. Serbest oyun için bir miktar zaman ayrılmıştır ve bu eğitici bir deneyim olarak görülmez.

4-5. Günün belirli saatlerinde düzenli olarak serbest oyun için zaman ayrılmıştır. Bu zamanda çocuklara materyaller ve öğretmen rehberliği sunulur.

6-7. Açık hava ve sınıfta serbest oyun imkânları sunulmuştur. Bu oyunlara öğretmen katılarak çocuklarla eğitimsel iletişimde bulunur.

Notlar.....
.....
.....
.....

30. Grup etkinlikleri

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

1. Günün çoğunda çocuklar grup halinde çalışmalar yaparlar. Diğer çocuklar serbest oynundayken, iki veya üç çocuğun öğretmenle yaptığı çalışmalar yoktur.

2-3. Serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapılır.

4-5. Küçük ve büyük grup çalışmaları planlanmıştır. Büyük grup çalışmaları çok uzun sürmez ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak gün içinde çocukların farklı gruplarda çalışmaları için fırsatlar vardır. Birebir yetişkin çocuk iletişimi ve küçük grup etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....
.....

31. Kültürel farkındalık

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

1. Materyallerde farklı cinsiyetlere ve kültürlere uygunluk özelliği aranmamıştır. Sadece aynı tür bebekler, belli bir kültürü yansıtan kitaplar vardır.

2-3. Materyallerde farklı cinsler ve kültürlere özgü özellikler vardır. (farklı renklerde, kıyafetlerde ve cinsiyetlerde bebekler, kitaplar, resimler, panolar vb)

4-5. Sınıfta kültürel özelliklerin dikkate alındığına dair materyaller açık olarak görülür.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak program içinde çocuklara kültürel farkındalık kazandırmak için etkinlikler yapılır.

Notlar.....

.....

.....

.....

32. Etkileşim kalitesi

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

1. Çocuklar ve öğretmen ilişkisi gergindir. Sınıfta gürültü hakimdir ve çocuklar sıklıkla ağlar.

2-3. Çocuklar sakin ve mutlu olduklarında öğretmen onlarla ilgilenmez fakat problem olduğunda onlarla ilgilenir.

4-5. Sınıfta rahat fakat çocukların meşgul olduğu bir atmosfere vardır. Çocuklar mutlu, neşeli çalışanlar rahat ve güler yüzlüdür. Çalışanlar ve çocuklar sıcak fiziksel temaslarda kurarlar.

6-7. Yukarıdaki ilave olarak, öğretmen çocukları gözlemler ve onlara sosyal beceriler kazandırır.

Notlar.....

.....

.....

.....

33. Kaynaştırma eğitimi

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

1. Özel gereksinimli çocuklar için sınıfta herhangi bir program, çevre ve eğitimsel düzenleme yapılmamıştır.

2-3. Özel gereksinimli çocuklar için günün rahat geçmesi için çok az bir düzenleme yapılmıştır. Uzun vadeli bir eğitim ve değerlendirme çabası yoktur.

4-5. Öğretmen özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirler ve programda bu doğrultuda değişiklikler yapar.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, öğretmen aileyle ve profesyonellerle iletişim halinde özel gereksinimli çocuk için gerekli olan eğitim imkanı sunar.

Notlar.....
.....
.....
.....

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

34. Çalışanlar için alanlar

1. Çalışanların dinlenebileceği, eşyalarını koyabilecekleri bir alanları yoktur.

2-3. Çalışanlar için kısıtlı yetersiz bir alan ayrılmıştır.

4-5. Çalışanlar için iyi düzenlenmiş dinlenme alanları, temiz tuvaletler ve dolaplar vardır.

6-7. Çalışanların rahat ve düzenli kendilerine ait alanlar vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

35. Mesleki gelişim fırsatları (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Kaynaklara ulaşılacak bir kütüphane, düzenli hizmet içi eğitim ve okul toplantıları yapılmamaktadır.

2-3. Sınırlı kaynakları olan bir kütüphane vardır. Ara sıra öğretmenler toplantısı yapılır.

4-5. İyi bir kütüphane vardır. Düzenli öğretmenler toplantıları yapılır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, çalışanlar arasında paylaşım vardır. Düzenli hizmet içi eğitim imkanları çalışanlara sunulur.

Notlar.....
.....
.....
.....

36. Toplantı alanı

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

1.Çalışanları toplantı yapabilecekleri bir alan yoktur.

2-3. Başka amaçla yapılmış bir odada çalışanlar toplantı düzenleyebilir. (oyun salonu, mutfak vb)

4-5. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir salon vardır fakat başka amaçlarla da kullanılır.

6-7. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir toplantı salonu vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

37.Aile katılımı

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

1. Aile katılımı için herhangi bir çaba yoktur.

2-3. Ailelere çok az bilgi verilir (kurallara ilişkin bilgi, ödemeler, devamsızlık vb)

4-5. Ailelerle düzenli iletişim vardır. (veli toplantıları, mektuplar, aile panoları vb) Aileler okuldaki eğitimden haberdardır ve istediklerinde çalışmalara katılabilirler.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, aileler programın planlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlarlar. Okulla ilgili kararlarda söz sahibi olurlar.

Notlar.....
.....
.....
.....

