

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARI İLE ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Muzaffer ÇAĞRICI

GAZİANTEP-2020

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARI İLE ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Muzaffer ÇAĞRICI

TEZ DANIŞMANI
Dr.Öğr. Üyesi Şermin METİN

GAZİANTEP-2020

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğrenme Ortamları İle Öğrenci Öğretmen İlişkisi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 28/09/2020

Muzaffer ÇAĞRICI

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında desteğini aldığım sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şermin METİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin analiz kısmında yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer büyüğüm Dr. Necati ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Her konuda olduğu gibi tez çalışmamda da bana yardımcı olan eşim Demet ÇETİN ÇAĞRICI'ya teşekkür ederim. Okul öncesi alanda tez yapma nedenlerim olan biricik kızım Neşe ve canım oğlum Mehmet Akif'e tezimi ithaf ediyorum.

Gaziantep, 2020

Muzaffer ÇAĞRICI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenci öğretmen ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçe merkezindeki Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 6 bağımsız anaokulu ve bu okullarda görev yapmakta olan 61 öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıfında bulunan 5 yaş 244 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen ve Kler Klodya Tovim (1996) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R) ile öğrenci öğretmen ilişkisini belirlemek için Pianta (1999) tarafından geliştirilen ve Ası ve Karabay (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K) ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS (Versiyon 24.0) kullanılarak analiz edilmiş, betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği; Sınıf alanı ve mobilyaların alt boyutunun çok az ile iyi arasında, kişisel bakım alt boyutunun iyi ile çok iyi arasında, dil ve akıl etme alt boyutunun çok az iyi, aktiviteler alt boyutunun çok az iyi, etkileşim alt boyutunun iyi ile çok iyi, programın yapısı alt boyutunun iyi, aile ve personel alt boyutunun iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. ECERS-R ölçeğinin alt boyutlarından olan, sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, aktiviteler ve program yapısı alt boyutları ile Öğrenci-Öğretmen İlişkisi ölçeği alt boyutu olan çatışma alt boyutu arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Ortamları, Okul Öncesi, Öğrenci Öğretmen İlişkisi

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the impact of learning environments on the student teacher relationship in that pre-period. Examples of the research using relational screening model from quantitative independentkindergarten research methods are 244 students studying with 61 teachers serving 5 age groups under the directorate of national education in Gaziantep Province Şahinbey and Şehitkamil district center in the 2019-2020 academic year. The data in the study was developed by Pianta (1999) to determine the student teacher relationship with the Learning Environments Assessment Scale (ECERS R) developed by Harms and Clifford (1980) and adapted to Turkish by KlerKlodyaTovim (1996) and Asi and Karabay (2018) adapted to Turkish by The Student Teacher Relationship Scale (STR-S) was collected. The data obtained within the scope of the study were analyzed using SPSS (Version 24.0) and regression and correlation analyses were used as well as visual statistical methods. As a result of the data obtained from the study, The lower size of the squat has been found to be significantly procedural. Class area and furniture is in a value range from very little to good with a value of 4.71 personalcare is good with a value of 5.78 is very goodvalue, diland a bristleis very good value with 4.08 aktivites were found to be of very little good value with a score of 4.22 Interaction 5.93 was at a level between good andvery good, program was goodwith 5.33 and family and staff was good with 5.45 has been detected. A positive relationship was found between the lower dimensions of ECERS-R scale, the class area and furniture, the routine personal care, activities and program structure infrastructure dimensions, and the conflict subsize skirmishes from the subsizes of the Student-Teacher Realtioans Scale.

Keywords: Learning Environments, Preschool, Student Teacher Relationship

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamları	7
2.1.1. Öğrenme Ortamlarının Gelişime Etkisi.....	11
2.1.1.1. Bilişsel Gelişime Etkisi.....	11
2.1.1.2. Fiziksel (Motor) Gelişime Etkisi	12
2.1.1.3. Duygusal-Sosyal Gelişime Etkisi	12
2.1.1.4. Dil Gelişimine Etkisi	13
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamlar.....	13
2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Fiziksel Ortamlar	13

2.1.2.1.1.Oyun ve Etkinlik Alanları.....	15
2.1.2.1.2.Hayvan ve Bitki Alanları.....	16
2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Fiziksel Ortamlar	17
2.1.3.1. Sınıf	18
2.1.3.1.1.Öğrenme Merkezleri.....	20
2.1.3.1.1.1.Blok Merkezi	24
2.1.3.1.1.2.Kitap Merkezi.....	25
2.1.3.1.1.3.Müzik Merkezi	25
2.1.3.1.1.4.Sanat Merkezi.....	26
2.1.3.1.1.5.Fen Merkezi.....	28
2.1.3.1.1.6.Dramatik Oyun Merkezi.....	29
2.1.3.1.2. Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Önemi ve Faydaları.....	30
2.1.3.2. Oyun Odası.....	31
2.1.3.3. Dinlenme Odası.....	31
2.1.3.4. Spor Salonu	32
2.1.3.5. Bilgisayar Odası.....	33
2.1.3.6. Yemek Odası/Salonu.....	34
2.1.3.7. Mutfak	35
2.1.3.8. Tuvalet.....	36
2.1.3.9. Vestiyer.....	37
2.1.3.10. Gözlem Odası	37
2.1.3.11. Depo	38
2.1.3.12. Çok Amaçlı Salon	39
2.1.3.13. Revir	39
2.1.3.14. Ebeveyn Bekleme Odası	40
2.1.3.15. İdari Odalar	41
2.1.3.16.Hizmetli Odası.....	41
2.1.3.17. Çamaşırhane	41
2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun İç Mekân Özellikleri	42
2.1.4.1.Aydınlatma	42
2.1.4.2. Havalandırma	42
2.1.4.3.Isıtma.....	42
2.1.4.4.Pencere-Kapı Kasa ve Kanatları	43
2.1.4.5.Duvar Boyaları ve Renk Özellikleri.....	43
2.1.4.6. Döşeme.....	43
2.1.4.7.Eşyalar	43

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenci-Öğretmen ilişkisi	44
2.2.1. Öğrenci- Öğretmen İlişkisine Yöneliklik Teoriler	46
2.2.1.1. <i>Bağlanma teorisi</i>	46
2.2.1.2. <i>Dinamik Sistem Teorisi</i>	48
2.2.1.3. <i>Kişilerarası Teori</i>	48
2.2.2. Öğrenci Öğretmen İlişkisinin Niteliği	50
2.2.2.1. <i>Yakınlık</i>	50
2.2.2.2. <i>Çatışma</i>	50
2.2.2.3. <i>Bağımlılık</i>	51
2.2.3. Çocuk-Öğretmen İlişkilerini Etkileyen Faktörler	51
2.2.3.1. <i>Çocuğa Ait Özellikler</i>	52
2.2.3.1 <i>Öğretmene Ait Özellikler</i>	53
2.2.3.2 <i>Eğitim Programına ve Ortamına Ait Özellikler</i>	54
2.3. İlgili Araştırmalar	56
2.3.1. <i>Öğrenme Ortamına ilişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar</i>	56
2.3.2. <i>Öğrenme Ortamına ilişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar</i>	59
2.3.3. <i>Öğrenci Öğretmen İlişkisi ile Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar</i>	60
2.3.4. <i>Öğrenci Öğretmen İlişkisi ile Yurtdışında Yapılan Çalışmalar</i>	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.3.1. <i>Kişisel Bilgi Formu</i>	66
3.3.2. <i>Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R)</i>	66
3.3.3. <i>Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K)</i>	71
3.4. Veri toplama süreci	73
3.5. Verilerin Analizi	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	77
BULGULAR VE YORUMLAR	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	81
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	81

5.1.Sonuç.....	81
5.2.Öneriler	85
KAYNAKÇA	86
FOTOĞRAF KAYNAKÇALARI.....	100
EKLER :.....	101



TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	64
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Demografik Bilgiler	65
Tablo 3. ECERS-R alt boyut, alt boyuta ait alt bölüm ve soru sayısı	67
Tablo 4. Öğrenme Ortamları Ölçeği Puan Tablosu	71
Tablo 5. Öğrenci Öğretmen İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları	72
Tablo 6. ECERS- R'nın Alt Boyutlarının “Shapiro-Wilks Testi” Sonuçları	74
Tablo 7. ECERS-R Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	75
Tablo 8. Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeğinin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları.....	75
Tablo 9. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarına ve Genel Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar	77
Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları	78
Tablo 12. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları	78
Tablo 13. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları	79
Tablo 14. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları	79
Tablo 15. Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Düzeyine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları	79
Tablo 16. ECERS-R Alt boyutları ile Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ölçeği Alt boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları Analizi.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

f	: Frekans
r	: Korelasyon
p	: Anlamlılık düzeyi
N	: Örneklem sayısı
SS	: Standart sapma
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
t	: t testi sonucu elde edilen değer
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ECERS- R	: Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R),
STR-S	: “Student – Teacher Relationship Scale”
ÖÖİÖ-K	: “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu”

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, çalışmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem beyin gelişimi ile sinaptik oluşumların gerçekleşme düzeyinin en yüksek olduğu bir evredir. Beyin gelişimi; sosyal ve duygusal, bilişsel, motor, dil gelişimi nedeniyle sağlam yer tutmaktadır. Bundan dolayı ki çocuklar “okul öncesi dönem” adı verilen yaşamının ilk 72 ayında çok hızlı büyümekle birlikte özellikle gelişim alanları da şaşırtıcı bir hızla etkinleşmektedir. Okul öncesi dönemde, çocuğun nasıl ve ne miktarda keşfedebileceği, neleri öğrenebileceğinin yanında bunları hangi hızda öğrenebileceği çocuğun bulunduğu ortamın ne miktarda takviye edici olduğuyula ve çocuğa hangi imkânları barındırdığıyla alakalıdır (MEB, 2013).

Eğitim ve öğretimi değerlendirmenin en güçlü yolu, genellikle çevre aracılığı gerçekleşen öğrenmeye ilişkin öğrenme ortamını kontrol edebilmekten geçmektedir. Bundan dolayıdır ki çevre etkilerini tesadüfe bırakmamak için okul denilen planlı bir mekân yaratılmıştır (Dewey, 1969). Çocukların içinde bulunduğu eğitim ortamları onların gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Okul öncesinde öğrenme ortamları, çocukların bedensel, zihinsel ve psikososyal gelişimini, akranları ve yetişkinlerle kurduğu ilişkileri ve öğrenme olanaklarını, sağlıklı kişilik yapıları geliştirmeleri ve bağımsızlık kazanmalarına olanak sağlarken, yetişkinlerin de enerjilerini farklı yerlerde kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocukların rahat hareket edeceği ve zengin uyarıcılara maruz kalacağı şekilde düzenlenecek okul öncesi ortamlarının iç ve dış fiziksel ortamlarının mimari, fiziksel ve eğitsel özellikleri yönünden uygun şekilde düzenlemeler yapılmalıdır (Ömeroğlu, 2011).

Öğretmenler tarafından daha az fark edilir olmasına rağmen eğitim ortamı öğrencileri destekleyici ve etkili sınıf yönetimi yaratması açısından önemlidir (Baker, 1999). Kaliteli eğitim ortamları öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyerek yaşanılır ve konforlu bir ortam oluşturmaktadır. Nitelikli bir eğitimin temeli olarak kabul edilen eğitim ortamları, eğitime katkı sağlayabileceği gibi eğitimde olumsuzluklara da yol açabilmektedir. Çocukların ilgi, istek, sağlık ve güvenliğine uygun ortam

düzenlemelerinin planlaması okul öncesi eğitimin veriminin artmasına neden olmaktadır. Eğitim ortamlarının hassasiyetle tasarlanmış olması ve öğretmenlerin kazanımlara yönelik eğitim ortamında düzenlemeler yapmaları son derece önemlidir. Bir eğitim kurumunda, kurumun eğitim ortamları ve donanımları oluşturulurken; tasarım için; mimar, mühendis, çocuk gelişimci, eğitimci, psikolog gibi bilim dallarının işbirliği ile çalışmaları yararlı görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Güleş, 2013).

Okul öncesi dönem çocuk açısından kritik bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde öğrenci öğretmen ilişkisinde meydana gelen olumsuz etkileşimlerin çocuğun ileriki eğitim hayatına da yansımaktadır (O'Connor, 2010; Hamre ve Pianta 2001; O'Connor ve McCartney, 2006). Çocuk ve öğretmen arasında kurulan bağın kalitesinin tespitinde öğretmenin çocuk için oluşturduğu; çocuğu destekleyici, çocuğa karşı tutarlı ve çocuğun kendini güvende hissettiği öğrenme ortamları çocuklar üzerindeki olumlu etkileri araştırmalarca desteklenmektedir (Jones ve Jones, 2004).

Öğretmeni ile sürekli çatışmalı bir etkileşim içerisinde olan çocukların okul hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesi kaçınılmazdır. Öğrenci öğretmen ilişkileri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmenin ilişkiye yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Karşılıklı etkileşimin diğer öznesi olan çocuğun görüşleri de öğretmenin görüşleri kadar önemlidir. Çocuğun duyguları, düşünceleri ve hisleri, destek olarak öğretmenin benimsemesi çocuk ile öğretmen arasında ilişkinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Çatışmalı öğrenci öğretmen ilişkileri çocukların davranışlarını sık sık kontrol etme gereksinimine yol açabilir bu sebepten dolayı olumlu okul ortamı geliştirme çalışmaları engellenebilir (Pianta vd., 1995; Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003).

Son yıllarda okul öncesi öğrenme ortamları ve öğrenci öğretmen ilişki ile ilgili yapılan çalışmalar yurt dışında artış gösterirken ülkemizde ise çok az çalışmanın olduğunu görülmektedir. Bu araştırmanın problemi “okul öncesi dönemde öğrenme ortamlarını niteliğini belirlemek ve öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesi” cümlesi ile ifade edilmektedir.

1.1.1.Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde öğrenme ortamları nasıldır ve öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen arasında ilişki var mıdır?

1.1.2.Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitimi veren kurumların eğitim ortamlarının (kalitesi) niteliği hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin “Yaş” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğrenme ortamlarının (kalitesi) niteliği öğretmenlerin “Öğrenim Durumu” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin “Mezuniyet Durumu” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin “Kurumda Çalışma Süresi” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin “Katıldığı Hizmet içi Eğitim Sayısı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğrenme ortamları alt boyutlarının öğretmenin çocukla kurduğu ilişki alt boyutları olan çatışma ve yakınlık düzeyleri ile ilişkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların okul öncesi döneminde tecrübeleri, sadece okul yaşantılarını değil aynı zamanda bütün hayatları boyunca etkisini hissettirmektedir. Üst düzey nitelik ve gelişime elverişli olarak oluşturulan okul öncesi eğitim programları, yakın ve uzak zamanda çocuğun sosyal ve psikolojik ilerleyişi üzerinde yapıcı etkiler bırakabilmektedir. Üst düzey kalitede bir okul öncesi eğitim alan çocuklarda; okula uyum, akademik başarı ve daha az davranış sorunu meydana gelmektedir (NAEYC, 2009). Nitelikli olan okul öncesi eğitim; kendine özgüveni olan, bilgilerini yaşantısına aktaran, etrafına duyarlılık gösteren, kendisi ve içinde bulunduğu topluluğa karşı mesuliyetlerinin farkında olan, milli ve manevi değerleri içselleştirmiş, duygu, düşünce ve davranışlarında hür, yaratıcı ve kendini gerçekleştirmeyi amaçlayan gelecekleri eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu gayelere ulaşmayı sağlayacak planlı bir eğitim programı, çocukların alakasına, gereksinimlerine cevap verecek şekilde planlanmış bir eğitim ortamı, kendine bir eğitim felsefesi benimsemiş öğretmenleri, onlara yardımcı olacak idareci ve diğer personelleri, ergonomik özellikleri olan eğitim araç – gereçleri ile ebeveyn katılımından oluşmalıdır (Ulcay, 1993).

Çocukların gelişiminde öğretmenler yaşamsal bir rol oynamaktadır (Howes, 2000; Pianta, 1999). Bundan dolayı öğretmen-çocuk etkileşimi, gelişim evrelerinde kritik öneme sahip düzenleyiciler olarak görülmektedir. Bunun akabinde çocuk ve öğretmen arasında sağlanan ilişkiler, olumlu sonuçların meydana gelmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır (Pianta ve Walsh, 1998). Üst düzeyde destek ile güvene dayalı çocuk-öğretmen etkileşimi neticesinde çocuğa, bulunduğu ortamı kavramasını sağlayan güvenli ve destekleyici bir çevre sağlanmalıdır. Öğretmen çocuk arasındaki ilişki destek, duygusal bozukluk yaşayan çocuklar için, öğretmen çocuğun gözünde güvenli bir liman olmasını sağlamasının yanında, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan etkileşimlerinde pozitif yönde sosyal değişiklikler yaşamasına yardımcı olmaktadır (Pianta, 1999).

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğrenme ortamlarını belirlemek ve öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesidir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, özellikle, 21. yüzyıl yaklaştıkça dünya genelinde daha fazla önem arz etmektedir. Birçok ülkede değişik okul öncesi eğitim modelleri sınanmış ve günümüzde denemeye devam etmektedir. Okul öncesi eğitim alanında ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile çeşitli projeler gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Ülkemiz ve diğer ülkelerdeki okul ve öğrenci sayıları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim zamanla birlikte artmakta ve yaygınlaşmaktadır (Solak, 2007).

İnsan hayatının en önemli olan evresi okul öncesi yaşantısında yaraşır tutum ve değerleriyle başlıca alışkanlık edinmesi için çocuklara bir sistemi olan, geniş donanıma sahip, planlı – programlı bir desteğin sunulması gerekmektedir. Bundan ötürü bu tür gereksinime daha farkındalı ve zamanında yanıt alabilmek için kaliteli okul öncesine yönelik eğitim kurumları hayata geçirilmelidir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bütün çocuklar için üstün nitelikli ve çocukların gelişimine yaraşır programların içerdiği okul öncesi eğitim programları, çocuğun şu anki hayatında ve gelecekte yetişkin bir birey olduğu zamanda da barışçıl, utkulu, demokratik bir toplum meydana getirebilmesi için lüzumlu olan amaçları barındırmalıdır (NAEYC, 2009).

Öğretmenin bakış açısından, öğrencilerle güçlü ve pozitif ilişkiler, çocukların başarısını teşvik etmek için ekstra zaman ve enerji harcamak için motivasyon sağlayabilir. Buna karşılık, çatışmayla karakterize edilen öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların

davranışlarını denetim altında tutmak için sık sık girişimlere yol açabilir ve bu nedenle onlar için olumlu bir okul ortamını geliştirme çabalarını engelleyebilir. Olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukları sınıftan çıkarma çabalarıyla ilişkili olmasının bir nedeni bu olabilir (Pianta vd., 1995).

Türkiye’de okul öncesi eğitiminin, son yıllardaki öğrenci ve okul sayılarının bakarak hızla yaygınlaştığını görülmektedir. Günümüzde ise okul öncesi öğrenme ortamlarına dair ya da okul öncesi çocuklarına yönelik farklı araştırmalar yapılmasının yanında, okul öncesi öğrenme ortamlarının yapısal ve yöntemsel olarak nitelik bakımından yapılan çalışmaların kabul edilebilir bir düzeyde olmadığından görülmektedir. Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler bu alandaki araştırmalara duyulan gereksinimin artmasına neden olmaktadır. Belirtilmiş olan kriterler doğrultusunda öğrenme ortamlarına ve öğrenci öğretmen ilişkisine yönelik yeterli çalışmanın olmaması araştırmanın önemini artırmaktadır. Bununla birlikte araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimin kalitesine olumlu yönlerde alınacak tedbirlere ve yapılacak farklılıklara yön vereceği varsayılmaktadır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcıların, araştırmaya gönüllü olarak katıldığı
- Katılımcı öğretmenlerin ölçeceği doldurabilecek kadar çocukları tanıdığı,
- Ölçme araçlarını dolduranların içtenlikle ve doğru cevaplar verdiği,
- Evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte seçilen örneklem grubunun olduğu,
- Ölçme aracından doğru yanıtların alındığı,
- Ölçme araçlarının ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2019 – 2020 Eğitim Öğretim yılı, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçesinde bulunmakta olan 6 resmi bağımsız anaokulu ve okul öncesi 5 yaş grubu öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma, yöntem kısmında belirtilen araştırma ve analiz yöntemleri ile sınırlıdır. Seçilen ve kullanılan araştırma yöntemleri nicel yöntem ile sınırlıdır. Araştırma, anket ve ölçeklerde yer alan değişiklikler ve katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Kalite: Bir şeyin nasıl olduğu belirterek belirlenen şeyi başkalarından ayıran özelliktir. Kalite ergonomik olmanın yanında, mükemmellik arayışına düzenli bir yaklaşımdır. Eğitimde kalite ise eğitmenin öğrenciyi eğitme mesuliyetinin yanında öğrenciye de öğrenme mesuliyetini tanıyan bir yöntemdir. “Çocuğu merkezde konumlandırın, çocuğun aktif katılımını sezen, gereksinimlerine uygun olarak teknolojik eğitim materyali kullanan, hümanist kuramlarla paydaş konseptleri kullanmayı; çocuk-yetişkin oranları, grup yoğunluğu ve gelişimsel uygulamalara bağlı olarak planlanan bir dizi eğitimsel uygulamalara ait özellikleri içermektedir” (Pianta, diğerleri 2005).

Öğrenci öğretmen ilişkisi: “Çocuk ve öğretmen arasında karşılıklı etkileşime dayalı oluşturulan samimi ve içten, “sosyal ve akademik” yönüyle destekleyici etkileşimlerdir (Goh ve Fraser, 1998).

Çatışma: Aksi duygu ve olumsuz etkileşimden dolayı ortaya çıkan gerginlik ve anlaşamama durumudur (Pianta, 1999)

Yakınlık: Çocuk ve öğretmen arasında samimiyet ve açık iletişim sonucu öğretmenin çocuk için “destek” olarak tanımlandığı, çocuk tarafından öğretmenin şefkatli ve sevecen olarak algılama biçimidir (Birch ve Ladd, 1997; Spilt, Koomen ve Mantzicopoulos, 2010).

Bağımlılık: çocuğun yaptığı ve yapacağı herhangi işte ihtiyacı olmamasına rağmen sürekli olarak başkasından onay veya yardım isteme durumudur (Pianta, 1999; Demir, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi öğrenme ortamları ve öğrenci öğretmen ilişki kavramlar ele alınacaktır.

2.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Okul öncesi eğitim ortamları; 0-6 yaş (0-72) aylık bireyin bir program kapsamında, çocuğun gelişimine her türlü desteklemek, gelişimlerini hızlı ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmekle birlikte ilkokula temel oluşturmak için oluşturulmuş ortamlardır (Ömeroğlu, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında çevresel düzenleme eğitim kurumunda uygulanan programın, kurumda çalışmakta olan öğretmenin eğitim felsefesinin ve eğitim kurumunun eğitimsel amaçlarının bir göstergesidir. Bu nedenle öğretmen benimsediği eğitimsel bakış açısına uygun bir sınıf ortamı oluşturmalı ve eğitim materyalleri kullanmalıdır (Kıldan ve Ahi, 2014).

Okul öncesi dönem, çocuklarının bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra, kişilik, öz bakım becerileri, yaratıcılık gibi gelişim özelliklerinin bir üst eğitim basamağına hazır hale gelmelerinde içinde buldukları eğitim kurumunun fiziksel özellikleri oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemi çocuğunun; yaşına, fiziksel özelliklerine beklenti ve gereksinimlerini göz önüne alarak oluşturulmuş olan bir eğitim ortamı, çocuğun içindeki potansiyelin dışarı çıkması ve ilerlemesinde yatsınamaz paya sahiptir (Bilgin, 2013). Oluşturulan fiziki ortam çocuğun okul hakkında görüşlerini de etkilemektedir. Eğitim ortamının dikkat çekici, çocuğu etkinliğe yönlendirici, bilgiyi keşfedeceği ve yapılandıracağı şekilde hazırlanması durumunda çocuk öğrenmeye daha kolay ulaşacak ve öğrenilen bilgi daha kalıcı olacaktır (Tok, 2015).

Eğitim ortamının dış görünüşünden iç mekânların düzenlenişine kadar tüm detaylar hem çocuk hem de ebeveyn üzerinde okul öncesi eğitime yönelik olumlu bakış açısı oluşturmada güçlü bir etken konumundadır. Eğitim kurumunun dış görünüşü ve fiziksel koşulları, çocuklar ve ebeveynler için kurumu tercih etmede önemli bir faktördür (Bilgin, 2013). Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel ortamları, çocukların davranışlarını, onların birbirleriyle olan ilişkilerini, yetişkinlerle kurdukları ilişkileri ve öğrenme durumlarını etkilemektedir. Fiziksel ortamlar, çocuğun bağımsızlık kazanmasına olanak sağlarken, eğitsel ortamlar da zihinsel ve bedensel yönden gelişmelerini etkilemekte, onların

sosyalleşmelerine, dengeli ve sağlıklı kişilik yapısı geliştirmelerine katkıda bulunarak çocuğun potansiyelinin açığa çıkmasına ve gelişmesine önemli katkı sağlamaktadır. Bunun içindir ki okul öncesi eğitim programının hedefine ulaşabilmesi, eğitim ortamının gerek dış fiziksel ortamlarının gerekse iç fiziksel ortamlarının mimari yönden çocukların kullanacağı biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir (Ömeroğlu, 2011; Bilgin, 2013).

Okul öncesi eğitim, sağladığı zengin uyarıcı ortam ile etkileşime olanak sağlaması ile çocuğun; akranları ile diyalog içinde olması, pozitif davranışların desteklenmesi, sosyal beceri kazanımı gibi etkenlerle çocuğun sosyol ve duygusal gelişimi açısından da oldukça farklı bir yerdedir. Bunun yanında büyüme gelişme dönemindeki bireyin bedensel olarak hareketli olmasına, kas becerisini yaşına göre makul seviyede gerçekleştirebilmesine olanak tanımaktadır (Arı, 2005). Çocuğun çevresi gelişiminde şüphesiz önemli bir yere sahiptir. Çocuk çevresi ile ne kadar çok etkileşime girerse o kadar da öğrenme deneyimi kazanma fırsatı yakalayacaktır. Bu deneyimler de çocuğun zekâ kapasitesinin artmasında önemli bir rol oynayacaktır (Küçükkaragöz, 2000). Bir okulun sahip olduğu özellikler; materyallerin bütünlüğü, öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olması, çocukların materyallerden en iyi şekilde yararlanması ve ebeveyn ile öğretmen arasındaki sıcak ve çocuk merkezli iletişim okulun kalitesine katkıda bulunmaktadır (Karademir vd., 2017).

Eğitsel olarak iyi bir şekilde planlanmış ve organize edilmiş fiziksel ortam çocukların hem tek başlarına hem de gruplar halinde yeni keşifler yapmalarına fırsat sunmaktadır. Bu anlamda fiziksel ortam çocukların fiziksel gelişimini kısıtlayan bir faktör olması sebebiyle iyi tasarlanmalıdır. Fiziksel ortamların, çocukların gelişimini ve eğitimini destekleyecek şekilde planlanmasına imtina gösterilmelidir (Aktaş Arnas, 2018). Okulun fiziksel iklimi çocuğa özgür bir şekilde seçme ve zengin içerik sunmasından dolayı bilişsel gelişimine katkı sağlamakta, entelektüel becerilerini de geliştirmektedir (Kıldan ve Ahi, 2014).

Çocuklar diğer insanlarla etkileşime girerek, nesnelere dokunarak ve inceleyerek yaşadıkları dünyaya ilişkin pek çok şeyi öğrenirler. Bu açıdan öğretmenlerin birincil görevi onların keşfetme, oynama ve öğrenme merakını destekleyen nitelikli eğitim ortamları yaratmaktır. Bu anlamda öğretmenlerin çocukların eğitim ve öğretimlerini doğru planlayabilmeleri uygulayabilmeleri ve değerlendirmeleri için çocukların gelişim özellikleri hakkında temel bilgilere sahip olmaları gerekmektedir (Aktaş Arnas, 2019). Çocukların eğitiminde önemli aktörlerden biri olan aileler ile güçlü bir iş birliği oluşturmak ve onları da okulla iş birliği içerisinde olmaya heveslendirmek, eğitim kurumu açısından önemli bir

kazanımdır. Eğitimde ebeveynlerin öneminin gün geçtikçe daha çok fark edilmesi ile birlikte ebeveynlerin eğitim kurumlarında daha aktif rol almaya heveslendirilmesi ve yönlendirilmeleri eğilimi giderek artış göstermektedir (Sarıtaş, 2005).

Bir okul öncesi kurumunun kalitesini belirleyen etmenlerden biri de o kurumda çalışan personeldir. Okul öncesinde öğretmenin yeri, zamanın çoğunu sınıfta çocukla geçirdiği ve ona model olduğu için büyüktür. Ancak okul öncesi dönemde çocuk, bulunduğu yaş ve gelişim özellikleri nedeniyle; okulda çalışan tüm personelin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumunda çalışan tüm personel, çocuğun kurum içinde ihtiyaçlarını karşılamak için kendine düşen görevi iş birliği içinde büyük bir titizlikle yerine getirmek durumundadır. Bu yüzden okul öncesinde görev yapan personelin çalışma ilkesi; çocuğa her yönüyle yarar sağlayabilecek bir iş birliği içinde, kendine verilen görevi titizlikle ve düzenli olarak yerine getirmek olmalıdır. Okuldaki bu düzenin denetimini sağlayan yöneticinin ise yönetim becerisinin yüksek olması, kurumun işleyişi açısından önemlidir (Körükçü, 2014).

Okul öncesi eğitim ortamı çocukların rahatlıkla hareket ettiği ve öz güvenini destekleyici ve eğitimin niteliğini etkileyen etmenlerden birisi olan (Tunçel, 1976) çevre düzenlemesi yapılırken bazı ilkeler göz önünde tutulmalıdır:

- Okul öncesi eğitim kurumu ile çocuğun oturduğu ev arasında ara fazla olmamalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumu imkânlar dâhilinde yerleşim yerine yakın, sağlık kuruluşu ile arasında kısa mesafe bulunan bir bölgede, velilerin işe giderken ve işten dönerken çocuklarını rahatlıkla bırakıp alabilecekleri, trafik güvenliğinin sağlandığı bir ortamda çevre ile birbirini tamamlayıcı şekilde olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumu çocukların gözünde sıcak ve hoş görünmelidir. Çocuğun evi dışında ilk defa bulunduğu bir ortamı yadırgaması doğal karşılanmalıdır.
- Güvenlik açısından okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan bütün malzemeler yanmaya karşı dayanıklı olmalıdır.
- Okul öncesi binaları tek katlı olarak planlanmalı ve merdivenler yerine rampalar kullanılmalıdır.
- Okul öncesi binalarında pencereler çocukların göz hizasında olmalı ve pencerelerde kullanılan camlar kırılmalara karşı dayanıklı olmalıdır.

NAEYC 10 program standartlarında fiziksel çevre standartlarında aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Eğitim binası, personelin tüm çocukları görerek ve işiterek denetleyebileceği şekilde tasarlanmıştır.
- Programda el yıkama lavabosu, çocuk sandalyeleri ve masaları, bebek karyoları, beşikler, yataklar veya uyku pedleri gibi gerekli mobilyalar bulunur.
- Çocukların yaşlarına, becerilerine ve yeteneklerine uygun çeşitli malzeme ve donanım mevcuttur ve temiz, güvenli ve iyi durumda tutulur.
- Açık oyun alanlarında sokaklara ve diğer tehlikelere erişimi engelleyen çitler veya doğal engeller bulunur.
- İlk yardım çantaları, yangın söndürücüler, yangın alarmları ve diğer güvenlik ekipmanları takılı ve mevcuttur.

UNICEF (2000) Dakar Çerçeve raporunda eğitimde kalitenin 5 boyutu öne sürülmüştür:

- Öğrenenler (sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye ve katılıma hazır, ailesi ve çevresi tarafından desteklenen bireyler)
- Ortamlar (güvenli, sağlıklı, koruyucu, yeterli kaynak cinsiyete duyarlı ve imkân sunan mekânlar)
- İçerik (özellikle, okuma yazma, aritmetik, yaşam alanında temel beceriler ve cinsiyet, sağlık, beslenme, HIV/AIDS ten korunma ve barış gibi konularda bilgi edinimine yönelik uygun program ve materyallerden yansıyan kapsam)
- Süreçler (eğitilmiş öğretmenler tarafından iyi düzenlenmiş sınıflarda çocuk merkezli yaklaşımların uygulandığı ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eşitsizlikleri gidermek için yapılan değerlendirmeleri içeren tüm etkinlikler)
- Çıktılar (ulusal amaçlar ve topluma sağlıklı katılımı bağlantılı tüm bilgi beceri ve tutumlar)

MEB (2015)'te ise ideal bir okul öncesi eğitim kurumu;

- Okul öncesi eğitim kurumu öncelikli olarak güvenli, sağlıklı ve ilgi çekici olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumunun mimarisi çocukların rahatça hareket edebilmelerini sağlayan, olabilecek tehlikelerin minimum düzeye düşürüldüğü, merdiven yerine rampaların olduğu, enine doğru geniş ve tek katlı yapılar olmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumunun konumlandırılmasında; rüzgâr, güneş, manzara gibi çevresel etkenlere dikkat edilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumu ısıya ve sese karşı iyi izole edilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumunun bir bütün olarak tasarlanmalı, iç-dış fiziksel ortamlar arasındaki iletişiminin oluşturulmalı, mekânların dikey değil yatayda konumlandırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumu bölgenin iklim koşullarına ve çevre koşullarına uygun olarak inşaat edilmelidir.

2.1.1. Öğrenme Ortamlarının Gelişime Etkisi

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları itibariyle fiziksel, duygusal, sosyal, dil, bilişsel, motor olarak hızlı bir gelişim döneminde olduğu düşünüldüğünde binaların fiziksel özelliklerine ilişkin kalitesinin önemi daha da artmaktadır (Aktaş Arnas, 2019; Bilgin, 2013). Çocukların çevrelerinden öğrenme ve etkileşim kurma motivasyonu, materyallerin çeşitliliği, karmaşıklığı ve duyarlılığı ile ilişkilidir (Striniste ve Moore, 1989).

2.1.1.1 Bilişsel Gelişime Etkisi

Eğitim ortamında bulunan çeşitli oyuncaklar çocukların oyuncaklarla; eşleştirme, değişik olanı bulma, gruplama, parçaları birleştirme, ilişki kurma, sıraya uygun olanı yerleştirme, bir yerden bir yere ulaştırma gibi hem eğlenceli hem de çocuğun bilişsel gelişimine katkı sunmaktadır (Demiriz vd. 2011). İyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitim ortamı çocukların gelişim alanlarını desteklemede, öz bakım becerilerinin gelişmesinde ve akademik başarılarının artmasında önemli bir paydaş olduğu düşünülmektedir (Kıldan ve Ahi, 2014).

Çocuklar keşfettikçe, gözlemledikçe, yarattıkça, sorular sorduğunda, yeni görevler yaptıkça ve problem çözdükçe gelişmektedir (NAEYC, 2020). Çocuklar etraflarındaki dünyayı tecrübe ederken gördükleri ile ilgili zihinlerinde görseller oluşturmaya başlamaktadır. Bloklarla oynamak çocuklara bu görselleri gerçek şekillerde oluşturmalarına olanak vererek çocukların soyutlama becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bloklar ile oynamak çocukların düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli olan kavramların somut olarak kavranmasını desteklemekte ve çocuklar blokları seçip yerleştirirlerken, boyut, şekil, sayı, sıralama, uzunluk, mekân, örüntüler ile ilgili yeni kavramlar öğrenmektedir (Altay, 2018; AÇEV, 2015).

2.1.1.2. Fiziksel (Motor) Gelişime Etkisi

Çocuğun gelişimini bir bütün olarak anlayabilmek için psikolojik gelişiminin yanında bedensel (motor) gelişimini de bilmek gerekmektedir. Çünkü fiziksel (motor) gelişim çocuğun davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Karabekir, 2009). Fiziksel gelişim; çocuğun kollarını ve bacaklarını (büyük motor becerileri) hareket ettirme ve parmaklarındaki ve ellerindeki küçük kasları (küçük motor becerileri) kullanma şeklinde meydana gelmektedir. Dışarıda oynamak ve gün içinde fiziksel aktivite molaları vermek, çocukların sağlıklı kemikler ve kaslar geliştirmelerine, daha iyi odaklanmalarına ve daha az stres hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bulmaca yapmak, yazmak, çizmek ve kil ile çalışmak çocukların parmak ve el kontrolünü geliştiren bazı aktivitelerdir (NAEYC, 2020).

Çocuklar blokları naklederken, bloklardan bir kule tasarlayıp yapmak için üst üste titizlikle sıralarken küçük kaslarını kullanırlar. Elleriyle blokları taşıırken ve küçük blokları dizerken kaslarından yararlanırlar. Çocuklar büyük blokları taşıırken büyük kasları kuvvetlendirir ve el göz koordinasyonları da desteklenir. (Altay, 2018; AÇEV, 2015). Hayatının en aktif döneminde olan okul öncesi çocuğu hem bedensel fonksiyonlarını işlevsel hale getirmek hem de öğrenme ve sorgulama gereksinimlerini karşılamak için sürekli hareket halindedir. Bu dönemde sınıftaki bloklar, tırmanma aletleri gibi materyaller ve bahçedeki kaydıraklar, denge tahtaları vb. aletler çocuğun motor gelişimine katkı sağlayacaktır (Arnas Aktaş, 2019).

2.1.1.3. Duygusal-Sosyal Gelişime Etkisi

Duygusal gelişim, çocuğun kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması, sosyal gelişim ise çocuğun başkaları ile iyi ilişkiler kurması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, çocukların duygularını tanıma, duyguları hakkında konuşma ve ifade etmelerine ve başkalarına ilgi göstermelerine yardımcı olmakta büyük role sahiptir. Aynı zamanda öğretmenler çocukların kendi kendini düzenleme- duygu ve davranışlarını yönetebilme becerisine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, çocukların birlikte çalışma, birbirlerini etkinliklere dâhil etme, arkadaş edinip sürdürebilme ve anlaşmazlıkları çözmeleri için çocuklara rehber olmaktadır (NAEYC, 2020). Oyun ve etkinlik alanları gibi okul öncesi öğrenme ortamları çocukların sosyalleşmesini sağlayan araçlardan biridir (Demiriz vd. 2011). Öğrenme ortamlarında çocuklar oynamak istedikleri malzemeleri kendi içlerinde paylaşmak, materyalleri bir araya nasıl toplayacaklarına karar vermek, onları yıkılmadan makul şekilde üst üste dizmeyi deneyerek duygusal beceriler geliştirmektedir. Bu süreç boyunca çocuklar sabırlı olmayı, fikirleri paylaşmayı, kendilerinden farklı fikirlerine saygı duymayı öğrenmektedir (AÇEV, 2015).