Ek 2. Metropolitan Olgunluk Testi

TEST: FORM R

İsim: Erkek:Kız..... Test Tarihi /.../
Sene Ay Gün
Öğretmen: Okul:
..... Doğum Tarihi /.../ ...
Sene Ay Gün
Adres:
..... Öğretmenin Yaşı /.../ ...
Sene Ay Gün
Sınıf:.....
Bir Adam Çizin: _____

Test	Hampuan
1. KELİME ANLAMA	
2. CÜMLELER	
3. GENEL BİLGİ	
4. EŞLEŞTİRME	
Toplam Testler 1-4	
5. SAYILAR	
6. KOPYA ETME	
Toplam Testler 1-6	

OKUMA OLGUNLUĞU

Puanların Toplamı	Harf		Okuma
Test 1-4		Değerlendirme	Olgunluğu
			Seviyesi

SAYI OLGUNLUĞU

Puan	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu	
Test 5		Seviyesi	

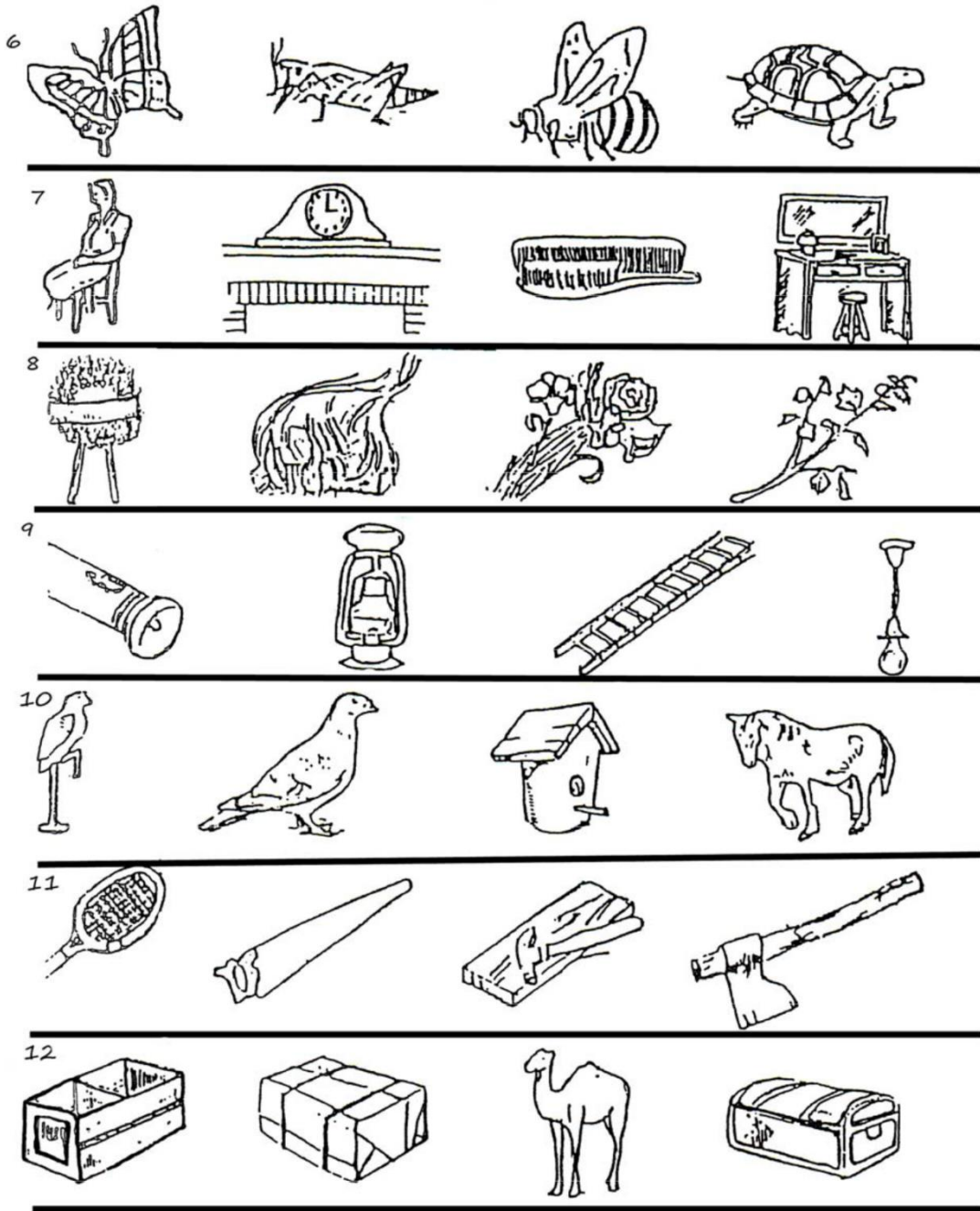
TOPLAM OLGUNLUK SEVİYESİ

Puan	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Yüzde oranı
Test 1-6		Seviyesi

BİR ADAM ÇİZ TESTİ

Değerlendirme:



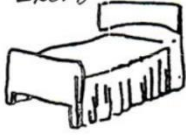


TEST 1 KELİME ANLAMA

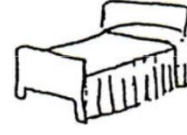
Exc. a



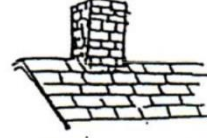
Exc. b



1



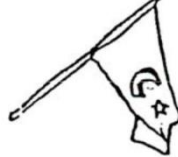
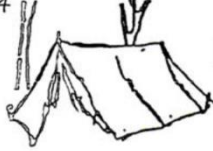
2



3



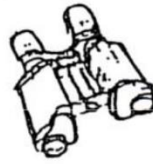
4



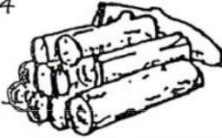
5



13



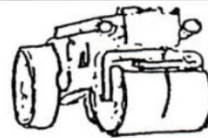
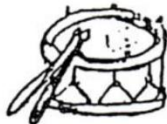
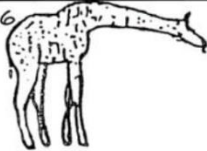
14



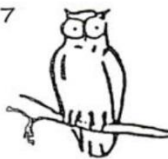
15



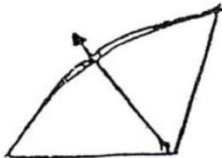
16



17



18



19

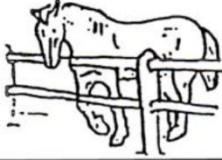


TEST 2 CÜMLELER

1



2



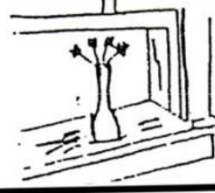
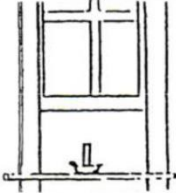
3



4



5



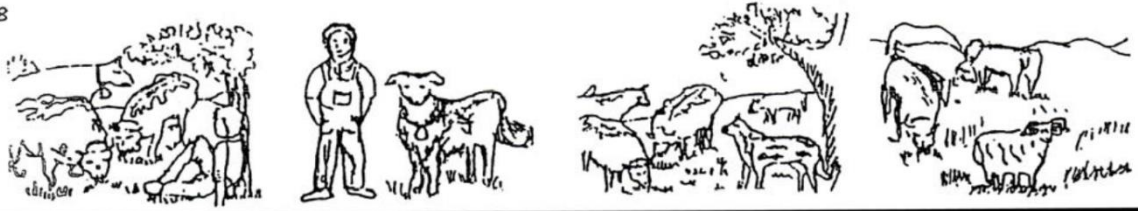
6



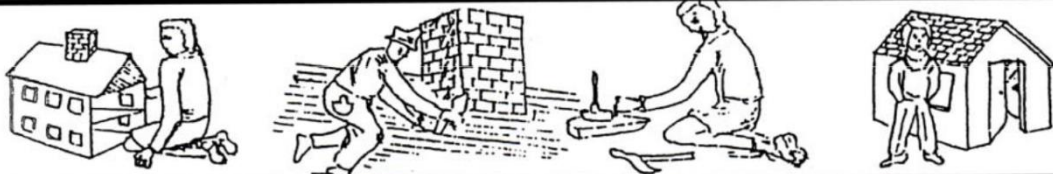
7



8



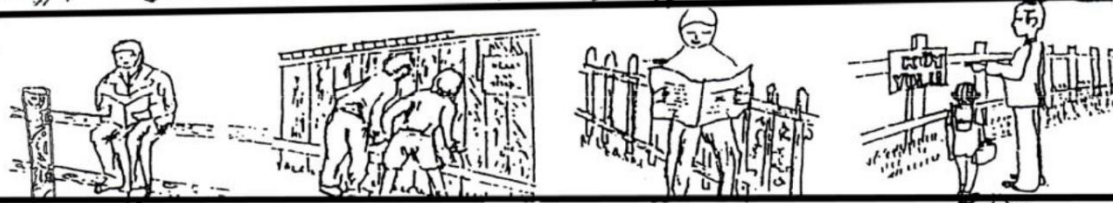
9



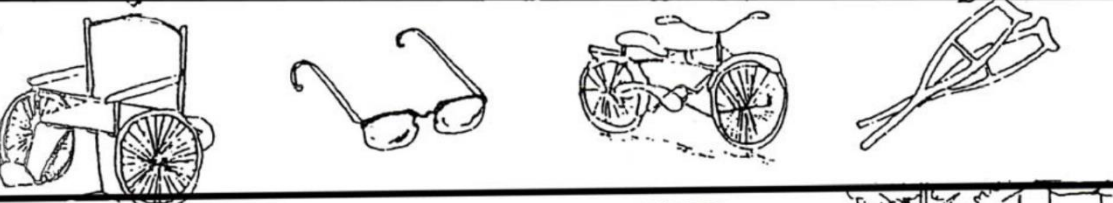
10



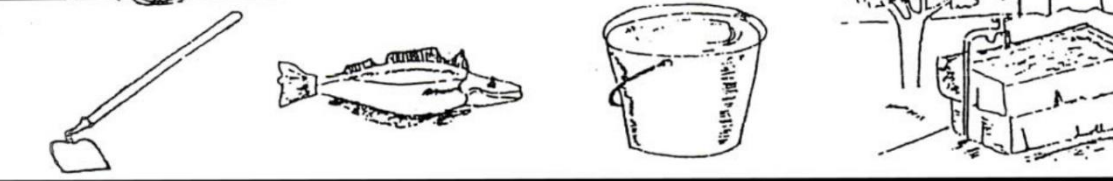
11



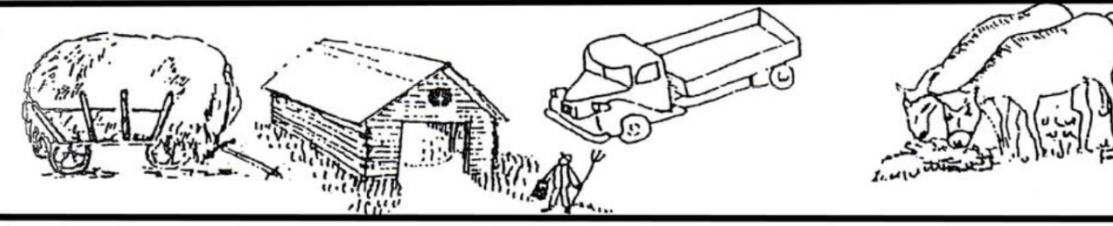
12



13



14

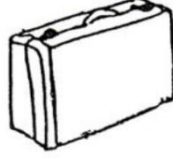
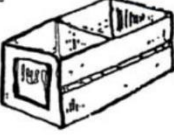