2.1.1.4. Dil Gelişimine Etkisi

Çocukların etkili bir şekilde iletişim kurması ve okuma ve yazma becerilerine önemli katkısı olan dil becerileri, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çocuklar, akranları ve yetişkinleri dinleme ve onlarla konuşarak önemli bir gelişim göstermektedir (NAEYC, 2020). Sınıfı içi düzenlemelere bu becerileri desteklemekte önemli bir araçtır. Sınıf içi etkinlikler yapılırken minder veya sandalyeler ile oluşturulan “0” ve “u” şeklinde öğretmenin etrafında oturmak sınıf düzeni açısından daha sağlıklıdır. Böylelikle öğrenciler etkinlik esnasında hem öğretmenleri ile hem de arkadaşları ile birbirlerini görme onlarla etkileşimde bulunma imkânları yakaladıkları gibi iletişim becerilerini de artırır. İyi düzenlenmiş öğrenme merkezlerinden oluşan bir sınıf, eğitsel faaliyetleri olumlu olarak etkileyeceği gibi hem de öğrenciler arasında iletişimi olumlu olarak etkileyecektir (Bilgin, 2013).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamlar

Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel imkânları çocuğun aldığı eğitimin niteliğini etkilemektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarını dış fiziksel ortamlar ve iç fiziksel ortamlar olarak ele alınmaktadır (Ömeroğlu, 2011).

2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Fiziksel Ortamlar

Çocuk, dünyaya gözlerini açtığı andan başlayarak bir aile ve ailenin içinde yer aldığı ortamla iletişim içine girmektedir. İçinde yer aldığı toplum kadar fiziksel çevre de çocuğun gelişimde yer almaktadır (Demiriz vd. 2011). Okul öncesi eğitimde eğitim ortamlarının önemi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ev dışında çocukların uzun veya kısa süreli vakit geçirdikleri ve bu vakit süresince kendilerini güvende hissederek keyifli bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirdikleri eğitim ortamları okul öncesi eğitim ortamları olarak adlandırılmaktadır. Ev ortamları ile benzer özellikler taşıyan öğrenme ortamları çocuğun okul hakkında daha olumlu tutum edinmesini sağlamaktadır (Tok, 2015). Tasarımı iyi yapılmış olan okul öncesi eğitim veren kurumlar çocuklar için hayata iyi bir başlangıç yapmalarının temelidir (Kagan ve Zigler, 1987). Okul öncesi eğitim kurumunda dış fiziksel ortamlar çocukların; atlama, tırmanma, koşma, zıplama etkinlikleri çocukların kendi sınırlarını tanıyıp bu sınırlarını geliştirdiği ayrıca farklı özelliklerini tanıdığı ortamlardır (MEB, 2015; Kurşunlu, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumunda önemli bir yere sahip olan bahçesi sürekli güneş alan bir konumda olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunun dış mekânlarında kullanılacak alan, oyun ekipmanlarına göre belirlenmelidir. Okul bahçeleri çocukların hareket alanlarının en geniş olduğu mekânlardır ve yaralanma ihtimallerini olası olduğu yerlerdir. Okul öncesi

eğitim kurumunun bahçesinde genellikle küçük, hareketli çocuklar olduğu düşünülünce bu çocukların yaralanmaları da kaçınılmaz olmaktadır. Yaralanmalara karşı bahçenin zemini yumuşak malzeme ile kaplanmalı, delici, kesici vb. yaralanmalara neden olacak yerlerin üstü törpülenip yumuşak kaplamalar ile kaplanmalıdır. Her ihtimale karşı bahçeye yakın bir konumda ilk yardım çantası bulundurulmalıdır. İlk yardım çantasında yer alan malzemeler periyodik olarak kontrol edilmelidir (Güleş, 2013; MEB, 2015; Kurşunlu, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumunda bahçe genişliği, kurumdaki çocuk sayısı dikkate alınarak belirlenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumunun dış fiziksel ortamı personelin çocukları görüp gözetleyeceği bir şekilde tasarlanmalıdır. Dış fiziksel ortam, okul binasının kapladığı alanın minimum iki katı genişliğinde, çocukların okul sınırları içinden dışarı çıkışlarını engellemek veya doğabilecek tehlikeleri önlemek maksadıyla çitler veya doğal engellerle çevrilmelidir (Güleş, 2013; MEB,2015; Kurşunlu, 2018). Çocuk başına düşecek alan çeşitli devletlere göre değişiklik arz etmektedir. Okul bahçesinin sahip olduğu alana göre, çocuk başına düşen açık alan oranı 5 m², 7 m², 15 m², hatta 50 m² kadar çıkmaktadır (Demiriz vd., 2011). Ömeroğlu (2011) ise açık alanda çocuk başına düşen alan minimum 6,5 m² olacak şekilde hesaplanması gerektiğini belirtmektedir. Okul bahçesinin büyüklüğu, çocuklara kâfi gelecek şekilde hareket olanağı tanıyacak özellikte olmalıdır. Kurum bahçeleri eğilimli ve engebeli olmamasına özen gösterilemelidir. Okul öncesi eğitim kurumu bahçesinde oluşturulacak küçük tepecikler ve çukurlar çocuklara macera oyunları oynamaları için önemli bir fırsat sunmaktadır (Kurşunlu, 2018).

Bahçede oluşturulması gereken öncelikli standart, bahçede alınacak güvenlik önemleridir. İmkân varsa okul bahçesinde bir güvenlikten sorumlu personel bulunmalıdır. Okulun bahçesi ve çevresi güvenlik kameralarıyla izlenmesi, çocukları çevreden gelecek olası risklere karşı korumaya destek olacaktır (Kurşunlu, 2018). Okul öncesi eğitim kurumunun bahçesi; kum, çim, beton gibi farklı zeminlerden oluşmalı ayrıca tepecikler, çukurlar, tüneller bulunmalıdır. Bu sayede çocuklar doğal ortamda birçok deneyimi elde ederken, motor becerileri de desteklenmiş olacaktır Asfaltla kaplanmış ufak yollar ve geniş alanlar çocukların oyuncaklarla vakit geçirmeleri için uygun ortam sağlamaktadır. Okul bahçesi çocuklara farklı etkinlikleri yapmaya fırsat sağlamalıdır. Çocukların dengede kalmalarını sağlayan ve büyük kas gruplarını çalıştıran oyunlar oynanmasına olanak tanıyacak sallanma, tırmanma, kayma, askıda kalma gibi büyük kas gelişime yönelik donanımlar, masa, sandalye, şövale gibi materyaller çocukların açık havada gözlem yaparak sanatsal etkinlikler yoluyla

yaratıcılıklarını geliştirmede önemli bir rol oynayacaktır (Güleş, 2013; Kıldan ve Ahi, 2014; Kurşunlu, 2018).



Fotograf 1:Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Dış Fiziksel ortamlar

Okul öncesi kurumlarında bulundurulacak bahçe oyuncakları; salıncak, dönme dolap, kaydırak, tahterevalli, trambolin vb. dir. Bu oyuncakların ahşap ve dayanıklı malzemeden üretilmiş olması tercih edilmelidir. Bilinen bahçe oyuncakları dışında, rastgele dizilmiş ve yerden yükseklik oluşturan farklı büyüklükteki kütük kesitleri gibi yapılandırılmamış oyuncaklar çocukların çeşitli oyunlar üretmesi için bir uyarıcı olacak ve çocukların yaratıcılıklarını destekleyecektir (Güleş, 2013; Kurşunlu, 2018). Ayrıca bahçede oyun ve etkinlik alanlarının yanında hayvan beslemek ve bitki yetiştirmek için de kullanılabilir (Demiriz vd., 2011). Okul öncesi eğitim kurumunun bahçesinde çocukların rahatça koşu oyunları oynayabileceği çimli ortamlar, bisikletleriyle gezinti yapabilecekleri sert yollar ile kum havuzu mevcut olmalıdır. Dallarına tırmanıp gölgesinde oyunlar oynayabilecekleri ağaçlar ile bahçe daha eğlenceli bir duruma getirilebilir (Baran vd.,2007).

2.1.2.1.1.Oyun ve Etkinlik Alanları

Oyun ve etkinlik alanları, öğretmen kontrolünde oyun ve fiziki aktiviteler amacıyla kullanılan mekândır (MEB, 2015). Okul öncesi kurumların dış mekânları planlanırken evde ve kurum binası içinde kalmış olan çocuğu rahatlatıcı ve çocuğun çevresine karşı hassas olması sağlanmalıdır. Çocuklar sadece havanın dışarıya çıkmak için elverişli olduğu zamanlar dışında da açık havadaki oyun ve etkinlik alanlarından faydalanmamalıdır. Oyun ve etkinlik

alanları çocukların rahatça koşup eğlenebilecekleri, eğlenirken de öğrenebilecekleri alanlar olarak görülmelidir (Demiriz vd., 2011).



Fotograf 2: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyun ve Etkinlik Alanları

Okul öncesi eğitim kurumunun oyun bahçesi daima güneş alan bir konumda olmalıdır (MEB, 2015).

2.1.2.1.2. Hayvan ve Bitki Alanları

Birçok dış oyun alanları çocukların sadece oyun oynamaları amacıyla düzenlenmemekte, doğal çevre iletişimini ise desteklememektedir. Okul öncesi eğitim kurumunun çoğunun açık hava oyun alanları sadece çocuğun oyun oynama amacı ile düzenlenmiştir. Özellikle büyükşehirlerde bulunan okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklar bitkiler ve hayvanlar hakkında bilgileri sadece televizyon, bilgisayar gibi teknolojik ürünlerden elde etmektedir. Açık hava oyun alanlarının mümkün olduğunca çocukların doğal ortamları tanıyacağı, hayvan ve bitkilerle etkileşim içerisinde olacak şekilde düzenlenmelidir (Demiriz vd., 2011).

Okul öncesi eğitim kurumunun bahçesinde hayvanlar için ayrılmış alanda; evcil hayvanlar (tavşan gibi, kümes hayvanları (horoz, tavuk, vb.), hayvanlar için kulübe, kümes, yuva, kafes, boru, tepe, çukur, vb., kuş evleri, beslenen hayvanlar için yiyecekler ve su kapları olmalıdır (Demiriz vd., 2011). Bitkiler için ayrılacak alan ise; çiçek kutuları, çeşitli bitkilere ait tohumlar, kil, gübre, su hortumu, vb. araç gereçler bulunmalıdır. Bahçenin özelliğine göre hayvanların bulunduğu alan ile bitkilerin bulunduğu alan yan yana veya birbirinden ayrı olarak düzenlenebilir (Demiriz, vd. 2011).



Fotograf 3: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Hayvan ve Bitki Alanları

2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Fiziksel Ortamlar

Çocuklar için hazırlanmış ortamlar her zaman çocuklar için hazırlanmış ortamlar değildir; çoğu durumda çocukların büyüdüğü, oyun oynadıkları ve öğrendikleri yerler en iyi ihtimalle yetişkinler tarafından onlar için tasarlanmış, en kötüsü yetişkin dünyasından kalan alanlarla oluşturulmuştur (Spencer ve Blander, 2005). Çocuklar bir eyleme başlamadan önce içinde bulunduğu ortamı keşfetmekte ve çevresini tanımaya çalışmaktadır. Bu süreçte etrafında bulunan farklı her nesne çocuğun ilgisini çekebilmektedir (Bell, 2005). ‘Çocuklara yeterli oranda hareket olanağı tanımayan kalabalık ve dar bir sınıfta aktif katılımın; sanat, müzik, matematik, fen, merkezlerinden yoksun bir sınıfta çoklu zekânın, bütün öğretim materyallerinin kapalı ve yüksek dolaplarda tutulduğu bir sınıfta bireysel farklılıkları temele alan esnek öğretimin gerçekleşmesi düşünülemez. Bunun için okul öncesi eğitimin gerektirdiği temel ilkeleri gerçekleştirmek için fiziksel çevre olanakları zenginleştirilmelidir’ (Kuşunlu, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumunda iç fiziksel ortamlar yetişkin bir bireyin hususi kontrol materyallerine ihtiyaç duymadan ses ve görsel olarak denetim sağlayabileceği şekilde tasarlanmalıdır. ‘İç fiziksel ortamların planlanmasında öncelikli olarak üzerinde durulması gereken noktalar; odalarının büyüklüğü, çalışma alanlarının ve aktivite alanlarının birbirinden etkilenmeyecek şekilde ayarlanması, sanat, oyun ve uyku odalarından tuvalet ve lavabolara kolay erişim sağlanmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumunun iç fiziksel ortamlarında ailelerin çocuklarını ve diğer yetişkinleri gözlemleme fırsatı sağlayan düzenlemeler yapılmalı, ailelerin

etkinlikler ve çocukları hakkında bilgi alabilmeleri için belirlenmiş özel alanlar düşünülmelidir' (Güleş, 2013). Okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken iç fiziksel ortamları Demiriz, vd. (2011) genel olarak; sınıf, öğrenme merkezleri, oyun odası, dinlenme odası, spor salonu, bilgisayar odası, yemek odası/salonu, mutfak, tuvalet, vestiyer, gözlem odası, depo, çok amaçlı salon, revir, ebeveyn bekleme odası, idari odalar, hizmetli odası ve çamaşırhane olarak belirtmiştir.



Fotograf 4: Okul Öncesi Eğitim Kurumunda İç Fiziksel Ortamlar

2.1.3.1. Sınıf

Sınıf; öğretmen kontrolünde, çocukların bilişsel, duygusal, bedensel, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini teşvik edecek ve resim, müzik, anlatma gibi yollarla ve farklı eğitim araç ve gereçlerinden faydalanarak ders yaptıkları mekânlardır (MEB, 2015). Okul öncesi eğitim ortamları çocukları eğitime hazırlayıcı ve destekleyici özelliklere sahiptir. Eğitim ortamları çocukları o gün içerisinde hangi etkinlikleri yapacaklarının ipuçlarını vermektedir (Perry, 1997). İyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı çocukların yaralanmalarını önleyici, rahat hareket edebilecekleri, aradıklarını kolaylıkla bulabilecekleri özellikte olmalıdır. Çocukların özgürce ve kolaylıkla öğrenmelerini sağlayacak ve çocuklara göre düzenlenmiş olan eğitim ortamları çocukların çalışmalarını rahatlıkla sergileyebilecek alanlardır (Aktaş Arnas, 2019). “Okul öncesi eğitim kurumunun, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılar özellikte tasarlanmış olması önemlidir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların aktif öğrenmelerini destekler ve çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini

geliştirir. Dikkatli ve titiz planlanmış eğitim ortamları eğitim programlarının başarıya ulaşmasında önem taşımaktadır. Bir eğitim programının amacına hizmet edecek şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir” (MEB, 2013). İç mekânlardan biri olan eğitim ortamlarının, sınıfların düzeni profesyonel kişiler tarafından yapılmalıdır. Etkinlikler için oluşturulmuş merkezler, çocuklara ilginç gelecek şekilde ve düzenli olmalıdır. Her etkinlik merkezi için yeterli alan bulunmalıdır (Decker ve Decker, 2005).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk başına düşen alan miktarı çocuklara sağlanacak eğitimin niteliğini etkileyecek temel değişkenlerden biridir. Alan gereksinimi çocuk başına düşen kullanılabilir alanı ifade etmekte olup bu alanın hesaplanmasında mutfak tuvalet uyku diğer alanlar ve mobilyalar hariç tutulmaktadır (Aktaş Arnas, 2019). Sınıf ortamının mekânsal ebatları çocukların etkinliklerini etkileyecektir. Dar ebatlara sahip ya da çok geniş bir sınıf arzu edilen bir durum değildir. Eğitim ortamı düzenlerken dikkat edilecek en önemli husus mekânın çocuk sayısına uygunluğudur. İyi bir eğitim için özellikle büyükyaş grubu sınıflarında çocuk sayısının 20’yi geçmemesi gereklidir. Çünkü sınıf mevcudu 20 çocuktan fazla olduğunda öğretmenin etkinliği azalacaktır. Bundan dolayı eğitim ortamında 15 – 20 çocuğa yönelik olarak en az 10 – 15 m² alan ayrılması uygundur (Demiriz vd, 2011, Aktaş Arnas, 2019). Sınıf düzenlemesi yapılırken; sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, m² alana düşen öğrenci yoğunluğu, sınıftaki oyuncak- materyaller vb. bütün özellikler dikkate alınmalıdır. Alan miktarı çocukların yaşı ile birlikte paralel olarak büyümelidir. Küçük yaş çocukları için 1,5 m² kâfi olarak düşünülürken, büyük yaş grubundaki çocuklarda bu rakam 3m² ’e seviyelerine yükselmektedir. Çocuk yoğunluğunu düşünecek olursak bu alanın büyüklüğü 35 m² ’ye yaklaşmaktadır. Bu alanın hesaplanmasında uyku, yemek alanları dahil edilmememlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki çocuk başına düşen alan ne kadar uygun sa çocuklar arasında iş birliği ve etkileşimde bir o kadar fazladır (Decker ve Decker, 2005; Aktaş Arnas, 2019).

Genel olarak okul öncesi eğitim kurumuna ait sınıflar, program hedeflerini karşılamaktan uzak, çok küçük ve kalabalık, malzeme yetersizliği içerisinde olabilmektedir (Göl Güven, 2009). Türkiye’de okul öncesi öğretmen için düşen öğrenci sayısı hâlâ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD) ortalaması olan 14’ün üzerindedir (ERG, 2016). Bir okul öncesi sınıfta en az 10 en fazla 20 çocuk eğitim görebilmektedir (MEB, 2014). Yine MEB (2015)’e göre derslikler minimum 20, maksimum 25 kişilik olarak düzenlenmektedir. “Derslik ve etkinlik

odasında kişi başına düşen brüt alan minimum 2,40 m² olarak belirtilmiştir”. Sınıflardan doğrudan oyun bahçesine çıkılabilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzunda belirttiği ölçeler doğrultusunda 20 kişilik bir dersliğin ortalama 48 m² olması gerekmektedir (MEB, 2015). Çocuk başına düşen alanın yeterli olması çocuklar arasında anlaşmazlıklar gibi durumları azaltmakta ve çocuklar arasında olumlu bir etkileşim meydana getirmektedir. Sınıflar çocukların gelişimine destek olacak şekilde ve ev ortamına benzer biçimde düzenlenmelidir (Ömeroğlu, 2011).



Fotograf 5: Sınıf (Derslik)

Sınıf içi etkinliklerin pek çoğunda el yıkama ihtiyacının gerekli olacağı gerçeği unutulmamalıdır. Bu hususu göz önüne tutarak sınıf içerisinde bir lavabo ve musluğun bulundurulması önemlidir (Bilgin, 2013). Sınıf ortamında bir de depo bulunmalıdır. Bu depoda çocuklara ait; kırtasiye malzemesi, spor malzemesi, yedek çamaşır, yastık ve çarşafın koyulabileceği dolaplarla öğretmenlerin kullanabileceği dolaplar olmalıdır (Ömeroğlu, 2011).

2.1.3.1.1.Öğrenme Merkezleri

Öğrenme çevresinin temel bileşeni olan, çalışma alanı, etkinlik alanı, etkinlik köşeleri gibi tanımlamaları yapılan öğrenme merkezleri çocukların deneme ve keşfetmelerine öncülük eden, çocukların küçük grupla ya da bağımsız olarak çalıştığı bir yer olarak tanımlanmaktadır

(Metin, 2016). Etkinlik alanı, merkezler, köşeler, istasyon ya da oyun birimleri gibi farklı ülkelerde ve farklı programlarda farklı biçimde tanımlanan öğrenme merkezlerinin farklı ama uyumlu etkinlikleri içeren oyun alanlarının düzenlemiş biçimi olan öğrenme merkezleri (Sanoff, 1995) çocukların keşifler yapabilecekleri, sayısız etkinlik ile uğraşmalarına fırsat sağlayacak alana ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Caples, 1996).



Fotoğraf 6: Sınıf Ortamında Öğrenme Merkezleri

Sınıf ortamının düzenlenmesinde en önemli süreç öğrenme merkezlerinin düzenlenmesidir (Kıldan ve Ahi, 2014). Öğrenme merkezleri çocukların öğrenmeye karşı istek ve arzu duymalarını sağlayacak nitelikte düzenlenmelidir. Bunun için merkezlerde bulundurulacak materyaller imtina ile seçilmeli ve sınıf ortamı ilgi çekici bir şekilde düzenlenmelidir. Merkezlerin nasıl düzenlendiği çocukların bu merkezlere yönelik tutumlarını ve bu merkezlerde gerçekleştirecekleri aktiviteleri etkileyecektir. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde merkezin kullanılma yoğunluğu ve merkezin amacı esas alınmalıdır. Çünkü her merkezin gayesi birbiriyle aynı değildir. Bazı merkezler aktif toplu etkinlikler (örneğin; drama merkezi, müzik merkezi, blok merkezi gibi) için düzenlenirken bazıları ise daha sessiz ve bireysel etkinlikler (örneğin; kitap merkezi, sanat merkezi gibi) için düzenlenmelidir. Öğrenme merkezleri düzenlenirken merkeze yerleştirecek mobilyaları ve her bir merkeze ayrılan alanın büyüklüğü iyice düşünülmelidir (Aktaş Arnas, 2018).

Merkezler çocukların öğrenme ihtiyaçlarına göre farklı büyüklükte olabilmektedir. Bütün merkezler çocuklar için güvenli ve ilgi çekici olmalıdır. Aksi takdirde çocuklar devamlı olarak kendileri için ilgi çekici olan aynı merkezde oynamayı tercih edebilmektedir. Merkezler çocukların göz seviyelerinde etiketlenmeli her bir merkezde merkezin ismini tanımlayan bir şekil, renk veya sembol kullanılmalıdır. Merkezler genellikle kitaplık ve raflar ile birbirinden ayrılmalıdır. Merkezlerde bulunan bütün mobilyalar çocukların boylarına uygun olmalıdır (Aktaş Arnas, 2018). Öğrenme merkezler, iç fiziksel ortamlarada yer aldığı gibi dış fiziksel ortamlarada da düzenlenebilir. Sınıf içerisinde yer alan merkezler eğitim kurumu bahçesine de taşıyabilmektedir (MEB, 2013).



Fotoğraf 7: Dış Ortamda Öğrenme Merkezleri

Öğrenme merkezleri çocukların serbest olarak oyun oynama ihtiyaçlarını gidermek gayesi ile düzenlenmiş alanlardır. Öğrenme merkezleri alan yazınında birçok kaynakta farklı sınıflandırmalar içerisinde incelenmiştir:

Ömeroğlu (2011) eğitim ortamlarındaki etkinlik köşelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Evcilik köşesi
- Blok köşesi
- Müzik köşesi
- Sanat köşesi
- Fen, doğa ve matematik köşesi
- Kitaplık köşesi
- Bilgisayar köşesi
- Masa oyunları köşesi

Demiriz vd. (2011):

- Evcilik köşesi
- Dramatik etkinlikler köşesi
- Sanat köşesi
- Müzik köşesi

- Blok köşesi
- Fen-doğa ve matematik köşesi
- Kitap köşesi

- Eğitici oyuncaklar köşesi
- Geçici köşe olarak sınıflandırmıştır.

Aktaş Arnas (2019):

- Kitap merkezi
- Manipülatif oyun merkezi
- Dramatik oyun merkezi
- Blok merkezi

- Fen ve duyu merkezi
- Müzik merkezi
- Sanat merkezi
- Aktif oyun alanı

Sanoff, (1995):

- Sanat alanı
- Blok alanı
- İnşa alanı
- Yemek pişirme alanı
- Drama alanı
- Dinleme
- Kapalı aktivite alanı

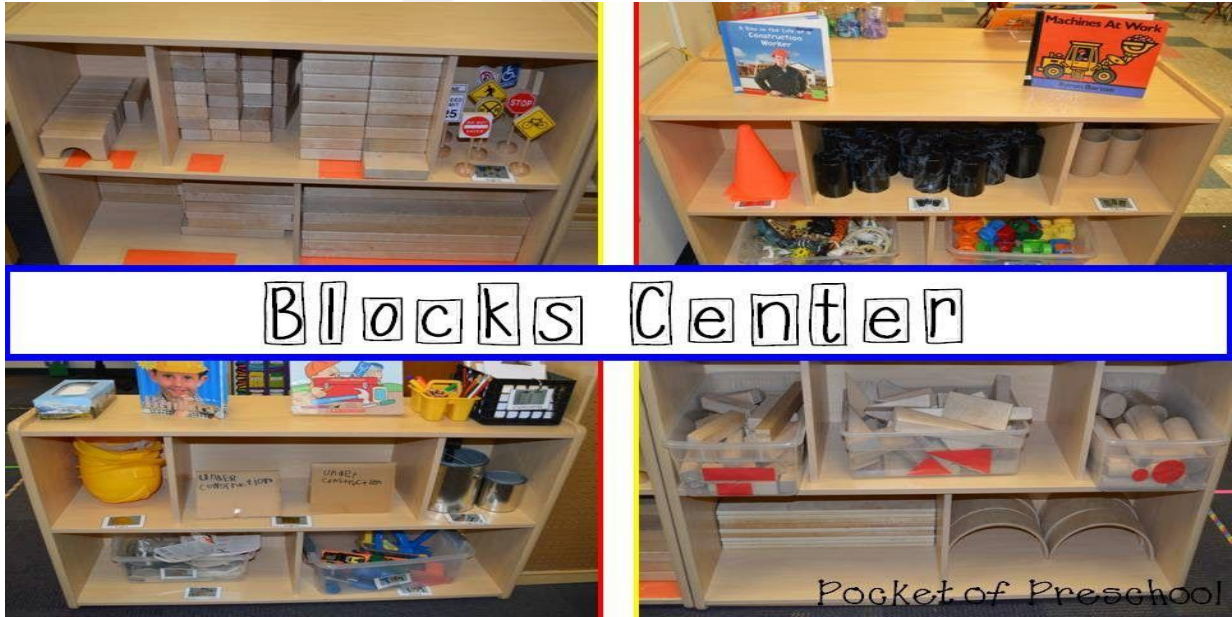
- Manipulatif oyun alanı
- Matematik alanı
- Müzik ve dans alanı
- Okuma ve yazma alanı
- Kum- su oyunları alanı
- Bilim alanı

MEB (2013) programında ise merkezleri:

- Blok merkezi
- Kitap merkezi
- Müzik merkezi
- Sanat merkezi
- Fen merkezi
- Dramatik oyun merkezi olarak sınıflamıştır. Bu çalışmada öğrenme merkezleri MEB (2013) programına göre ele alınacaktır.

2.1.3.1.1.1. Blok Merkezi

Çocukların çevresinde bulunan farklı ebatlarda, şekil, figür ve renklerden oluşan, çocuğun büyük ve küçük kaslarını kullanmasını ve yaratıcılıklarını kullanarak yapı-inşa etmeleri konusunda deneyimler yaşamasını sağlayan bloklar sınıf ortamlarında bulunmalıdır. (Demiriz vd, 2011, MEB, 2013). Blok inşa etme çocukların boyut, şekil, sayı ve miktar, denge, geometri, uzamsal algı gibi pek çok beceriyi pratik yaparak öğrenmesinde fayda sağlamaktadır. Blok merkezi için geniş alana ihtiyaç duyulmakla birlikte sessiz merkezlerin uzağında olması tercih edilmelidir (Aktaş Arnas, 2019; MEB, 2013). Aktif etkinlik merkezlerinden biri olan blok merkezi, dramatik oyun merkezi gibi gürültülü bir merkezin yanında yer alabilir. Öğretmenler sene başında blok merkezinde çok fazla materyal bulundurmaktan kaçınmalıdırlar. Blok merkezinde bulunan fazla blok fazla uyarıcı oluşturacak ve çocukların yaratıcılığının sınırlandırmasına neden olabileceği için blok merkezinde bulunan bloklar belirli aralıklarla değiştirilerek çocukların ilgi ve dikkatleri farklı materyallere çekile yoluna gidilmelidir (Aktaş Arnas, 2018; 2019).



Fotograf 8: Blok Merkezi

Blok merkezinde; köpük, plastik, ahşap, kâğıt, karton bloklar yer alabilmektedir. Bu temel malzemenin yanında içi boş olan bloklar, küçük hayvan figürleri (çiftlik, yabani, evcil hayvanlar), meslek figürleri (aşçı, itfaiyeci vb.), arabalar, trafik işaret ve levhaları, legolar, vd. blokların içine konabileceği kutu ve sepetler gibi materyaller bulundurulabilmektedir (MEB, 2013).

2.1.3.1.1.2.Kitap Merkezi

Okul öncesi çocukları resimli kitaplara bakmaktan ve onlardan hikâyeler türetmekten çok hoşlanmaktadır (Demiriz vd., 2011). Okul öncesi çocukların okuma- yazmaya ve dinlemeye karşı ilgi ve olumlu tutum geliştirmeleri amacıyla düzenlenen ve çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan kitap merkezi, çocuklara dil gelişimi için zengin fırsatlar da sunmaktadır (Aktaş Arnas, 2019). Kitap merkezi çocukların kitap okuma, okuma-yazma konusunda olumlu deneyimler edindiği, hayal dünyalarını kitaplar aracılığı ile geliştirdikleri mekânlardır (Bilgin, 2013).

Pasif etkinlik merkezlerinden biri olan kitap merkezi sınıfın sessiz ve aydınlık bir yerinde düzenlenmeli ve çocukların rahat edebilecekleri bir ortam olmalıdır. Birkaç çocuğun birlikte oturup kitapları inceleyebileceği şekilde düzenlenmelidir. Çocukların kitapları istedikleri gibi okuyup inceleyebileceği sandalye, puf, koltuk gibi eşyalara oturarak ya da minder gibi eşyalara uzanarak okuyacağı ortam oluşturulmalıdır. Kitap merkezinde bulunan kitaplığın boyunun çocukların ulaşabilecekleri seviyede olmasına dikkat edilmelidir (Aktaş Arnas, 2018;2019; Demiriz vd., 2011; MEB, 2013).



Fotograf 9: Kitap Merkezi

Kitap merkezinde; çeşitli yaş gruplarına ve çeşitli zevklere hitap eden resimli kitaplar, çeşitli mecmualar çocukların ulaşabileceği yükseklikte olmalıdır. Çocukların rahat okumaları için minder, sandalye, masa vb. mobilyalar olabilir. (MEB, 2013).

2.1.3.1.1.3.Müzik Merkezi

Bir okul öncesi sınıfta çocukların müzik ile iç içe olduğu, onların müzik ile ilgili yeteneklerini keşfettiği aynı zamanda da müzik kültürü oluşturdukları müzik merkezi mutlaka

olmalıdır (MEB, 2013; Tok,2015). Müzik merkezinde çocuklar; çalgı, araç- gereçler yardımıyla dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik deneyimler edinmeleri sağlanabilmektedir (MEB, 2013; Tok, 2015). Müzik merkezinde sadece öğretmenin planladığı ve yönettiği etkinlikler değil aynı zamanda çocukların kendi kendilerine müzik aletlerini keşfettikleri ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri çalışmalara da yer verilmelidir (Aktaş Arnas, 2019).

Müzik merkezi sesli bir merkez olduğundan diğer merkezdeki çocukların dikkatini dağıtmayacak bir yere yerleştirilmelidir. Bu merkezde kullanacak raflar ile sesin bir kısmı engellenmelidir. Merkez çocukların rahatlıkla dans ve hareket etmelerini sağlayacak geniş bir alanda olmalıdır. Bu merkezde; piyano, org, müzik seti, kaset ve CD'ler gibi müzik aletleri bulunabilir. Müzik merkezlerinde sadece öğretmenin planladığı ve yönettiği etkinlikler değil aynı zamanda çocukların kendi kendilerine müzik aletlerini keşfedecekleri ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri çalışmalara da yer verilmelidir (Aktaş Arnas, 2018).



Fotograf 10: Müzik Merkezi

Müzik merkezinde ezgili vurmali çalgılar grubundan enstrümanlar bulunabilir. Bunun yanında üfleli, yaylı çalgılar bulunabileceği gibi çocukların müzik dinlemeleri için cd'ler ve müzik çalara da yer verilmelidir (MEB, 2013).

2.1.3.1.1.4.Sanat Merkezi

Sanat merkezi, öğrencilerin bireysel veya grup halinde kâğıtlar, hamur, boyalar ve artık materyallerle kendilerine özgü ürünler ortaya çıkarttıkları bir öğrenme merkezidir. Bu

merkez, çocukların farklı materyaller kullanarak kendi duygularını ve fikirlerini sunmaları ve yaratıcılıklarını keşfetmeleri için fırsatlar sağlamakta ve çocuklar sanat yoluyla kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilmelerine katkı sağlamaktadır (Aktaş Arnas, 2019). Çocukların deneyimleri sonucu elde ettikleri edinimler ışığında yaratıcılık ve hayal dünyalarını özgürce kullanabilecekleri sanat merkezinde, çocukların estetik algıları geliştiği gibi manipülatif becerileri de gelişmektedir (MEB, 2013). “Sanat etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını desteklemesinin yanında el becerilerini de geliştiren bir alandır. Sanat merkezi etkinlikleri küçük motor kas gelişimini de büyük ölçüde etkilemektedir. Planlama ve planladıklarını gerçekleştirme becerileri geliştiren sanat etkinlikleri ile çocuklar ortaya bir ürün çıkartmakta ve bu ürünü arkadaşları, öğretmenleri ile paylaşmakta ve sonuç olarak kendilerine olan güveni ve öz saygıları da artmaktadır” (Demirizvd., 2011). Bu alanda bulunan materyallerle, çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte, yaratıcılıklarını geliştirmesinin yanında renk, boyut, doku gibi kavramları öğrenebilmektedir (Solak, 2007).

Toplu olarak icra edilen sanat faaliyetlerinin dışında, derslikte sanat malzemelerinin bulunduğu ve çocukların arzu ettikleri biçimde çalışabilecekleri bir alan olmalıdır. Sanat merkezinde hazır materyallerin yanında artık materyallerinde bulunması çocukların daha yaratıcı düşünmelerine neden olmaktadır. Mesela tuvalet kâğıdı rulolarından araba, uçak, bebek vb. daha farklı birçok ürün ortaya çıkarmalarını hayal dünyaları ile sınırsız hale gelmektedir. Sanat etkinlikleri yapıldığı gün içerisinde sonlandırılmak zorunda değildir. Yaş grubu müsaitse sanat etkinlikleri çalışması birkaç gün daha sürdürülebilir. Sanat merkezinde gerek bireysel gerekse grup olarak çalışmalar icra edilebilir. Her iki vaziyette de çocuklar üzerinde özgüven, iş birliği gibi pozitif etkilerin meydana gelebileceği söylenebilir (Solak, 2007). Çocuğun yaratıcılığının ve estetik algısının gelişmesinde önemli katkısı olan sanata ait bir merkez hazırlanırken çok dikkatli düşünmek gerekmektedir. Sanat merkezi fark edilebilir ve çocuğu cezbedici şekilde tasarlanmalıdır. Bu alanda yer alan materyallerde diğer merkezlerdeki gibi kolay ulaşılabilir ve kullanıma hazır olmalıdır. Sanat merkezinin sınıf içi trafiği olumsuz etkilemeyecek bir yerde mümkünse köşede olması önemlidir. Sanat merkezini mobilyalarla ayırmak etkili bir yöntem değildir. Bu merkezde çok fazla boya, yapıştırıcı vb. madde kullanılacağından mobilyaların zarar görme ihtimali yüksektir (Kıldan ve Ahi, 2014).



Fotograf 11: Sanat Merkezi

Sanat merkezinde; farklı renklerde ve özelliklerde boyalar, yine farklı özelliklerde kağıtlar, kartonlar, geri dönüşüm malzemeleri, yapıştırıcılar bulunabilir (MEB, 2013).

2.1.3.1.1.5.Fen Merkezi

Çocuklar içinde bulunduğu çevreyi tanımak için merak duygusu taşımakta ve bu meraklarını gidermek içinde sürekli sorular sormakta ve yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri içerisinde bulunarak öğrenme arzularını gidermek ihtiyacı içindedir (MEB, 2013). Fen etkinliği sadece fen merkezinde yapılan bir etkinlik olmamasına rağmen bu etkinliklere ait materyallerin depolanacağı bir alana gereksinim vardır. Fen merkezi materyal açısından en zengin merkezlerden biridir. Bu nedenle bu alanda depolama alanı fazla olmalıdır. Ayrıca bu alanda mikroskop, teleskop gibi hassas materyallerde bulunduğundan kapalı rafların olması tavsiye edilmektedir. Fen merkezinde bir keşfetme köşesi yer almalıdır. Bu köşede bozulmuş elektronik eşyalar, saatler ve oyuncaklar yer alabilir. Fen merkezi mümkün olduğunca doğal ışık alan yerde olmalıdır. Çocukların rahat gözlem yapmaları için gerekli olan açı ve ışık iyi ayarlanmalıdır. Fen merkezi sesli merkezler olduğundan sessiz merkezlerden uzakta bir yere yerleştirilmelidir (Kıldan ve Ahi, 2014). Çocukların kendi kendilerine veya küçük gruplar halinde çeşitli deneyler ve kesitler yapmalarına izin veren bu merkez sınıfın aydınlık bir alanında ve lavaboya yakın bir yerde olmalıdır (Aktaş Arnas, 2018).



Fotograf 12: Fen Merkezi

Fen merkezinde; çocuklara ilginç gelecek biçimde doğal malzemelere ve yapay malzemelere yer verebiliriz. Farklı özelliklerde yapraklar, toprak, taş, boncuklar, ağaç dalları vb. malzemeler bulundurabiliriz. Bu malzemeleri incelemek için büyüteçler, dürbün, vb. materyaller bulundurabiliriz. (MEB, 2013).

2.1.3.1.1.6. Dramatik Oyun Merkezi

Oyun oynamak bireyin gelişim alanlarının tamamını olumlu olarak etkilemektedir. Dramatik oyun merkezi çocuğun farklı rollerde düşünmesini, yeni şeyler keşfetmesini ve doğal ortamda karşılaştığı olayları doğaçlama olarak sergilemesine olanak tanımaktadır. Dramatik oyun merkezi çocuğun serbestçe oyun oynamasına alan tanımakla birlikte diğer çocuklarla da iletişim kurmasını sağlamaktadır (MEB, 2013). Öğretmenler, dramatik oyun merkezini oluştururken ailelerden yardım isteyerek onlardan evlerinde kullanmadıkları ev araç-gereçleri, kıyafetler isteyerek bu merkezi oluşturabilirler. Dramatik oyun merkezi hem kız hem de erkek çocuklar için çok fazla tercih edilen merkezlerden biri olduğundan bu merkez planlanırken kız çocuklar kadar erkek çocukların da ihtiyaçları düşünülmelidir (Aktaş Arnas, 2018; 2019). Sınıftaki gürültülü alanlardan biri olan dramatik oyun merkezi blok merkezine yakın bir yere yerleştirilebilir. Öğretmen çocukların oturarak oynayabilmeleri ve bu alandaki oluşabilecek gürültüyü en aza indirmek için bu alanın zeminini halı ile kaplamalıdır (Aktaş Arnas, 2018).