TEST 3 GENEL BILGI

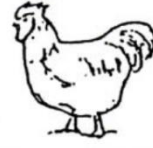
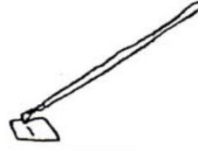
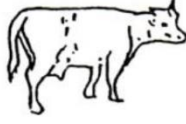
1



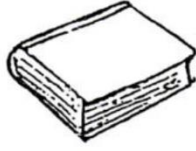
2



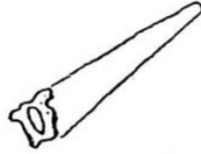
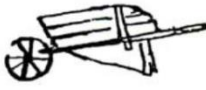
3



4



5



6



7

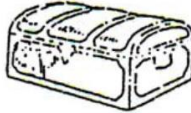


7

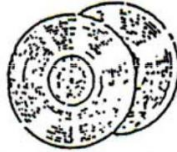
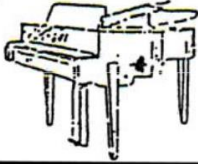
8



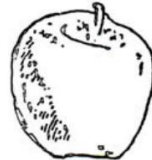
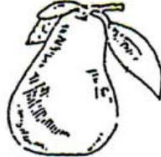
9



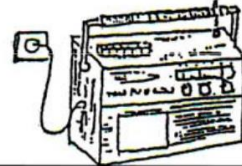
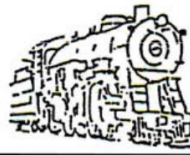
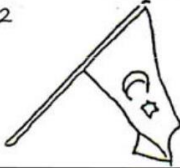
10



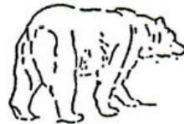
11



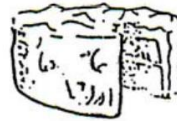
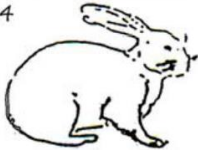
12



13



14

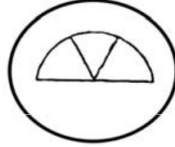
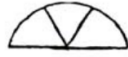
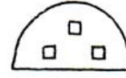
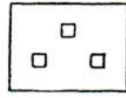
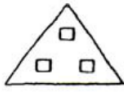


TEST 4 EŞLEŞTİRME

Exc.



Exc.



AO

OK



KO

NO

631

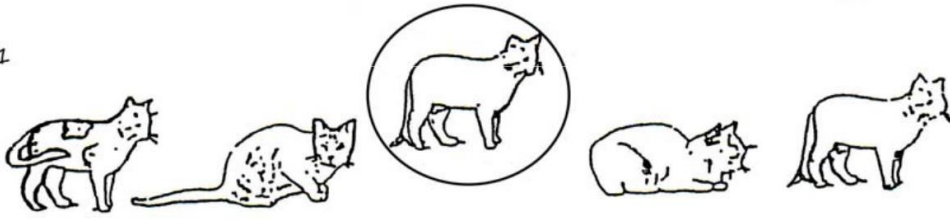
361



316

613

1



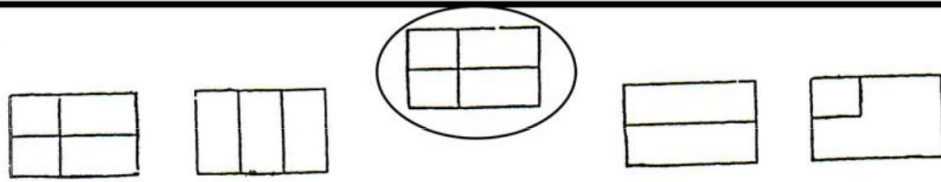
2



3



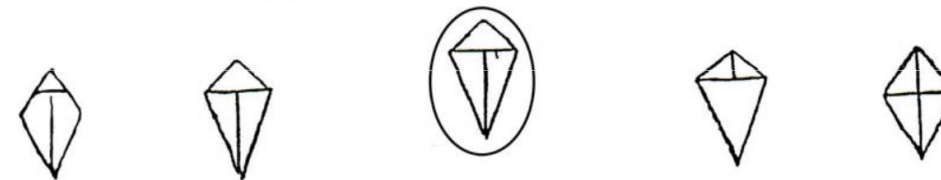
4



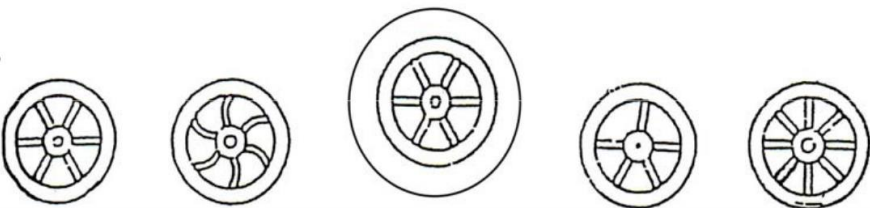
5



6



13



14

674 467 647 647 746

15

RON NUR NUR RUN UNR

16

Seat Saat Saat tasa Sait

17

29 92 29 62 39

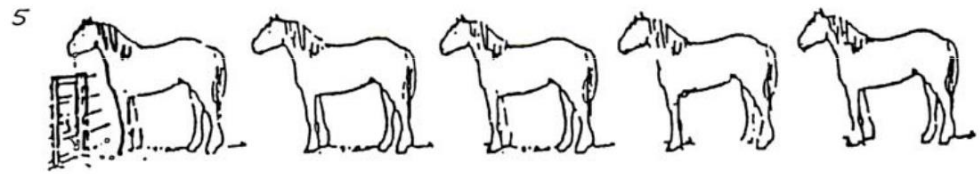
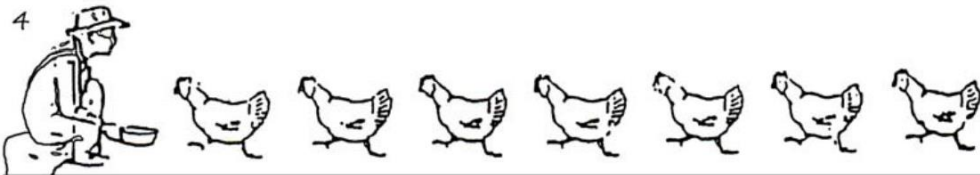
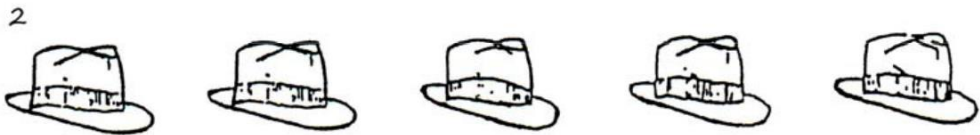
18

GV CA GA AG GA

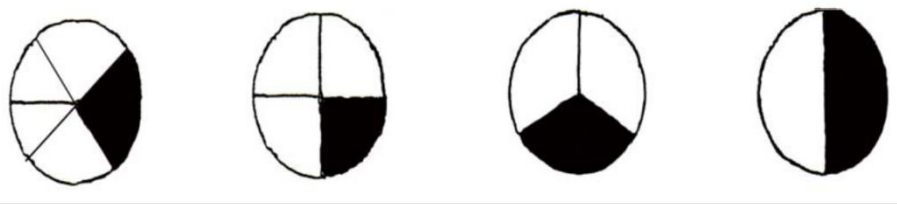
19

gerdan gedarn gerdan argden garded

TEST 5 SAYILAR



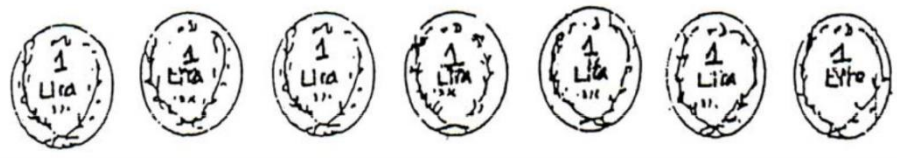
19



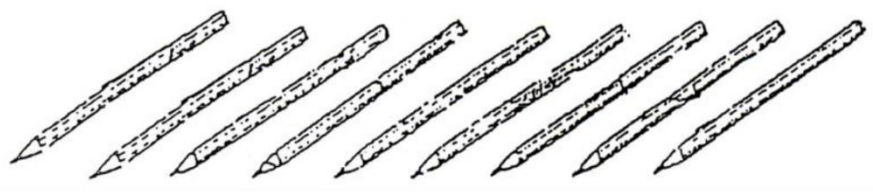
20



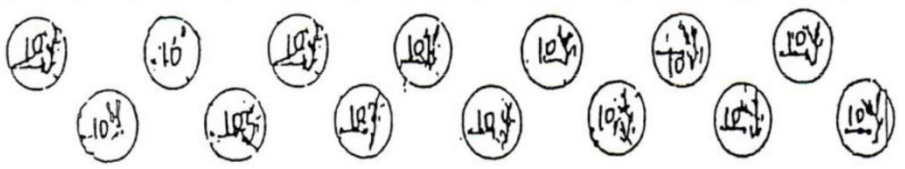
21



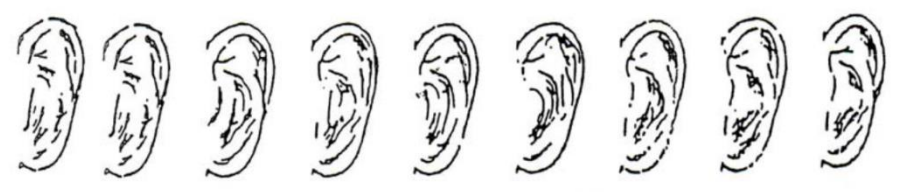
22




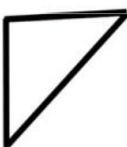


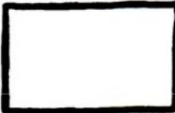




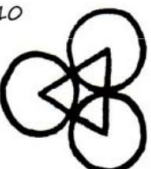
23



24



TEST 6 KOPYA ETME

	6 
1 	7 
2 	8 
3 	9 
4 	10 

METROPOLİTAN

* okul olgunluk testidir. Okula hazır olup olmadığını ölçeriz. Çocuğun verilen yönergeyi anlama ve uygulamayı başarmasını saptarız.

* okula yeni başlayanların I.sınıf talimatlarını anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özelliklerini ve başarılarını ölçmek üzere hazırlanan bu test 5,6-6 yaş arası çocuklara uygulanır.

* toplam 6 alt testten ve 100 maddeden oluşur.

* bu alt testler

1. kelime anlama (19 madde) : dilin anlaşılması ve kavranması testidir, çocuktan her sıradaki 4 resimden testörün söylediğini seçmesi istenir.

2. cümleler (14 madde) : yapı bakımından 1. alt testle aynıdır. Çocuktan testörün istediği cümleyi kavraması beklenir, kelimeleri değil.

3. genel bilgi (14 madde) : kelime bilgisi ile ilgilidir. Çocuktan, bir aradaki 4 resimden uygulayıcının tarifine uygun olanı seçmesi istenir.

4. eşleştirme (19 madde) : bir görsel algılama testidir. Benzerliklerin tanınmasını içerir. Her sırada çerçeve içine alınmış resmin aynısından bir tane daha vardır, çocuktan bunu bulup çerçeve içine alması istenir.

5. sayılar (24 madde) : sayı bilgisini ölçer. Basit sayısal problemlerin çözülmesini içerir.