Fotograf 13: Dramatik Oyun Merkezi

Dramatik oyun merkezinde; farklı boylarda özelliklerde kuklalar, kıyafetler, maskeler gibi kostümler bulundurulabilir. Bunun dışında aynalar, afişler, renkli kâğıtlar, vazo, boş kutular vb. malzemeler bulundurulabilir (MEB, 2013).

2.1.3.1.2. Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Önemi ve Faydaları

“Öğrenme merkezleri çocukların kişisel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleriyle bölünmüş, çocukların küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak etkinlikler yapıp oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır. Çocuklar rahatça deneyimlerde bulunup serbest hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişir ve böyle ortamlarda becerilerini sergileyebilirler” (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrenme merkezlerinde çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalitede bulunması ve farklı deneyimleri kendi yaşlılarıyla birlikte yapması da bir diğer önemli sayılacak öğelerden biridir. Öğrenme merkezlerinde çocukların bir sorunu veya deneyimi kendi yaşlıları ile birlikte görmesi, iletişim ve uyum açısından da kıymet teşkil etmektedir (Poyraz ve Dere, 2001). Öğrenme merkezlerindeki değişik türden tecrübelerin çocuğa sağlayacağı faydaları en basitinden ele alındığında, ülkelerin refah düzeyi ve daha sonraki kuşaklar açısından önem arz etmektedir. (Altay, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların öğrenimini genişletmek ve derinleştirmek için öğretmen, öğrenme merkezlerinde çocuklara katılır. Bunu yaptıkları zaman, çocukları gözlemlerler, çocuklarla kendilerini göz hizasında konumlandırır ve çocukları sohbetlere dâhil ederler. Öğretmenler, çocukların ortaya çıkan becerilerini geliştirme, ihtiyaçları ve ilgilerine yanıt vererek çocukların katılımını ve öğrenmelerini teşvik ederler. Örneğin,

öğretmenler görevin farklı bileşenlerini anlamlı ve ulaşılabilir parçalara ayırır. Çocukların tekrar tekrar yapmayı tercih ettikleri etkinlikleri geliştirir ve genişletirler. Ve genellikle bireysel veya küçük gruplarla ortak soruşturma yaparlar (NAEYC, 2018).

2.1.3.2. Oyun Odası

Okul öncesi eğitim kurumunun planlanmasında oyunun önemi göz önünde tutulmalıdır. Çocukların oyun oynadıkları alanda sıra bekleme, birlikteliğin önemi, paylaşma ve sosyalleşmeleri açısından çok önemlidir. Oyun odasında çocuklar rahatça hareket edebilecekleri kendi başlarına ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alanlara ihtiyaç duymaktadır (Oktay,1999).



Fotograf 14: Oyun Odası

Oyun odası normal eğitim ortamından ayrı olarak hava koşullarının elverişli olmadığı günlerde çocukların bahçe oyuncaklarının bulunduğu mekânlardır. Oyun odalarında çocukların sayıları ile orantılı olacak şekilde salıncak, kaydırak, tırmanma duvarı, kum havuzu gibi oyun aletleri olmalıdır. Bu oyun aletlerinin yerleştirilmesinde çocukların güvenliklerine ve rahatça hareket edebilecekleri alanların oluşturulmasına dikkat edilmelidir (Demiriz vd., 2011).

2.1.3.3. Dinlenme Odası

Sadece bir dinlenme aracı olmayan uyku, başta beyin olmak üzere tüm organların yenilenmesi için önemli bir gereksinimdir. Uyku sırasında vücutta stres hormonu azalırken büyüme hormonu salgısı artmaktadır (Aktaş Arnas, 2019). Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar gelişimi gereği dört yaşına kadar öğlen uykusuna ihtiyaç duymaktadır. Beş altı

yaşına gelmiş çocukların bazıları öğle uykusuna ihtiyaç duymakla beraber bazıları uyumadan sadece dinlenmeyi tercih etmektedir. Çocukların bireysel özellikleri göz önüne alınarak uyku ve dinlenme ihtiyaçları düzenlenmelidir (Bilgin, 2013). “Okul öncesi eğitim kurumunda dinlenme odaları; yol veya ses alan yerleri görmeyecek biçimde zemin katta uygun yerlerde yerleştirilmelidir” (MEB, 2015).

Dinlenme odası, çocukların kaybettikleri enerjileri yeniden kazandıkları huzur içinde dinlendikleri mekânlardır (Demiriz vd., 2011). Gürültülü mekânlardan uzakta veya iyi yalıtım yapılmış mekânlar olmalıdır. Dinlenme odasının duvar renk seçimi ise çocukların rahatlamalarını sağlayacak dinlendirici renkler tercih edilmeli (Cin, 1989), temizliğine dikkat edilmeli sürekli olarak havalandırılmalıdır (Demiriz vd., 2011). Dinlenme odasının ısı 18-20 derece ve kişi başını alanın en az 1.50 m² olması gerekmektedir (Cin,1989; MEB,2015).



Fotograf 15: Dinlenme Odası

Dinlenme esnasında çocuklara masal okumak, rahatlatıcı müzik dinletmek gibi yollara uykuya geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Ancak okunacak hikâyelerin çocukları heyecanlandıracak unsurlar içerip uykularının kaçmasına ve dinlenmeyi reddetmelerine yol açacak şeyler içermemesine dikkat edilmelidir (Bilgin, 2013).

2.1.3.4. Spor Salonu

Çocukların aletler yardımıyla ya da kendi bedenleri ile spor yaptıkları ve rahat hareket edebilecekleri alanlar olan spor salonları kullanılan araçlar açısından yeterli alan barındıran mekânlar olmalıdır. Spor salonları çocukların koşarken veya spor yaparken oluşabilecek yaralanmalara karşı duvar 2 m yüksekliğe kadar yumuşak malzeme ile döşenmeli zemin ise oluşabilecek sesi ve yaralanmaları azaltmak için parke gibi döşemeler kullanılarak önlemler

alınmış olmalıdır. Spor salonu havalandırması mümkün olduğunca doğal havalandırma olmalıdır (Demiriz vd.,2011).



Fotograf 16: Spor Salonu

2.1.3.5. Bilgisayar Odası

Okul öncesi çocuklarının kullanacakları bilgisayarlar çocukların gözlerine zarar vermemesi için mutlaka ekran koruyucu bulundurmalıdır. Bilgisayarlar çocukların göz hizasında olmalı kullanılan masa sandalyeler ise okul öncesi çocukların boylarına uygun olmalıdır. Bilgisayarın yerleştirilmesinde ışık kaynaklarına dikkat edilmelidir. Bilgisayarlar ile ilgili oluşabilecek kazalara karşı bütün önlemler önceden alınmalıdır (Demiriz vd.,2011).



Fotograf 17: Bilgisayar Odası

Literatür tarandığında bazı kaynakları okul öncesi eğitim kurumunda bilgisayar odası diye bir iç fiziksel mekândan bahsetmemektedir. Bazı kaynaklarda ise örneğin Arnas Aktaş (2019), Teknoloji ve Bilgisayar merkezi gibi sınıf içerisinde oluşturulan bir öğrenme merkezleri olarak ele almaktadır. MEB (2013)'te ise kitap merkezinde olması gereken malzemeler listesinde bilgisayara yer verilebileceği belirtilmektedir.

2.1.3.6. Yemek Odası/Salonu

Yemek odası veya salonunun kapasitesi kurumda bulunan çocuk sayısı dikkate alınarak belirlenmelidir. Çocukların yemeklerini rahat bir şekilde yiyecekleri büyüklükte olmalıdır. Yemek odasının mutfağa yakın olması yemeğin taşınmasını kolaylaştıracaktır. Yemek odası mümkün olduğunca çocukların dışarıyı görebilecekleri şekilde tasarlanmalı ve gün ışığı alan mekânlar olmalıdır. Yemeklerin dökülme ihtimali göz önüne alınarak duvarda ve yerlerde kolay temizlenebilecek malzemeler tercih edilmelidir (Demiriz vd., 2011; MEB, 2015). Çocukların yemek esnasında da eğitim aldıkları unutulmamalıdır. Gelişim düzeyi artıkça çocukların kendi yemeklerini tabaklarına servis etmelerine, yemekten sonra yemeklerini masadan kaldırıp uygun bir yere bırakmalarına fırsat tanınmalıdır (Bilgin, 2013).



Fotograf 18: Yemek Odası/Salonu

Yemek odası merkezi bir yerde konumlandırılmalıdır. “Okul öncesi eğitim kurumunda koridorlara doğrudan açılan tüm kapılar niş içerisinde ve en az 90 derecelik açılış sağlayan bir menteşe sistemine sahip olmalıdır. Yemek odasında bulunan kapıların kanat genişliği minimum 100 cm. olmalıdır. Kapılarda eşik olmayan detaylar ve darbelere karşı tekmelik ve stoperler kullanılmalıdır Kapılar PVC esaslı malzeme ile kaplanmalıdır. Hijyenik, sürtünme

ve darbeye dayanıklı, az bakım gerektiren ve kaymaz özelliklerini barındırmalıdır. Aydınlık düzeyi en az 100 lüks olmalıdır. Elektrikle direkt bağlantılı olan cihazlar (prizler, Panolar,) öğrencilerin kolay ulaşamayacağı yerlerde olmalı ve her ihtimale karşı gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır” (MEB, 2015).

2.1.3.7. Mutfak

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların sağlıklı gelişiminde en önemli payı beslenmeleri teşkil etmektedir. Bunun içinde sağlığa uygun ortamlarda hazırlanmış doğru gıdaları tüketmeleri gerekmektedir (Bilgin, 2013). Mutfak çocukların bulunduğu aktif alanlardan uzakta kokuların gitmeyeceği bir alanda yer almalıdır. Mutfakta su ve elektrik kesintilerine karşı tedbirler alınmalıdır. Mutlaka su deposu ve jeneratör bulundurulmalıdır. Mutfakta doğal gaz dışında tüp kullanılıyorsa tüp kurum binasının dışında tel ile çevrili güvenli bir alanda olmalıdır. Mutfakta çalışan personel için mutfak yakınında personel odası bulundurulmalıdır (Demiriz, vd, 2011).



Fotograf 19: Mutfak

Mutfak, yemek yapılabilen ve yiyeceklerin saklandığı mekândır. Yemek Odası ile bağlantılı bir yere konumlandırılmalıdır. Vasistas pencereleri (yarı açılır) üst kotta planlanmalı ve kanat genişliği 75cm. den büyük olmamalıdır. Mekân içerisindeki kullanım göze alınarak mekanik tesisatının dağılımının sağlanması amacıyla betonarmede uygun çözümler sağlanmalıdır. Mutfakta kullanılacak malzeme anlık ısı şoklarına dayanacak malzemeden olmalıdır. Fayans, seramik, gibi kaymaz sırlı malzemelerle kaplanarak, su ve buhar geçişini engelleyici tedbirler alınmalıdır (MEB, 2015).

2.1.3.8. Tuvalet

Okul öncesi kurumlarda her derslikte yaş grubuna uygun tuvalet ve lavabo bulunmalıdır (Aktaş Arnas, 2019; Demiriz vd., 2011). Tuvaletlerde çocukların eşyalarını asabilecekleri askılar bulunmalı ve askılar çocukların fiziksel özelliklerine uygun yükseklikte olmalıdır. Tuvaletler rutin olarak temizlenmeli ve havalandırılmalıdır (Demiriz vd., 2011). Okul öncesi kurumlarda bulunan öğrenci tuvaletlerinde asla kilit sistemi kullanılmamalı ve tuvaletlerdeki tüm kabin kapıları dışa doğru açılmalıdır (Aktaş Arnas, 2019; MEB, 2015). Okul öncesi küçük yaş grubu sınıflarda bez değiştirme alanları olmalıdır. İyi düzenlenmiş ve dikkatli bir şekilde kullanılan bez değiştirme alanları ve tuvaletler mikropların ve hastalıkların yayılmasını önemli ölçüde azaltırken, iyi tasarlanmayan alanlar ciddi sağlık sorunlarına neden olabilmektedir (Arnas Aktaş, 2019). Lavabolarda sıvı sabun ve kâğıt havlu kullanımı temizlik ve sağlığa uygunluk açısından tercih edilmelidir. Tuvaletlerde duvar ve yer döşemelerinin yıkanabilir, silinebilir malzemelerden oluşmasına özen gösterilmeli, temiz tutulup kötü kokmamasına dikkat edilmeli ve yerlerin aynı zamanda kaymaz bir malzemelere yer verilmelidir (Bilgin, 2013).



Fotograf 20: Tuvalet

Her 30 öğrenci için yaşlarına uygun olacak şekilde 1 WC ve 1 lavabo olarak tasarlanmalıdır. Engelli öğrenciler için ayrıca en az 1 adet WC ve lavabo ayrı olarak düşünülmelidir. Islak hacimlerin giriş kapılarının kanat genişliği 90 cm, kabin kapılarının kanat genişliği 80 cm. den az olmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda bulunan öğrenci

tuvaletlerinde hiçbir şekilde kilit sistemi olmamalı ve kabin kapıları dışa açılmalıdır. Lavabo yükseklikleri 70 cm, klozet yükseklikleri 30 cm olmalıdır (MEB, 2015).

2.1.3.9. Vestiyer

Çocukların okula geldiklerinde giysilerini asıp dersliklere geçebilir çıkarken de giysilerini tekrar giyerek çıkabilirler yerler olan vestiyer alanı okulun girişine yakın olmalıdır. Vestiyer odasının zemini dışarıdan gelen çocukların ayakkabıları ile girdikleri alanlar olduğundan kolay temizlenebilir malzeme tercih edilmelidir (Demiriz vd.,2011). Vestiyer giriş hollerinde olmalıdır (MEB, 2015).



Fotograf 21: Vestiyer

2.1.3.10. Gözlem Odası

Günlük etkinlikleri sırasında çocuğun doğal davranışlarını hissettirmeden gözlemlenebilecek bir bölme olmalıdır. Günümüzde en popüler olarak bir tarafı aynalı cam kullanılmaktadır. Bu alandan çocuğu gözlemciler rahatlıkla gözlemleyebilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001).



Fotograf 22: Gözlem Odası

2.1.3.11. Depo

Okul öncesi eğitimin öncelikli gayesi, aktif katılımlı, somut ve oyun temelli olmasıdır. Bu nedenle bir okul öncesi eğitim kurumu çocuklar için mümkün olduğunca çeşitli ve kaliteli uyarıcı zenginliği yaratılmalıdır. Yürütülen tüm etkinliklerde çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hazırladıkları günlük plana göre, etkinliklerde kullanmak üzere eğitsel materyaller geliştirmesi veya çocuklarla birlikte yapılacak materyallerin malzemelerini sağlaması gerekmektedir (Kurşunlu, 2018).



Fotograf 23: Depo

Okul öncesi eğitim kurumunda donatılarının (kitap, masa, sandalye gibi,) ve gereçlerinin saklanabileceği, çocukların çalışmalarının arşivlendiği mekânlar olan iyi düzenlenmiş bir depo mutlaka olmalıdır. Bu mekânlarda doğal havalandırma ve doğal aydınlatma olmalıdır. Depo, temizlemesi rahat olan fazla bakım onarım gerektirmeyen yapı malzemeleri ile kaplanmalı ve boyanmalıdır. Kullanılan malzeme yanmaya karşı dayanıklı olmalıdır (Demiriz vd.,2011; MEB, 2015). ‘Okul öncesi eğitim kurumunda 2 ayrı depo bulunmalıdır. Bunlardan birinde okulun genel erzak ve malzemeleri korunmalı; diğerinde ise çocuklara ait çeşitli malzeme ve araç gereçler bulundurulmalıdır. Çocukların kâğıt, boya vb. malzemelerinin konulduğu her sınıfın kendine ait bir dolabı bulunmalıdır. Dolaplar sınıflara yakın olmalı ve dolaplara her malzeme için raf olmalıdır. Çocuklar bu malzemelere kolayca ve güvenli bir şekilde ulaşabilmelidir’ (Ömeroğlu, 2011).

2.1.3.12. Çok Amaçlı Salon

Kurum içerisinde veli toplantılarının yapıldığı, özel tören ve tiyatro gösterilerinin yapıldığı alanlar olan çok amaçlı salonda sahne ve sahneyi kapatacak perde, sandalye ve koltuklar olmalıdır. Salon doğal havalandırmanın yanında gerektiğinde hızlı ve kolay havalandırmak için gerekli donanımına sahip olmalıdır (Demiriz vd.,2011).



Fotograf 24: Çok Amaçlı Salon

2.1.3.13. Revir

Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların belirli periyotlarla sağlık ve gelişim kontrollerinin yapılması gerekmektedir. 3-6 yaş çocuklarının devam ettiği eğitim kurumlarında haftanın belirli günlerinde okula gelip çocukları düzenli şekilde muayene eden

bir hekimin ve bir hemşirenin bulunması yeterli olmaktadır. Daha küçük yaş (0-3 yaş) gruplarına hizmet veren Okul öncesi eğitim kurumunda devamlı bir doktor ve hemşirenin bulunması zorunluluk göstermektedir (Bilgin, 2013).



Fotograf 25: Revir

Revir, çocukların genel sağlık durumlarının kontrol edildiği ve bir kaza ya da yaralanma anında ilk müdahalenin yapıldığı odadır. Revir sınıflar ve oyun alanının uzağında olmalı, burada bulunan ilaçlar kilit altında tutulmalı ve muayene için kullanılan araç gereçlerin bakımı rutin olarak yapılmalıdır (Demiriz vd., 2011). Sağlık görevlilerinin çocukları muayeneden geçireceği bu revirin idari kısmına yakın, sınıflardan biraz uzakta olmasında fayda vardır. Zaman zaman ateşi yükselen veya rahatsızlığından dolayı dinlendirilmesi gereken çocukların sınıf uyarılarından uzakta ve arkadaşlarına rahatsızlık vermeden sağlık görevlisinin denetiminde revirde bulunan yatakta bu ihtiyacının giderilmesi sağlanmalıdır. Revirde ilk yardım amaçlı tüm sağlık malzemelerine ve çocukların boy kilo artışlarının takibine olanak veren araç gereçlere yer verilmelidir (Bilgin, 2013). Revir içinde kullanılan döşeme ve mobilyalar, günlük temizliğin rahatlıkla yapılacağı hijyenik malzemelerden oluşmalıdır (MEB, 2015).

2.1.3.14. Ebeveyn Bekleme Odası

Ebeveyn bekleme odası veliler için bekleme alanıdır. Konum olarak zemin katta ana çıkış koridorunda düşünülmelidir. Bu mekânda doğal aydınlatma ve doğal havalandırma tercih edilmelidir. Aydınlık düzeyi en az 150 lüks olmalıdır (MEB, 2015). Bu odada koltuk, masa, duyuru panosu gibi araçlarla donatılabilir. Panoya kurumda yapılan etkinlikler,

kurumla ilgili duyurular asılarak velilin kurumda yapılanlar hakkında bilgilendirmesi sağlanabilir (Demiriz vd.,2011).



Fotograf 26: Ebeveyn Bekleme Odası

2.1.3.15. İdari Odalar

Müdür, müdür yardımcısı, memur, muhasebeci ve bunlara ait lavabolar idari odalar olarak adlandırılır. Bu odalar personel işlerinin yapıldığı odalar olmakla birlikte velilerin okul idaresi ile iletişime geçtiği mekânlardır. İdari odalar kurum girişinde olacak şekilde planlanmalıdır. Bu odalarda personel işleri ile ilgili evrak ve dosyaların konuldu dolaplar, sandalyeler, masa ve bilgisayar bulunur (Demiriz vd.,2011). İdari odalar okul öncesi kurumda zemin katta tasarlanmalıdır. Çocukların ders dışı etkinliklerini izleyebileceği, kuruma giriş çıkışı kontrol edebileceği bir yerde konumlandırılmalıdır (MEB, 2015).

2.1.3.16.Hizmetli Odası

Okulda görevli hizmetli, aşçı, güvenlikçi vb. personelin giysilerini değiştirip dinlenebildikleri ve özel eşyalarını bıraktıkları odalardır (Demiriz vd.,2011). Personel odalarında duş, lavabo, elbise değiştirme alanı ve dinlenme alanı olmalıdır. Oda içerisinde dolaplar, kanepeler, masa, sandalye vb. bulundurulur (Aktaş Arnas, 2019).

2.1.3.17. Çamaşırhane

Kuruma ait demirbaş eşyaların yıkanması amacıyla kullanılan çamaşır makinesi, kurutucu, ütü ve ütü masasının bulunduğu odadır (Aktaş Arnas, 2019). Bu odada kirli ve temiz çamaşırların depolanması için gerekli raf ya da dolaplar barındırılmalıdır (Demiriz vd.,2011).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun İç Mekân Özellikleri

Bir eğitim kurumunun iç mekân özellikleri; aydınlatma, havalandırma, ısıtma, pencere-kapı kasa ve kanatları, duvar boyaları ve renk özellikleri, döşeme ve eşyalar başlıkları altında incelenebilir (Demiriz vd., 2011).

2.1.4.1. Aydınlatma

Öğrenme ortamının aydınlığı öğrenme üzerinde etkili faktörlerden biridir. Okul öncesi dönemdeki çocukların mümkün olduğunca gün ışığından yararlanması gerekmektedir (Aktaş Arnas, 2018). Mekân içerisinde yapılması gereken aydınlatma; mekânda yapılacak olan eylem ve mekânın bölümleri arasında kullanım amaçlarına göre farklılık göstermektedir (Cin,1989). Eğitim ortamlarında etkinliklere uygun, monotonluktan kaçınan aydınlatmalar tercih edilmelidir. Örneğin kitap köşesinin güneş ışığı alan bir konumda yerleştirilmesi daha yakışır olacaktır. Dersliğin daha az ışık barındıran bölümleri ise evcilik ve blok köşeleri olarak düzenlenip güzel bir yapay aydınlatma ile daha cazip duruma getirilebilir (Demirizvd, 2011).

2.1.4.2. Havalandırma

Toplu yaşanan her yerde havalandırma en temel ihtiyaçlardan birisidir. Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların öğrenme ortamları düzenli olarak havalandırılmalıdır. Düzenli olarak yapılan havalandırma kurum içerisinde bulunan her bireyin sağlığı ve verimliliği açısından da önem teşkil etmektedir (Demirizvd., 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında mekânların havalandırılmasında mümkün olduğunca doğal havalandırma tercih edilmelidir. Doğal havalandırmamın mümkün olmadığı ortamlarda kullanılacak klima gibi havalandırma cihazları çalıştırılırken ortamda çocuk olmamasına dikkat edilmelidir. Doğal olarak havalandırma yapılması öğrenciler hasta olma riskini azaltırken doğal olmayan havalandırma cihazlarının kullanılması ise çocukların hasta olma ihtimalini artırmaktadır (Aktaş Arnas, 2018; 2019).

2.1.4.3. Isıtma

Aşırı sıcak veya soğuk sınıf ortamı çocukları olumsuz yönde etkilediği için sınıf ısısının normal oda sıcaklığında olması gerekmektedir (Aktaş Arnas, 2018). Okul öncesi eğitim kurumu için en iyi ısıtma sistemi kaloriferlerdir. Zeminden ya da duvardan peteklerle ortam rahatlıkla ısıtma sağlanabilmektedir. Soğuk bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumunun için zeminden ısıtma daha sağlıklı ve verimli olmaktadır. Kalorifer petekleri ile ısıtmada ise çarpma gibi ortamda oluşabilecek kazalara karşı birtakım önlemler alınması gerekmektedir (Bilgin, 2013; Demiriz vd., 2011).

2.1.4.4.Pencere-Kapı Kasa ve Kanatları

Öğrenme ortamlarında bulunan pencere sayısı ve büyüklüğü ortamda gerçekleştirilecek etkinliğe göre belirlenmelidir. Çocukların mümkün olduğunda dışarıyı görebilecekleri ve dışarıdan gelen doğal ışığa maruz kalacakları şekilde pencereler ayarlanmalıdır. Bunun yanında yine de ortamın ısı kaybetmesi ve dışarıdan gelebilecek olan gürültü faktörlerini de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ortamda bulunan kapı ve penceredeki camlar ısı ve gürültüye karşı yalıtım özelliği olan camlardan seçilmelidir. Öğrenme ortamında bulunan pencere kanatlarının ergonomik özellikte olmasına özen gösterilmelidir (Demiriz vd., 2011).

2.1.4.5.Duvar Boyaları ve Renk Özellikleri

Çocukların fizyolojik durumlarını ve davranışlarını etkilediği için renkler öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir (Aktaş Arnas, 2018). İç mekân duvar boyaları, kokusuz, nem almayan, havayı geçirme özelliği olan ve kolayca temizlenebilen özellikleri taşımaları, tavanlar sağlık açısından kireçle boyanmalıdır. Sınıfın duvarları, çocukların çalışmalarına göre benzer veya değişik özellikte boyalarla farklılaştırılabilmektedir (Demiriz vd., 2011).

2.1.4.6. Döşeme

Zemin kaplamalarının temizlik ve sağlık koşullarına uygun, silinebilir ve kaymaz malzemelerden olmasına dikkat edilmelidir (Bilgin, 2013). Zemin döşemeleri öğrenme ortamının kullanım amacına göre belirlenebilir. Mutfak, yemek salonu, çamaşırhane ve tuvalet gibi sürekli suyun temas ettiği ortamlar dışında diğer ortamlar mümkün olduğunca parke ile döşenmelidir. Parke ortamdaki ışığı yansıtması, ısıyı artırması, temizliğinin kolay olması ve hoş görünmesi gibi ergonomik özelliklerinden dolayı tercih edilebilir (Demiriz vd., 2011).

2.1.4.7.Eşyalar

Eğitim ortamının düzenlenmesi kadar ortamda kullanılacak olan materyallerin seçiminde de birtakım özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Oğuzkan ve Oral, 1997; Perry, 1997; Kalemci, 1998; Tok, 2015). Bunlar:

- Materyaller sivri uçlu, kendisine ve başkasına zarar vermeyecek şekilde olmalıdır. Boyalar ise çocuğun sağlığını tehlikeye atacak kimyasalları içermemelidir.
- Seçilen malzemeler okul öncesi çocukları için ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde olmalıdır.
- Mobilyalar ergonomik olmalıdır.
- Dayanıklı malzemelerden üretilmiş olmalıdır.

- Ev ortamında kullanılan malzemelere benzemelidir.
- Rahatlıkla taşınabilmelidir.
- Kolay temizlenebilir olmalıdır.
- Çocuklar için zararlı olacak aksesuarlar içermemelidir.
- Sınıf içi ile uyumlu renklere sahip olmalıdır.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenci-Öğretmen ilişkisi

Öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerinin okuldaki başarıları için temel oluşturmaktadır ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrenci ve öğretmen inançlarının, tutumlarının, davranışlarının ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin karmaşık bir kesişimi ile okul yılı boyunca gelişmektedir. Öğretmenler çocuklarla güçlü ve destekleyici ilişkiler kurarak, öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha güvende, daha huzurlu ve daha yetkin hissetmelerine, akranlarıyla daha olumlu bağlantılar kurmalarına ve daha fazla akademik kazanç elde etmelerine olanak tanıyan bir role sahiptir (Hamre ve Pianta, 2006).

Eğitime başlayan bir çocuğun ailesi dışında en çok zaman geçirdiği ve çocuklar üzerinde önemli etkileri olan kişi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerdir. Günümüzde bazı ailelerin çalışma saatlerinden dolayı öğretmenler, çocuklarla ailelerin birlikte geçirdiği zamandan daha fazla zaman geçirmektedir (Kıldan, 2011, Pianta, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, öğrenci öğretmen ilişkisini, ebeveyn çocuk ilişkisinin devamı olarak görürler (Davis, 2003; Tok, 2011). Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmenlerin, çocuklarla eğitimin içerisinde olmasının yanında ebeveyn rolü üstlenerek çocuklarla olumlu ilişki içerisinde bulunmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992). Okul öncesi dönemde çocukları için öğretmen, ailesinin eğitim kurumundaki varisi gibidir. Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı en önemli yetişkin formu olarak düşünülmektedir (Aydın Bilgin, 2003).

Okul öncesi dönemde kurulan sağlıklı ilişkiler daha sonraki eğitim kademelerindeki öğretmenler ile kurulan ilişkilerde belirleyici rol üstlendiği, çocukların sosyal ve akademik başarılarında büyük pay sahibi olduğu ifade edilmektedir (Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie, 2003; Pianta, 1999; Kesner, 2000). Çocukların okula ilk başladıkları dönemde okulla ilgili olumlu tutum içerisinde olması son derece önem teşkil etmektedir. Okul öncesi dönemde çocukta oluşturulacak olumlu tutumlar ilköğretim başta olmak üzere eğitim kademesinin her basamağına yansıtacaktır (Pianta ve Stuhlman, 2004).

Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler, gelişim için kritik bir kaynaktır. Çoğu çocuk için yetişkinlerle kurulan zayıf veya çatışmaya dayalı ilişkiler önemli bir risk kaynağıdır. Öğretmenleriyle daha yakın ilişkileri olan çocuklar daha yüksek akademik performans, daha düşük dışsallaştırma davranışları ve daha iyi sosyal becerilere sahip olma eğilimindedir. Öğretmenlerle ilişkiler, tüm çocuklar için sınıf deneyiminin önemli bir parçasıdır ve gelişimsel sonuçları güçlendirmek için potansiyel bir kaynaktır (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004; Ladd ve Burgess, 2001; Pianta, 1999; Pianta ve Stuhlman, 2004). Okul öncesi yıllarda kurulan sağlıklı Öğrenci öğretmen ilişkisi, çocuğa sosyal destek ve güven sağlamaktadır. Bu sağlıklı ilişki çocuğun sınıftaki öğrenme fırsatlarını yakalamasına ve olumlu akran ilişkileri kurmasına (Howes vd., 1994; Howes ve Smith, 1995) ve okula uyumlarında (Birch ve Ladd, 1998; Hamre ve Pianta, 2004; Howes vd., 1994, Pianta vd., 1997, Pianta vd., 1995; Roorda vd., 2011; Saft ve Pianta, 2001) önemli katkı sağlamaktadır.

Öğretmen, eğitim ortamında sadece kontrolü sağlayan kişi olmasının yanında çocuğun tutum ve değer yargıları edinmesini sağlayan, çocuk hakkında değerlendirmede bulunan, çocuğun okula uyum sağlamasını ve eğitim kurumunu sevmesini sağlayan kişi olarak görülmektedir (Aydın Bilgin, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerle konuşma ve iletişim kurma şekilleri, öğrencilerin davranışlarını ve sınıftaki etkileşimi büyük ölçüde etkilemektedir. İyi kurulmuş bir öğrenci öğretmen iletişim ile öğrencileri iş birliği yapmaya ve olumlu disiplin göstermeye isteklendirerek kaliteli öğrenime elverişli bir ortam oluşturmaktadır (WaiShing, 2008). Çocuk ve öğretmen arasında meydana gelen ilişkide öğretmen, çocuğa sosyal becerilerin kazandırılmasında iyi bir rol model, aynı zamanda bir rehberdir (Yolcu ve Tanış, 2014).

Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren sosyal, duygusal, zihinsel gelişim alanlarında kendilerine yol gösterici birilerine gereksinim duymaktadır. Vygotsky'ye göre zihinsel süreçler bireyde yalnızca içsel olarak var olmayıp diğer bireylerle yapılan etkileşim sonucunda da meydana gelmektedir. Çocuklar bir zihinsel süreci diğerleriyle etkileşim halindeyken ya da paylaşarak kazanmakta veya öğrenmektedir (Yılmaz, 2017). Bir öğretmen paylaşılan bir etkinlikte doğrudan katılımcı olarak ve paylaşılan etkinliğin çocuklar ve arkadaşları arasında gelişmesi için fırsatları destekleyen, planlayan ve yaratan kişi olarak iki farklı şekilde rol almaktadır. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenler amaçlara, bağlama ve öğretilecek şeyin içeriğine bağlı olarak her iki rolü de kullanabilmektedir. Bazen sadece öğretmenler öğrenmeye rehberlik etmekte ve onu yönlendirmektedir. Ancak akranlarla çalışmanın küçük çocuklar için daha faydalı olduğu zamanlarda vardır (Kalkan, 2017). Bu

açından öğretmen çocuğun hayatında değerli bir model unsuru çocuğun gelişimine birçok açıdan destek olmaktadır. Eğitim ortamında eğitmenin sağlıklı rehberliği, etkinlikleri işleyişi ve iletişimi daha önemli duruma gelmektedir. Eğitim ortamında eğitmenin, ilişkileri yönetme, etkileşimde bulunma ve rehberlik etme yöntemi, çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkileri düzenlemekte, bunun yanı sıra eğitim ortamında çocukların birbirleriyle olan uyumlarını da arttırmaktadır (Longobardi, Prino, Marengo ve Settanni, 2016). Bu nedenle çocuğa rehberlik etmede, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır (Pianta, 1999).

2.2.1.Öğrenci- Öğretmen İlişkisine Yöneliklik Teoriler

Öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesi bireysel ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimler tarafından belirlenmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesiyle ilişkili belirli faktörleri açıklamak teoriler ortaya konmuştur (Mantzicopoulos, 2005;Pianta, 1999). Bu teoriler; bağlanma teorisi, dinamik sistemler teorisi ve kişiler arası teori olarak incelenmiştir.

2.2.1.1. Bağlanma teorisi

Kişilik gelişimi erken yıllarda gelişen ilişkilerden etkilenmekte, özellikle anne ile çocuk arasında kurulan ilk ilişki kişiliğin gelişiminde önemli bir role oynamaktadır. Bağlanma, bebeğin yaşama uyum sağlayabilmesi için bakım veren özel birine karşı kurduğu bağ olarak tanımlanmaktadır. Bağlanma duygusunun ilk tohumları bebeklik döneminde atılmaktadır. Bu hususi ilişki, bebek ile bebeğe birinci derecede bakımını karşılayan kişi arasında sağlanmaktadır ve bebek bu dönemde “birincil bağlanma figürüyle” gerçekleşen güvenli bağlanmayı, sonrasında toplumsal çevresiyle kurduğu ilişkiler açısından da referans teşkil etmektedir (Bowlby, 1988). Teoride, bağlanma ilişkileri aracılığıyla bebekler ve küçük çocuklar, birincil bakıcılarla deneyimledikleri etkileşimlere dayalı olarak ilişkilerin doğasının içsel bir çalışma modelini oluştururlar. Bu içsel çalışma modeli daha sonra çocukların büyüdükçe ve geliştikçe başkalarıyla nasıl ilişki kuracağını etkilemekte ve belirlemektedir (Bowlby, 1969). Çocukların deneyimlerini düzenlemek için önemli gördükleri yetişkinlerle ilişkilerinde bağlanma teorisini kullanmaktadır (Bretherton, 1985).

Çocuk-yetişkin ilişkilerinin çocukların gelişiminde merkez rol oynadığı fikri, büyük ölçüde çocuklar ve ebeveynler arasındaki bağlanmanın çocukların gelişimini güçlü bir şekilde etkilediğine dair kanıtlardan türetilmiştir. Uzun süredir gelişimsel araştırmacılar ve özellikle bağlanma araştırmacıları, çocukların gelişiminin birincil bağlamı olarak neredeyse sadece

ebeveyn-çocuk ilişkilerine odaklanmıştır. Ancak, son yirmi yılda odak, okuldaki yetişkin-çocuk ilişkilerini de içerecek şekilde genişletilmiştir (Verschueren ve Koomen, 2012). Çocukların bağlanma kalitesini tanımlamak için kullanılan bu geniş yapılar, öğretmenlerle yüksek kaliteli ilişkiler kurmak için gereken anahtar bileşenleri ve mekanizmaları belirlemeye yardımcı olmaktadır (Pianta vd., 1997; Pianta vd., 2003 Sabol ve Pianta, 2012).

Bağlanma teorisine göre öğretmen-çocuk ilişkilerine dair temel varsayım, çocuğun ebeveynlerle birincil bağlanmasının kalitesinin, çocuğun öğretmeni ile ilişkisinin kalitesini muhtemelen etkileyeceğidir (Davis, 2003; O'Connor & McCartney, 2006; Sabol & Pianta, 2012). Bu nedenle, ebeveynlerin mevcudiyetine güven duymayan çocuklar, öğretmenlerin mevcudiyetine de güven duymama eğilimindedir (Verschueren, 2015). Çocuklar anneleriyle kurdukları bağlanma modelleriyle okula gelmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar, güvensiz bağlanan çocuklara göre öğretmenlerle daha kaliteli ilişkiler geliştirme, güvensiz ya da diğer bağlanma modelleri olan çocuklar ise öğretmenlerle daha düşük kaliteli ilişkileri kurma eğilimi göstermektedir (Howes ve Hamilton, 1992; O'Connor ve McCartney, 2006; Pianta vd., 1997; Sroufe vd., 1983).

Ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisine dayanan bağlanma teorisi bağlamında çalışan akademisyenler, öğretmen-çocuk ilişkilerindeki duygusal kalitenin önemine ve sınıf etkileşimlerinin duygusal ve ikili bileşenlerine vurgu yapmaktadır. İlişki kalitesinin merkezi bir proksimal belirleyicisi veya öncülü olarak öğretmenin duyarlılığının veya çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesinin önemini vurgulamaktadır (Bakermans-Kranenburg, vanIJzendoorn ve Juffer, 2003 ; Buyse, Verschueren ve Doumen, 2011 ; Davis , 2003; Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003).

Çocuklar öğretmenleri ile ilişkilerinde kendilerini duygusal olarak güvende hissedersen, öğretmeni güvenli bir üs ve sınıfı da öğrenme fırsatlarını keşfetmek için bir kaynak olarak kullanabilmektedir. Bağlanma teorisi, önemli görülen yetişkinlerle ilişki kalitesinin zaman içinde tutarlı olacağını öngörmektedir (Bretherton, 1985). Çocuk genellikle işleyen ilişki modeliyle tutarlı bir şekilde hareket eder ve eğer çocuğun ilişki kurduğu kişi de bu çalışma modeline tutarlı bir şekilde tepki verirse, o zaman çocuğun algısını doğrulayacak hiçbir şey kalmaz. Bu nedenle, örneğin, çocuk öğretmenin duyarlı bir şekilde davranacağı beklentisine sahipse ve buna göre hareket ederse, ortaya çıkan uyumlu etkileşimler çocuğun modelini daha da güçlendirir (Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000).