6. kopya etme (10 madde) : yazı yazmayı öğrenmede gerekli olan görsel algı ve hareketi kontrolün birleşmesini ölçer. Çocuğun fiziki olgunluğunu, zihinsel olgunluğunu teşhis eder.

* her alt testin süresi farklıdır.

Okuma olgunluğu

1. alt test => 4,5 dakika

2. alt test => 3,5 dakika

3. alt test => 3,5 dakika

4. alt test => 7 dakika

Sayı olgunluğu

5. alt test => 6 dakika

6. alt test => 5 dakika

I + II + III + IV => okuma olgunluğunu

V => sayı olgunluğunu

I + II + III + IV + V + VI => toplam olgunluk seviyesini verir.

Tablolar

Test 1 – 4	Test 5	Test 1 -6	Harf değeri	Olgunluk
Okuma hazırlığı	Sayı hazırlığı	Genel hazırlık		seviyesi
61 – 66	21 – 24	90 – 100	A	Üstün
56 – 60	16 – 20	80 – 89	B	Ortanın üstü
47 – 55	10 – 15	65 – 79	C	Orta
33 – 46	5 – 9	40 – 64	D	Ortanın altı
0 – 32	0 – 4	0 – 39	E	Zayıf tehlike

I. alt test: a ve b örnektir. Sonra sorulara geçilir. Her soru için 15 saniye cevap hakkı tanınır. Bildiği her soru 1 puan alır.

İİ. alt test : örnek yoktur. Talimatlar sırayla okunur, cevap için 15 saniye süre verilir. Her doğru cevap 1 puan alır.

III. alt test : cevap aralığı 15 saniyedir, örneği yoktur. Doğru cevap 1 puan alır

IV. alt test: Egzersizleri açıkla., sorular kısmında çocuğa yardım etme.7 dakika ver. Her doğru 1 puan alır.

V. alt test: her item için 15 saniye cevap süresi.

VI. alt test: Ev a örnektir. Sonra süre ver, “aynısını yap, yapabileceğin en iyi şekli yap” . süre bitince testi durdur. Her doğru cevap 1 puan alır.

Sonra her doğru için 1 puan verip tüm puanları topla.

Test 1 + 2+ 3+ 4: okuma olgunluğunu => kendi içinde topla

Test 5: sayı olgunluğunu => kendi içinde topla

Test 1+ 2+ 3+ 4+ 6+ : genel olgunluğu gösterir => tamamını topla.

Toplam puanın karşısında harf ve sınıflaması var.

Rapor: isimli kişiye..... Tarihinde uygulanan metropolitan okul olgunluğu testi sonucuna göre.... isimli kişi okuma hazırlığında E (zayıf tehlike) (30 puan) seviyesinde, sayı hazırlığında C (orta) (15 puan) seviyesinde, genel hazırlıkta ise 50 puan ile D (ortanın altında) tespit edilmiştir.

UYGULAMA

Testin Uygulanışı: Verilen yönergeler doğrultusunda çocuğun testi yanıtlanması istenir.

Yönergesi: Her alt testin açıklaması farklıdır ve sözlü olarak verilir.

Yanıtlanması: 1. 2. 3. alt testlerde, bir sıradaki 4 resimden uygulayıcının söylediğine uyanın seçilmesi; 4. alt testte bir sıradaki 4 resimden aynı olan resmin bulunması; 5. alt testte basit sayısal problemlerin çizilmesi; 6. alt testte örnek şekillerin çizilmesi istenir.

Puanlanması : Her doğru yanıtta 1 puan verilir. Elde edilen puanların toplanmasıyla testin toplam puanı belirlenir.

Puanların Yorumlanması : Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. İlk 4 alt testten alınan toplam puan ise, okuma olgunluğunu gösterir.

TALİMAT

TEST 1 KELİME ANLAMA

Buradaki resimlerin birinci sırasına bak(resmi test kitabında işaret edin.). Şimdi sana bu resimlerden birinin üzerini çizerek işaretlemeni söyleyeceğim.ben ismini söyledikçe her bir resme bak (Aynı sıradaki bütün şekillerin ismini söyleyin). Şimdi << bebe ği>> işaretle (Durun).- Onu buldunmu ? (Her çocuğun resmi bulduğundan emin olmak için kontrol edin) – Bebek resminin üzerine işareti koyman gerekirdi. (Tahtada veya elinizdeki örnekte nasıl yapacaklarını gösterin).

<<a>> şekli örnektir puan verilmez.

<> Parmağını ikinci sıraya koy evi işaretle.(Her çocuğun evi doğru olarak işaretlediğini kontrol edin).

<> şekli örnektir puan verilmez.

1. Parmağını sonraki sıraya koy <<tüyü>> işaretle (15 saniye bekleyin. Her itemden sonra ‘ parmağını sonraki sıraya koy’ deyin. Her itemden sonra 15 saniye bekleyin).

2. Yemek odası takımını işaretle (ev eşyası)

3. Hindiye işaretle.

4. Çadırı işaretle.

5. Domatesi işaretle.

Şimdi sayfayı çevir –Çocuklara yaparak gösterin veya zorluğu olanlara yardım edin.

6. Çekirgeyi işaretle.

7. Tuvalet masasını işaretle.

8. Çelengi işaretle.

9. Lüks lambasını işaretle.

10. Güvercini işaretle.

11. Baltayı işaretle.

12. Sandığı işaretle.

Şimdi sayfayı çevirin. Gösterin ve yardım edin.

13. Fotoğraf makinesini işaretle.

14. Ağaçkakanı işaretle.
15. Çiçeği işaretle.
16. Kemani işaretle.
17. Papağanı işaretle.
18. Ayakkabıyı işaretle.
19. Kulübeyi işaretle.

Şimdi sayfayı çevirin.(Gösterin ve zorluğu olanlara yardım edin).

TEST 2. CÜMLELER

Bu testin talimatı birinci testinki ile aynıdır. Örnek yoktur. Öğrencilere ‘parmağınızı resimlerin ilk sırasına koyun’ deyin (onlara gösterin) –‘şimdi size bu resimler hakkında bazı şeyler söyleyeceğim. Doğru resmi bulmaya çalışın ve üzerine bir çarpı işareti koyun. Hazır. Dinleyin’.

- 1.Kova ile kürek taşıyan çocuğu işaretleyin (15 saniye bekleyin).
2. Parmağını ikinci sıraya koy. Şimdi sana anlatacağım resmi işaretle. ‘Hayvanat bahçesinde kafeslerinin içinde bazı vahşi hayvanlar gördüm’. (Her itemden sonra parmağını öteki sıraya koy ve sana anlatacağım (söyliyeceğim) resmi işaretle) deyin.
3. Çocuklar kapının tokmağına bir sepet çiçek astılar sonra zili çalıp kaçtılar.
4. Sonbaharda baba kurumuş yaprakları bir araya toplar ve yakar.
5. Elektrikler kesilince mum yakarız. Sönmesin diye pencereyi kapatarak önüne koyarız.
6. Ayşe, okula götürmek için yemek sepetini, iki kitabını ve kalem kutusunu hazırladı.
7. Babası Ahmet ve arkadaşı Ali’yi sirke götürdü. Orada renkli elbiseleriyle ata ters binmiş bir palyaço gördüler.

Şimdi sayfayı çevirin.

8. Köyde ineklerin boyunlarının etrafına çingirak takarlar, böylece uzağa gittikleri zaman çobanlar onları bulabilir.
9. Ahmet iki katlı bir oyuncak ev yaptı ve tepesine de bir baca koydu.
10. Eczanedeki adam, hasta ,insanlar için ilaç ve diğer (şeyleri) satar.
11. Adam tahta çite çakılmış olan yazıyı okuyordu.

Son üç item için şu talimatı kullanın: Sana anlatacağım Şeyi tamamlayan resmi çiz.

12. Sakat adamolmadıkça yürüyemezdi.

13. Çiftçinin oğlu.....getirmek için kuyuya gitti.

14. Ekinler kesilip toplanınca samanlar.....saklanır.

Test bitince Şöyle deyin: ‘Durun’, ‘Kalemlerinizi bırakın’.Test kitapçıklarını toplayın.



TEST 3. GENEL BİLGİ

İkinci bölümün başında test kitapçıklarının 7. sayfasını açarak geçirin ve şöyle deyin.Şimdi resim kitabından daha fazla oyunlar oynayacağız. Fakat size söyleninceye kadar hiçbir şey yazmıyacaksınız. Dikkatle dinleyin ve en iyi cevabı vermeye çalışın.

1. Parmağını resimlerin birinci sırasına koy, açık havada top oynarken topa vurmak için kullandığın aleti işaretle.(Her item için 15 saniye bekleyin).
2. Parmağını sonraki sıraya koy. Seyahate çıkarken elbiselerini içine koyduğun şeyi işaretle. Her itemden sonra 'parmağını, sonraki sıraya koy' deyin.
3. Çiftçinin tarlada çalışırken kullandığı aleti işaretle.
4. Ayın günlerini gösteren şeyi işaretle.
5. Otları biçmek için kullandığımız aleti işaretle.
6. Tavuğun içine yumurtladığı şeyi işaretle.
7. Cumhuriyet bayramındaki resmi geçitte taşınan şeyi işaretle.
8. Resim çektiğimiz şeyi işaretle.
9. Açık denizlerde seyahat ettiğimiz şeyi işaretle.
10. Bir alete koyarak çalıp müzik dinlediğiniz şeyi işaretle.
11. Toprağın altında yetişen bitkiyi işaretle.
12. Bütün dünyayı gösteren şeyi işaretle.
13. Kışı ininde uyuyarak geçireni işaretle.
14. Deniz kenarında iken kumda oyun oynamak için topladığımız şeyleri işaretle. Şimdi kitaplarınızı çevirin(gösterin ve zorluğu olanlara yardım edin).

TEST 4. EŞLEŞTİRME

Çocuklara parmaklarını resimlerin en üst sırasına koymalarını söyleyin. Ortada etrafı çizilmiş olan şekle bak(işaret ederek gösterin). ‘Aynı ona benzeyen bir başka resim bul ve üstünü çiz’ (tahtada bir oval veya daire çizerek açıklayın ve bekleyin). -Sıranın sonunda bir evvel ki resmi çerçeve içine almanız gerek.

Bütün öğrencilerin aşağıdaki (a) örneğindeki gibi, doğru resmi seçtiklerini kontrol edin.

Çocuklara sayfa 9’daki diğer örnekler içinde aynı yardımı yapın.

Her çocuğun doğru şekli işaretlediğinden emin olun. Örnek itemler tamamlandıktan sonra şöyle deyin: ‘sonraki sayfayı çevirin’ (gösterin). – ‘Şimdi daha fazla şeklin etrafına yapmakta olduğumuz gibi çerçeve(daire) çizeceksiniz. Fakat artık sana yardım etmeyeceğim, unutma, resmin ortasındaki şeklin tıpkı sı olan şeklin etrafını çizeceksin’. ‘İşaretleyecek 3 sayfa resim var’ (her 3 sayfadaki resimleri de işaret edin). – ‘Hazır mısınız? Başlayın’.

Çocuk yazmaya başlar başlamaz zamanı tespit edin ve cevaplandırma sırasında baş ka yardımında bulunmayın. Ancak öğrencilerin 10, 11 ve 12 sayfalara devam ettiklerine ve 13. sayfaya geçmediklerine dikkat edin. Sayfaları çevirirken çocuklar dikkatle izlenmelidirler. Zira, bazı çocuklar daha erken bitirebilirler ve dikkat edilmezse daha öteye gidebilirler.