2.2.1.2. Dinamik Sistem Teorisi

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin karmaşıklığını anlamak ve incelemek için düzenleyici bir çerçeve olarak sistemler teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Good ve Weinstein, 1986 ; Pianta, 1999). Dinamik sistem teorisi ilişkilerin, bireysel, aile, sınıf, topluluk özellikleri dahil olmak üzere her seviyenin ilişkisel süreçler üzerinde dinamik iki yönlü etkiye sahip olduğu çok düzeyli bir sistem içine yerleştirildiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Lerner, 1998 ; Sabol ve Pianta, 2012; Sameroff, 1995; Verschueren ve Koomen 2012). Ekolojik yönelimli sistem teorisi olarak da anılan gelişimsel sistemler teorisine göre, çocuklar çoklu proksimal ve uzak etki düzeylerini içeren organize ve dinamik sistemlere gömülüdür. En yakın düzeyde, öğretmen-çocuk ilişkileri, karşılıklı olarak birbirlerini etkileyen öğretmen ve çocuk özelliklerinin bir ürünüdür (Pianta vd., 2003).

Dinamik sistem teorisi, ilişkilerin var olduğu ortamlardaki değişiklikler ve ilişki içerisindeki bireylerdeki değişiklikler nedeniyle ilişkiler sürekli değiştiğini vurgulamaktadır (Pianta ve Walsh, 1996). Dinamik sistem teorisine göre, insan gelişimi hiyerarşik olarak zaman içinde iç içe geçmiştir ve gelişimin sonuçları (makro düzeyde zaman ölçeği) ile gelişim süreci (mikro düzey zaman ölçeği) arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmıştır. (Granic ve Patterson, 2006; Hollenstein, 2007; O'Connor, 2010). Bu nedenle gelişim, farklı zaman seviyelerindeki deneyimler ve süreçler arasındaki ilişkiyi, yani mikro seviyede (örneğin, gerçek zamanlı öğretmen-öğrenci etkileşimleri) ve makro seviyede (örneğin, öğretmen-öğrenci ilişkileri) incelenerek incelenir. *Gerçek zamanlı* seviyedeki deneyimler ve süreçler, insanlar içinde veya insanlar arasında saniyeden saniyeye ne olduğunu gösterir. *Gelişimsel zaman* düzeyindeki deneyimler ve süreçler, belirli insan özelliklerinin nispeten istikrarlı durumunu göstermektedir (Pennings, vanTartwijk, Wubbels, Claessens, van der Want ve Brekelmans, 2014).

2.2.1.3. Kişilerarası Teori

Kişilerarası teori genel olarak iki boyut ve kişiler arası tamamlayıcılık ilkesi ile açıklanmaktadır. İlk boyut olan kontrol boyutu, etkileşimdeki güç, egemenlik ve etkinin derecesini temsil etmekte ve liderlik/ inisiyatiften pasifliğe kadar uzanmaktadır. Bu nedenle kontrol, özdenetim ve özyönetim gibi içsel nitelikler yerine etkileşimler sırasında inisiyatif ve liderlik gibi kişilerarası nitelikleri kapsamaktadır. Etkileşimlerin duygusal kalitesini ölçen ilişki, etkileşimdeki yakınlık, sıcaklık ve destek derecesini ifade etmekte ve ilişkide baskınlıktan teslimiyete (dostluktan düşmanlığa) kadar uzanan bir boyuttur. İkinci boyut ise ilişki boyutudur. İlişki boyutu etkileşim sırasında dostluktan düşmanlığa değişen yakınlık,

sıcaklık ve desteğin derecesini ifade etmektedir (Eisenberg vd., 2010;Gurtman, 2001; Kiesler, 1983; 1996;Leary, 1957; Roorda, Koomen,ThijsveOort 2013; Roorda, SpiltveKoomen, 2017; Sadler ve Woody, 2003).

Kişiler arası teoride tamamlayıcılık ilkesi ise, kişilerarası teorinin merkezi bir yönünü teşkil etmekte ve etkileşimdeki iki katılımcı arasındaki davranışın karşılıklı etkileşimini tanımlamaktadır. Tamamlayıcılık ilkesi etkileşimde bulunan iki kişinin kişilerarası davranışlarının nasıl birbirine uyduğunu, karşılıklı olarak birbirine nasıl uyum sağladığını ve etkileşimleri sırasında bunun dinamik olarak nasıl değiştiğini açıklamaktadır (Sadler vd., 2009; Sadler vd., 2011). Kişilerarası yaklaşıma göre, iki davranış, karşılıklı olarak (yani birbirine zıt olarak) kontrol boyutunda ve buna bağlı olarak bağlılık boyutunda konumlandırıldığında birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Gurtman, 2001; Kiesler, 1996; Thijs, Koomen, Roorda, Hagen, 2010; Thijs vd., 2011).

Güçlü bir potansiyele sahip olan tamamlayıcılık ilkesi kişilerin belirli etkileşimler sırasındaki etkileşim davranışlarını ve devam eden ilişkilerdeki kişilerarası tarzlarını anlamak ve tahmin etmek için kullanılabilen (Sadler ve Woody, 2003) ve uyumsuz etkileşim döngülerini kırmak ve başkalarının kişilerarası davranışlarını veya tarzlarını geliştirmek için başlangıç noktaları sağlayabilmektedir (Kiesler, 1996; Roorda vd., 2013). Örneğin, eğitim bağlamında, öğretmenler, olumsuz ilişkiler paylaştıkları çocuklara karşı kendi kişilerarası davranışlarını kasıtlı olarak değiştirebilir ve böylece bu çocuklardan daha çok istenen yanıtları ortaya çıkarabilir ve destekleyebilir. Uzun vadede, bu daha pürüzsüz ve daha tatmin edici öğretmen-çocuk etkileşimlerine yol açabilir (Thijs vd., 2010).

Kişilerarası ilişkiler (çocuk-ebeveyn, akran, ebeveyn-ebeveyn, öğretmen-çocuk), küçük sosyal gruplar içinde çocuk davranışının düzenlenmesinde anahtar rol oynayan ikili sistemlerdir (Hinde, 1987). İlişkilerin (ikili sistemler olarak) gelişmesinin zaman alması ve bu ilişkilerin düzenleyici etkisinin şekillenmesi için zamana ihtiyaç duyulması gerçeği, çocuklar ve öğretmenleri arasındaki iletişimi en üst düzeye çıkaran ve uzatan okul ve sınıf politikalarını veya uygulamaları desteklemektedir. Bu ilişki ve nitelikleri, etkileşime giren bireylerin davranışlarını şekillendirmede rol oynayabilir ve sayısız etkileşim yoluyla gerçekleşen ilişki iki bireyin gelişimini düzenleyebilmekte veya sınırlayabilmektedir. Öğretmenlerin ve çocukların bu tür bir etkiye sahip bir şekilde birbirlerini tanımaları zaman alır, ancak zamanla ve tekrarlanan karşılaşmalarla, birbirlerinden ne bekleyeceklerini,

birbirlerinin belirli tepkiler için verdiği ipuçlarını ve bu ilişkide uygulanacak sınırlar öğrenmeye başlamaktadır (Pianta, 1994).

2.2.2. Öğrenci Öğretmen İlişkisinin Niteliği

Öğrenci öğretmen ilişkisinde, ağırlıklı olarak yakınlık ve duygusallık gözlemlenirken, bazen de çatışma ve gerilimli ilişki de gözlemlenmektedir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Çocuğun, öğretmeni ile herhangi bir konuda yaşamış olduğu çatışma, çocuğun sosyal olarak gerilemesine ve akranlarına yönelik olumsuz davranışların nedeni olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci öğretmen ilişkisinin niteliği, çocukların eğitim ortamı kapsamındaki sosyal rollerinin belirleyicisi olmaktadır. Öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına hassasiyet göstermesi, çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine olumlu katkıda sağlarken çocukların ihtiyaçlarına hassasiyet göstermemesi ise çocukların istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmakta ve öğretmenin zamanının çoğunu istenmeyen davranışı engellemek için ekstradan çözüm ve araştırma yapmasına neden olmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Birch ve Ladd (1997) Öğrenci öğretmen ilişkisini Pianta ve Steinber'in (1992) görüşlerinden yola çıkarak üç yönden incelemiştir:

1. Yakınlık

2. Çatışma

3. Bağımlılık

2.2.2.1. Yakınlık

Öğrenci öğretmen ilişkisini karakterize ederken yakınlık; öğretmen ile çocuk arasında mevcut olan sıcaklık ile açık iletişim derecesi olarak kabul edilmektedir (BirchveLadd, 1997). Demir (2015)'e göre çocuğun öğretmeniyle sağladığı etkileşimin hangi ölçüde anlamlı ve kaliteli olduğunu gösterirken, duygusal ve bireysel olarak aralarında güvenli bir bağın sağlandığını göstermektedir. Yakınlık; aynı zamanda öğretmenlere yaklaşan çocukların rahatlık derecesi anlamına da gelebilmektedir (Sabol, Robert vePianta, 2011). Öğretmen-çocuk yakınlığının çocukların akademik başarısı ve genel okul uyumu hakkında olumlu sonuçları ortaya konmuştur (BirchveLadd, 1997; Burchinal vd., 2002; Pianta veStuhlman, 2004; Pianta vd., 2005).

2.2.2.2 Çatışma

Çatışma; öğretmen ile çocuğun karşılıklı olarak duygusal tecrübe ettikleri olumsuz yaşantılar ve davranışlar neticesinde, öğretmenin tesirli bir şekilde kontrol sağlayamadığı

vaziyetlerde meydana gelen mücadele oluşumudur (Demir, 2015). Çatışma; çocuğun öğretmeniyle olumsuz kabul edilen davranışlarını, duygusal anlamdaki uygun olmayan etkileşimlerini, uyumsuzluk ve uyumsuz etkileşimleri ve davranışların etkili biçimde yönetilememesini gibi öğretmen-çocuk ilişkilerinin olumsuz yönlerini belirtmektedir çocuk öğretmen arasındaki ilişkinin kabul edilebilir durumda olmama hali ve anlaşmakta zorlanma olarak da tanımlanabilmektedir. Çocuk öğretmen arasındaki çatışma hususunda çocuk öğretmeni ile uyuşmakta güçlük yaşamakta ve çocuk eğitimcilerinden geri durarak var olan güven hissiyatını kaybetmektedir. (Birch ve Ladd, 1997; Sabol vd.,2011; Uzuner ve Gürsoy, 2010). Çatışmacı Öğrenci öğretmen ilişkisi uyumsuz etkileşimler ve öğretmen ile çocuk arasındaki yakınlık eksikliği biçiminde de karakterize edilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Öğretmen-çocuk çatışması çocukların akademik başarısının zayıf olmasıyla ya da yüksek düzeyde çocukların dışsal davranış sorunları ve sosyal yetkinlik ile ilişkili olabilmektedir (BirchveLadd, 1997; Pianta ve Stuhlman, 2004).

2.2.2.3. Bağımlılık

Öğrenci öğretmen ilişkisinin bir diğer niteliği olan bağımlılık, destek kaynağı olarak öğretmenlere aşırı güvenin göstergesi olan sahiplenici ve 'yapışkan' çocuk davranışları olarak kabul edilmektedir (Birch&Ladd, 1997). Çocuğun her konuda öğretmenine üst derece güvenmesini, sınıf içinde yapılan etkinliklerin her kademesinde öğretmeninden destek ve onay beklemesinin (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002) yanında çocuğun öğretmeniyle arasındaki olumlu olmayan duygusal etkileşim, çocuğun bedensel yakınlık ve yardım arayışı, gereksinimi olmadığı durumda dahi yardım isteme ve öğretmeninden ayrı kalmaya karşı güçlü bir tepki göstermenin de habercisi niteliğindedir (Demir, 2015).

Öğretmenleri ile aşırı bağımlı ilişkileri olan çocukların araştırmaya yönelimlerinin daha az olduğu, okul uyumda sorun yaşadıklarını ve akranlarla sosyal ilişkilerde desteğe gereksinim duydukları ortaya konmuştur (Birch ve Ladd, 1997; Howes, vd., 1994). Öğretmenlerine daha az bağımlı olan çocukların daha fazla bağımlı olan akranlarına göre akademik performanslarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Birch ve Ladd, 1997).

2.2.3. Çocuk-Öğretmen İlişkilerini Etkileyen Faktörler

Öğrenci öğretmen ilişkisini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkilerini çocuğun, öğretmenin ve okul bağlamının özelliklerini içeren bağlamsal olarak hassas çerçeveler içinde ele alması gerektiği görüşü çalışma bulguları ile desteklenmiştir (Altıntaş, 2019; Burchinal vd., 2002; Howesvd, 2000; Peisner-Feinbergvd, 2001; Pianta vd., 2002). Bunlar genel olarak üç ana başlık altında incelenmektedir;

1. Çocuğa ait özellikler
2. Öğretmene ait özellikler
3. Eğitim Programına ve Ortamına ait Özellikler

2.2.3.1. Çocuğa Ait Özellikler

İlişkiler çift yönlü olduğundan, çocukların özellikleri etkileşimlerin kalitesini etkilemektedir (Downer, Sabol ve Bridget Hamre 2010). Çocuk öğretmen etkileşiminin doğal etkenlerinden biri çocuktur. Çocukların sahip oldukları özellikler, çocuk öğretmen ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun; sorun oluşturan davranışı ve tutumu, yetersizlikleri, cinsiyeti, yaşı, fiziksel, bilişsel ve kişilik özellikleri mizaç, etnik köken, sosyal beceriler, problem davranışlar ve özel gereksinime sahip olup olmama durumu gibi pek çok faktör çocuk öğretmen ilişkilerini etkileyebilmektedir (Koomen vd., 2004; Kıldan, 2011). Çocuklara ilişkin anne baba eğitim düzeyi, ırksal özellikler, risk altında bulunmak demografik değişkenlerin de öğrenci öğretmen ilişkilerini etkilediği vurgulanmaktadır (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Cavell & Willson, 2001; Sabol & Pianta 2012).

Alan yazında Öğrenci öğretmen ilişkisini etkileyen öğrenciye ilişkin etkenlerden dikkatle üzerinde yoğunlaşılan etkenin, öğrencinin cinsiyeti olduğu söylenebilir. Özellikle kız çocukların erkeklere göre öğretmen ile daha iyi ilişkileri kurarken (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Cavell ve Willson, 2001; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005; Stipek & Miles, 2008; Griggs, Gagnon, Huelsman, Ashley & Ballard, 2009; Rudasill, Reio Jr, Stipanovic & Taylor, 2010; Demirkaya 2013) erkek çocukların öğretmenleri ile çatışmaya dayalı ilişki kurduğu görülmektedir (Arbeau, Coplan ve Weeks, 2010; Yılmaz Genç, 2016).

Öğrenci öğretmen ilişkisinde önemli bulunan bir diğer değişken ise çocuğun mizaç özellikleridir. Sert mizaçlı çocuklar çatışma ve gerginlik yaratmaya eğimli olmakta, buldukları ortamlarda tehlike yaratacak davranışlar sergilemekte ve bu mizaç özelliği öğrenci öğretmen ilişkisine de yansımaktadır (Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor, 2010; Demirkaya 2013). Özellikle saldırganlık ve hiperaktivite gibi sorunlu davranışları dışsallaştırarak okula gelen çocuklar öğretmenlerine meydan okumakta ve bu durum öğretmen çocuk arasında uyumlu ilişkiler kurmayı zorlaştırmaktadır (Hamre & Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012). Ayrıca akademik başarısı düşük çocuklar, akademik olarak daha yetkin çocuklara kıyasla öğretmenleriyle daha zayıf ilişkiler geliştirme eğilimindedir (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007; Sabol & Pianta 2012; Doumen, Verschueren & Buyse, 2009; Hamre vd., 2007).

Ebeveynlere ilişkin anne eğitim düzeyinin, öğrenci öğretmen ilişkisi üstünde etkili bir etmen olmadığı görülmüştür (Pianta vd., 1997; Hamre & Pianta, 2005; Eisenhower vd., 2007; Blacher, Baker & Eisenhower, 2009). Ancak bazı çalışmalar düşük SES ve anne eğitimine sahip ailelerden gelen çocukların, daha fazla sosyoekonomik kaynaklara sahip akranlarından daha öğretmen yönlendirmeli ve daha az pozitif sınıflara yerleştirilme olasılığı daha yüksektir (Pianta vd, 2002).

2.2.3.1 Öğretmene Ait Özellikler

Öğrenci öğretmen ilişkisi, öğretmen ile çocuk arasında olan ilişkinin değerlendirmesi ve öğretmen çocuk arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif olarak gelişmesi olarak ifade edilebilir. Her iki durumda da öğrenci öğretmen ilişkisi güvenme, yakınlık ve çatışma boyutlarından oluşmaktadır (Saltalı, 2013). Öğrenci öğretmen ilişkisinde etkili olan öğretmen özellikleri arasında öğretmenin kendilik algısı, beklentileri ve inanışları, hayata karşı tutumu, depresyon düzeyi, eğitimi, cinsiyeti, etnik kökeni ve deyimlerinin, çocuğa yaklaşımları, çocuklardan beklentileri, davranış yönetiminde benimsediği ilke ve kuramları gibi faktörler etkili olmaktadır (Demirkaya, 2013; FredriksenveRhodes, 2004; Gelbal ve Duyan, 2010; Kesner, 2000; Kıldan, 2011; Mantzicopoulos 2005; Myers ve Pianta, 2008; Pianta vd., 2002; Saracho ve Spodek, 2007; Tok, 2011).

“Öğretmenin barındırdıkları özellikleri ile öğrencilere karşışın tutumu ve öğrencilerin yapmış oldukları davranışlar arasında güçlü bağlantılar mevcuttur. Sevecen bir öğretmen ile dominat bir öğretmenin sınıfında öğrencilerine karşı davranışları değişiklik göstermektedir. İstenmeyen bir davranış isterse öğretmenden olsun öğrenci üzerinde istenmeyen başka bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır. (Önder Külahoğlu, 2000; Saltalı, 2013). Destekleyici öğretmen davranışları olumlu çocuk öğretmen ilişkilerinin belirleyicisidir. Her zaman bilgi tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde destekleyici ve yardım edici rollerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Thijs, vd., 2008).

Karşılıklı olarak güven duygusu içeren öğrenci öğretmen ilişkisi daha çok yakınlığın olduğu daha az istemeyen davranışın yaşanması olarak görülmektedir. Öğrenciler daha çok sosyal sorunlara merak duyduğu, akademik başarı olarak daha başarılı, sorunlara karşı çözüm odaklı bireyler olmasının yanında okullarına karşı daha olumlu duygular besledikleri ortaya konulmaktadır. Çoğunlukla okul öncesi dönemde sağlanan olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi çocuğu olumlu davranışlara sevk etmekte olumsuz sağlanan Öğrenci öğretmen ilişkisi ise

çocukta okula karşı olumsuz hisler beslemesine, yapıcı olmayan sosyal ilişkilere ve akademik olarak başarısızlıklara neden olabilmektedir (Karaca vd., 2011).

Pianta (1999) etkileşimde olduğu çocuk hakkında olumsuz algı ve tutuma sahip öğretmenin, çocukla negatif ilişki geçireceğini belirtmiştir. Öğretmenin çocuğa karşı olan olumlu olmayan algı ve tutumu, çocuğunda öğretmene karşı olumlu olmayan algı ve tutum geliştirmesine sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin bilhassa risk grubundaki ve problemleri davranışları barındıran çocuklarla ilgili inançlarının değişmesinin çok güç olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin çocuğa dair sahip olduğu bu inançlar çocuğa karşı olan davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Stern, 1989). En temel düzeyde, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi, öğretmenin çocuğun sosyo-duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına cevap verme ve uygun olduğunda duygusal destek sunma becerisine bağlıdır (Pianta vd., 2002).

Öğretmenlerin eğitim durumunun öğrenci öğretmen ilişkisine pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Yılmaz Genç, 2016). Demirkaya (2013) çalışmasında, çocukla öğretmen arasında kurulan bağımlılığa dayalı ilişkinin öğretmenin mesleki deneyiminden olumlu etkilendiğini bulmuştur. Öğretmenin mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Öğrenci öğretmen ilişkisinde, öğretmenin cinsiyeti ise etkili bir faktör değildir (İpek ve Terzi, 2010).

2.2.3.2 Eğitim Programına ve Ortamına Ait Özellikler

Eğitim öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürüyebilmesi için öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesi ve çocuk ile öğretmen arasında kurulan bağ önemlidir (Gordon, 2008). Pianta 'ya göre (1999), okul öncesi dönemde eğitim ortamında çocukların olumlu deneyimler yaşayabilmesi için, vasat Öğrenci öğretmen ilişkisinin kurulmasına sebep olan sınıf öğretmenlerine karşı dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Çocukların eğitim ortamında yaşadığı tecrübeler, eğitim kurumunun özümsemiği yaklaşım ve programlar, çocukların öğrenme ve gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda çocukların etkileşimlerinin niteliğini de etkilemektedir. Öğrenme ortamının kalitesi ile Öğrenci öğretmen ilişkisi arasında kuvvetli bir bağ olduğu belirtilmektedir (Pianta vd, 2002).

Şahin ve Anlık (2008) araştırmasında, Öğrenci öğretmen ilişkisine epeyce daha fazla önem vermekte olan bir eğitim kurumunda, öğretmenlerin çocuklarla teke tek etkileşimi tercih ettiği ve çocuklardaki gelişimleri ve değişimleri yakından takip ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda da bu kuruma devam etmekte olan çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. Mantzicopoulos (2005), sınıf kalitesindeki

değişikliklerin öğrenci öğretmen ilişkisini etkilediğini, eğitim öğretim açısından kaliteli okul ortamlarındaki anaokulu çocuklarının (örneğin gelişimsel olarak uygun öğretim uygulamaları, aile destek hizmetleri ve ebeveyn katılımı) geleneksel okullarda anaokuluna giden akranlarına göre daha az ilişkisel çatışma bildirdiklerini bulmuşlardır.

Çocukların deneyimlerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyen öğretimsel uygulamalar ve etkinlikler öğrenci öğretmen ilişkisini etkilemektedir (Phillipsen vd., 1997, Pianta vd., 2002). Çocuklar en iyi her çocuğun ilgi ve becerilerini temel alan ve keşif ve bilişsel zorluklar için fırsatlar sunan çocuk merkezli öğretim yaklaşımlarını vurguladığında öğrenmektedir. Bu tür gelişimsel olarak uygun yaklaşımlar, ailelerle karşılıklı ilişkiler ve çocukların anlamlı yollarla keşfetme ve katılma konusunda kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf ilişkileri ve sınıf topluluğunu desteklemekte ve bu tür ortamlarda, çocukların ilişkilerinde uyum düzeylerini de arttırmaktadır (Mantzicopoulos, 2005).

“MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan okul öncesi eğitim programı 2013 yılından beri Türkiye’deki Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programına baktığımızda amaç olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amaçları belirlenmiştir” (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini temel alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak “eklektik”tir” (MEB, 2013).

“MEB, okul öncesi 2013 programında, “ilgi köşeleri” öğrenme merkezleri olarak izah edilmiştir. Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenmiş alanlardır. Öğrenme merkezleri günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele

alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır” (MEB, 2013).

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğrenme ortamları, Öğrenci öğretmen ilişkisini ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar alt başlıklarda sunulmuştur.

2.3.1. Öğrenme Ortamına İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Serdaroğlu (2019) “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalitesi ile Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında “Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmiştir. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde bulunan 12 okul öncesi eğitim kurumu (altı anaokulu ve altı anasınıfı) bünyesindeki 30 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda bulunan 150 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklara ve ebeveynlere yönelik sorular içeren, “Genel Bilgi Formu”, çocukların dil gelişim düzeyini ölçmek için “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” ve okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeylerini ölçmek için “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anaokullarının toplam kalite düzeyi az yeterli, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutları ve toplam kalite puanında anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanlarının ülke normlarına göre ortalama düzeyde olduğu saptanmıştır.”

Canbeldek (2015) “Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” adlı çalışmasında; “Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 20 bağımsız anaokulu ile 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bulunan anasınıfı olmak üzere rastgele seçilen toplam 55 sınıf ve bu sınıflarda eğitim gören 846 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların gelişim düzeyleri "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)", sosyal davranış düzeyleri "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)" aracılığıyla ve sınıfların kaliteleri "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite düzeyinin (çocuk sayısı, öğretmen

eğitim düzeyi, sınıf büyüklüğü) standartlara uygun fakat işlevsel kalite düzeylerinin "az yeterli" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen önemli bulgu, Okul ncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu belirtmektedir.”

Polat (2014) “Okul ncesi eğitim kurumlarında Kalitenin ocukların Yaratıcılıklarına Etkisini” incelediği çalışmasında “okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamının yaratıcılığı ne derece etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunu, İstanbul İl merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okulöncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 100 ocuk oluştırmaktadır. Araştırmada; “Okul ncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme leği (ECERS-R)”, “Williams Yaratıcılık Değerlendirme leğinin Farklı Düşünme Testi (Farklı Düşünme Testi A Formu ve Farklı Düşünme Testi B Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip Okul ncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı, olumsuz niteliklere sahip Okul ncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarınınsa zamanla düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır.”

Kalkan (2008) “Okul ncesi eğitim kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasının çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan özel ve Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 26 okul öncesi eğitim kurumu oluştırmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kalitenin yapısal ve süreçle ilgili göstergelerini ölçen “Okul ncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme leği-Gözden Geçirilmiş Baskı (ECERS-R)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında ve özel anaokullarında ECERS-R leği puan ortalamalarının “iyi” düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından kaliteleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda “her üç grubun da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar açısından toplam kalite düzeyinin çok az olduğunu bulgusuna ulaşmıştır.”

Solak (2007) “Adana İl Merkezinde Bulunan Resmi ve zel Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Kalitelerini Belirlemek” amacıyla bir çalışma yapmıştır. “alışmanın rneklemi, Adana il merkezinde bulunan, resmi anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel anasınıfları ve özel anaokulları olmak üzere her okul grubundan 4 olmak üzere toplam 16 okul öncesi eğitim kurumunu kapsamaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak

“Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği yeni versiyonu (ECERS R)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bütün kurumlar karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlara göre özel okullar ile resmi okullar arasında çok yüksek derecede fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.”

Budunç (2007) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Ortamlarının Özelliklerinin Belirlenmesi” amacıyla yaptığı araştırmada, “okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların fiziksel, sosyal ve eğitsel özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini incelenmiştir. Araştırmanın evreni Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi anaokullarında görev yapan öğretmenlerden, örnekleme ise bu öğretmenler arasından tesadüfi (yansız) örnekleme yöntemi ile seçilen 130 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunlukla çalıştıkları kurumun fiziksel özelliklerini yeterli ve uygun buldukları, sosyal ve eğitsel ortamla ilgili olarak ise sorunlar yaşadıkları ve bu konularla ilgili beklentileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.”

Feyman (2006) “Ankara’da Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Olarak Eğitim Veren Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarının Bünyesindeki Ana Sınıflarının Kalite Düzeylerinin Yaşlar 48- 72 Ay Arasında Değişen Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkisini” incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın örnekleme “Ankara ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı toplam 6 anasınıfı ve bu anasınıflarında bulunan 6 öğretmen ve 48-72 aylık 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda MEB’e bağlı resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri çok az; özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri ise çok az ile iyi arasında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca özel ilköğretim okullarındaki anasınıfların, resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarına nazaran daha yüksek kaliteye sahip olduğu, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin buldukları anasınıflarının kalite düzeylerinin, deneyimli öğretmenlerin sınıflarına kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.”

Tovim (1996) “Okul Öncesi Eğitim Merkezi Değerlendirme Ölçeği’nin Türkçe uyarlama çalışmasında” “1980 yılında Harms ve Clifford tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin” Türkçe ‘ye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Türkçe formunun uyarlama çalışmasında üç kişilik araştırmacıların gözlem sonuçlarının ortalamaları karşılaştırılması sonucunda her üç araştırmacının da gözlem sonuçları ortalamalarının 84,2 olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Öğrenme Ortamına ilişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Mariano vd., (2019) “ECERS-R'nin Epidemiyolojik Bir Okul Öncesi Örneği Arasındaki Psikometrik Özellikleri” adlı çalışmalarında Gözden Geçirilmiş Erken Çocukluk Ortamı Derecelendirme Ölçeği (ECERS-R), erken çocukluk eğitiminin kalitesini ve çocuk gelişimi ile ilişkisini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak ECERS-R'nin psikometrik özellikleri tam olarak belirlenmemiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada ECERS-R'nin 3 farklı faktör çözümünü, mevcut literatürden (1-, 2- ve 3-korelasyonlu faktör çözümlerini içeren) kaynaklı modeller kullanarak ve epidemiyolojik örneklemeden gelen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulayarak test etmişlerdir. Embu Okul Öncesi Ruh Sağlığı Çalışması (n = 1.292 çocuk), Çocuk eğitim kalitesinin alternatif ölçüleri de (öğretmen-çocuk oranı gibi) analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, hem tek boyutlu hem de 3-ilişkili faktör çözüm modelleri için iyi uyum indeksleri vermiştir.

Nummila (2016) “ECERS-R erken Çocukluk Öğrenme Ortamlarının Ve Erken Çocukluk Eğitim Planlarının Kalitesi Çalışmasında” yaygın olarak kullanılan Erken Çocukluk Ortamı Derecelendirme Ölçeği (ECERS-R) kullanılarak erken çocukluk öğrenme ortamlarının kalitesini incelemiştir. 2-6 yaş arası çocuk gruplarında Lima merkezli sekiz anaokulu grubu ve bir grup aile anaokulu grubu gözlemlenerek niteliksel bir vaka çalışması gerçekleştirilmiştir. Kalite değerlendirme göstergesi ile yapılan değerlendirmelere göre, Loimaa kentindeki öğrenme ortamlarının kalitesinin güçlü yönleri günlük program ve kişisel bakım rutinleri olmuştur. Eylem ve İçerik bölümü tatmin edici düzeyde kalmıştır.

Mayer ve Beckh (2016)“ ECERS – R'nin geçerliliğinin incelenmesi: Alman Ulusal Erken Çocuklukta Çocuk Bakımı Araştırmasının Sonuçları ” adlı çalışmalarında revize edilmiş Erken Çocukluk Çevresi Derecelendirme Ölçeğinin (ECERS-R) psikometrik özellikleri Alman Erken Çocuklukta Çocuk Bakımı Ulusal Çalışması'ndan (NUBBEK) elde edilen veriler kullanılarak incelenmiştir. Sonuç olarak ECERS-R'nin geçerliliğine ilişkin bulguları, ölçeğin yanıtlama süreci geçerliliği, yapısal geçerliliği ve ölçüt geçerliliği ile ilgili önceki araştırmaları tekrarlamakta olduğunu görmüşlerdir. Faktör analizleri, çocuk bakımının kalitesinin tek bir küresel faktörünü değil, üç faktörü tanımladı. Regresyon analizleri, çocuk sonuçlarını tahmin etmek için küçük etki boyutları ve alternatif kalite ölçümlerini tahmin etmek için küçük ila orta etki boyutları ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin kullanımı ve revizyonu için çıkarımlar ve çocuk bakımı kalitesinin diğer ölçütlerinin geliştirilmesi tartışılmaktadır.

2.3.3. Öğrenci Öğretmen İlişkisi ile Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Gürgen, (2019) “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişki İle Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki Bağın Saptanması” amacı ile yaptığı çalışmanın örneklemini “Kayseri ilinde bulunan Okul öncesi eğitim kurumlarında, rastgele örnekleme ile belirlenen 48-72 aylık çocuklardan 218 kız, 227 erkek olmak üzere toplam 445 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacı verileri; “Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların öğretmenleriyle yüksek düzeyde yakın, orta düzeyde bağımlı ve düşük düzeyde çatışmaya dayanan bir ilişki kurdukları belirlenmiştir. Bu ilişki üzerinde öğretmenin öğrenim durumunun, mesleki deneyiminin, öğretmenlik statüsünün, mezun olduğu bölümün ve sosyal beceri eğitimine katılma durumunun anlamlı farklılık yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır.”

Yılmaz Genç (2016) “Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin, Öğrenci öğretmen ilişkisine yönelik karşılıklı algılarının çeşitli değişkenlere göre incelemiştir”. “Bursa il merkezinde bulunan, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında ve özel Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 329 çocuk ile bu çocukların sınıflarında görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; “Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği (ÇÖDDÖ) ve Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocuk ve öğretmenin aralarındaki ilişkiye bakış açısının karşılıklı olarak birbirinden bağımsız olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin önemli bir faktör olarak belirlendiği bu çalışmada, öğretmenler erkek çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak algılamak; kız çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın ve bağımlı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyiminin çocuğun yaşı değişkeninin hiçbir bağımlı değişken için anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile yakınlık ilişki biçimi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuş ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın olarak algıladıkları görülmüştür. Okul türü değişkeninin de anlamlı bir yordayıcı olarak saptandığı çalışmada, özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öğretmenleri tarafından algılanan bağımlılık puanlarının anasınıfına devam eden çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.”

Demir (2015) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin, Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkilerini” incelemiştir.

“Çalışmanın örneklemini İzmir’de çalışan 70, Çanakkale’de çalışan 28 olmak üzere 98 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak; “Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği, Öğretmen Stratejileri Soru Formu, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.”

2.3.4. Öğrenci Öğretmen İlişkisi ile Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Guan, L., Hu, B. Y., and Winsler, A. (2020). Çinli okul öncesi çocukların öğrenmeye yaklaşımları ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişkilerin yönünü incelemeyi amaçlayan boylamsal çalışmada, üç çapraz gecikmeli modeli test edilmiştir: ilişkiye dayalı bir model, çocuk odaklı bir model ve karşılıklı bir model. 595 okul öncesi öğrencinin 59 başöğretmeninden “Okul Öncesi Öğrenme Davranışı Ölçeği” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeğini” aracılığıyla bilgiler alınmıştır. Verilerin alınma zamanı ilki çocukların anaokulundaki ikinci yılının sonunda ikincisi ise bundan bir yıl sonra çocuklar okul öncesi eğitimden çıkmadan önce alınmıştır. Araştırmada sonuçunda, çocukların Dikkatinden / Sebâtından öğretmen tarafından bildirilen yakınlık ve çocuklarla çatışmaya ve çocukların Öğrenme Stratejilerinden öğretmen-çocuk çatışmasına kadar önemli çapraz dalga ilişkileri gösterdi bulgusuna ulaşılmıştır.

Cohenour, (2019) “Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocuklarda Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Regresyon Analizi” adlı çalışmasında; doğrusal değişkenlerin hem doğrusal bir regresyon yaklaşımı hem de doğrusal olmayan bir yöntemle yaygın olarak kullanılan Öğrenci öğretmen ilişkisi kalitesi metriğinden Öğrenci öğretmen ilişkisi kalite puanları üzerindeki benzersiz öngörü gücünü araştırmayı amaçlamıştır. Doğrusal analiz sonuçları, öğretmen tarafından rapor edilen sosyal beceri yeterliliğini ve dışsallaştırma problemi davranış puanlarını, bu örnekte STR kalitesini en anlamlı şekilde öngördüğünü göstermektedir. Regresyon ağacı analizimizden elde edilen sonuçlar, STR kalitesi ile ilgili üç önemli yordayıcı değişkenden kaynaklanan yedi alt grubu tanımlar- öğretmen tarafından bildirilen dışsallaştırıcı davranış semptomolojisi, sosyal beceri yeterliliği ve sınıfta yılların deneyimi.

Jaruševićiūtė, (2019) “Okul Öncesi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Görev Sürekliliği, Erken Akademik Beceriler ve Motivasyon” adlı çalışmasında; Öğrenci öğretmen ilişkisi ile erken dönem akademik beceriler ve motivasyon arasındaki ilişkide bir aracı görevi görüp görmediğini incelemekti. Okulöncesi öğrencilerinin Öğrenci öğretmen ilişkisi ve görev

sürekliği öğretmen anketleri ile ölçölmüş, öğrencilere erken akademik beceriler için bireysel testler uygulanmış, mülakatlar ile öğrencilerin motivasyonu değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları yakın Öğrenci öğretmen ilişkisi arasındaki pozitif bağlantıları doğruladı. Bunun tersine, Öğrenci öğretmen ilişkisi ne kadar çelişkili olursa, görevin sürekliliği o kadar düşüktü ve dolayısıyla okul öncesi çocukların erken akademik becerileri ve motivasyonları o kadar düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi ve yorumlanmasıyla elde edilen bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenci öğretmen ilişkisi amaçladığından, “ilişkisel tarama modeli”ne biçimde düzenlenmiştir. Bir topluluğun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara survey (tarama) araştırması, ilişkisel tarama modelleri ise ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalara olarak tanımlanmaktadır. Korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemleri, ilişkisel araştırmanın başlıca örnekleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrenci öğretmen ilişkisi, bağımsız değişken ise eğitim ortamlarıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokulları ve bu kurumlarda görev yapmakta olan 5 yaş çocuklarla çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak evren içerisinde var olan tüm durumu yansıtması için amaçlı örneklemden; maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde farksız değişik durumlardan meydana gelmesidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar maksimum çeşitliliğe örnek teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları arasından idareciler tarafından alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde olduğu belirtilen toplam 49 anaokulları arasından rasgele seçilen üst, orta, alt sosyo ekonomik düzeydeki iki okul olmak üzere toplam altı okul ve bu okullardan seçilen öğretmen ve çocuklar oluşturmaktadır. Belirlenen okulların adları kullanılmamış ve okullar büyük harfler kullanılarak (A, B, C, D, E, F) kodlanmıştır. Örneklem içerisinde yer alan 6 resmi bağımsız anaokulunda toplam 143 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 73'ü 6 yaş grubu, 61'i 5 yaş grubu 9'u ise 4 yaş grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Resmi bağımsız ana okullarında genelde 6 yaş grubu sınıfların çok olduğu bunun da sebebinin ilköğretim 1. Sınıfa hazırlık amacı taşıdığından öncelik bu yaş grubuna verilmiş olduğu söylenebilir. 5 yaş grubu,

6 yaş grubu kadar olmasa da her bağımsız okulda bulunmaktadır. 4 yaş grubu ise resmi bağımsız anaokullarında 1veya 2 şube bulunmakta, 5-6 yaş grubu öğrencilerin yoğun olduğu yerleşim yerindeki resmi bağımsız anaokullarında ise hiç bulunmamaktadır. Çalışmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların seçiminde ise okul idaresinden sınıf listeleri alınmış, sınıf listelerinin ilk ve son sırasında yer alan kız ve erkek çocuklar arasından seçilen 244 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.

“Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileriyle ilgili bilgiler aşağıda, Tablo 1’ de sunulmaktadır”.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	60	98
	Erkek	1	2
<i>Yaş</i>	25-35	24	39
	36-45	34	56
	46 ve üstü	3	5
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-9	19	31
	10-19	38	62
	20 ve üzeri	4	7
<i>Öğrenim Durumu</i>	Ön Lisans	2	3
	Lisans	54	89
	Yüksek Lisans	5	8
<i>Mezuniyet</i>	MYO Çocuk Gelişimi Bölümü	1	2
	Okul Öncesi Öğrt.	56	91
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrt.	4	7
<i>Kurumdaki Çalışma Süresi</i>	1-3	26	43
	3-6	20	33
	6 ve üzeri	15	24
<i>Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı</i>	1-5	27	44
	6-10	19	31
	11 ve üzeri	15	25
<i>Sınıf Mevcudu</i>	11-15	6	10
	16-20	25	41
	21-25	17	28
	26 ve üzeri	13	21
	Toplam	61	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 61 öğretmenin %2’i erkek, %98’si kadındır. Yaş değişkenine göre ise %39’u 25-35 yaş arası, %56’sı 36-45 yaş arası, %5’i 46 ve üstü yaşa sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31’i 1-9 yıl, %62’si 10-19 yıl, %7’si 20 ve üstü mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin %3’ü ön lisans, %89’u lisans, %8’i yüksek lisans,

%91'i Okul Öncesi %2'si Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans, %7'si Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği bölümünden mezundur. Öğretmenlerin kurumda çalışma sürelerine bakıldığında %43'ü 1-3 yıl, %33'ü 3-6 yıl, %24'ü 6 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışmaktadır. Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına bakıldığında %44'ü 1-5, %19'u 6-10, %25'i 11 ve üzeri eğitime katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuk sayısına bakıldığında; %10'unda 11-15, %41'inde 16-20, %28'inde 21-25, %21'inde ise 26 ve üzerinde çocuk bulunmaktadır.

Tablo 2.Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız	122	50
	Erkek	122	50
<i>Anne Yaş</i>	18-25	10	4
	26-30	85	35
	31-35	102	42
	36-40	39	16
	41 ve üzeri	8	3
<i>Baba Yaş</i>	18-25	5	2
	26-30	32	13
	31-35	103	45
	36-40	76	33
	41 ve üzeri	18	7
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>	Okuryazar Değil	10	4
	İlkokul	54	22
	Ortaokul	32	13
	Lise	59	24
	Ön Lisans	15	6
	Lisans	68	29
	Lisans Üstü	6	2
<i>Baba Öğrenim Durumu</i>	Okuryazar Değil	5	2
	İlkokul	27	11
	Ortaokul	37	15
	Lise	79	32
	Ön Lisans	10	4
	Lisans	77	31
<i>Ailenin Ekonomik Durumu</i>	Lisans Üstü	9	4
	0-1000	5	2
	1100-2300	58	24
	2400-5000	110	45
	5100-10000	63	26
	11 000 ve üzeri	8	3
Toplam		244	100

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si kız, %50'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Anne yaş değişkenine göre %4 ile 18-25 yaş, %35 ile 26-30 yaş,

%42 ile 31-35 yaş, %16 ile 36-40 yaş ve %3 ile 41 yaş ve üzeri olduğunu görmekteyiz. Baba yaş değişkenine göre %2 ile 18-25 yaş, %13 ile 26-30 yaş, %45 ile 31-35 yaş, %33 ile 36-40 yaş ve %7 ile 41 yaş ve üzeri olduğunu görmekteyiz. Anne öğrenim durumuna göre %4 okuma yazma bilmeyen, %22 “ilkokul mezunu”, %13 “ortaokul mezunu”, %24 “lise mezunu”, %6 “ön lisans mezunu”, %29 “lisans mezunu”, %2 “yüksek lisans mezunudur. Baba öğrenim durumuna göre %4 okuma yazma bilmeyen, %22 ilkokul mezunu, %13 ortaokul mezunu, %24 lise mezunu, %6 ön lisans mezunu, %29 lisans mezunu, %2 yüksek lisans mezunudur. Ailenin ekonomik durumuna göre %2 çok düşük, %24 düşük, %45 orta, %26 iyi ve %3 çok iyi olduğunu görmekteyiz.

3.3. Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, öğrenme ortamını değerlendirmek için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen ve Kler Klodya Tovim (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R)” ile “Öğrenci Öğretmen ilişkisini” belirlemek için ise Pianta (1999) tarafından geliştirilen ve Ası ve Karabay (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K)” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel bilgi formu” iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmene ait cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, bulunduğu kurumda çalışma süresi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ve sınıf mevcuduna yönelik sekiz sorunun yer aldığı demografik değişkenlere yer verilmiştir. Bilgi formunun ikinci kısımda çocuğun cinsiyet, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin ekonomik durumuna ilişkin altı demografik değişken bulunmaktadır.

3.3.2. Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R)

Erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin eğitim ortamlarının kalitesini (niteliğini) belirlemek üzere kullanılan “Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)”, Harms ve Clifford (1980) tarafından ABD’nin North Carolina Üniversitesinde geliştirilmiş, daha sonra Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından gözden geçirilmiştir. ECERS R’nin Tovim (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlama ve Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Tovim’in uyarlama çalışmasında elde ettiği güvenilirlik katsayısı 0.96’dır. Tovim ve onun bir meslektaşı iki erken

çocukluk eğitimi merkezindeki beş sınıfta tüm ECERS R’yi uygulamıştır. Çalışmanın sonucu, “yetişkin ihtiyaçları” alt boyutunda yapılacak bir çalışmadan sonra, ECERS-R’nin Türkçe halinin orjinal olanı ile benzerlik gösterdiğini, dil yönünden eş ve güvenilir olabileceğini işaret etmekte ve erken çocukluk eğitimi veren eğitim kurumlarında kullanılabilceğini göstermektedir (Tovim, 1996 ve Solak, 2007). Araştırmada kullanılan öğrenme ortamları ölçeği güvenilirlik katsayısı .923 olarak bulunmuştur. ECERS R’nin yedi (7) alt boyutu ve toplam kırk üç (43) alt bölüm sayısı bulunmaktadır (Tovim, 1996 ve Solak, 2007). ECERS-R alt boyutları ve boyutlara ait alt bölüm ve soru sayısı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. ECERS-R alt boyut, alt boyuta ait alt bölüm ve soru sayısı

ECERS-R Alt Boyutları	Alt Boyuta Ait Alt Bölüm Sayısı	Alt Bölümler Başlıkları	Soru sayısı
Sınıf alanı ve mobilyalar	8	Sınıf İçi Alanı	82
		Rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar	
		Rahatlama için mobilyalar	
		Oyun için sınıf düzenlenmesi	
		Hususi (özel) alan	
		Çocuklarla ilgili sergi	
Rutin kişisel bakım	6	Motor hareketleri için alan	77
		Motor hareketleri için malzeme	
		Karşılama/ Ayrılma	
		Yemekler/Atıştırma	
		Uyku/Dinlenme	
		Tuvalet/ Alt değiştirme	
Dil/ Akıl Etme	4	Sağlık uygulamaları	40
		Güvenlik uygulamaları	
		Kitaplar ve resimler	
		İletişime teşvik	
		Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı	
		Günlük dil kullanımı	

Tablo 3. (Devamı) ECERS-R alt boyut, alt boyuta ait alt bölüm ve soru sayısı

<i>Aktiviteler</i>	10	<i>Motor</i> <i>Sanat</i> <i>Müzik/Hareket</i> <i>Bloklar</i> <i>Kum/Su</i> <i>Drama</i> <i>Fen/Doğa</i> <i>Matematik/Rakam</i> <i>TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı</i> <i>Farklılıkları kabul edebilme</i>	101
<i>Etkileşim</i>	5	Motor aktivitelerini denetleme Genel denetim Disiplin Personel çocuk etkileşimi Çocuklar arası etkileşim	53
<i>Program Yapısı</i>	4	Günlük çizelge Serbest Zaman (serbest oyun) Grup Zamanı Özel gereksinimli çocuklar için sunulan imkânlar	46
<i>Aile ve Personel</i>	6	Aile için sunulan imkânlar Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkânlar Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkânlar Personel etkileşimi ve yardımlaşması Personelin denetim ve değerlendirilmesi Profesyonel gelişim için imkânlar	70

ECERS-R ölçeğinin yedi alt boyut, 43 alt bölüm ve toplam 469 sorudan oluşmaktadır.

Sınıf Alanı ve Mobilyalar alt boyutuna ait bölümler:

1. Sınıf İçi Alanı (Örnek Soru: “Makul derecede temiz ve düzenli mekân”)
2. Rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar (Örnek Soru: “Günlük bakım mobilyaları kullanıma uygundur.”)
3. Rahatlama için mobilyalar (Örnek Soru: “Çocuklar için bazı yumuşak oyuncaklar var.”)
4. Oyun için sınıf düzenlenmesi (Örnek Soru: “İlgi merkezleri yok.”)
5. Hususi (özel) alan (Örnek Soru: “Özel hayat alanı personel tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir.”)
6. Çocuklarla ilgili sergi (Örnek Soru: “Çocuklara gösterilebilecek materyaller yoktur.”)

7. Motor hareketleri için alan (Örnek Soru: “Yeterli miktarda açık alanlar ve bazı kapalı alanlar.”)
8. Motor hareketleri için malzeme (Örnek Soru: “Ekipmanlar genellikle kötü durumdadır.”)

Rutin Kişisel Bakım alt boyutuna ait alt bölümleri:

1. Karşılama/ Ayrılma (Örnek Soru: “Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.”)
2. Yemekler/Atıştırma (Örnek Soru: “Yemeklerle atıştırmalar arasında bir denge vardır.”)
3. Uyku/Dinlenme (Örnek Soru: “Biraz destek sağlanır veya sağlanan destek kötü koşullarda sağlanır.”)
4. Tuvalet/ Alt değiştirme (Örnek Soru: “Tuvalet zamanları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.”)
5. Sağlık uygulamaları (Örnek Soru: “Personel genellikle mikrop yayılımını kesmeyi sağlar.”)
6. Güvenlik uygulamaları (Örnek Soru: “Olabilecek acil durumları önleyebilecek malzemenin olması”)

Dil/Akıl Etme alt boyutuna ait alt bölümler:

1. Kitaplar ve resimler (Örnek Soru: “Çok az kitap ulaşılabilir.”)
2. İletişime teşvik (Örnek Soru: “Çocukların cesaretlendirilmesi için yetkililer tarafından aktiviteler kullanılmadı.”)
3. Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı (Örnek Soru: “Yetkililer çocuklarla mantıklı ilişkiler hakkında konuşmaz.”)
4. Günlük dil kullanımı (Örnek Soru: “Personel nadiren çocukların konuşmalarına karşılık verir.”)

Aktiviteler alt boyutuna ait alt bölümler:

1. Motor (Örnek Soru: “Malzemelerin çoğu iyi tamir edilmiş ve tamam.”)
2. Sanat (Örnek Soru: “Sanatsal aktiviteler çocuklar için nadiren mümkündür.”)
3. Müzik/Hareket (Örnek Soru: “Çocuklar için müzik ve hareket deneyimi yok”)
4. Bloklar (Örnek Soru: “Çocukların oyunu için az blok var.”)
5. Kum/Su (Örnek Soru: “kum veya su oyunları günde en az bir saat oynanır.”)
6. Drama (Örnek Soru: “drama oyunları için farklı depolar var.”)
7. Fen/Doğa (Örnek Soru: “günlük kullanılabilen materyaller”)
8. Matematik/Rakam (Örnek Soru: “Ulaşılabilir matematik / sayı araçları yok”)
9. TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı (Örnek Soru: “Tv ve bilgisayar kullanılırken alternatif aktivitelere ulaşılabilir.”)

10. Farklılıkları kabul edebilme (Örnek Soru: “Birçok kitap, resimler ve materyallere ulaşılabilir.”)

Etkileşim alt boyutuna ait alt bölümler:

1. Motor aktivitelerini denetleme (Örnek Soru: “Genelde çocuk – personel ilişkisi negatiftir”)
2. Genel denetim (Örnek Soru: “Personel çocukların gayretleri ve başarılarıyla ilgilenir.”)
3. Disiplin (Örnek Soru: “Disiplin; emir ve kontrollerin işlemeyeceği kadar gevşektir.”)
4. Personel çocuk etkileşimi (Örnek Soru: “Personel çocuklarla olmaktan mutlu görünür.”)
5. Çocuklar arası etkileşim (Örnek Soru: “bazı pozitif grup iletişimleri ortaya çıkar.”)

Programın Yapısı alt boyutuna ait alt bölümler:

1. Günlük çizelge (Örnek Soru: “Yazılı çizelge genelde odada asılı olur.”)
2. Serbest Zaman (serbest oyun) (Örnek Soru: “çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için rehberlik sağlar.”)
3. Grup Zamanı (Örnek Soru: “Bazı oyun aktiviteleri küçük grup ya da ayrı ayrı oynanır.”)
4. Özel gereksinimli çocuklar için sunulan imkânlar (Örnek Soru: -gözlemlenmediği için soru verilmemiştir.)

Aile ve Personel alt boyutuna ait alt bölümler:

1. Aile için sunulan imkânlar (Örnek Soru: “aile fertlerinin çocukların programına katılabilmesi için bazı olanaklar.”)
2. Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkânlar (Örnek Soru: “aileler çocukların geçmişte yaşadıklarını anlatmaya teşvik edilir.”)
3. Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkânlar (Örnek Soru: “İyi donatılmış ofisler mevcuttur. Örn; bilgisayar, faks”)
4. Personel etkileşimi ve yardımlaşması (Örnek Soru: “Personel görevleri adil dağıtılmıştır.”)
5. Personelin denetim ve değerlendirilmesi (Örnek Soru: “Personel için denetim sağlanamaması”)
6. Profesyonel gelişim için imkânlar (Örnek Soru: “Hiçbir toplantı yapılmıyor”)

ECERS-R’in bütün maddeleri yedi basamaklı olarak puanlandırılmaktadır. ECERS-R’nin puan değerleri tablo 4’te gösterilmiştir. Testin değerlendirilmesinde alınan puan değerleri ise Tablo 4’teki gibi tanımlanmıştır.

Tablo 4.Öğrenme Ortamları Ölçeği Puan Tablosu

Madde Puanı	
1	Yetersiz
2	Yetersiz ile çok az arasında,
3	Çok az
4	Çok az ile iyi arasında
5	İyi
6	İyi ile çok iyi arasında
7	Çok İyi

Öğrenme ortamları ölçeğinin puan değerleri Tablo 4’te görüldüğü gibi 1’den (Yetersiz) 7’ye (Çok İyi) değerler arasındadır.

Çizelge 1. Öğrenme Ortamları Ölçeği Puan Çizelge Örneği

SINIF ALANI VE MOBİLYALAR			
1.Sınıf içi alanı			
1 2 3 4 5 6 7 notlar			
E H	E H NA	E H	E H
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

ECERS R ölçeğinde yer alan sorular çizelge 1’e [E] Evet - [H] Hayır ya da NA [Gözlemlenemedi] şeklinde işaretlenir ve ilgili bölümden almış olduğu puan belirlenir.

3.3.3.Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K)

“Pianta (1999, 2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K) (Student – Teacher Relationship Scale-STRS) ölçeği uzun ve kısa form olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada kısa formu kullanılmıştır. “Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş olan ölçeğin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği – Kısa Formu (ÖÖİÖ-K) 15 maddeden oluşan 5’ lili kert tipi bir ölçektir. Okul Öncesi dönemden başlayarak ortaokul düzeyinde de kullanılabilen bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan her bir madde 1 (kesinlikle Uymuyor) ile 5 (Tamamen Uyuyor) arasında bir değer almaktadır” (Ası ve Karabay, 2018).

“Ölçeğin kısa formu çatışma ve yakınlık olarak iki alt boyuttan meydana gelmektedir; Çatışma puanları öğretmen tarafından olumsuz algılanan çocuğun davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Çatışma alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 40’tır (Ası ve Karabay, 2018). Yakınlık puanları, çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Yakınlık alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35’tir” (Ası ve Karabay, 2018).

Tablo 5.Öğrenci Öğretmen İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde No</i>
Yakınlık	1,3,4,5,6,7,9,15
Çatışma	2,8,10,11,12,13,14

Tablo 5’te öğrenci öğretmen ilişki ölçeğinin alt boyutlarının madde dağılımları gösterilmiştir. “Yakınlık boyutuna örnek soru olarak; 1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım. 3.Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister vd. maddeleri verebiliriz. Çatışma boyutuna örnek soru ise 2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz vd. maddeleri örnek verebiliriz. Bu boyutlar, etkileşimin niteliğine ilişkin bir bilgi vererek öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkiyi genel olarak olumlu ve etkili algılayıp algılamadığını belirlemektedir. Genel olarak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yorumlamalar yapılmakla birlikte elde edilen toplam puanın da ilişkiyi tanımlamayabilmek açısından bir işlevi bulunmaktadır. Alınabilecek toplam puan 15 ile 75 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek olması düşük düzeyde çatışma yaşandığına, genel anlamda yakınlık içeren ve olumlu nitelikler taşıyan bir ilişki örüntüsünün varlığına işaret etmektedir (Ası ve Karabay, 2018).

“Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılan geçerlilik güvenirlik çalışması 22 (yirmi iki) kurum, 830 (Sekiz yüz otuz) çocuk ve ölçekleri dolduran 165 (yüz altmış beş) öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Yapılan güvenirlik analizleri sonunda, iç tutarlılık kat sayısı toplam puan açısından (Cronbach alfa) .82 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler boyutunda değerlendirildiğinde çatışma alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .84, yakınlık alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı ise .76 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları çatışma alt ölçeği için .87, yakınlık alt ölçeği için .83, ve toplam puanda .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 15 madde iki faktörlü yapıya zorlandığında ortaya çıkan bulgular ölçeğin orijinal kısa formundaki iki faktörlü yapısının korunduğunu göstermektedir. Ayrıca doğrulayıcı faktör

analizine ilişkin bulgular öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin doğrulayıcı yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Ası ve Karabay, 2018). Analizler öncesinde öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilere yönelik algılarını yansıttıkları öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin çatışma alt boyutunda yer alan maddeler (2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14) olumsuz olduklarından ters çevrilerek olumlu haline dönüştürülmüş ve yeniden kodlanmıştır. Bu şekliyle analize uygun hale getirilmiştir.” Ölçeğin ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenirlik analizi ölçeğe uygulanmış, analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha = .934$ çıkmıştır. Bu değer ölçeğin güvenirlik düzeyinin ($.934 \leq \alpha < 1.00$) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenci öğretmen ilişkileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizleri sonucuna göre yakınlık alt boyutu Cronbach Alpha değeri $\alpha = .792$, çatışma alt boyutu Cronbach Alpha değeri ise $\alpha = .824$ olarak bulunmuştur.”

“Öğrenci öğretmen ilişki ölçeğinin uzun formu ise 3 alt kategoriden oluşmaktadır bunlar; çatışma, yakınlık ve bağımlılıktır. Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup yine öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formu ise çatışma boyutu ve yakınlık boyutu diye iki (2) alt boyuttan oluşmaktadır.” Ölçeğin kullanımı Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenirliğini yapan Doç. Dr. Derya Şahin Ası'den e-posta yoluyla izin alınmıştır.

3.4. Veri toplama süreci

Veri toplama süreci öncesi Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanacağı okullar önceden ziyaret edilerek gerekli yasal izinlerin alındığına dair belgeler sunulmuştur. Farklı zamanlarda yapılacak olan gözlemler için kurum yetkililerinden olur ve randevu alınmış ve kurum personeli araştırma hakkında bilgilendirilmiştir.

ECERS-R ölçeği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Eylül 2019-Nisan 2020 tarihleri arasında farklı zamanlarda okullar ziyaret edilerek gözlem yapılmış, not tutulmuş ve form doldurulmuştur. Özellikle gözlemler çocukların okula geliş ve gidiş saatlerinde yapılmış ve ölçek üzerine gerekli bilgiler doldurulmuştur. Farklı zaman dilimlerinde yapılan gözlemler sonucunda gerektiği durumlarda idare, öğretmen ve personelin bilgilerine başvurulmuştur. Yapılan gözlemler sınıf içi işleyişi engellemeyecek şekilde yapılmıştır. Ölçeğin puanlaması gözlemlenen kurum terk edilmeden tamamlanmıştır. ECERS-R pandemi sürecinden önce doldurulmuş, Pandemi sürecinden dolayı okullarda eğitime ara verilmesi nedeniyle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanan Google forms üzerinden

öğretmenlere gönderilerek doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerden belirlenen çocuklarla olan ilişkilerini düşünerek Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğini Google forms üzerinden doldurmaları istenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmaya ait verilerin analizi için SPSS. 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmış, verilerin analizinde aritmetik ortalama, analizde yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, basit korelasyon, bağımsız örneklem t-testi, tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA), ile Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

“Analizin, tüm parametrik istatistiksel analizlerin öncelikli sayıltısı olan normallik ve grupların öğrenme ortamları puanlarının yordayıcı, Öğrenci öğretmen ilişkisi puanlarının yordanan (bağımlı değişken) olarak ele alındığı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasını gerektirmektedir” (Büyüköztürk 2012). Bu düşünceden hareketle grupların Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi ölçeğinden aldığı puanların normallik testi sonuçları analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılacak istatistik yöntemini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda “Shapiro-Wilks Testi”, büyük olması durumunda “Kolmogorov-Smirnov Testi” puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2006). Normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6.ECERS- R’nın Alt Boyutlarının “Shapiro-Wilks Testi Testi” Sonuçları

ECERS-R Alt Boyutları	N	İstatistik	Sd	p
Sınıf alanı ve mobilyalar	6	.784	6	.421
Rutin kişisel bakım	6	.865	6	.397
Dil / akıl etme	6	.924	6	.243
Aktiviteler	6	.796	6	.114
Etkileşim	6	.834	6	.203
Programın yapısı	6	.886	6	.410
Aile ve personel	6	.843	6	.303

Tablo 6 incelendiğinde, p değerinin. 05’den büyük olduğu görülmektedir (*p>.05). Bu da dağılımın normal olduğunun göstergesidir. Buna bağlamda araştırmada verilerin analizinde

normallik varsayımı gerektiren “parametrik istatistik” tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra basıklık ve çarpıklık kriterleri de çok önemlidir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi de grupların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamada diğer bir yöntemdir. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri-1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Araştırmada uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi sürecinde, ECERS-R alt boyutlarına ve genel toplam boyutuna ait puanların normal dağılıma uygunluğu analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7-9 ’da sunulmuştur.

Tablo 7. ECERS-R Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

ECERS-R Alt Boyutları	\bar{X}	Medyan	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık Kat.	Basıklık Kat.
Sınıf alanı ve mobilyalar	4.71	4.62	4.13	5.38	1.25	.341	-1.861
Rutin kişisel bakım	5.78	5.59	5.17	6.67	1.50	.642	-1.765
Dil / akıl etme	4.08	4.03	3.50	5.25	1.75	1.332	2.157
Aktiviteler	4.22	4.45	2.60	5.50	2.90	-.395	-1.987
Etkileşim	5.93	6.05	4.80	6.80	2.00	-.848	2.284
Programın yapısı	5.33	5.72	4.67	6.40	1.33	.016	-.325
Aile ve personel	5.45	5.42	4.67	6.17	1.50	-.192	1.446
Genel Toplam	5.07	4.97	4.45	5.97	1.52	.646	-.704

Tablo 7 incelendiğinde, normallik testi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık (skewness) değeri-.192 ile .1332 arasında basıklık (kurtosis) değeri ise-.325 ile 2.284 arasında değiştiği gözlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri-1.5 ile +1.5 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde nonparametrik istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 8.Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeğinin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Yakınlık	.076	61	.200
Çatışma	.106	61	.105
Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Genel)	.086	61	.200

p>.05

“Tablo 8 incelendiğinde p-değerinin .05’den büyük çıktığı görülmektedir (p>.05). Bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Puanların

normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk, 2006). Buna göre, araştırmada verilerin analizinde normallik varsayımını gerektiren “parametrik istatistik” tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Tablo 9. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarına ve Genel Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği Boyutları	İlişki Alt	\bar{X}	Medyan	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık Kat.	Basıklık Kat.
Yakınlık		4.44	4.47	3.31	5.00	1.69	-0.486	0.049
Çatışma		4.10	4.18	2.46	5.00	2.54	-0.751	0.068
Genel		4.26	4.27	2.94	5.00	2.06	-0.727	0.180

Tablo 9 incelendiğinde, normallik testi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık (skewness) değeri -0.486 ile -0.751 arasında, basıklık (kurtosis) değeri ise 0.049 ile 0.180 arasında değiştiği gözlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul öncesi öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu bölümde tablolar halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Gözlemler sonucu elde edilen “ECERS-R” puanları analiz edilmiş, “test-tekrar test” yöntemi ile elde edilen gözlemlerin tutarlılığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği’nin Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

ECERS-R’nin Alt Boyutlarına ve Genel Boyutuna İlişkin Puanlar								
KURUMLAR	Sınıf Alanı ve Mobilyalar	Rutin Kişisel Bakım	Dil ve Akıl Etme	Aktiviteler	Etkileşim	Program Yapısı	Aile ve Personel	Genel Boyut
	A	5,38	6,67	5,25	5,50	6,80	6,00	6,17
B	5,25	6,50	4,25	4,80	6,00	5,67	5,67	5,45
C	4,75	5,67	4,00	5,40	6,20	5,00	5,33	5,19
D	4,50	5,17	3,50	4,10	6,00	5,33	4,67	4,75
E	4,25	5,50	4,00	2,60	5,80	4,67	5,50	4,62
F	4,13	5,17	3,50	2,90	4,80	5,33	5,33	4,45
Genel	4,71	5,78	4,08	4,22	5,93	5,33	5,45	4,82
r	.90	.87	.89	.94	.86	.88	.92	.94
p	.000	.002**	.004**	.000**	.012**	.023**	.005**	.017**

* p<.05 ** p<.01

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan bağımsız anaokullarının ECERS-R ölçeğinden elde edilen verileri görülmektedir. Sınıf alanı ve mobilyaların 4,71 değerle çok az ile iyi arasında bir değer aralığında, kişisel bakım 5,78 değerle iyi ile çok iyi bir değerde olduğu görülmektedir. Dil ve Akıl etme 4,08 ile çok az iyi arasında, aktivitelerin 4,22 puanla çok az iyi arasında, Etkileşim 5,93 iyi ile çok iyi arasında, Programın Yapısının 5,33 ile iyiarasında ve Aile ve Personelin ise 5,45 ile iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğrenme ortamlarının (kalitesi) niteliği öğretmenlerin yaş, mezuniyet durumu, hizmet süresi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ve okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenlerine ilişkin sonuçlar Tablo 11-15’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

	<i>Öğretmenin Yaşı</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğrenme Ortamları	25-35	24	31.02	2	1.905	0.386
	36-45	34	29.81			
	46 ve üstü	3	44.33			
	Toplam	61				

Tablo 11’de ECERS-R ölçeğine göre öğretmenlerin yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin yaş durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2(2) = 1.905, p > .05$]. Başka bir deyişle ECERS-R ölçeği düzeyleri öğretmen yaş durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

	<i>Öğretmen Mezuniyet Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğrenme Ortamları	Ön Lisans	2	53.50	2	3.443	0.179
	Lisans	54	30.16			
	Yüksek Lisans	5	31.10			
	Toplam	61				

Tablo 12’de ECERS-R öğretmenin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin mezuniyet durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2(2) = 3.443, p > .05$]. Başka bir deyişle öğrenme ortamları ölçeği düzeyleri öğretmen mezuniyet durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

	<i>Öğretmen Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğrenme Ortamları	1-9	19	34.74	2	3.782	0.151
	10-19	38	27.92			
	20 ve üzeri	4	42.50			
	Toplam	61				

Tablo 13 incelendiğinde, ECERS-R ölçeğine göre öğretmenin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H testi testi sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir [$X^2(2) = 3.782, p > .05$]. Başka bir deyişle öğrenme ortamları ölçeği düzeyleri öğretmen hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

	<i>Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğrenme Ortamları	1-5	27	28.81	2	6.673	.036
	6-10	19	39.21			
	11 ve üzeri	15	24.53			
	Toplam	61				

Tablo 14 incelendiğinde, ECERS-R ölçeğine göre öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Kruskall-Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmektedir [$X^2(2) = 6.673, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrenme ortamlarına ilişkin alınan toplam puanları en yüksek olan öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre 6-10 aralığında bulunduğu, bunu 1-5 ile 11 ve üzeri hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin izlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Düzeyine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

	<i>Okullarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğrenme Ortamları	Alt	14	31.46	2	0.129	.938
	Orta	10	31.23			
	Üst	7	28.79			
	Toplam	61				

Tablo 15’da ECERS-R ölçeğine göre okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2(2) = 0.129, p > .05$]. Başka bir deyişle ECERS-R ölçeği düzeyleri öğretmen okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğrenme ortamları alt boyutları ile öğretmenin çocukla kurduğu ilişki düzeyine ilişkisi sonuçlar Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16. ECERS-R Alt boyutları ile Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ölçeği Alt boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Sınıf Alanı ve Mobilyalar	1	.941**	.820*	.857*	.790	.759	.636	.311*	.252*
2 Rutin Kişisel Bakım		1	.900*	.677	.691	.689	.838*	.355*	.361*
3 Dil ve Akıl Etme			1	.614	.775	.606	.888*	.101	.231*
4 Aktiviteler				1	.779	.592	.353	.324*	.278*
5 Etkileşim					1	.392	.426	.004	.294*
6 Program Yapısı						1	.488	.241*	.301*
7 Aile ve Personel							1	.176	.295*
8 Çatışma								1	.588**
9 Yakınlık									1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 16 incelendiğinde, öğrenme ortamları ölçeği alt boyutları ile öğrenci-öğretmen ilişkileri ölçeği alt boyutları arasındaki ikili korelasyona bakılmıştır. Çatışma alt boyutu ile sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, aktiviteler ve program yapısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ($p < 0.05$) bulunmuştur. Yakınlık alt boyutu ile sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile ve personel arasında ise yine pozitif yönde anlamlı ilişki ($p < 0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.SONUÇ

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen ilk sonuç öğrenme ortamlarına ilişkindir ve ECERS-R ölçeğinden elde edilen verilere göre; Sınıf Alanı ve Mobilyaların çok az ile iyi arasında bir değer aralığında olduğu, Kişisel Bakım alt boyutunun iyi ile çok iyi bir değerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dil ve Akıl etme çok az iyi bir değerde olduğunu, Aktivitelerin çok az iyi değerde olduğunu, Etkileşim alt boyutunun iyi ile çok iyi arasında bir seviyede olduğunu, Programın Yapısı alt boyutunun iyi ve Aile ve Personel alt boyutunun ise iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar okul öncesi öğrenme ortamları ölçeğinde yer alan sınıf alanı ve mobilyaları, dil ve akıl etme ve aktivitelerin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. “Sınıf alanı ve mobilyalar; sınıf içi alanı, rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar, rahatlama için mobilyalar, oyun için sınıf düzenlenmesi, hususi (özel) alan, çocuklarla ilgili sergi, motor hareketleri için alan, motor hareketleri için malzeme” gibi sınıf içinde çocukların eğitim ve gelişim gereksinimleri için bulunması gereken öğrenme ortamlarını içermektedir. İncelenen anaokullarında bu alanların yeterli düzede olmadığı görülmektedir. Kandır ve Çaltık (2006)’ın “resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu inceleyen araştırmasının sonucunda” ise, kaliteli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlarda bir standartlara uygun olmadığı ve mevcut öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarının ve öğrenme ortamlarında bulunan araç gereçlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Metin (2016) bir okul öncesi eğitim kurumunda sınıfların önemli parçası olan öğrenme merkezlerinin yetersiz olduğunu, Serdaroğlu (2019), Canbeldek (2015) de okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin düşük olduğunu, bu bulguların aksine Polat (2014) ve Nummila (2016) ise okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dil ve Akıl etme etkinlikleri olan kitaplar ve resimler, iletişime teşvik, akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı, günlük dil kullanımı olan boyutlar yer almaktadır. Aktiviteler alt boyutları ise öğretmenlerin gün içinde yapmış oldukları motor, sanat, müzik/hareket, bloklar, kum/su, drama, fen/doğa, matematik/rakam, TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı ve farklılıkları kabul edebilmeye yönelik sınıf içi etkinliklerinin de yetersiz olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalarda Micozkadıoğlu ve Berument (2011) çocuk başına düşen alanın artması sonucu olarak çocukların akademik becerilerini arttırdığını, Serdaroğlu (2019) eğitim ortamının kalitesinin çocuğun dil gelişimini etkilediğini, Canbeldek (2015) eğitim ortamı ile çocuğun gelişim düzeyi arasında ilişki olduğunu, Polat (2014) ise eğitim ortamının kalitesinin yaratıcılığa katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Çalışmada okul öncesi öğrenme ortamlarına ilişkin karşılama/ayrılma, yemekler/atıştırma, uyku/dinlenme, tuvalet/ alt değiştirme, sağlık uygulamaları, güvenlik uygulamaları olan rutin kişisel bakım ile motor aktivitelerini denetleme, genel denetim, disiplin, personel çocuk etkileşimi, çocuklar arası etkileşim olan etkileşim alt boyutlarının iyi olduğunu göstermektedir. Ancak Gürkan (1985) çalışma bulgularının aksine bazı anaokullarında kuralların gerektiğinden fazla olduğunu belirtmiştir. Böyle bir durumda, okul öncesi çocuğunun anaokulundaki kurallara uygun davranışlar geliştirmede sorunlarla karşılaşmasının olası olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların özgür bir ortamda, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal güçlerini deneyimlemek, geliştirme ihtiyacı içindedir (Gürkan, 1985). Tekmen (2005) yaptığı çalışmada örneklemini oluşturan eğitim kurumlarının genel kalite ortalamasının çok az olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Feyman (2006)'da sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım, dil ve mantık yürütme ve programın yapısı çok az, aktiviteler yetersiz ile çok az arasında aile ve personel iyi etkileşim ise çok iyi bulgusuna ulaşmış ve bağımsız anaokullarının kalite düzeyini çok az ve özel anaokulların kalite düzeyini ise çok az ile iyi olarak tespit etmiştir. Aksoy (2009) yaptığı çalışmada "MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına "ECERS-R" den aldıkları puan açısından bakıldığında," en iyi oldukları boyutun "rutin kişisel bakım"; en yetersiz oldukları boyutun "aktiviteler" olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kalkan (2008) ise bağımsız anaokulların en yüksek ortalama değere sahip olarak "Dil ve Mantık Yürütme" alt boyutunda ve en düşük "Program Yapısı" alt boyutunda olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapmış olduğumuz araştırma sonucunda "etkileşim" alt boyutu (5,93) en yüksek ortalamaya sahipken "dil ve akıl etme" alt boyutu (4,08) en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Polat (2014) yaptığı çalışma sonucunda olumlu koşullara sahip olan öğrenme ortamlarının olumsuz koşullara sahip

olduğu sonucuna ulaşırken Serdaroğlu (2019) ise öğrenme ortamlarının toplam kalite düzeyinin yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit etmiştir. Ancak Numilla (2016) ise öğrenme ortamlarının kalitesini incelediği çalışmasında günlük program ve kişisel rutin bakım boyutunun incelediği kurumlarda yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokullardan bağımsız olarak inşa edilen anaokulları kendilerine ait ücretleri ve personeli olan kurumlardır. Bu kurumlarda temizlik ve bakıma yardımcı elemanlar ve sınıf içi eğitime destek verecek elemanlar ile çocukların giriş çıkışlarında öğretmene destek olacak elemanlar bulunmaktadır. Anaokullarının sahip olduğu bu personel konusundaki desteğin, rutin kişisel bakım ve etkileşim boyutlarının iyi olması üzerinde bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca “Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün, Okul Öncesi Eğitim Programını 2013” yılında güncellenmiş olmasının da bu sonuçlar üzerinde etkisi olabilmektedir. “MEB (2013), “Okul öncesi Eğitim Programının temel özellikleri” olan: esnek, çocuk merkezli, sarmal, eklektik, dengeli, oyun merkezli olması, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, yaratıcılığın geliştirilmesi ön planda olması, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi, temalar/konular amaç değil araç olması, öğrenme merkezlerinin önemli olması, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması, aile eğitimi ve katılımı önemli olması, değerlendirme süreci çok yönlü olması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermekte olması, rehberlik hizmetlerine önem vermesi özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. MEB (2013), “Okul Öncesi Eğitim Programı” değişmesi ile birlikte öğrenme ortamlarının kalite ölçütlerine olumlu olarak yansıdığı görülmektedir.

Okul öncesi öğrenme ortamlarının (kalitesi) niteliği ölçeği ile yapılan ölçümlerin öğretmenlerin yaş, mezuniyet durumu, hizmet süresi ve okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, ancak öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitime göre farkın anlamlı oldu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gösterdikleri çaba ve eğitim etkinliklerinin öğrenme ortamları üzerinde yansıdığı söylenebilir.

Çalışmalar öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerini içeren sınıf özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Howes, 2000, Mashburn ve diğerleri, 2008). Öğretmen-çocuk ilişkileri, sıcak ve destekleyici öğretmen-çocuk ve akran etkileşimleri ve yüksek düzeyde öğretmen duyarlılığı ile karakterize edilen, çok olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda daha kaliteli olma eğilimindedir. Öte yandan,

öğretmen-çocuk ve akran etkileşimlerinin baskın örüntülerinin kızgın ve/veya duyarsız olduğu daha az olumlu ortamlara sahip sınıflarda ilişkiler daha düşük kalitede olma eğilimindedir (Pianta vd., 1995; Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2005; Hamre vd., 2008, Howes, 2000).

Öğretmen çocuk arasındaki yüksek kaliteli ilişkiler, öğretmen ile çocuk arasında yüksek düzeyde yakınlık ve düşük düzeyde çatışmanın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (O'Connor ve McCartney, 2006). Çatışmalı öğrenci öğretmen ilişkisi sınıf kalitesi göstergelerini (öğretmenlerin öğretim stratejileri, öğretmenlerin okul tarafından sağlanan destek algıları, okula geçiş etkinlikleri ve sınıf /okul ilişkisel iklimi) ve öğretmenlerin iş yükü stresi algılarını (mevcut öğretim görevleri ve algılanan risk, öğrenci sayısı gibi) etkili olmaktadır (Mantzicopoulos, 2005). Bu nedenle, en temel düzeyde, bu ilişkilerin kalitesi, yetişkinlerin bireysel özelliklerine ve kişilerarası becerilerine bağlıdır ve öğretmenin meslek öncesi ve meslek içinde hizmet içi eğitimleri ilişkinin niteliğini etkilemektedir (Driscoll ve Pianta, 2010; Sabol ve Pianta 2012). Öğretmenin bu nitelikleri sadece çocuk öğretmen etkileşimine olumlu katkı sağlamayacak, aynı zamanda öğretmenin eğitim ortamını düzenlemesinde eğitim programına bakış açısı ve uygulamalarını da etkileyecektir.