Çocuklara gerektiğinde yerlerini bulmakta ve test kitabının sayfalarını çevirmekte yardımcı olun.

Bu test için zaman süresi 7 dakikadır. Tam 7 dakikanın sonunda şöyle deyin ‘ durun ve kalemlerinizi bırakın’.

Test kitapçıklarını toplayın.

TEST 5. SAYILAR

Üçüncü kısmın başında, test kitapçıklarını 13. sayfayı açarak geçirin ve şöyle deyin: -‘Şimdi seninle değişik bir oyun oynayacağız. Fakat sana söylenmeden hiçbir şey yazma’.

1. Sayfanın en üst sırasındaki elmalara bak(işaret edin). En küçük elmanın üzerine bir X işareti koy.

Her item için 15 saniye bekleyin.

2. Şapkaların bulunduğu sıraya bak. Ortadaki şapkayı işaretle.

3. Geometrik şekillere bak (daireyi) yuvarlağı işaretle.

4. Çiftçiye ve tavuklarına bak. Çiftçiden itibaren 7 tavuğu işaretle.

5. Atlara bak. Kapıdan itibaren 4 atı işaretle.

6. -8. Bölmelere bak. İçinde küçük bir ev bulunan bölme bak. Şimdi içinde küçük ev bulunan bölmenin içine 4 sayısını yaz.

-4 İçinde küçük bir ağaç bulunan bölme bak.(bekleyin) içinde ağaç bulunan bölme bir 2 çiz. 2 Kuşun bulunduğu bölme bak. Buraya 9 sayısını çiz. -9

9.-11. Bayrağın olduğu bölme 7 yap.-7

İçinde şapka olan kutuya 3 çiz.-3

Düğmenin olduğu bölme 6 yaz. -6

Sayfayı bu şekilde çevirin(gösterin).

12. Önünde ağaç bulunan sıradaki sayılara bak. 3’ün üzerine bir işaret koy.

13. Dondurma külahının olduğu kutudaki 6 sayısını işaretle.

14. Kaşığın bulunduğu sıradaki 9’u işaretle.

15. Elmanın bulunduğu sıradaki 36’yı işaretle(çiz):

16. Yıldızlara bak 4 tanesini işaretle.

17. Düğmelere bak 12 tanesinin üzerini çiz.

18. Saatlere bak. Hangisinde saat 2 onu işaretle.

19. Sayfanın üst köşesindeki yuvarlaklara bak. Yarısı siyah olan yuvarlağı işaretle.

20. Elmalara bak. 5 elmam vardı, 1 tanesini yedim. Kaç tane elmam kaldı? İşaretle.

21. Bir liralara bak. Şimdi sana bunlar hakkında bir şey anlatacağım. Dikkatle bak. Konuşma(bir şey söyleme) 3 liram vardı annem 2 lira daha verdi. Kaç tane param oldu? İşaretle.

Puanlamacıya talimat:

Herhangi bir 5 paranın veya 5 paranın üzerine konulan işaret veya 5 sayısı puan alır.

22. Kalemlere bak. 4 kalemim vardı, annem 4 tane daha aldı. Şimdi kaç kalemim oldu?

23. Bir kuruşlara bak. 10 kuruşta kaç tane 1 kuruş varsa o kadarını işaretle.

Herhangi 10 tane 1 kuruşu veya 10 kuruşu işaretleme veya 10 sayısını yazmak puan alır.

24. Kulaklara bak. 3 çocuğun ikişer kulağı olursa hepsinin birden kaç kulağı olur, işaretle.

— Herhangi 6 kulak (veya 6. kulak veya 6 sayısı puan alır). Şimdi kitabını ‘böyle’ çevir(gösterin).

TEST 6. KOPYA ETME

Bu testin başında, çocuklara Ő öyle deyin: ‘ Bu sayfadaki resimleri görüyor musun? Kalemimi al ve aynı bunun gibi bir tane yandaki boş yere çiz.’ Çocukların görebilmeleri için tahtada çizerek gösterin.

Çocukların doğru yere kopya etmelerini kontrol edin. Eğer 6. test sol elini kullanan çocuklar için güç olursa, şekillerin sonuna bir boş sayfa koyun ve çocuğun şekilleri bunun üzerine çizmesine müsaade edin.

Sonra şöyle deyin: ‘ Bu sütundaki ve diğer bütün sütunlardaki şekilleri çizeceksin’. Sırayla her sütuna işaret edin.

‘Yapabileceğin en iyi şekli yap. Hazır. Başla’.

Çocuk çizmeye başlar başlamaz zamanı tespit edin.

Test itemlerinin herhangi birinin yapılmasında çocuğa yardımcı olmayın fakat, çocukların doğru yere ve doğru sütuna çizip çizmediklerini kontrol edin.

Bu test için zaman süresi 5 dakikadır. 5 dakikanın sonunda şöyle deyin: ‘ Durun’, ‘Kalemlerinizi bırakın’. Test kitapçıklarını toplayın.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sevilay ULUBELİ

Doğum Yeri ve Tarihi : Söke / 20.01.1977

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : 9 Eylül Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi
Öğretmenliği Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (UDS :60)

İş Deneyimi

Öğretmen (2002-2011) : Acarlar Çok Programlı Lisesi, İncirliova \ Aydın

Okul Müdürü (2011-2019) : Acarlar Anaokulu, İncirliova \ Aydın

Kurucu Müdür (2019- Devam): İncirliova Anaokulu, İncirliova \ Aydın

İletişim

E-posta Adresi : sevilayulubeli@gmail.com

Tarih : 23.08.2019