Öğrenme ortamlarının alt boyutları olan “sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile ve personel” ile öğrenci öğretmen ilişkisinin yakınlık alt boyutu arasında da yine pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sınıf ortamının niteliğinin yüksek olmasının öğrenci öğretmen arasında yakın ilişkisinin doğmasına katkı sağladığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğrenme ortamının kalitesi arttıkça öğrenci öğretmen arasındaki yakınlıkta arttığı, öğrenme ortamının kalitesinin düşük olmasının öğrenci öğretmen arasındaki yakınlığı azalttığı söylenebilir. Aydın (2003) öğrenci öğretmen ilişkilerinin olumlu sınıf ortamının elde edilmesi için mühim olan bir öge olduğunu belirtmektedir.

Sınıfın yapı ile ilgili özellikleri de ilişki kalitesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen öğrenci etkileşiminin olumlu olduğu, çocuk sayısının düşük olduğu sınıflarda öğretmenlerin çocukları gelişimini daha özenli takip ettikleri ve çocuklarla bireysel ilişki kurduklarını (Bourke, 1986; McGiverin vd., 1989; Pianta, 1999; Thurlow vd., 1993) vurgulanmaktadır. Gündüz (2015) de bu çalışma bulgularında olduğu gibi öğretmen-çocuk ilişkilerinin sınıf değişkeni ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; sınıf değişkeniyle negatif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Ancak bazı araştırmalar sınıfa dair; sınıf yönetimi, akran etkileşimi, oyun materyalleri ve sınıf öğrenci sayısı gibi (Howes vd., 2011; Demirkaya, 2013)

değişkenlerin öğrenci öğretmen ilişkisi üzerinde etkili birer faktör olmadığını ortaya koymuştur.

5.2.Öneriler

Öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Okul öncesi eğitimde kaliteyi artırabilmek için alandaki yenilikleri hayata geçirme konusunda üniversitelerle iş birliği çalışmaları artırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlere öğrenme ortamları ve öğrenci öğretmen ilişkisine yönelik yerel veya merkezi hizmet içi eğitimler ve bu eğitimlerin uygulamalı olarak verilebilir.
- Eğitim ortamlarının kalitesinin artırılması için farklı kaynakların kullanımına yönelik çabalar harcanabilir.
- Öğrenme ortamları ve öğrenme ortamlarının öğrenci öğretmen ilişkisine yönelik farkındalık artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki öğrenci öğretmen ilişkisinin ileriki eğitim kademelerinde öğrenci öğretmen ilişkisine etkisi boylamsal olarak incelenebilir.
- Okul öncesi kurumlarındaki öğrenme ortamlarının niteliğini etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme ortamlarının çocuklar üzerinde doğurduğu farklı etkilere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme ortamlarının öğrenci öğretmen ilişkisine etkisi daha derin analiz edilebilir.
- ECERS- R ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar doğrultusunda meta analiz çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV [Anne-Çocuk Eğitim Vakfı] (2015). “Öğrenme Merkezleri” Erişim: <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/fiziksel-ortam/> (04.03.2019)
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim kalitesini ve çocukların sağlığını etkileyen çevresel etmenler. Y. Aktaş Arnas. (Ed.), *Çocuk merkezli öğrenme ortamları* (ss. 39-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş Arnas, Y. (2018). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık, (Ed.) *Okul Öncesi Sınıf Yönetimi* (48-60). Ankara: Pegem akademi.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Altıntaş, H. (2019). *Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algulama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi: Antalya
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (3), 259–269.
- Ası, D.Ş., ve Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. Doi: 10.12984/egeefd.322358
- Aydın Bilgin, N. H. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 57-70.
- Bakermans-Kranenburg, Marian J., van IJzendoorn, Marinus H., Juffer, (2003). *Femmie Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215
- Baran, M., Yılmaz, A., Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği *.D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 27-44 .

- Bell, S. (2005). Scale in children's experience with the environment. In C. Spencer and M. Blades. (Ed.), *Children and their Environments* (ss.13-25). New York: Cambridge University Press
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (ss.152-159). Ankara: Eğiten Kitap
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34* (5), 934-946.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Education Research Journal, 23*, 558 – 571
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*, New York: Basic Books.
- Brassard R. M. and Boehm A. E. (2007). *Preschool assessment principles and practices*. New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & F. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Serial No. 209), 3-35.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology, 1*(5), 993-1028.
- Budunç, B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Buyse, E., Verschueren, K. and Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development, 20*: 33-50.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Caples. E., 1996. SomeGuidelenesfor Preschool Design, *YoungChildren*, 14-21.
- Cin, S. (1989). *Okulöncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi üniversitesi, Ankara.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th edition). London: Routledge.
- Cohenour, J. (2019). *A RegressionTree Analysis of Factors Impacting Student-Teacher Relationship Qualityfor Childrenwith Developmental Delay*. (Unpublisheddoctoralthesis), University of Oregon: Oregon
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H., Jr. (2004). Intergenerationalbonding in school: Thebehavioralandcontextualcorrelates of student-teacherrelationships. *Sociology of Education*, 77 (1), 60–81.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizingtherole andinfluence of student-teacherrelationships on children'ssocialandcognitivedevelopment. *EducationalPsychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Decker, C. A. & Decker, J. R. (2005). *Planingadministeringearlychildhoodprograms*. Perason New Jersey: MerrilPrentice.
- Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi: İzmir.
- Demiriz S. Karadağ A. ve Ulutaş İ. (2011). *Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirkaya, P. N. (2013). *Anasınflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dewey, J. F. (1969). Evolution of the Appalachian/Caledonian orogen. *Nature*, 222(5189), 124-129.
- Doumen, S., Verschuere, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten: Is teacher perceived control over child behaviour a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology*, 79, 663-675
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi] (2016). *Öğrenme ortamları arka plan raporu*. İstanbul: ERG
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21, 681-698. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. ve Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioral, social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions For Youth Development*, 2004(103), 45-54.
- Gelbel, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38: 127-137
- Goh, S. C., & Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Good, T. L. and Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41: 1090-1097.

- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil
- Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey, *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamics systems approach. *Psychological Review*, 113(1), 101.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Gurtman, M. B. (2001). Interpersonal complementarity: Integrating interpersonal measurement with interpersonal models. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 97-110
- Guan, L., Hu, B. Y., & Winsler, A. (2020). Longitudinal associations between Chinese preschool children's approaches to learning and teacher-child relationships. *Children and Youth Services Review*, 116, 105240.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Gürgen, F. (2019). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi: Aksaray.
- Gürkan, T. (1985). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gözlenebilen uyum sorunları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student-Teacher Relationships*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). National Association of School Psychologists
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318

- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture*. New York Cambridge University Press.
- Howes, C. (2000). Socioemotional classroom climate in childcare, child teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9* (2): 191-204.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with childcare teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63* (4), 867 – 878.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their care givers: Profiles relationships. *Social Development, 4*, 44–61.
- Howes, C., Hamilton, E. C., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253-263
- Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner – Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113 – 132.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- İpek, C., & Terzi, A.R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 433-456.
- Jaruševičiūtė, V. (2019). *Teacher-student relationship, task persistence, early academic skills and motivation at preschool*. University of Jyväskylä: Jyväskylä
- Jason Downer, Terri J. Sabol & Bridget Hamre (2010) Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes, *Early Education and Development, 21*:5, 699-723, DOI: 10.1080/10409289.2010.497453
- Jones, V. & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. (7th Edition). Pearson.
- Kagan, S. L. and Zigler, E. F. (1987). *Early schooling: the national debate*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Kalemci, F. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kalkan, E. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Kalkan, E. (2017). Araçların kullanımı. G. Haktanır, (Ed.) *Zihnin araçları* (64-81). Ankara: Anı Yayıncılık
- KANDIR, A. ve ÇALTIK, İ. (2006). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarında Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15):40-62.
- Karabekir, K. (2009). *Anne Babalar İçin Bebek Ruh Sağlığı Rehberi*. Ankara: Say.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karademir, A., Cingi, M.A., Dereli, F. ve Akman, B. (2017). Quality in Preschool Education: TheViews of TeachersandAssistantTeachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 12, (23) 7-33
- Kesner, J. E. (2000). Teachercharacteristicsandthequality of child–teacherrelationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120
- Kıldan, O. Ve Ahi, B. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekanlar. S. Seven. (ED.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.153-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonalcircle: A taxonomyforcomplementarity in humantransactions. *PsychologicalReview*, 90, 185–214.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporaryinterpersonaltheoryandresearch*. New York: John Wiley ve Son.
- Körükçü, Ö. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmenler ve Personel. S. Seven. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.215-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi*. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Küçükkaragöz, H.(2000). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak. (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (ss.77-107) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. doi:10.1111/1467-8624.00366
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1–24). New York: Wiley
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425–442. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.004
- Mariano, M., Caetano, S. C., Ribeiro da Silva, A., Surkan, P. J., Martins, S. S., & Cogo-Moreira, H. (2019). Psychometric Properties of the ECERS-R Among an Epidemiological Sample of Preschools. *Early Education and Development*, 30(4), 511-521.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R: results from the German National Study of child care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415-426.
- McGiverin, J., Gilman, D., & Tillitski, C. (1989). A meta-analysis of the relation between class size and achievement. *Elementary School Journal*, 90, 47-56
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 21.03.2020. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>

- MEB (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Erişim Tarihi: 18.03.2020.
- MEB, (2013). *Temel eğitim Genel M¼d¼rl¼ę¼ Okul ncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Erişim Tarihi: 18.03.2020. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- METİN, ř. (2016). T¼rkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Micozkadıoğlu, İ. İ., ve Berument, S. K. (2003). Okul ncesi kurumların kalitesinin çocukların sosyal yeterliğine etkisi. *T¼rk Psikoloji Dergisi*, 18, 79-93.
- Micozkadıoğlu, İ.İ. ve Berument, S.K. (2011). Okul ncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarisına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atat¼rk Eğitim Fak¼ltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Myers, S. S.,& Pianta, R. C. (2008). Developmentalcommentary: Individualandcontextualinfluences on student-teacherrelationshipsandchildren’searly problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608
- NAEYC , [NationalAssociationfortheEducation of YoungChildren]. (2018). *NAEYC Early Learning Program AccreditationStandardsandAssessmentItems*.
- NAEYC , [NationalAssociationfortheEducation of YoungChildren].*The 10 NAEYC Program Standards*.<https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards> (04.03.2020)
- NAEYC , [NationalAssociationfortheEducation of YoungChildren]. (2009). *DevelopmentallyAppropriatePractice in EarlyChildhood Programs ServingChildrenfromBirththrough Age 8*.<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-hared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> Erişim Tarihi: 20.03.2020
- Nummila, M. (2016). *Varhaiskasvatuksenooppimisypäristöjenjavarhaiskasvatussuunnitelmien ECERS-R laatu*.Jyväskylänyliopisto: Jyväskylä
- O’Connor, E. (2010). Teacher–childrelationships as dynamicsystems. *Journal of schoolpsychology*, 48(3), 187-218.
- O’Connor, E., &McCartney, K. (2006). Testingassociationsbetweenyoungchildren’srelationshipswithmothersandteachers. *Journal of EducationalPsychology*, 98(1), 87.

- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Oktay A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. Ş. Yaşar. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.83-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Önder Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Pennings, H.J.M., vanTartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L.C.A., van der Want, A.C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183 – 193.
- Perry, R. , (1997). *Teaching Practice- A Guide For Early Childhood Students-*, Routledge, London & New York.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. ve Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281 – 303.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*.
- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children Success in The First Years Of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-459.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 225-238.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*, 2002(93), 91-107.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions From a Developmental Systems Perspectives. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.
- Polat, A. E. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of school psychology*, 51(1), 143-158.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Changing interactions between teachers and socially inhibited kindergarten children: An interpersonal approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(4), 173–184.
- Roorda, D. L., Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2017). Teacher-child interactions and kindergartners' task behaviors: Observations based on interpersonal theory. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.004>
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389–412.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sadler, P., & Woody, E. (2003). Is who you are who you're retalking to? Interpersonal style and complementarity in mixed-sex interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 80–95.
- Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology* (pp. 123–142). New York: Wiley.
- Sadler, P., Ethier, N., Gunn, G. R., Duong, D., & Woody, E. (2009). Are we on the same wavelength? Interpersonal complementarity as shared cyclical patterns during interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1005–1020
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107–119.
- Sameroff, A. J. (1995). *General systems theories and developmental psychopathology*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (p. 659–695). John Wiley & Sons.
- Sanoff, H., 1995. *Creating Environments for Young Children*, BookMasters, Inc., Mansfield, Ohio.

- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. L. Küçükahmet. (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalitesi ile Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Spencer, C. & Bell, S. (2005) *Children and their environments*. New York: Cambridge University Press
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.006
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54(6), 1615-1627. <https://doi.org/pacificatclassic.pacific.edu/10.2307/1129825>
- Stem, D. (1989). The representation of relationship patterns: Developmental considerations. In A. J. Sameroff & R. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 52-69). New York: Basic Books.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on performance: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>.
- Striniste, N. A., & Moore, R. C. (1989). Early childhood outdoors: A literature review related to the design of child care environments. *Children's Environments Quarterly*, 6(4), 25-31.

- Şahin, D. ve Anlıak, Ş. (2008). Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin değerlendirilmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14, 213-225.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Tekmen, B.(2005). *A study on the structural and process of early childhood and care center in Ankara. Unpublished Master of Science Thesis*. Middle East Technical University, Ankara.
- Terri J. Sabol & Robert C. Pianta (2012) Recent trends in research on teacher-child relationships, *Attachment & Human Development*, 14:3, 213-231, DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Thijs, J. T., Koomen, H. M., & Van Der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37, 244-260
- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197.
- Thijs, J.T., Koomen, H.M.Y., Roorda, D.L., & Ten Hagen, J. (2011). Explaining early teacher-child interactions: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 34-43.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Wotruba, J. W., & Algozzine, B. (1993). Instruction in special education classrooms under varying student-teacher ratios. *Elementary School Journal*, 93, 305-320.
- Tok, E. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları. G. Uyanık Balat. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 135-147). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish Adaptation of the Early Childhood Rating Scale. Master of Arts Thesis*, Boğaziçi University, İstanbul.
- Tunçel, A. (1976). *Okul öncesi eğitim sistemi ve mimariye yansımaları, İsveç örneği*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Ulçay, S. (1993), *Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitim kurumlarında yıllık program*. İstanbul: MEB Basımevi.
- UNICEF, I., & Unicef. (2000, June). Defining quality in education. In *A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy June*.

- Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380), 20-29.
- Verschueren, K. (2015). Middlechildhoodteacher–childrelationships: Insightsfrom an attachmentperspectiveandremainingchallenges. *New directionsforchildandadolescentdevelopment*, 2015(148), 77-91.
- Verschueren, K., &Koomen, H. M. (2012). Teacher–Child relationshipsfrom an attachmentperspective. *Attachment& Human Development*, 14(3), 205–211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Wai-shing, L. (2008). *EffectiveClassroom Management*. In H. Ming-tak and L. Wai-shing. (Ed.),Classroom Management Creating a Pisitve Learning Enironment.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., &Ritchie, S. (2003). Child care program andteacherpractices: Associationswithqualityandchildren’sexperiences. *EarlyChildhoodResearchQuarterly*, 18(1), 65-103.
- Yılmaz Genç, M. M. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, A. (2017). Potansiyel gelişim alanı. Araçların kullanımı. G. Haktanır, (Ed.) *Zihnin araçları* (84-105). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 130-141

FOTOĞRAF KAYNAKLARI

Fotoğraf 1: <https://www.tgescapes.co.uk/blog/education-10-tips-creating-engaging-outdoor-learning-and-play-environments>

Fotoğraf 2: <https://www.pentagonplay.co.uk/projects/bright-sparks-playground-design>

Fotoğraf 3: <https://www.guardian.edu.au/blog/children-gain-educational-benefits-gardening/>

Fotoğraf 4: <https://www.ahavalearning.org/unique-environment/>

Fotoğraf 5: <https://www.hpbmagazine.org/hollis-montessori-school-hollis-nh/>

Fotoğraf 6: <https://tr.pinterest.com/pin/313915036503834347/>

Fotoğraf 7: <https://tr.pinterest.com/pin/698620960916826920/>

Fotoğraf 8: <https://i.pinimg.com/originals/53/ce/85/53ce85bf7efa51fa657980db7e855e41.jpg>

Fotoğraf 9: <https://tr.pinterest.com/pin/77476056062965411/>

Fotoğraf 10: <https://tr.pinterest.com/pin/539798705332268481/>

Fotoğraf 11: <https://pocketofpreschool.com/how-to-set-up-and-plan-for-your-art/>

Fotoğraf 12: <https://playtolearnpreschool.us/dramatic-play-ideas/>

Fotoğraf 13: <https://www.pinterest.ph/pin/125960120806791203/>

Fotoğraf 14: <https://www.pinterest.ph/pin/125960120806791203/>

Fotoğraf 15: <https://tr.pinterest.com/pin/727964727251106155/>

Fotoğraf 16: <https://kids.lovetoknow.com/childrens-education/gym-games-kindergarten>

Fotoğraf 17: <https://www.kidskareowensranch.com/gallery.php?n=38&id=38&view=ps12>

Fotoğraf 18: <https://inhabitat.com/japanese-kindergarten-features-awesome-green-courtyard-where-kids-can-run-and-climb/km-kindergarten-by-hibinosekkei-youji-no-shiro-%0a10/>

Fotoğraf 19: https://www.123rf.com/photo_47219678_kitchen-in-kindergarten.html

Fotoğraf 20: <https://tr.pinterest.com/pin/51861833190960815/>

Fotoğraf 21: <https://www.tts-international.com/millhouse-freestanding-cloakroom-unit/1014602.html>

Fotoğraf 22: <https://www.crk.umn.edu/academics/liberal-arts-and-education-department/early-childhood-education>

Fotoğraf 23: <https://www.okuloncesi.net/forum/konu/evimin-kapilarini-size-yalnizca-size-aciyorum.11732/>

Fotoğraf 24: <https://tr.pinterest.com/pin/817895982308606570/>

Fotoğraf 25: <http://www.jmrab.net/engl/index.php/infirmaries>

Fotoğraf 26: <https://www.healthcaredesignmagazine.com/projects/pediatrics/crafting-better-waiting-room-experience/>

EKLER :

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

I. KISIM: ÖĞRETMEN

1. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız

25-35 () 36-45 () 46 ve üstü ()

3. Mesleki kıdem,

1-9 () 10-19 () 20 ve üzeri ()

4. Öğrenim durumu,

Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()

5. Mezun olduğu bölüm,

MYO Çocuk Gelişimi Bölümü

() Okul Öncesi Öğrt. () Çocuk Gelişimi
ve Eğitimi Öğrt ()

6. Bulunduğu kurumda çalışma süresi

1-3 () 3-6 () 6 ve üzeri ()

7. Katıldığı hizmet içi eğitim sayısı

1-5 () 6-10 () 11 ve üzeri ()

8. Sınıf mevcuduna

11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üzer ()

II. KISIM: ÖĞRENCİ

İlk kız öğrenci ()

Son Kız Öğrenci ()

1. Cinsiyeti

2. Anne Yaş

18-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri ()

3. Baba yaşı,

18-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri ()

4. Anne Öğrenim Durumu

Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisans Üstü ()

5. Baba Öğrenim Durumu

Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisans Üstü ()

6. Ailenin Ekonomik Durumuna.

0-1000 () 1100-2300 () 2400-5000 () 5100-10000 () 11 000 ve üzeri ()

İlk Erkek öğrenci ()

Son Erkek Öğrenci ()

EK 2: ÖĞRENCİ- ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRENCİ- ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim!

Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu öğrenciyle şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığınızı düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olanı işaretleyiniz.

KESİNLİKLE UYUYOR 1 PEK UYMUYOR 2 BİLMİYORUM, EMİN DEĞİLİM 3 BİRAZ UYUYOR 4 TAMAMEN UYUYOR 5

1	Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım.	1	2	3	4	5
2	Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.	1	2	3	4	5
3	Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister	1	2	3	4	5
4	Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur	1	2	3	4	5
5	Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir	1	2	3	4	5
6	Bu çocuğu övdüğümde gururlanır	1	2	3	4	5
	Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır	1	2	3	4	5
8	Bu çocuk bana kolayca sinirlenir	1	2	3	4	5
9	Bu çocuğun hissettiklerini anlayıp paylaşmak kolaydır.	1	2	3	4	5
10	Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür	1	2	3	4	5
11	Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir	1	2	3	4	5
12	Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım	1	2	3	4	5
13	Bu çocuğun bana karşı beslediği duygular tahmin edilemeyebilir ya da aniden değişebilir	1	2	3	4	5
14	Bu çocuk bana karşı çıkarıcı ya da planlı hareket eder	1	2	3	4	5
15	Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	1	2	3	4	5

EK 3: ÖĞRENME ORTAMLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ECERS R)

A. Sınıf Alanı ve Mobilyalar

1. İç mekân

1.1 Yetişkinler ve eşyalar için yetersiz mekân
1.2 Mekânda yeterli ışık, havalandırma, sıcaklık, sıcaklık kontrolü ya da ses sönümleyenmalzemelerin eksikliği
1.3 Yetersiz bakım (duvar, tavan boyasının dökülmesi, pürüzlü hasarlı zeminler)
1.4. Güçlkle idare edilen mekân (yapış yapış ya da kirli zemin, kirli bırakılmış zemin, taşançöp kovaları)
3.1 Çocuklar yetişkinler ve eşyalar için yeterli mekân
3.2 Uygun aydınlatma, havalandırma, sıcaklık kontrolü ve ses sönümleyici maddeler
3.3 İyi bakılmış mekân
3.4 Makul derecede temiz ve düzenli mekân
3.5 Sınıfı kullanan tüm çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekân (örn; özürlü insanlar içinrampalar, tekerlekli sandalye ve yürüteç için erişim)NA mümkün
5.1 Çocukların, yetişkinlerin rahatça hareket edeceği iç mekân, örn; eşyalar çocuklarınhareketini kısıtlamaz, engelli çocukların ihtiyaç duyduğu ekipmanlar için yeterli boşluk
5.2 İyi havalandırma, pencereden veya tavandan gün ışığı
5.3 Özürlü çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekân
7.1 Kontrol edilebilir doğal ışık (örn; ayarlanabilir pencereler)
7.2 Kontrol edilebilir havalandırma(örn; açılabilir pencere, personel tarafindankullanılan havalandırma fanı)
Açıklama notlar;
<ul style="list-style-type: none"> • Asıl mekan çok sayıda çocuğun aynı anda bulunmasını gerektirir. • Günlük aktivitelerden dolayı bazı dağınıklıkların olması beklenir. Makul derecedetemiz; günlük bakımların yapılıp, dökülen meyve suyu gibi dağınıklıklarintemizlenmesi gibi anlamına gelir. • İç mekanı minimum kabul edilebilir olarak göz önüne alınması için, programa katılantüm özürlü çocuk ve yetişkinler yok ise 3.5 göstergesinin puanı NA'dır. 5 puanı içinprograma katılanlar arasında özürlü olup olmadığına bakılmaksızın erişimsağlanmalıdır. Bu nedenle 5.3 için yalnızca evet ya da hayır puanı verilebilir. • Dışa açılan kapılar eğer bir güvenlik tehdidi oluşturmuyorsa havalandırma kontrolüolarak kabul edilebilir. (örn; eğer kapı çocukların odayı habersizce terk etmeleriniengelleyecek bir mekanizmaya sahipse)
2. Günlük bakım, oyun ve öğrenme
2.1 Günlük bakımında öğrenmek ve oynamak için yeterli olmayan malzeme (örn;çocukların aynı anda kullanması için yeterli olmayan sandalye, oyuncaklar için çok azraf)
2.2 Mobilyalar çok ucuza tamir edildiğinde çocuklar incinebilir(örn; çıkmış çiviler ya da teller,sandalyenin oynayan zayıf ayakları)
3.1 Günlük öğrenme ve oyun için yeterli mobilyalar var
3.2 Mobilyaların çoğu sağlam ve iyi tamir edilmiş
3.3 Özürlü çocukların ihtiyacı olan mobilyalar var (örn; özürlü çocuklar içindeğiştirilmiş sandalyeler var)
5.1 Mobilyaların çoğu çocuklar için

5.2 Bütün mobilyalar sağlam ve iyi tamir edilmiş
5.3 Engelli çocuklara uygun hale getirilmiş mobilyalar çocukların eşleşmesine izin verir (örn;özel sandalye kullanan çocuk masada diğerleri ile beraber oturabilir)
7.1 Günlük bakım mobilyaları kullanıma uygundur.
7.2 Tahtadan sıralar kum / su masası ya da kolay kullanım
Açıklama notları: <ul style="list-style-type: none"> • Masalar ve sandalyeler yemekler ve ara öğünler için, paspaslar ya da öğlenuykusu için karyolar, küpler ya da öteki çocuk materyalleri ile ilgili depolar, düşük açık raflar; oyun, öğrenme malzemeleri için düşük alçak raflarözendirilmiştir. Raflar çocukların kendi başlarına ulaşabilecekleri oyuncaklar vemalemlerle dolu olmalıdır. • Çocukların farklı yaşlarda farklı boyutlarda olmasından beri amaç buradabakımdaki çocuklara uygun boyutlarda uygun mobilyalar olmasıdır. Yetişkinölçüsünde daha fazla olan mobilyalar 6 - 7 yaşındaki çocuklar için uygunken 2-3 yaşındaki çocuklar için yeterince ufak değildir. Sandalyeler için çocuk boyu göz önünde tutulmalıdır. Çocukların ayakları oturduklarında yere değmelidir.Masa boyu çocukların dizlerinin masa altına girmesine ve dirsekleri de masaüstünde olacak şekilde olması uygundur.
3. Rahatlama ve dinlenme için döşeme
1.1 Çocuklar için hiç yumuşak değil (örn; döşeme, mobilyalar, yastıklar, fasülyeçantaları, sandalyeler)
1.2 Çocuklara hiç yumuşak oyuncak sağlanmaması (örn; doldurulmuş hayvanlar,yumuşak bebekler)
3.1 Çocuklar için bazı yumuşak mobilyalar var (örn; halıyla kaplanmış oyun alanı,yastıklar)
3.2 Çocuklar için bazı yumuşak oyuncaklar var.
5.1 Rahat bir alan, yani çocukların günün önemli bir bölümünü alan var.
5.2 Yumuşak döşemelerin çoğu yumuşak ve iyi tamir edilmiş.
5.3 Rahat alan fiziksel oyun için kullanılıyor.
7.1 Rahat alana ek olarak bulunan yumuşak mobilyalar çocuklar için uygun (örn; yastıklarla dolu oyun alanı ya da duvardan duvara halı)
7.2 Çocuklara uygun bir çok temiz oyuncak var
Aydınlatıcı notlar: <ul style="list-style-type: none"> • Dinlenmek ve rahatlamak için döşeme, çocuklara öğrenme ve oyun aktivitelerisırasında rahatlık sağlar. Günlük bakım da kullanılan mobilyalar, portatifkaryolar, battaniyeler ve yastıklar öğleden sonraki uyku için gereklidir. Bunudeğerlendirirken göz önünde tutulmaz. • Rahat alan açıkça belirlenmiş miktarda yumuşaklık olan çocukların dinlenmeodasında uyurken, okurken ya da sessizce oynarken kullandığı alandır. (örn;birçokyastıkladolu, halı kaplı bir oda, döşenmiş bir kanepes ya da yastıklarla kaplıbir yatak)
4. Oynamak için düzenlenmiş oda
1.1 İlgi merkezleri yok
1.2 Oyun alanlarında denetim zor
3.1 En aşağı 2 ilgi merkezi tanımlanmış
3.2 Oyun alanındaki görsel denetim zor değildir

3.3 Bir kerede birçok aktivite yapmak için yeterli alan (örn; boş zemin bloklar için, sanatsal yetenekleri geliştireceği masa alanı)
3.4 Bir çok oyun alanı içine girebilir. Çocuklara yetersizlikler grup içinde kaydedilir.
5.1 En aşağı 3 ilgi alanı tanımlanmış ve uygun bir biçimde döşenmiştir. (örn; raflar veidare için uygundur)
5.2 Aktivite merkezleri sessiz ve birinin sesinin diğerine karışmayacağı şekilde yerleştirilmiştir. (örn; okuma ve dinlenme alanları, bloklarla diğer ev alanlarından ayrılmalı)
5.3 Alan bir çok aktivitelerin rahatsız edilemeyeceği şekilde ayarlanmış olmalı. örn; raflar çocukların aktivitelerinin içinde değil etrafından dolaşacağı şekilde yerleştirilmiş olmalı)
7.1 En aşağı 5 ilgi merkezi değişik görevin tecrübelerini sağlar.
7.2 Merkezler çocukların örgütselliklerini kullanacak şekilde düzenlenmiştir. (örn; etiketlenmiş açık raflar, etiketlenmiş oyuncak kutuları, açık rafların çokdoldurulmamış oyuncak depolama alanının yanında oyun alanı)
7.3 Ek malzemenin eklenebileceği ya da değiştirilebileceği merkezler
Aydınlatıcı notlar :
İlgi alanı malzemelerin çeşitlerine göre düzenlendiği ve depolandığı; böylece çocukların içine girebileceği ve düzgünce döşenmiş oyun alanlarıdır. Çocukları için sağlanmış belirli oyun çeşitleri vardır. İlgi merkezlerine örnek olarak sanataktivite, dramatik oyunlar, okuma, bilim ve el hünelerini geliştirmegösterilebilir.
5. Özel hayat için alan
1.1 Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunur. Çocuklar yalnız veya bir başka arkadaşla oynamalarına izin verilmiyor.
3.1 Çocukların kendilerine özel alan bulmaları ya da yaratmaları için serbest bırakılmıştır. (örn; mobilyaların arkası ya da oda bölücüleri içinde, odanın sessiz birköşesinde)
3.2 Özel hayat alanı personel tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir.
3.3 Alan 1 ya da 2 çocuğun oynaması için yapılmış diğerlerinin rahatsız etmesinden korunmuştur.
5.1 Özel hayat için alan günün önemli bir bölümü için içine girilebilir alan olarak
7.1 Özel hayat için birden fazla alan vardır.
7.2 Personel bir ya da iki çocuk için aktiviteleri hazırlar. Özel alanda çocuk diğer genel grup aktivitelerinden uzaktır.
Aydınlatıcı Notlar

<ul style="list-style-type: none"> • Özel hayat için alanın amacı, çocuklara grup yaşamının baskısından ayrı bir rahatlık vermektir. Gruptan soyutlanmak bu sistemde ceza olarak verilemez. Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunmuş olan personel tarafından denetlenir. Bu alan özel yaşam için kullanılan bir alan olarak kabul edilir. Özel alan kitap rafları gibi fiziksel engellerle kullanılarak yapılabilir. Bir çocuğun diğer çocuğu rahatsız etmemesi kural olarak desteklenerek masada çalışan çocukların sayılarını trafik alanının içine ve dışında çalışanlar özel yaşam alanına örnek olarak; küçük bir çatı katı alanı verilebilir. Aktivite merkezleri, kullanılan bir ya da iki çocukla sınırlandırıldığı geniş karton kutu personeli ve kapalı şekilde seçilmiş küçük bir bahçe oyun evi. Soru : Siz hiçbir yada iki çocuk için aktiviteler yaptınız mı diğer çocuklardan uzakta, eğer öyle ise örnekler veriniz. • Personel burada sıradan öğretim araçlarını tercih eder. İçeri, odaya giren uzmanlar özellikle bir ya da iki çocukla çalışırlar. Gösterge için saymayın.
6. Çocuklarla ilgili gösterilebilir materyaller
1.1 Çocuklara gösterilebilecek materyaller yoktur.
1.2 Henüz olgunlaşmamış yaş grupları için uygun olmayan materyallere; örnek olarak şiddeti yansıtan resimler, daha yetişkin çocuklar veya yetişkinler için uygun olan oda düzeyinin okul öncesi sınıflarda kullanılması gösterilebilir.
3.1 Bu yaş grubu için uygun olacak materyaller ise çocuk resimleri, mevsimsel gösterimler, okul öncesi çocuklara başlangıç için okuma ve matematik çalışmaları, çocuk şarkıları olabilir.
3.2 Bazı çocukların çalışmaları gösterilebilir.
5.1 Bir çok sergilenebilir materyal grup içindeki çocuklar ve mevcut aktiviteler ile ilgili olabilir. Örneğin; sanatsal çalışmalar veya yakın zaman çalışmalar hakkındaki fotoğraflar.
5.2 Çocuklar tarafından yapılan çalışmaların bir çoğu sergilenebilir.
5.3 Bir çok obje çocukların göz hizasında sergilenir.
7.1 Henüz olgunlaşmamış çocuklar için bireyselleştirilmemiş spesifik çalışmalar yapılabilir.
7.2 Çocuklar tarafından üç boyutlu çalışmaların yapılması ve de yer çalışmalarının gerçekleştirilmesi, örneğin; tahta oyun hamuru malzemeleri kullanmak
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Uygun olarak kastedilen çocuğun gelişim seviyesine yazma ve bireysel yeteneklerine uygun materyallerin seçilmesidir. Ayrıca bu yaklaşım planda hindeki birçok hasta geçerliliğini korur. • Henüz yeni tamamlanmış sanatsal çalışmalar sınıf içindeki diğer çalışmalar için bir gösterge olamaz. • Bireyselleştirilmiş çalışmadan kastedilen her çocuğa özgün çalışmaların yaratabileceği alan ve yöntemin belirlenmesidir. Bu nedenle bireyselleştirilmiş ürünler birbirlerinden biraz farklı görünebilir. Çocukların öğretmenlerinin örneklerini işleyerek yaptığı işler ve kattığı sınırlı yaratıcılık bireyselleştirilmiş çalışma olarak değerlendirilemez.
7. Gross motor oyunlar için alan
1.1 Gross motor ve fiziksel oyunlar için ne kapalı alan ne de açık alan uygun değildir.
1.2 Gross motor alanı oldukça tehlikelidir. Örneğin yoğun caddelerde uzun yürüyüşlerin yapılması park için ve oyun için kullanılan alanlar okul öncesi çocuklar için özel olarak ayrılmış olmalıdır.
3.1 Bazı açık alan ve kapalı alanlar gross motor ve fiziksel oyunlar için kullanılabilir.

3.2 Gross motor alanları genellikle güvenlidir. Ancak açık alanda çocuk alanınınçerçeveselenmesi, tırmanma oyun aletlerinin altının yeterince yumuşak malzemelerledoldurulmalıdır.
5.1 Yeterli miktarda açık alanlar ve bazı kapalı alanlar.
5.2 Alan kolaylıkla grup içindeki çocuklar için uygun hale getirilmiştir. Örneğin aynı veyayakın seviyedeki sınıflar özürlü çocuklar için engellerin kaldırılması.
5.3 Alan farklı aktivitelerin birbirini rahatsız etmeyecek, engellemeyecek şekildeorganize edilmelidir. Örneğin; direksiyonlu oyuncaklar tırmanışlı oyuncaklardan vetopluyuncaklardan ayrılmalıdır.
7.1 Açık hava gross motor alanı farklı oyunlara olanak sağlayacak çeşitlilikte yüzeyalanlarına sahiptir. Örneğin; kum, çimen
7.2 Açık hava alanı bazı koruma materyallerine sahiptir. Örneğin; yağmurdan vegüneşten korunmak için tente, rüzgarlık
7.3 Alan sahip olduğu olanaklarla kullanışlı ve çocuklar için elverişli olmalıdır. Örneğin; tuvalete ve içme suyuna yakın olması araç gereçler için depoların olması sınıfın açıklanına doğrudan bağlantısının olması.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Hem açık hem de kapalı alanlar için gross motor oyunlarına uygun olan alan için karar verirken sadece bir tanesi gösterge olarak seçilmelidir. Tüm alanlar grossmotor oyunları için hazır olmalı hatta çocuk olmasa bile alanlar aynı özenlekorunmalıdır. • Her ne kadar gross motor olamayan alanlar çocuklar için komple güvenli olsa bileçocukların ciddi sakatlanmalarına yol açacak etkenler dikkate alınmalıdır. Örneğin;duvardan düşmek, vücudun farklı yerlerinde çizikler oluşması. Soru ; bulunduğunuz noktada gross özellikle gross motor oyunlarıiçin kullanılabilir kapalı alan var mı? • 5 puanlaması için alan mutlaka grubun büyüklüğüne uygun olmalıdır.Sınıflarındağıştiğini veya bir çok grubun aynı alanı aynı zamanda kullanıp kullanmadığınıtespit edin. Bazı kapalı alanlar özellikle kötü havalarda gross motor oyunları içinelverişli olmalıdır. Bunlar genellikle başka aktiviteler içinde kullanılabilir.Kötü havakoşulları, hava kirliliği tehlikeli sosyal koşullar olması durumunda alanınözelliklerine 5 verilmesi alanın yeterli açık hava ve kapalı alanlara sahipolmasına bağlıdır.
8. Gross motor ekipmanları
1.1 Çok az sayıda gross motor ekipmanı oyun için kullanılabilir.
1.2 Ekipmanlar genellikle kötü durumdadır.
1.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yeteneklerine uygun değildir. Örneğin yetişkinler ölçüsünde basketbol potası, okulöncesi çocuklar için boyu yüksekliğinde açık kaydırak .
3.1 Bazı gross motor ekipmanları tam çocuklar tarafından en az günde 1 saatkullanılabilmeli.
3.2 Ekipmanlar genellikle iyi durumdadır, iyi bakılır.
3.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yetenekleri için uygundur.
5.1 Burada yeterli gross motor ekipmanı vardır. Böylelikle çocuklar çok beklemeden ekipmanları kullanabilir.

5.2 Ekipmanlar farklı yetenekleri geliştirebilir nitelikte olmalıdır. Örneğin; denge tırmanma, top oynama, direksiyonlu ve pedal yönetimli oyuncaklar vardır.
7.1 Hem yerleşik hem taşınabilir gross motor ekipmanları kullanılır.
7.2 Gross motor ekipmanları farklı seviyelerdeki çocukların yeteneklerini geliştirir. Örneğin; 3 direksiyonlu, pedallı, pedalsız bisikletler, farklı ebatlarda toplar, eğimli vernerdivenli tırmanış alanları.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Gross motor ekipmanlarına örnek verilirse; salıncaklar, kaydıraklar, tırmanma ekipmanları, merdivenler gibi toplar ve sportif ekipmanlar, direksiyonlu oyuncaklar, matlar, ipler gibi ekipmanlar kapalı ve açık olan ekipmanları birlikte değerlendirilir. • 4 saat ve daha az programlar için en az yarım saatlik uygulama gereklidir. • Mevcut ekipmanların fiziksel modifikasyonu veya özel dizayna sahip ekipmanların geliştirilmesinin yanı sıra özürlü çocuklara görevli personelin yardımcı olmasıyla onların tıpkı diğer çocuklar gibi gross motor tecrübesini yaşabilmelerinin sağlanmasında “adaptasyon” un kapsamı içindedir. NA adaptasyona ihtiyaç duymayan çocukların gruba girişlerinde gözlemlenmesini puanlamaktadır.
B. Rutin Kişisel Bakım
9. Selamlama (karşılama / yolculama)
1.1 Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.
1.2 Yolculamalar iyi organize edilmemiştir.
1.3 Ailelerin çocuklarını sınıfa bırakmalarına izin verilmez.
1.4 Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.
1.5 Yolculamalar iyi organize edilmemiştir.
1.6 Ailelerin çocuklarını sınıfa bırakmalarına izin verilmez.
3.1 Çocukların çoğu sıcak bir atmosferde karşılanır. Örneğin; çalışanlar çocuğu görmekten mutluluk duyar gözükür. Gülümser, memnuniyet duyduğunu gösteren bir ses tonu kullanır.
3.2 Yolculama gayet iyi organize edilir. Örneğin çocukların eşyaları gitmeye hazırlanır.
3.3 Aileler çocuklarını sınıfa bırakma hakkına sahiptir.
5.1 Her çocuk ayrı ayrı karşılanır. Örneğin; çalışan çocuğun ismini bilir, çocuğa merhaba der, çocuğun evde kullandığı dili kullanarak merhaba der.
5.2 Gayet memnuniyet verici yolculama yapılır. Örneğin; çocuklar acele ettirilmez. Her yeri kucaklanır ve güle güle denir.
5.3 Ailelerde çalışanlar tarafından gayet sıcak karşılanır. NA mümkündür.
7.1 Eğer gerekiyorsa çocuklar geldiğinde çocuklara yardım edilerek sürmekte olan aktiviteler dahil edilir.
7.2 Çocuklar ayrılacakları zamana kadar yoğun faaliyette bulunurlar. Örneğin aktivite olmadangeçirdikleri zaman yoktur. Oyun içinde konforlu bir şekilde beklemeleri sağlanır.
7.3 Çalışanlar ayrılış ve karşılama sırasında ailelerle bilgi alışverişinde bulunur. NA mümkündür.
Aydınlatıcı notlar :

<p>• Sadece birkaç çocuğun karşılama ve ayrılış zamanında gözlemlenmesidurumunda genel kanı bu örnek doğrultusunda oluşturulur. Eğer çocukların aileleri tarafından getirilmediği bir program mevcutsa NA; 5.3 ve 7.3 ailelerle çalışanlar arasındaki iletişim puanlaması obje38'e göre yapılır. 5.3ve 7.3 için her ailenin çalışan biri tarafından sıcak bir şekildekarşılınması ve bilgilendirilmesi gereklidir. Ancak genel olarak ailelere bu şekilde davranılması gerekir. Soru ; her gün çocuklar ve aileleri geldiğinde ve ayrıldığında neler olduğunu tarifedebilir misiniz?</p>
10. Yemekler ve atıştırmalar
1.1 Yemek ve atıştırmalar uygunsuz bir zamanlama ile verilmektedir. Örneğin; çocuk açkenbile beklemek zorunda bırakılmaktadır.
1.2 Yemek servisi kabul edilmeyecek gıda değerlerine sahiptir.
1.3 Temizlik ve hijyen genellikle süreklilik sağlamaz. Örneğin; çocukların ve yetişkinlerin birçoğu yemekten önce elini yıkamaz. Masalar iyi dezenfekte edilmez. Tuvaletler, çocuklarınaltının değiştirildiği yerler ve yemeklerinin hazırlandığı alanlar birbirinden ayrı değildir.
1.4 Negatif bir sosyal atmosfer vardır. Örneğin; çalışanlar çocukların yemeklerini yedirmek için sertlik kullanırlar. Katı bir atmosfer hakimdir
1.5 Çocukların gıda alerjileri dikkate alınmaz.
3.1 Yemek ve atıştırmalar uygun bir zamanlama ile sunulur.
3.2 Yemeklerle atıştırmalar arasında bir denge vardır
3.3 Temizlik ve hijyen koşulları genellikle iyidir ve sürekliliği vardır.
3.4 Yemek ve atıştırmalar uygun bir zamanlama ile sunulur. Yemek ve atıştırma sırasındacezalandırmaya dayanmayan bir atmosfer hakimdir.
3.5 Çocukların alerjilerine uygun olarak yemek ve içeceklerde genel bir değişiklik yapılır.
3.6 Özürlü çocuklar için masalarda arkadaşları ile birlikte oturabilmeleri sağlanmaktadır. NAmümkündür.
5.1 Çalışanların çoğu yemek ve atıştırma sırasında çocuklarla birlikte oturur.
5.2 Memnuniyet verici bir atmosfer vardır.
5.3 Çocuklar bağımsız olarak kendi başlarına yemek yiyebilmeleri için cesaretlendirilir.
5.4 Ailelerin beslenme konusundaki kısıtlamalarına uygun hareket edilir. NA mümkündür.
7.1 Çocuklar yemek ve atıştırma sırasında yardımcı olurlar. Örneğin masanın hazırlanması vebunun gibi
7.2 Çocuklar uygun ebatlarda araç gereçlerle kendi işlerini kolaylaştırır. Örneğin; çocuklarküçük sürahi, kase ve kaşıklar kullanırlar.
7.3 Yemek ve atıştırma zamanları çocuklarla konuşmak için bir fırsat olarak görülür. Örneğin; görevliler çocukları günlük olaylar, ilgilerini çeken konular konusunda konuşmaya teşvik eder ve birbirleri ile konuşmalarını sağlar.
Aydınlatıcı notlar :

- Erken çocukluk döneminde gıda değerlerinin doğru kullanılması için USD’aveKanada’daki guideler gibi programlar uygulanmalıdır. Haftalık mönükontrol edilmeli ve yemek servisi gözlenmelidir. Nadiren görülen ve gıdaplanlamasına uygun olmayan uygulamalar puanlamayı etkilememelidir.
- Eğer temizlik koşulları genel olarak olması gerektiği gibi ise ve hijyenprosedürleri çok net biçimde program içinde yer alıyorsa ara sıra meydanagelebilecek aksama ve başarısızlık uygulamalara karşı 3.3 için kredi verilebilir.
- Çalışanların servis yapmak için masaları terk etmeleri gerekirse de zamanınçoğunu çocuklarla oturarak geçirmelidir. Her masanın bir görevliye sahip olması gerekmektedir. Bazı görevliler çocuklarla otururken servise yardımcı olabilirler.
- Soru; eğer çocukların bazı gıdalara alerjisi varsa veya ailelerin beslenmesınırlamaları varsa ne yaparsınız?

11. Şekerleme / dinlenme

1.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların çoğu için uygun değildir.

1.2 Şekerleme / dinlenme alanı uygun koşullara sahip değildir.

1.3 Biraz destek sağlanır veya sağlanan destek kötü koşullarda sağlanır.

3.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların bir çoğu için uygundur. Örneğin çoğu çocukuyur.

3.2 Şekerleme / dinlenme için sağlanan destek sağlık koşullarına uygundur. Örneğin alankaranlık değildir.

3.3 Şekerleme / dinlenme sırasında yeterli destek odanın içinde sağlanır ve korunur.

3.4 Sakin, cezalandırmaya dayanmayan bir program uygulanır.

5.1 Çocukların rahatlamasına yardımcı olur. Örneğin; yumuşak müzik, sırtının okşanmasıve yumuşak oyuncaklar.

5.2 Dinlenmeyi kolaylaştırıcı bir alan sağlanması. Örneğin loş ışık.

5.3 Bütün karyolalar en az 3 fit ayrı durmalıdır. Ayırmak için sağlam bariyerler kullanılabilir.

7.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların her birinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimdeesnek hazırlanmıştır. Örneğin; oyun zamanında yorulan çocukların dinlenmesine olanaksağlanır.

7.2 Şekerleme / dinlenme yapmayan veya erken uyanan çocuklar içinde farklı olanaklarsağlanmıştır. Örn; erken kalkanların kitap okumasına ve sessizce oynamasına izin verilir, birbirinden ayrılmış alanlar ve farklı aktiviteler uyanık olan çocuklar için sağlanmıştır.

Açıklayıcı Notlar:

<ul style="list-style-type: none"> • NA puanlaması bu başlık için 4 saatlik ve daha az olan programlarda dinlenme /şekerleme sağlamaz. Daha uzun programlar için dinlenme / şekerleme hizmetihir bir çocuğun ihtiyacına ve yaşına uygun olarak yapılmalıdır. • Takvimde uygun olmayan zamanlamadan kastedilen şekerleme / dinlenme çokgeç veya çok erken olmasıdır. • Yeterli destekten kastedilen yeterli sayıda çalışanla tehlike anında çocuklarıkoruyabilmesi, uyanık çocuklarla ilgilenmesi veya ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.En az bir nöbetçi çalışan her zaman oda da olmalıdır. <p>Soru; Şekerleme ve dinlenmeyi nasıl gerçekleştirdiğinizi tarif eder misiniz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3.3) bu zamanda nasıl destek sağlıyorsunuz? • (3.4) eğer çocuklar dinlenme zamanından önce yorgan düzenlerse veya erkenuyanırlarsa ne yapıyorsunuz? • (5.3) karyolalar birbirinden ne kadar uzaklıkta yerleştirilmiştir?
12. Tuvalet ve Alt Değişirme
1.1 Sağlıklı alanlar sağlanamaz.
1.2 Temel önlemlerin azlığı çocukların bakımını engeller. Örn; tuvalet kağıdı ve sabunolmaması, aynı havlunun bir çok çocuk tarafından kullanılması, suların olmaması
1.3 Tuvaletten ellerin yıkanması çocuklar ve personel tarafından sıklıkla ihmal edilir.
1.4 Çocukların yersiz ve kötü denetimi
3.1 Sağlıklı koşullar sağlanır.
3.2 Çocukların bakımı için temel önlemler alınır.
3.3 Tuvaletten sonra zaman personel ve çocukların kişisel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.
3.4 Tuvalet zamanları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.
3.5 Çocukların yetenek ve yaşlarına göre yeterli denetim
5.1 Sağlıklı koşulları sağlamak kolaydır.
5.2 Grup içindeki çocuklar için ulaşılabilir ve uygun önlemler; eğer gerekli ise lavabo, tuvaletkenarına basamak, çocukların fiziksel yetersizlikleri için trabzan odaya bitişik tuvaletler
5.3 Personel - çocuk arasındaki ilişki memnuniyeti
7.1 Çocukların boyunda tuvalet ve alçak lavabolar sağlanır.
7.2 Çocukların hazırlanması için kendi kendine yardım yeteneği desteklenir.
Sınıflandırma için notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Büyük çocukların altını bezleme gibi özel işlemler gerektiğinde çocukların itibarınıkorumak için sağlıklı haller sağlanmalıdır. • Gözlem sırasında gün içerisinde ne tip şeylerin meydana geldiği el yıkanmasındagörüldüğü zannedilir. • Yetersiz denetim demek personelin çocukların güvenliğini koruması veya sağlıklıişlemler sağlamayı kontrol etmemesi. Örn; sağlık için tehlikeli olduğundan genelkullanımdan kaçınılmalıdır.
13. Sağlık alışkanlığı

1.1 Personel genellikle mikrop yayılmasını kesmek için hareket etmez. Örn; ev içindeki ve evdışındaki oyun alanlarındaki hayvanlardan mikrop bulaşması, burun temizlenmemesi vekirli bezlerin uygunca atılmaması gibi.
1.2 Ev içindeki ya da dışındaki çocuk bakım alanlarında sigara içilmesine izin verilmesi.
3.1 Personel ve çocuklar tarafından yeterli el yıkaması, burun silindikten sonra, hayvanlarellendikten sonra yapılır veya eller sabunlanır.
3.2 Personel genellikle mikrop yayılımını kesmeyi sağlar.
3.3 Sigara içme çocuk bakım alanlarında olmaz.
3.4 Bulaşıcı hastalıkların yayılmasını azaltmak için işlemler yapılır.
5.1 Ev içindeki ve ev dışındaki durumlara göre çocuklar giydirilir. Örn; havanın kötü olduğugünlerde çocukların elbiseleri değiştirilir. Soğuk havalarda elbiseler kurutulur. Sağlıklıalışkanlıkları için personeller iyi modellerdir.
5.2 Sağlık alışkanlıkları için personeller iyi modellerdir.
5.3 Çocukların görünümüne dikkat edilir.
7.1 Çocuklara kendi başlarına sağlık alışkanlıklarını yerine getirmesi öğretilir.
7.2 Kişisel diş fırçaları belirlenir ve saklanır, tüm gün içerisinde en az bir defa kullanılır.
Sınıflandırmalar için notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Cam ve sıvıların aktığı yerler temizlenmeli ve mikroptan arındırılmalıdır. Kanlatemas halinde iken eldiven giyilmelidir. • Doğru el yıkaması demek ellerin su ve sabunla yıkanması ve kimseninkullanmadığı havlu ile kurulanması ya da ellerin el kurutma makinesi ilekurutulması. <p>Soru ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3.4) Çocukların bağışıklığı kazanmasını nasıl sağlarsınız? Çocukların bulaşıcı hastalıklardan korunması için kurallarınız var mı? • (7.2) Çocuklar dişlerini fırçalıyor mu? Bunu nasıl hallediyorlar? (diş fırçasını kontrol et)
14. Güvenlik alışkanlıkları
1.1 Ev içinde ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.
1.2 Dışarıda ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.
1.3 Ev içinde ve dışında çocukları korumak için yetersiz denetim
3.1 İçerde ve dışarıda güvenliği tehlikeye sokacak önemli olay olmaması
3.2 Çocukların içerde ve dışarıda güvenliğini denetleyicinin yeterli olması
3.3 Olabilecek acil durumları önleyebilecek malzemenin olması
5.1 Personel güvenliği önleyici problemlerde harekete geçer. Örn; oyuncakları tırmanmaaraçlarının altından kaldırır. Çocukları tehlikeli alanların dışında tutar, düşmeleri önlemek için yerdekileri ortadan kaldırır.
5.2 Personel güvenlik kurallarının nedeninin çocuklara açıklanması
7.1 Oyun odaları güvenlik önlemlerine göre düzenlenmiştir.
7.2 Çocuklar genellikle kuralların takipçisidir.

Aydınlatıcı notlar :

Aşağıdaki listede önemli tehlikeler tamamlamak için açıklanmaz, sonuç formundaki tüm güvenlik önlemlerinin yazıldığına emin ol.

- Ev içindeki bazı güvenlik problemler
- Emniyetsiz elektrik fişleri
- Elektrik kaçırarak kablolar
- Ağır eşyalar, çocuk mobilyaları çekilebilir.
- İlaçlar, temizlik malzemeleri diğer maddeler çocukların ulaşamayacağı yerde saklı tutulur.
- Soba üzerine ulaşılabilir tencere kullanmak
- Fırın kontrolü kolay olmalı
- Yüksek sıcaklık derecesindeki su
- Paspas veya halının kayması
- Sıcak fırın ya da şömine kullanımında tedbirsizlik
- Açık merdiven boşluğu
- Kapı önünde oyun oynama
- Ev dışındaki bazı güvenlik problemleri
- Çocukların araçları kullanmasını kolaylaştırıcı açıklamaların olmaması
- Herhangi bir maddenin her zaman kilitli tutulması
- Keskin veya tehlikeli maddelerin varlığı
- Oyun araçlarının çok yüksekte iyi bağlanmamış olması
- Oyun ekipmanlarının sakatlanmalara, sıkışmalara yol açabilecek şekilde olması

Soru; (5.2) Çocukların güvenliği ile ilgili konuşur musunuz? Ne gibi konulardatartışırsınız?

C. Dil ve Akıl Etme

15. Kitaplar ve resimler

1.1 Çok az kitap ulaşılabilir.

1.2 Personel çocuklar için nadiren kitap okur. Örn; çocukların kişisel okumaları için günlük hikaye zamanı yok.

3.1 Bazı kitaplar çocuklara ulaşabilir. Örn; kargaşadan uzaklaşmak için yeteri kadar kitabasahipler.

3.2 Günlük dil algılayıcı aktivite zamanı personelle yapılır.

5.1 Genelde seçilen kitaplarda günlük metin parçalarıyla karşılaşabiliriz.

5.2 Günlük kullanılan bazı ek dil araçları

5.3 Okuma merkezlerinde organize edilmiş kitaplar

5.4 Gruptaki çocuklara uygun kitaplar, dil materyalleri, aktiviteler

5.5. Personelin çocuklara serbest kitap okuması. Örn; bu aktivitenin uzantısı olarak boş oyun zamanları kullanılır

7.1 Kitaplar ve dil materyalleri onun ilgileri doğrultusundadır.

7.2 Sınıf aktiviteleri konu ile ilgilidir. Örn; kütüphaneden temayla ilgili kitaplar okunur.

Aydınlatıcı notlar :

<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların hikaye ile ilgilenme yeteneklerine bağlı olarak küçük ve büyük gruplar halinde okuma yapılabilir. • Farklı kültür ve yetenekleri yansıtan kitapların çoğunluğundan çeşitlilikler; fantastik ve gerçekçi bilgiler, insanlar, hayvanlar ve bilim hakkında hikayeler • Yardımcı dil materyalleri; posterler, resimler, panolar, resimli oyun kartları, hikaye ve şarkı kasetleri • Küçük çocuklara uygun materyal ve aktiviteler içeren okuyabilecekleri basit kitaplar, görsel bozukluğu olan çocuklar için geniş yazılı materyaller, çocukların anadil kitapları, büyük çocuklar için ritim oyunları <p>Soru; (7.1) Çocuklarla ilgili kullanılan hiç başka kitap var mı? Bu nasıl elde edilmiştir?</p>
16. Çocukları iletişime cesaretlendirme
1.1 Çocukların cesaretlendirilmesi için yetkililer tarafından aktiviteler kullanılmadı.
1.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de birkaç materyal kullanılabilir.
3.1 Çocukları cesaretlendirme de yetkililer tarafından iletişim için bazı aktiviteler kullanma
3.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de bazı materyaller kullanılabilir.
3.3 Grupta iletişim aktiviteleri genellikle çocuklar için uygundur.
5.1 Grup ve oyun zamanlarında iletişim aktiviteleri aynı anda yapılabilir. Örn; çocuklara resim hakkında hikayeler anlatılır, küçük gruplar hikayeyi tartışır.
5.2 Çocukları iletişime cesaretlendiren çeşitli ilgi merkezlerine göre malzemeler kullanılır.
7.1 Çocuklar iletişim aktivitesinde iken yetkililer çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göredinler ve konuşurlar.
7.2 Yetkililerin yazı dili kullanarak çocuklarla iletişimi. Örn; çocuklara yazı yazdırılıp bu metnigeri okutma, ailelerine not yazma da onlara yardım edilir.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yaştaki ve yetenekteki çocuklar, farklı dilde farklı sınıflarda değişik metotlarla iletişime cesaretlendirilir. Çocuklara farklı anadilde konuşması için uygun aktiviteler kullanmak zorundadır. Bunlar alternatif iletişim metotlarıdır. • Cesaretlendirme de anlamlı dilde kullanılan malzemeler telefonla oynama, evcil hayvanlarla oynama, oyuncaklar, küçük figürler ve hayvanlar, iletişim tahtası ve özür lü çocuklar için diğer uygulanabilir aktiviteler. <p>Soru; çocuklara ne yapabilecekleri, ne oynayabilecekleri hakkında yardım ettiniz mi? Lütfen örnek veriniz.</p>
17. Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanmak.
1.1 Yetkililer çocuklarla mantıklı ilişkiler hakkında konuşmaz.
1.2 Tanıtıma uygun görüşler, örn; çocuklar için görüşler yaş ve yeteneklere göre çok zor, çalışma ağıtlarındaki somut örnekler, öğretim metotlarına uygun değil, öğretmenler yardım etmeden cevap verilir.
3.1 Yetkililer bazen mantıklı ilişkiler ya da görüşler hakkında konuşurlar. Örn; dışarı çıkmazamanı yemekten sonra olacağı açıklanır, çocukların kullanacağı mantıksal alan ölçüsü farklı olur.
3.2 Çocukların buldukları gruplara göre bazı görüşler üretilir, bu görüşlerde çocuklarına yaşlarına ve yeteneklerine göre üretilir.

5.1 Yetkililer çocuklar materyaller ile oynarken mantıklı ilişkiler hakkında konuşur.
5.2 Problemi çözerken çocukları konuşturmaya cesaretlendirme. Örn; niçin çocuklar kısaltılmışobjeleri farklı gruplar içine koyar, hangi yolla iki resim benzer veya farklıdır.
7.1 Gün içerisinde yetkililer gerçek olayları kullanarak görüşlerin gelişmesini sağlar.
7.2Çocukların problemlerini çözmek için ilgileri ya da ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.Örn; yemek masalarını hazırlama da ne kadar kaşığa ihtiyaçları olduğuna yardım ederekayarlamaları yapma.
Açıklayıcı notlar :
Görüşler, neden - sonuç, benzerlikler- farklılıklar, sıralamalar, karşılaştırmalar,birebir ilgi, özel ilişki gibi kavramları içerir.
18. Konuşma dilinin kullanımı
1.1 Personelin öncelikle çocuklarla onların davranışlarını kontrol etme ve çalışma yöntemlerininbelirleme üzerinde konuşması
1.2 Personel nadiren çocukların konuşmalarına karşılık verir.
1.3 Çocukları konuşmaları günün büyük bir bölümünü alır.
3.1 Bazı personel - çocuk konuşmaları örn; evet, hayır ya da daha kısa cevaplı sorular sorar.Çocukların sorularına kısa cevaplar verir.
3.2 Çocuklar günün çoğunluğunda konuşabilmeli.
5.1 Birçok personel – çocuk konuşmaları serbest oyunda ve günlük işlerde oluşur.
5.2 Konuşma bölümler halinde, personel tarafından bilgi değişimi için sosyal etkileşimler için kullanılmalı.
5.3 Personel çocukların sunduğu şeylere bilgiler ekleyerek çehresini genişletirler.
5.4 Personel çocuklar arası iletişimde destek verir, engelli çocukları da içine katarak. Örn;çocuklarda bir diğerini dinlemeyi hatırlatır. Eğer biri işaret dili kullanıyorsa diğerlerine deöğretir.
7.1 Personel çocukların çoğu ile birebir iletişim halindedir.
7.2 Çocuklar sorulan sorulara uzun ve karışık cevaplar verebilmeleri için cesaretlendirilir. Örn; küçük çocuk ne ve nerede soruları sorar, daha büyüğü neden ve nasıl diye sorar.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Birden fazla personel çocuklarla çalıştığı zaman bunu personelin çocuklarlailetişimin genel etkisi olarak ele alabiliriz. • Konuşmaya gösterilen hoşgörüyeye göre bazı dinleme ve konuşma, cevap bölümleripersonelle çocuk arasında olmalıdır. Tek yönlü emirler ve bildirimler gibiiletişimden çok farklıdır. Daha az konuşma faaliyeti olan çocuk için cevap belkikelimelerle değil ama mimiklerle, işaret dili gibi iletişim çeşitleri ile olabilir. • Genişletme, personelin çocukların kurduğu çizimlere daha fazla bilgi katmasıdemektir. Örn; çocuk kamyonu bak der, o kırmızı damperli kamyonudur, onun birşeyler taşımak için arkasında kasası vardır der.
D. Aktiviteler
19. Küçük motor
1.1 Günlük kullanıma uygun çok az, gelişmiş iyi motor vardır.

3.1 İyi motor materyalleri genelde çürük tamir edilmiş ya da tamamlanmamıştır. Örn; yap – bozların bazı parçaları eksiktir.
3.2 Her türlü gelişimsel iyi motor materyalleri mevcut
3.3 Malzemelerin çoğu iyi tamir edilmiş ve tamam.
5.1 Günün önemli bir bölümü için kullanılan bir çok gelişimsel iyi motor materyallerimevcut.
5.2 Materyaller iyi organize edilmiş. Örn; pegler ve pegboardlar beraber depolanmış, oyuncaklar bölümlerine ayrılmış.
5.3 Değişik zorluk derecelerinde materyaller mevcuttur. Örn; düzenli ve karışık yap– bozlar,iyi motor kümeleri olarak mevcuttur.
7.1 İlgi alanlarına göre materyalleri mevcut. Örn; ilginin bir süre sonra dağılmasını önleyecekbaşka materyaller mevcut.
7.2 Kutular ve rafların üzerinde çocukların kendi kendilerine yararlanabilecekleri etiketler var. Örn; kutular ve rafların üzerinde resimli şekiller ya da büyük çocuklar için yazılar var.
Aydınlatıcı notlar :
• Birçok çeşit iyi materyalleri küçük oyuncak binaları da dahil olmak üzerevardır. Örn; sanatsal malzemeler, yap - bozlar, çeşitli boylarda ipler,boncuklar, makaslar ve kartonlar
20. Sanat - el işi
1.1 Sanatsal aktiviteler çocuklar için nadiren mümkündür.
1.2 Yalnız yapabileceği sanatsal aktiviteler yok. Örn; boyama kağıtları öğretici çocuklara neyinkopyasını yapacağına dair yönlendirir.
3.1 Bazı sanatsal malzemelere en az bir saatliğine ulaşılabilir.
3.2 Bazı kişisel kendini ifade etmede sanat malzemeleriyle izin verir.
5.1 Günün önemli bir parçasında bir çok sanat materyaline ulaşmak mümkündür.
5.2 Bir çok kendini ifade etmeler sanatsal malzemelerle sağlanır. Örn; çalışmalar nadiren bir örneğe göre yapılır. Çocukların çalışmaları çeşitli ve kişiseldir.
7.1 Aylık en az 3 boyutlu oyun materyali vardır. Çamur - oyun hamuru, ağaç yapıştırma – marangozluk
7.2 Bazı el işi aktiviteleri ile bağlandırılır. Örn; mevsimler öğrenilirken pastel renklerle boyanır.Çocuklar bir sonraki alanın boyanmasına davet edilir.
7.3 Erzaklar 4 yaşında ve daha büyük çocuklar için yapılır. Örn; çalışmalar depolanır,böylece çalışma devam eder. Bir çok adımdan oluşan çalışmalar desteklenir.
Aydınlatıcı notlar :
• El işi malzemelerine örnekler, çizim araçları, kağıt, mum boyalar, keçeli kalemler, kalınkalemler,boyalar, üç boyutlu malzemeler, oyun hamuru, çamur, ağaç yapışkanı ya daağaç işleri, kolaj malzemeleri, aletler, makas, bant, delgeçler, zımbalar.
• Kendini ifade etme her çocuğun konuyu ve el işi derecesini kendince ortaya koymasınadenir. Boyamaların her biri farklıdır, çünkü çocuğa kopyalayabileceği bir şeyverilmemiştir.
• 3 yaşından küçük çocukların olduğu gruplarda gelişimsel gecikmeler olabilir.
Personelmalzemeleri iyi olduğu müddetçe kapalı bir denetime tabi tutarak ortaya getirilebilir.
21. Müzik / hareket

1.1 Çocuklar için müzik ve hareket deneyimi yok
1.2 Arka planda günün çoğunluğunda gürültülü müzik var ve devam etmekte olan aktivitelere karışıyor. Örn; değişmez arka plandaki müzik konuşmayı normal tonlarla zorlaştırıyor. Müzik ses tonunun yükselmesine yol açıyor.
3.1 Müzik aletleri çocukların kullanımına açıktır. Örn; basit çalgılar, müzik oyuncakları, kasetçalar ve kasetler
3.2 Personel en az bir müzik çalışmasını günlük yapar. Örn; çocuklarla şarkı söylemek vb.
3.3 Haftada en az bir defa dans ve hareket çalışması vardır. Örn; müziğin ritmine göreyürümeye, şarkılara ve uyarılara göre hareketler. Çocuklar verilen eşarplarla müziğe göredans etmeye özendirilir.
5.1 Çocukların kullanımı için bir çok müzik materyalleri var. Örn; kasetçalar, dans alanı, özür lü çocuklar için uygun hale getirilmiş dans merkezi.
5.2 Çocuklarla çok değişik tarzlarda müzikler kullanılır. Örn; klasik ve pop müzik, farklı kültürlerden müzikler, bazı yabancı dilde şarkılar söylemek.
5.3 Müzik serbest seçim ve grup çalışması için var.
7.1 Müzik çalışmaları çocuklara sıkça sunulduğunda kavramlarını geliştirir. Örn; müzik aleti çalmak için bir misafir getirilir, çocuklar müzik aleti yaparlar. Personel çocukların farklı tonları duyabilmeleri için çalışmalar ayarlar.
7.2 Yaratıcı müzik çalışmaları desteklenir. Örn; çocuklara şarkılara yeni söz yapmaları söylenir ve serbest dans desteklenir.
22. Blok
1.1 Çocukların oyunu için az blok var.
3.1 Aynı anda en az iki çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok mevcuttur.
3.2 blok oyunları için kullanılabilir açık zemin bulunur.
3.3 günün her saati kolaylıkla ulaşılabilir.
5.1 aynı anda 3 veya daha fazla çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok materyalleri mevcuttur.
5.2 blok malzemeleri türlerine göre düzenlenmiş.
5.3 özel blok malzemeleri ayrı bir tarafa ve uygun bir şekilde yerleştirilmiş.
5.4 günün her anında oyun için ulaşılabilir.
7.1 En az iki türdeki bloklara ve günün istenilen zamanında ulaşılabilir.
7.2 bloklar ve yardımcı malzemeler raflarda sınıflandırılmış kullanıma açık bir şekildedir.
7.3 bazı blok oyunları açık havalarda oynanmaya müsaittir.
23. Kum / su
1.1 Açık olan veya kapalı olan alanlarda su oyunları için bir destek sağlanmaz.
1.2 Kum veya su oyunları için herhangi bir oyuncak bulunmaz.
3.1 açık alan veya kapalı alanlarda kum veya su oyunları için bazı olanaklar sağlanır.
3.2 bazı kum oyuncakları bulunur.
5.1 açık hava veya kapalı alanlarda kum ve su oyunları için alansağlanır.
5.2 oynamak için bir çok oyuncak bulunur. Örn; kürekler, kamyonlar, kazıcılar, hayvanlar, oyuncak insanlar vb.
5.3 kum veya su oyunları günde en az bir saat oynanır.

7.1 hem açık alan hem de kapalı alanlarda kum ve su oyunları için destek sağlanır ve olanaklarbulunur.
7.2 su ve kum ile farklı aktiviteler yapılır. Örn; suya baloncuklar atılır, kumun içindekimateryaller değiştirilir, kuma pirinç eklenir.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Materyaller kolaylıkla dökülebilir olmalıdır. Örn; pirinç, mercimek gibi maddeler kumyerine kullanılabilir. Çocukların kazı yapabileceği, kovalarını doldurabileceği vedökebileceği miktarda olmalıdır. • Burada destek sağlamaktan kastedilen personelin kum ve su oyunları için gerekli olanmateryalleri sağlamasıdır. Çocukların çukurlarda, yükseltilerde toprak içindeki oyunalanlarında oyun oynama ihtiyaçları karşılanmalı • Her oda kendi su ve kum masalarına sahip olmak zorunda değildir, ancakbaşka odalarda paylaşıyorsa su ve kum masaları düzenli olarakkullanılabilir olmalıdır.
Soru;
(3.1) - çocuklarla su ve kum kullanıyor musunuz? Bunu nasıl ve ne sıklıkla yapıyorsunuz?
(3.2) - kum ve su oyunlarında kullanılacak oyuncaklarınız var mı? Bunları tarif eder misiniz?
(7.2) - çocuklar için kum ve su ile yapılan aktivitelerde farklılıklar yaratabiliyor musunuz?
24. Drama oyunu
1.1 drama oyunu ya da giyinmek için materyal ve ekipmanlar yok.
3.1 Çocukların kendi kendilerine aile rolü oynayabileceği bazı drama oyunumateryalleri mevcut. (örn; kostümler, evcilik gereçleri, oyuncak bebekler)
3.2 materyallere günün en az bir saati erişilebilir.
3.3 drama oyunları için farklı depolar var.
5.1 pek çok drama oyun materyali mevcut, kostümler dahil
5.2 materyaller günün büyük bir bölümü erişilebilir.
5.3 en az iki farklı tema için ekipler; örn, ev hanımı ve iş
5.4 tam olarak tayin edilmiş drama oyun alanı, oyun ve depo alanıfarklı temalara dönüştürülebilen materyaller; örn, iş için küçük kutular
7.1 farklılıklar sunan eşyalar; örn, farklı kültürleri temsil eden eşyalar, özürlü insanlarınkullandığı ekipmanlar
7.2 aktif dış alan drama oyunları için sunulan eşyalar
7.3 drama oyununu zenginleştirmek için resimler vb.
Açıklayıcı notlar :

- Drama oyunu, gerçek gibi yapmak ya da inandırmaktır. Bu tip oyunlar, çocuklar kendikendilerine bir rol canlandırdıklarında ya da oyuncak evdeki küçük insanlara figürleryaptıklarında ortaya çıkar. Drama oyunu evcilik (örn; oyuncak bebekler, çocukmobilyaları, kıyafetler, mutfak aletleri), farklı işler (örn; ofis, inşaat, mağaza, taşımacılık),fantastik (örn; hayvanlar, dinazorlar, hikaye kahramanları) ve boş zamanlar (örn; kamp, spor) gibi farklı konulardaki eşyalarla zenginleştirilir.
 - Kostümler yüksek topuklu ayakkabı, elbiseler, çantalar ve genellikle sahnelerde kullanılan kadın şapkalarından daha fazlasını içermelidir. Kadınlar ve erkekler tarafından iş de giyilen kıyafetler bulunmalıdır. Örn; baret, kovboy şapkası, koşuayakkabısı ve montlar
 - Bu göstergenin amacı çocukların diğer aktiviteleri rahatsız etmeden aktif ve sessiz oynayabilecekleri yeterince geniş bir alan sunmaktır. Jimnastik salonu ya da çok amaçlı bir oda gibi iç mekanlar dış mekan yerine kullanılabilir. Binalar (küçük evler, arabalar, tekneler) ve kamp eşyaları, iş, aşçılık, taşımacılık gibi kostümler bulunabilir.
- Soru; (7.1) - çocukların kullanabileceği başka drama oyun gereçleri var mı? Açıklayın.
(7.3) - drama oyunu için kullanılan eşyalar dışarıda ya da daha geniş bir iç mekanda kullanıldı mı?
(7.4) - çocukların drama oyununu iyileştirmek için herhangi bir şey yaptınız mı?

25. Tabiat / bilim

1.1 oyun materyali ya da doğa / bilim aktiviteleri yok

3.1 iki doğa / bilim kategorisinde bazı geliştirilebilir uygun oyunlar, materyaller ya da aktiviteler

3.2 günlük kullanılabilen materyaller

3.3 çocukları doğal şeylerden getirmeye ve diğerleri ile paylaşmaya yada koleksiyona eklemeye cesaretlendirmek (örn; oyun bahçesindeki dökülen yapraklar, evcil hayvanlar)

5.1 üç doğa / bilim kategorisinde pek çok değiştirilebilir uygun oyunlar, materyaller ya da aktiviteler

5.2 materyaller günün önemli bir bölümü için erişilebilir.

5.3 doğa / bilim materyalleri iyi şartlarda ve iyi organize edilmiş (örn; farklı kutularda toplanmış koleksiyonlar, hayvan kafesi temizliği)

5.4 Doğa / bilimi öğrenmek için günlük olaylar (örn; hava hakkındaki konuşma, böcekleri incelemek vb)

7.1 En az iki haftada bir personelin daha fazla katıldığı doğa / bilim aktiviteleri

7.2 Bilgi vermek ve çocukların deneyimini arttırmak için kullanılan kitaplar, resimler veya sesli / video materyalleri

Açıklayıcı notlar :

• doğa / bilim; doğal nesne koleksiyonları (örn; taş, böcek vb) bakmak ve gözlemlemek için canlı varlıklar (örn; ev bitkileri, bahçeler, ev hayvanları), doğa / bilim kitaplar, oyunları ya da oyuncakları (örn; doğa kartları) ve yemek pişirme, basit deneyler gibi doğa/bilim aktiviteleri (mıknatıs, büyüteç, batma - yüzme) gibi

kategorileri içerir

• Çocukların kendi başlarına keşfedebileceği açık uçlu doğa / bilim materyalleri geniş bir yaş grubu ve yeteneği için genellikle geliştirilebilir uygundur. Çocukların kişisel yeteneklerinin ötesinde kabiliyet isteyen materyaller değildir. Örn; iki yaşından küçük çocuklar için termometreden hava sıcaklığına bakmak)

Soru; (3.3) - çocuklar doğa / bilim maddesi getiriyorlar mı? Nasıl ele alıyorsunuz?

(7.1) - gördüklerim dışında yaptığımız diğer doğa / bilim aktivitelerinden bazı örnekler verebilir misiniz? Yaklaşık hangi sıklıkla bu aktiviteler yapılıyor?

(7.2) - çocuklarla doğa / bilim kitapları veya tabloları kullanıyor musunuz? Lütfen bahsedin.

26. Matematik / sayılar

1.1 Ulaşılabilir matematik / sayı araçları yok

1.2 Matematik / sayı boncukları ve çalışma kayıtlarıyla sayılar temel olarak öğretilir.

3.1 gelişmeye müsait matematik / sayı araçlarına ulaşılabilir.

3.2 Araçlara günlük olarak kolay ulaşabilmek

5.1 bir çok gelişmeye müsait araçlara ulaşılabilir. (örn; şekil ve boyut sayma, ölçme, öğrenme için materyaller)

5.2 Günün önemli bir bölümü için araçlara ulaşılabilir.

5.3 araçlar çok iyi organize edilmiş ve iyi durumdadır. (örn; çeşitli olarak oyun için gerekli olan tüm parçalar sıralanır)

5.4 Matematik ve sayı öğrenmek için günlük aktiviteler sağlanır. (örn; tabloları ayarlamak, adım atarken saymak, sıralı işleri yaparken zamanlayıcı kullanmak)

7.1 en az her iki haftada personel tarafından matematik ve sayı aktiviteleri için gerekli olan bir çok tavsiye verilir. (örn; çocukların boylarını karşılaştıracak grafikler yapma, kuş kafesindeki kuşların sayısını saymak ve kaydetmek)

7.2 ilgileri sağlamak için araçlar değerlendirilir. (örn; oyuncak ayıları sayan çocuklardan azorları sayan çocuklar değiştirilir)

Aydınlatıcı notlar :

• Matematik ve sayılar için gerekli olan araçlar çocuğu sayma, ölçme, miktar, karşılaştırma ve şekilleri tanıma ile yazılan sayılara aşına olmasına yardım eder. Saymak için nesnel teraziler, cetveller, sayı bulmacaları, manyetik sayılar, dominoveya loto sayıları gibi sayı bulmacaları, geometrik şekiller sayı ve matematik araçlarına örneklerdir.

• Gelişmeye müsait matematik ve sayı araçları çocuğun daha sonraki okulları da ihtiyaç duyacağı soyut işlemlerle ilgili yaklaşımlarını geliştirmek için sabit nesnelere miktarı, boyutu, şekilleri ile ilgili deneyimlerini kullanmalarına yardım eder. Bir araç veya aktivitenin uygun olup olmaması, çocukların ilgi ve yeteneklerine bağlıdır.

Soru;

(7.1) - çocuklarla beraber yaptığınız bazı matematik aktiviteleri ile ilgili örnekler verebilir misiniz?

(7.2) - çocuklarla kullandığınız başka diğer matematik araçları var mıdır? Bunlar nasıl gerçekleşmektedir?

27. TV, video veya bilgisayarın kullanımı

1.1 kullanılan araçlar gelişmeye müsait değildir. (örn; şiddete ve cinselliğe dayalı, kesin içerik korkutucu karakter veya hikayeler, çok zor bilgisayar oyunları)

1.2 tv, bilgisayar kullanılırken alternatif aktivitelere izin verilmez. Örn; tüm çocuklar aynı anda video seyretmelidir.

3.1 Tüm araçlar şiddet içerikli olmamalı ve kültürel hassasiyet olmalıdır.

3.2 Tv ve bilgisayar kullanılırken alternatif aktivitelere ulaşılabilir.

3.3 çocukların televizyon ve video veya bilgisayar kullanımına zaman olmalıdır. Örn; tv – video tüm gün programı içinde bir saat ile bilgisayarda günlük 20 dakika ile sınırlandırılmalı.

5.1 Çocuklar için iyi diye düşünülen araçlar sınırlandırılmalı. Örn; susam sokağı, eğitici video ve bilgisayar oyunları fakat çoğu çizgi filmler değil.

5.2 bilgisayar kullanımı bir çok serbest seçilen aktivitelerden biridir.

5.3 Araçların çoğu aktivitelere katılımı cesaretlendirir. Örn; çocuklar dans edebilir, şarkı söyleyebilir veya video çalışması yapabilir. Bilgisayar yazılımları çocukların düşünmesine ve karar vermesine yardım eder.

5.4 personel aktif olarak tv, video veya bilgisayar kullanımına katılır. Örn; çocuklarla video seyretme ve tartışma eğitim programlarında önerilen aktiviteleri yapmalı.

Çocuğun bilgisayar programı kullanımını öğretmek

7.1 bazı bilgisayar yazılımları yaratıcılığı ortaya çıkarır. Örn; yaratıcı çizim veya boyama programı, bilgisayar oyununda sorunları çözme yeterliliği

7.2 Araçlar sınırlı olan konularda aktivitelerini desteklemek için kullanılır. Örn; cd rom veya video ile doğal ortamdaki böceklerle ilgili ek bilgi verilir.

Aydınlatıcı notlar :

<p>• Eğer tv, video veya bilgisayar kullanamıyorsa madde NA (uygulanamaz)'ı işaretle</p> <p>Soru; çocuklar tv, video veya bilgisayar kullanıyor mu? Nasıl kullanıyorlar? (1.1, 3.1, 5.1, 7.1)</p> <p>Çocuklara tv, video oyunu, bilgisayar araçlarını nasıl seçiyorsun?</p> <p>(1.2) - diğer aktiviteler tv veya video kullanılırken çocuklar için uygun mu?</p> <p>(3.3) - hangi sıklıkla tv, video veya bilgisayar kullanılıyor? Bunlar ne kadar zaman alıyor?</p> <p>(5.3) - herhangi bir araç çocukların aktivitelerine katılımını teşvik ediyor mu? Lütfen bazı örnekler veriniz.</p> <p>(7.2) - sınıfta ilgili konu veya başlıkla alakalı tv, video veya bilgisayar kullanıyor musun? Lütfen açıklayın.</p>
28. Kabul edilebilir çeşitliliği geliştirmek
1.1 materyallerde etnik ya da kültürel çeşitlilik görülmez.örn; bütün oyuncak ve resimler birırka aittir. Tüm yazılı kaynaklar bir kültürle ilgilidir, farklı dillerin etkin olduğu yerlerde tümgörsel ve yazılı kaynaklar tek dildedir.
1.2 kaynaklar sadece ırkların, kültürlerin, yaşların, yeteneklerin ve cinsiyetlerin yaygınözelliklerini gösterir.
1.3 personel diğerlerine karşı ön yargı oluşturur. Örn; farklı dilden ve kültürden çocuk veyetişkinlere karşı, özürlü insanlara karşı.
3.1 kaynaklarda bazı etnik ya da kültürel çeşitlilikler görülür. Örn; birden çok dilin yaygınolduğu yerlerde bazı kaynaklar çocukların ana dilinde olmak üzere; çeşitli kültür veirklerden oyuncak bebekler, kitaplar, resimler ve müzik kasetleri
3.2 kaynaklar olumlu yönde çeşitlilik gösterir. Örn; farklı ırklar, kültürler, yaşlar, yetenekler ve cinsiyetler.
3.3 personel, çocuklar ve diğer yetişkinler tarafından gösterilen ön yargıyı önlemek içinmüdahalede bulunur ya da hiç ön yargı görülmez.
5.1 bir çok kitap, resimler ve materyallere ulaşılabilir.
5.2 dramatik oyunlarda kullanmak için farklı kültürlerin örneklediği sahne dekorları(örn; farklıırklardan oyuncak bebekler, yöresel kıyafetler, farklı kültürel gruplardan kap kaçaklar)
7.1 çeşitlilik günlük hayatın ve oyun aktivitelerinin bir parçasıdır. Örn; yöresel yemekler günlüköğünlerin bir parçasıdır.
7.2 çeşitliliğin anlaşılması ve kabul edilmesi için aktiviteler düzenlenir. Örn; anne ve baba ailegeleneklerini çocuklarla paylaşmaya teşvik edilir.
Açıklayıcı notlar :
Kaynaklardaki çeşitliliği ölçerken, fotoğraflar ve resimler, kitaplar, oyunlar, kuklalar,kasetler, bilgisayar yazılımları da dahil olmak üzere çocuklar tarafından kullanılan tümaraç gereçleri göz önünde bulundurun.
Soru; (3.1) çocuklarla dinlediğiniz müzik türlerinden örnekler verir misiniz?
(3.2) bir çocuk ya da yetişkin önyargılı davranırsa ne yaparsınız?
(7.2) çocukların ülkemizdeki ve dünyadaki insan çeşitliliğini anlamasınayardımcı olacak aktiviteler düzenlendi mi? Lütfen örnek veriniz.

E. Etkileşim
29. Gross motor aktivitelerinin rehberliğinin yapılması
1.1 gross motor alanında çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için yapılan yetersizrehberlik. (örn; çok kısa bir süre bile olsa çocukların denetimsiz bırakılması, alandaçocukları izleyen yetişkin sayısının azlığı, personelin çocuklarla ilgilenmemesi)
1.2 Genelde çocuk – personel ilişkisi negatiftir. Örn; personel kızgın, cezalandırıcı ve fazladisiplinlidir.
3.1 yapılan rehberlik çocukların sağlığını ve güvenliğini korumak için yeterlidir. (örn; alandaçocukları izleyen yeterli personel bulunur, personel alanın tamamını izleyebilecek birpozisyonda bulunur, personel gerektiğinde alanda dolaşır, oluşan sorunlara müdahaleeder.)
3.2 pozitif personel – çocuk ilişkisi. (örn; üzgün ve sorunlu çocuklarla ilgilenmek, yeniyeteneklerin gelişmesine yardımcı olmak, yumuşak ses tonu kullanmak)
5.1 personel tehlikeli durumlar oluşmadan önleyici müdahalelerde bulunur. (örn; kırıkoyuncakları ya da çocuklara zarar verebilecek maddeleri çocuklar zarar görmedenkaldırır)
5.2 çoğu personel – çocuk ilişkisi güzel ve yardım edicidir.
5.3 çalışanlar çocukların araç – gereç gerektiren yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olur.(örn; çocukların su çekmeyi ve sallanmayı öğrenmesine yardımcı olur. Özürlü çocukların bisiklete binmesine yardımcı olur.)
7.1 Personel çocuklarla oyunlar hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur.
7.2 Personel oyunları geliştirmek için kaynaklar kullanır. (üç tekerlekli bisiklet parkurunaengeller koyar)
7.3 Personel çocukların pozitif sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Örn;çift kişilik bot,telsizler vb gibi iletişim artırıcı araçlar sağlar.
Soru; personelin çocuklar gross motor aktivitelerindeyken onlara nasıl rehberlik etmesigerektiğini tanımlayabilir misiniz?
(5.3) – çocuklar araçları kullanırken güçlük çekerse ne olur?
30. Çocuklara genel rehberlik (gross motor dışında)
1.1 çocuklara uygulanan yetersiz rehberlik (örn; personel çocukları rehbersiz bırakır; çocukların güvenliği sağlanmaz, personel başka işlerle ilgilenir)
1.2 Rehberlik genelde cezalandırıcı ya da fazla disiplinlidir. (örn; çocuklara bağırarak, onlarınküçümsemek)
3.1 çocukların güvenliğini korumak için yeterli rehberlik
3.2 Temizliğe ve araçların uygunsuz kullanılmasına dikkat etmek. (örn; dağınık masaların toplanması, çocukların yapıştırıcı şişesini boşaltmasını engellemek)
3.3 Rehberlik genelde cezalandırıcı değildir ve kontrol kabul edilebilir ölçülerdedir.
5.1 farklı yaş ve kabiliyetlerdeki çocuklara uyarlanan dikkatli rehberlik. Örn; daha küçük yadafazla duygusal çocuklar daha yakın kontrol edilir.
5.2 gerektiğinde personel çocuklara yardımcı olur ve teşvik eder. (örn; oyuna katılmaktazorlanan çocuğa yardımcı olmak, çocuğun yap bozu tamamlamasına yardımcı olmak)

5.3 personel küçük bir grup ya da tek bir çocukla ilgilenirken bile tüm grubun ne yaptığını farkındadır. (örn; personel tek bir çocukla ilgilenirken sık sık etrafı gözler, göremediği alanlarda başka bir personelin bulunduğundan emin olur)
5.4 personel çocukların gayretleri ve başarılarıyla ilgilenir.
7.1 personel çocuklarla oyunları hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur. Çocukların düşüncelerini geliştirmek için sorular sorar ve bilgiler verir.
7.2 personelin öğrettikleri ve çocukların tek başına keşfetme ihtiyacı arasındaki denge korunur. (örn; çocuğa yaptığı resim hakkında soru sorulmadan önce yaptığı resmi bitirmesi beklenir)
31. Disiplin
1.1 çocuklar şiddetli yöntemlerle kontrol edilir. Örn; dövme, bağırma, uzun süreli hapis, aç bırakma
1.2 Disiplin; emir ve kontrollerin işlemeyeceği kadar gevşektir.
1.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve gelişim düzeyine uygun değildir. Örn; herkes yemeklerde sessiz olmalıdır, çocuklar uzun süreler boyunca sessiz olmalıdır.
3.1 personel fiziksel cezalar ve sert yöntemler uygulamaz.
3.2 personel genelde bir çocuğun diğerini incitmesini önlemeye yetecek kontrolü elinde bulundurur.
3.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve eğitim düzeyine uygundur.
5.1 personel cezalandırıcı olmayan disiplin yöntemlerini verimli kullanır. (örn; pozitif davranışlarda bulunmasını uyarmak, kabul edilemez davranışlardan kabul edilebilir davranışlara yönlendirmek)
5.2 program karmaşayı önlemek ve yaşa uygun etkileşimleri geliştirmek üzerine kuruludur. Örn; aynı oyuncaktan birden fazla bulundurma, çocukların favori oyuncaklarıyla oynamalarını sağlamak.
5.3 personel çocukların davranışlarına tutarlı tepkiler verir. Örn; farklı personel aynı kuralları ve metotları uygular, temel kurallar her çocuğa uygulanır.
7.1 personel çocukların kendi karmaşa ve problemlerini çözmesi için onlarla aktif olarak ilgilenir. Örn; çocuklara problemlerini anlatma ve çözüm üretme konusunda yardımcı olur.
7.2 personel çocukların sosyal yetenekleri anlamasına yönelik aktiviteler düzenler. Örn; hikaye kitapları kullanılır, grup tartışmaları düzenlenir, yaygın karmaşalar düzenlenir.
7.3 personel diğer uzmanlardan davranış problemleriyle ilgili tavsiyeler alır.
Açıklayıcı notlar :

Personel arasında farklı durum ve çocuklarla ilgili problemleri çözerken genel bir tutarlılık olmalıdır. Bu hiç esnekliğin olmayacağı anlamına gelmez. Dövmek ya da hırpalamanın olmaması, birbirine saygı gibi pozitif sosyal etkileşimi sağlayan kurallar her zaman takip edilmelidir. Özürlü bir çocuğun, temel sınıf içi kuralları takip etmesi için özel bir program gerekebilir.

Soru: (1.1) - katı disiplinin gerekli olduğunu düşünür müsünüz? Lütfen kullandığınız metotları açıklayınız.

(7.2) - çocukların birbiriyle iyi geçinmesini sağlayacak teşvik edici aktiviteler düşünüyor musunuz?

(7.3) - çok zor bir davranış problemine sahip bir çocukla ilgileniyor olsaydınız ne yapardınız?

32. Personel çocuk etkileşimi

1.1 personel çocuklara karşı sorumlu ve çocuklar yakın değildir. Örn; çocukları görmedengelmek, çocuklara karşı soğuk ve mesafeli görünmek

1.2 iletişim memnun edici değildir. Örn; ses tonu rahatsız edici ve katıdır.

1.3 kontrol için fiziksel temas uygulanır. Örn; çocuklara acele etmeleri için dokunmak ya da uygunsuz fiziksel temas uygulanır. İstenmeyen sarılma ya da gıdıklamalar

3.1 personel çocuklar genelde sıcak destekleyici tepkiler verir.

3.2 eğer varsa çok – az memnun etmeyen iletişim

5.1 personel uygun fiziksel temas ve sıcaklık gösterir. Örn; çocuğun sırtını sıvazlamak

5.2 personel çocuklara saygı gösterir. Örn; dikkatli dinler, göz teması kurar, adil davranır.

5.3 personel kızgın, üzgün ve kırılmış çocuklara sempatik tepkiler verir.

7.1 personel çocuklarla olmaktan mutlu görünür.

7.2 personel çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı saygının gelişmesini teşvik eder. Örn; personel çocuklar soru sormayı bitirene kadar bekler, çocukları büyükler konuşur kendinlemeyi kibar bir dille teşvik eder.

33. Çocuklar arasındaki iletişim

1.1 çocuklar arasındaki iletişim teşvik edilmez. Örn; çiftler arasında konuşmak teşvik edilmez, çocuklar kendi oyun arkadaşlarını seçmek için yeterli fırsat verilmez.

1.2 Pozitif grup iletişimine destek personel tarafından ya çok az verilir ya da hiç verilmez.

1.3 Pozitif grup iletişimi ya çok azdır ya da hiç yoktur. Örn; kızdırmak, kavga etmek yaygındır.

3.1 çiftlerin iletişimi teşvik edilir. Örn; çocukların doğal gruplaşma ve iletişim sağlaması için serbestçe dolaşmalarına izin verilir.

3.2 personel negatif ve incitici grup iletişimini durdurur. Örn; lakap takmak, kavga etmek

3.3 bazı pozitif grup iletişimlerini ortaya çıkar.

5.1 personel güzel sosyal davranışları örnekler. Örn; başkalarına karşı kibardır. Onları dinler, yardımlaşır.

5.2 personel çocukların grupla uygun sosyal davranışlar göstermesine yardımcı olur. Örn; çocukların karışıklık yüzünden kavga etmek yerine konuşmalarına yardımcı olur. Sosyal olarak yalnız kalmış çocukların arkadaş bulmasını teşvik eder., çocukların diğerlerinin düşüncelerini anlamalarına yardımcı olur.

7.1 grup iletişimleri genelde pozitifdir. Örn; daha büyük çocuklar genelde yardımlaşır vepaylaşır. Çocuklar genelde kavga etmeden oynar.
7.2 Personel çocuklara beraber çalışıp, görevleri tamamlamaları için fırsatlar verir. Örn; çocuklar bir sürü malzemesi olan bir çorba yapar, masa ve sandalyeleri getirmek için işbirliği yapar.
Soru; (7.2) - çocukları beraber çalışmak için teşvik eden aktiviteler yapıyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?
F. Program yapısı
34. Çizelge
1.1 çizelge ya çocukların bireysel ilgi alanlarına zaman bırakmayacak kadar katı ya da günlük aktivite devamlılığı sağlayamayacak kadar esnektir.
3.1 çocukların yatkın olduğu temel bir günlük çizelge bulunur. Örn; rutin aktiviteler genelde çoğu gün aynı sırada yapılır.
3.2 yazılı çizelge genelde odada asılı olur
3.3 en az bir iç ve bir dış oyun saati (hava şartları el verdikçe) her gün uygulanır.
3.4 Hem gross motor hem de daha az aktif oyunlar günlük olarak uygulanır.
5.1 çizelge, yapı ve esneklik arasında bir denge sağlar. Örn; düzenli çizelgelenmiş dışarıda oyun saati güzel havalarda uzatılabilir.
5.2 Çeşitli oyun aktiviteleri her gün öğretmen öncülüğü ve çocukların katılımıyla uygulanır.
5.3 Günün önemli bir bölümü oyun aktiviteleri için kullanılır.
5.4 günlük aktiviteleri arasında uzun bekleme periyotları yaşanmaz.
7.1 günlük aktiviteler arasında kesin geçişler vardır. Örn; önceki aktivite bitmeden sonraki aktivitenin araçları hazır olur. Geçişler genelde tüm grup yerine birkaç görevli çocuk tarafından halledilir
7.2 çizelgelerde kişisel ihtiyaçları karşılamak için değişiklikler yapılır. Örn; dikkati çabuk dağılan çocuklar için daha kısa hikaye zamanları, yavaş yiyen çocuklar için ekstra zaman.
Açıklayıcı notlar :
günlük aktiviteler iç ve dış aktiviteler ile yemek / atıştırma, kestirme / dinlenme gibi rutin aktiviteleri kapsar.*Yazılı çizelge dakika dakika takip edilmek zorunda değildir.
35. Serbest oyun
1.1 serbest oyunlar için ya çok ya az zaman vardır, ya da günün çoğu rehbersiz serbest oyunlarla geçer.
1.2 çocuklar için serbest oyun zamanlarında kullanmak üzere yeterli oyuncak, oyun ve araç sağlanmaz.
3.1 havanın elverdiği ölçüde iç ve dış oyun saatleri günlük olarak ayarlanır.
3.2 çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için rehberlik sağlanır.
3.3 çocukların serbest oyun zamanında kullanmaları için bazı oyuncak ve araçlar ulaşılabilen yerlerde bulundurulur çocukların serbest oyun zamanında kullanmaları için bazı oyuncak ve araçlar ulaşılabilen yerlerde bulundurulur.

5.1 serbest oyun zamanları günün büyük zamanını kapsayacak şekilde hem içeride hem dedışarıda düzenlenir. Örn; çeşitli serbest oyun zamanları günlük olarak çizelgelenir.
5.2 çocukların oynaması için rehberlik ve materyal sağlanır. Örn; personel çocuklara gerekliaraçları almalarında yardımcı olur. Kullanılması güç araçların kullanımına yardım eder.
5.3 serbest zaman için bol ve çeşitli oyuncak, oyun ve araç sağlanır.
7.1 rehberlik eğitici bir iletişim olarak kullanılır. Örn; personel çocuklara problemlerinçözümlerini düşünmeleri için yardım eder, çocukları aktiviteler hakkında konuşmayateşvik eder.
7.2 yeni araçlar / tecrübeler serbest oyunlar için periyodik olarak eklenir. Örn; araçlardeğiştirilir, çocukların ilgilerine göre aktiviteler eklenir.
Açıklayıcı notlar :
• Çocuklara bağımsız oyunlar için araç ve arkadaş seçme izni verilir. Yetişkin iletişimiçocukların ihtiyacına göre şekillenir. Personelin seçtiği araçlar ya da personeltarafından seçilen arkadaşlarla oynanan oyunlar serbest oyun sayılmaz. Soru ; çocukların oynayabileceği birkaç serbest oyun fırsatı tanımlayabilir misiniz? Bunlarnerede ve ne zaman olur? Çocuklar nelerle oynayabilirler?
36. Grup zamanı
1.1 Günün büyük bir bölümü çocuklar gruplandırılır. Örn; günün büyük bir bölümünde çocuklaraynı zamanda aynı sanat projesi, aynı anda hikaye etkinliği, aynı anda banyo kullanımı vb.
1.2 Pek az sayıda çocuklar bireysel ya da küçük grup olarak etkileşim kurmaktadırlar.
3.1 Bazı oyun aktiviteleri küçük grup ya da ayrı ayrı oynanır.
3.2 Bazı fırsatlardan (elverişli durumlardan) dolayı çocuklar kendilerine ait küçük gruplarıoluştururlar.
5.1 Bütün grup toplantıları sınırlı ve kısa dönemlerde, çocukların bireysel ve gelişimihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulur.
5.2 Birçok oyun aktiviteleri, küçük grup ya da ayrı ayrı olarak oynanır.
5.3 Bazı rutin etkinlikler küçük grup ya da bireysel olarak yapılır.
7.1 Gün boyunca farklı grupların değişimi sağlanır.
7.2Personel eğitsel etkileşimi küçük gruplar ve bireysel olarak çalışan çocuklara ilavetenbütün grup ile sağlar. Örn; hikaye okumak, küçük gruplar ile yemek pişirmek veya fen -doğa aktiviteleri.
G. Aile ve personel
38. Aileler için koşullar
1.1 Ailelere program hakkında yetkililer tarafından hiçbir bilgi verilmez.
1.2 aileler çocuklarının programlarını gözlemlemeye teşvik edilmez.
3.1 ailelere program hakkında yetkililer tarafından yazılı bilgiler verilir. Örn; ücretler, yemeksaatleri, sağlık kuralları
3.2 çocuklarla ilgili bazı bilgilerin personel ve aile arasında paylaşımı sağlanır. Örn; isteküzzerinde aile konferansları, aile için materyaller.
3.3 aile fertlerinin çocukların programına katılabilmesi için bazı olanaklar.

3.4 aile fertleri ile personel arasındaki iletişim genelde saygılı ve pozitifdir.
5.1 aileler çocukların geçmişte yaşadıklarını anlatmaya teşvik edilir.
5.2 aileler felsefe ve uygulanışı hakkında bilgilendirilir. Örn; aile el kitabı, disiplin yöntemi,aktivitelerin tanımlanması.
5.3 personel ve aileler arasında çocuklarla ilgili bilgilerin daha fazla paylaşımı. Örn; periyodikkonferanslar ve aile toplantıları
5.4 aileleri çocukların programına dahil olmaya teşvik edici alternatifler kullanılır. Örn; çocuklayemek yemek, aile piyangolarına katılmak.
7.1 ailelerin programı değerlendirmelerine izin verilir.
7.2 aileler gerektiğinde diğer uzmanlara yönlendirirli. Örn; sağlık problemleri,danışmanlık
7.3 aileler karar verme aşamasında personelle beraber programa dahil olur.
<p>Soru ;</p> <p>(1.1, 3.1) - ailelere program hakkında yazılı bilgi veriliyor mu? Bu bilgiler neleri ihtiva ediyor?</p> <p>(1.1, 3.2, 5.4) - aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?</p> <p>(3.2, 5.3) - aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?</p> <p>(3.4) - ailelerle ilişkilerinin genelde nasıl?</p> <p>(5.1) - aileler çocukları sınıflarda ziyaret edebiliyor mu?</p> <p>(7.1) - aileler programın değerlendirilmesinde rol oynuyor mu?</p> <p>Nasıl oluyor? Ne sıklıkta?</p> <p>(7.2) - aileler zorluklar yaşadığında ne yaparsınız? Onları yardım için diğer uzmanlara yönlendiriyor musunuz?</p> <p>(7.3) – program için karar verme aşamasında ailelerin rolü var mı? Bu nasıl oluyor?</p>
<p>Açıklayıcı notlar :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu ihtiyaçlar 8 saatlik iş günlerine göre belirlenmiştir. Gerektiğinde daha kısazaman dilimlerinde uygulanabilmelidir.
<p>Soru ;</p> <p>(1.2, 3.4, 5.3) - gün içinde molalarınız var mı? Çocuklardan hangi zamanlarda uzak kalabiliyorsunuz?</p> <p>(3.5) - kişisel eşyalarınızı (cüzdan, çanta gibi) nerelerde saklıyorsunuz?</p>
40. Personelin okul ihtiyaçlarının tedarigi
1.1 telefonlara erişim yoktur.
1.2 personelin eşyaları için saklama yerleri yoktur. Örn; personelin aktivitelerde kullanacağıaraçları saklayacak yer yoktur.
1.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar yoktur.
3.1 Telefonlara yeterli erişim var.
3.2 Küçük bir saklama alanı bulunur.
3.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar az da olsa vardır.
5.1 Büyük bir saklama alanı bulunur.
5.2 program yönetimi için ayrılmış ofis alanları bulunur.

5.3 konferans ve yetişkin görüşmeleri için ayrılan alan tatmin edicidir. Örn; çok amaçlıkullanımlar çizelge yapmayı zorlaştırmaz, gizlilik sağlanmıştır.
7.1 iyi donatılmış ofisler mevcuttur. Örn; bilgisayar, faks
7.2 çocukların oyun alanlarından ayrı olarak düzenlenmiş, bireysel ve grup görüşmeleri için kullanılan konforlu alanlar bulunur.
Açıklama notları:
Çocuk bakım evinde müdür odası ya da okuldaki bir odada bir müdür odası ya da bir ofisolarak tanımlanır.
Sorular;
(1.1, 1.3) telefonlara erişiminiz var mı? Nerede?
(1.2, 3.2, 5.1) kullanabildiğiniz saklama alanları var mı?
(1.3, 3.5, 5.3, 7.2) aile – öğretmen görüşmeleri ya da yetişkin toplantıları için kullanabildiğiniz alanlar var mı?
(5.2, 7.1) program için kullanabildiğiniz bir ofis var mı?
41. Personel iletişimi ve işbirliği
1.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan iletişim personel arasında yoktur. Örn;erken ayrılan çocukla ilgili bilgi paylaşılmaz.
1.2 Kişiler arası ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışır. Örn; personel çocuklara bakmak için yerine kendi arasında vakit geçirir veya birbirlerine kızar.
1.3 personel görevleri eşit paylaşılmaz. Örn; bir personel ağır işler yaparken diğeri boş durur.
3.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan bazı temel bilgiler bilinir. Örn; tüm personel çocuğun alerjisi hakkında bilgi sahibidir.
3.2 personel arasındaki kişisel ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışmaz.
3.3 personel görevleri adil dağıtılmıştır.
5.1 çocuklar ile ilgili bilgiler personel arasında her gün paylaşılır. Örn; aktivitelerin hangi sürelerde ve ne uzunlukta yapıldığı.
5.2 personel iletişimi pozitif ve destekleyici, sıcak bir atmosferdedir.
5.3 sorumluluklar hem bakım hem de uyum aktivitelerinin sorunsuz yürüyeceği şekilde paylaştırılmıştır.
7.1 aynı grupta ya da aynı odada çalışan personel haftada en az bir kez ortak plan yapar.
7.2 her personel için sorumluluklar açıkça tanımlanmıştır. Örn; bir tanesi oyun alanını hazırlarken diğeri çocuklarla ilgilenir, birisi çocukları dinlenmeye hazırlarken diğeri dışfirçalayanları denetler.
7.3 program personel arasında pozitif ilişkiler geliştirir. Örn; sosyal aktiviteler düzenlenir.
Açıklama notları :

• Bir grupta çalışan personel sayısı iki ya da daha fazla ise personelin çalışma saatleri grupla farklı zamanlarda bile olsa personeli gruplayınız. Aynı gruplasadece bir personel çalışıyorsa bu maddeyi NA olarak puanlayınız.

Sorular;

(1.1, 3.1, 5.1) grubunuzda çalışan diğer personel ile çocuklar ile ilgili bilgileri paylaşmaşansınız oluyor mu? Bu ne sıklıkta ve ne zaman oluyor?

(7.1) yardımcılarınızla planlama yapma zamanınız oluyor mu? Ne sıklıkla?

(7.2) yardımcılarınızla kimin ne yapacağına nasıl karar veriyorsunuz?

(7.3) sizin ve diğer personelin kaynaşabileceği aktiviteler düzenleniyor mu?örnekler verebilir misiniz?

42. Personel denetimi ve değerlendirmesi

1.1 personel için denetim sağlanamaması

1.2 personel çalışması hakkında değerlendirme ya da geri dönüşümün sağlanmaması

3.1 personel için bazı denetimler yapılır. Örn; yönetici resmi olarak gözlemler, gözlem şikayethalinde yapılır.

3.2 çalışma üzerine bazı geri bildirimler sağlanmaktadır.

5.1 yıllık gözlem denetimi sağlanmıştır.

5.2 yazılı çalışma değerlendirmesi personelle en az bir yıllık yapılır.

5.3 personelin gücü ve gelişmesi gereken alanları değerlendirme de belirlenmiştir.

5.4 hareket değerlendirme tavsiyeleri ile yerine getirilmiştir. Örn; çalışmayı geliştirici eğitimverilir. Eğer gerekirse yeni aletler satın alınır.

7.1 personel kendini değerlendirmeye katılır.

7.2 yıllık gözlemlere ek olarak personele sık gözlemler ve geri bildirimdekiçdestekleyici, yapıcı ve yardımcı olacak biçimde verilir.

43. Profesyonel gelişim, büyüme olanakları

1. 1 Hiçbir yönlendirme ya da eğitim olanağı personel için sağlanmamış

1. 2 Hiçbir toplantı yapılmıyor

3.1 yeni personel, bazı acil durum önlemleri ve sağlık işlemleri için yönlendirilir.

3.2. bazı servis eğitimleri sağlanmıştır

3.3 bazı profesyonel toplantıları yönetim kararlarını bildirmek için yapılır.

SONUÇ SAYFASI
Okulöncesi Öğrenme Ortamı Derecelendirme Ölçeği

Gözlemci :
Okul :
Sınıf :

Gözlem tarihi : __/__/____
Sınıftaki özürsüz çocuk sayısı :
Özür tipi : fiziksel / duyuşsal bilişsel / dilşel
 sosyál - duyuşsal diğerleri

Öğretmen(ler) :

Sınıftaki öğrencileri doğum tarihi : en genç : __/__/____
en büyük : __/__/____

Sınıfta bulunan yetişkin sayısı :
Sınıfta düzenli olarak gelen çocuk sayısı :
Gözlem sırasındaki çocuk sayısı :

Gözlemin başladığı zaman : __: __
Gözlemin bittiği zaman : __: __

SINIF ALANI VE MOBİLYALAR																																													
<p>1.Sınıf içi alanı 1 2 3 4 5 6 7 notlar</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H NA</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td><td></td></tr></table>	E H	E H NA	E H	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			<p>4.Oyun için sınıf düzenlenmesi 1 2 3 4 5 6 7 notlar</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H NA</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td>3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td>3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td><td></td></tr></table>	E H	E H NA	E H	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
E H	E H NA	E H	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																											
1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
E H	E H NA	E H	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
<p>2.Rutin bakım, oyun ve öğrenme için gerekli mobilyalar 1 2 3 4 5 6 7</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H NA</td><td style="text-align: center;">E H NA</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td>3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	E H	E H NA	E H NA	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<p>5.Hususi (özel) alan 1 2 3 4 5 6 7</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr></table>	E H	E H	E H	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																
E H	E H NA	E H NA	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																											
E H	E H	E H	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
<p>3.Rahatlama için mobilyalar 1 2 3 4 5 6 7</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td></td><td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	E H	E H	E H	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<p>6.Çocuklarla ilgili sergi 1 2 3 4 5 6 7</p> <table style="width: 100%;"><tr><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td><td style="text-align: center;">E H</td></tr><tr><td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td></td><td></td><td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	E H	E H	E H	E H	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>													
E H	E H	E H	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
		5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																											
E H	E H	E H	E H																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																										
		5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																											

24. Drama	1 2 3 4 5 6 7	notlar	A. Alt ölçek (madde19 – 28) sonucu : __ B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : __ Aktiviteler ortalama sonucu (A/B) : __
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ETKİLEŞİM
25. Fen / doğa	1 2 3 4 5 6 7		29. Motor aktivitelerini denetleme 1 2 3 4 5 6 7 notlar
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Matematik / rakam	1 2 3 4 5 6 7		30. Genel denetim 1 2 3 4 5 6 7
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı	1 2 3 4 5 6 7 NA		31. Disiplin 1 2 3 4 5 6 7
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H NA 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H NA 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Farklılıkları kabul edebilme	1 2 3 4 5 6 7		32. Personel çocuk etkileşimi 1 2 3 4 5 6 7
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

33. Çocuklar arası etkileşim	1 2 3 4 5 6 7	notlar	37. Özürlü çocuklar için sunulan imkanlar 1 2 3 4 5 6 7 NA notlar
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A. Alt ölçek (madde 29 – 33) sonucu : __ B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : __ Etkileşim ortalama sonucu (A/B) : __			A. Alt ölçek (madde 34 – 37) sonucu : __ B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : __ Program yapısı ortalama sonucu (A/B) : __
PROGRAM YAPISI		AİLE VE PERSONEL	
34. Günlük çizelge	1 2 3 4 5 6 7	notlar	38. Aile için sunulan imkanlar 1 2 3 4 5 6 7 notlar
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H NA 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H NA 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. Serbest zaman (serbest oyun)	1 2 3 4 5 6 7		39. Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkanlar 1 2 3 4 5 6 7
E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H NA 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36. Grup zamanı	1 2 3 4 5 6 7		40. Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkanlar 1 2 3 4 5 6 7
E H NA 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	E H 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

41. Personel etkileşimi ve yardımlaşması				1 2 3 4 5 6 7 NA							notlar
E H		E H		E H		E H					
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Personel denetimi ve Değerlendirilmesi				1 2 3 4 5 6 7 NA							
E H		E H		E H NA		E H					
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
43. Profesyonel gelişim için imkanlar				1 2 3 4 5 6 7							
E H NA		E H		E H		E H NA					
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<p>A. Alt ölçek (madde 38 – 43) sonucu : _ _</p> <p>B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _</p> <p>Aile ve personel ortalama sonucu (A / B) : _ _ _</p>											
<p align="center">Toplam ve Ortalama Sonuçlar</p> <p align="center"><i>Toplam sonuç / Sonucu toplanan mad. Sayısı / Ortalama sonuç</i></p> <p>Sınıf alanı ve mobilyalar</p> <p>Rutin kişisel bakım</p> <p>Dil / akıl etme</p> <p>Aktiviteler</p> <p>Etkileşim</p> <p>Program yapısı</p> <p>Aile ve personel</p> <p>TOPLAM</p>											

Ek 5: Araştırma İzin



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.11679759
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Muzaffer ÇAĞRICI)

31/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.06.2020 tarihli ve 2006060001 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Muzaffer ÇAĞRICI'nın "Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Öğretmen İlişkisine Etkisinin İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Muzaffer ÇAĞRICI'nın "anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

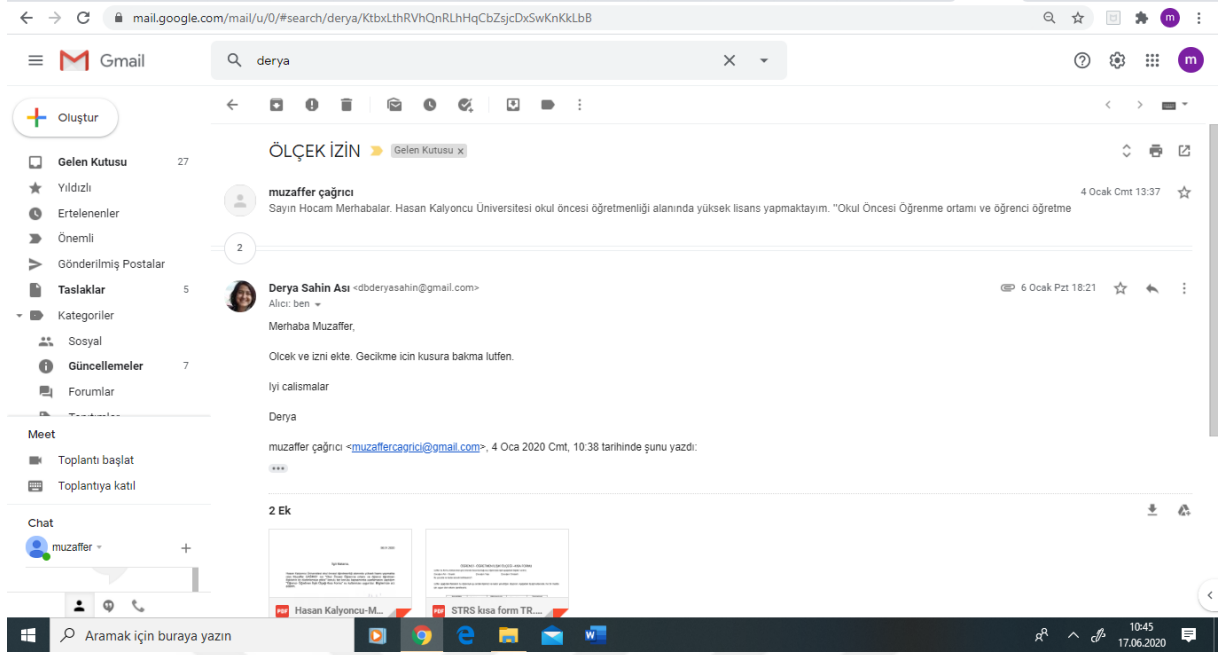
Makamanızca da uygun görüldüğü takdirde; Oturlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/08/2020

Rızzan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 6: Ölçek İzin



The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The search bar at the top contains the word "derya". The left sidebar shows various email folders like "Gelen Kutusu" (27), "Yıldızlı", "Ertelenenler", "Önemli", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaqlar" (5), "Kategoriler", "Sosyal", "Güncellemeler" (7), "Forumlar", "Meet", "Toplantı başlat", and "Toplantıya katıl". The main content area displays an email titled "ÖLÇEK İZİN" from "muzaffer çağırıcı" (muzaffer.cagirci@gmail.com) dated "4 Ocak Cmt 13:37". The email body contains the following text:

ÖLÇEK İZİN Gelen Kutusu x

muzaffer çağırıcı
Sayın Hocam Merhabalar. Hasan Kalyoncu Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Okul Öncesi Öğrenme ortamı ve öğrenci öğretme

Derya Sahin Asi <dberyesahin@gmail.com>
Alıcı: ben
Merhaba Muzaffer,
Ölçek ve izni ekte. Gecikme için kusura bakma lütfen.
İyi çalışmalar
Derya

muzaffer çağırıcı <muzaffer.cagirci@gmail.com>, 4 Oca 2020 Cmt, 10:38 tarihinde şunu yazdı:

2 Ek

The email also includes two attachments: "Hasan Kalyoncu-M..." and "STRS kısa form TR...". The Windows taskbar at the bottom shows the Start button, search bar, and several open applications including Chrome, Edge, File Explorer, and Word. The system tray shows the time as 10:45 on 17.06.2020.