

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE İŞLEVSEL KALİTELERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan
Pamukkale Üniversitesi
nisikoglu@pau.edu.tr

Arş. Gör. Merve Canbeldek
Pamukkale Üniversitesi
mcanbeldek@pau.edu.tr

Özet

Nitelikli okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi ve öğrenmesinde etkili olduğunu bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminden beklenen yararlar “nitelikli” eğitim veren okullarla sağlanabilir. Kurumun nitelikli olmasında önemli olan etkenler arasında fiziksel donanım, eğitim programı, öğretmen – çocuk iletişimi, okul – aile işbirliği ve programın değerlendirilmesi yer alır. Bu faktörler alan yazında yapısal ve işlevsel kalite olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarını yapısal ve işlevsel kalite açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Denizli’de bulunan tüm resmi bağımsız anaokulları ve anasınıflarından, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 55 okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin yapısal kalitesini ölçmek için açık uçlu sorular ve işlevsel değişkenlerini değerlendirmede de Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Örnekleme bulunan sınıflardan, bir öğretim günü süren gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Sınıfların yapısal ve işlevsel kalite puanları hesaplanmıştır. Okulların yapısal kalitelerinin iyi işlevsel kalitelerinin "az yeterli" olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimde Kalite, Yapısal Kalite, İşlevsel Kalite, ECERS.

EXAMINATION OF STRUCTURAL AND PROCESS QUALITY OF EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS

Abstract

Research studies reveal that quality of early childhood education have significant impacts on children’s development and learning. Therefore, the expected benefits from early childhood education can be ensured by the schools providing high quality education. Physical conditions, educational curriculum teacher-child interaction, parent participation and program evaluation are defined as important factors contributed to the quality. These and other factors are identified as structural and process quality in the literature. This study aimed to examine the structural and process quality of early childhood education classrooms. The sample of this research was randomly chosen 55 public classrooms in Denizli. 14 open ended questions for measuring structural quality and Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) for measuring process quality was used to collect data. Data was collected through classroom observations that lasted for an instructional day. The structural and process quality scores for each classroom were calculated. Findings showed that schools were below the desirable level of process quality.

Key Words: Early childhood education quality, structural quality, process quality.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun eğitim aldığı ilk formal kurumlardır. Çocukların bu dönemde bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimleri uygun eğitim ortamlarda ve profesyonel kişilerce desteklenmelidir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocuğun yaşama iyi bir şekilde hazırlanması, nitelikli okul öncesi eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Nitelikli okul öncesi eğitim ise hem iyi

hazırlanmış bir program hem de iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilmektedir. Nitelikli şekilde düzenlenen ortamlar ve programlar ise okul öncesi dönem çocuğunun gelişimini büyük oranda olumlu yönde etkilemektedir (Zembat, 2005; Özdemir Beceren, 2012; Koçyiğit, 2012).

Okul öncesi eğitimle ilgili olarak ülkemizde son yıllarda alınan en önemli kararlardan biri Avrupa ülkelerinin oldukça gerisinde kalan okul öncesi okullaşma oranının artırılmasıdır. Bunun için 2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmaların başlaması kararı alınmış ve çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte erken çocukluk çağındaki çocukların (36-72 aylık) okullaşma oranları yüzde 10,3'den (2000-2001), 10 yıl içerisinde yüzde 39'a (2009-2010) yükselmiştir. Bu oran, zorunlu okul öncesi eğitimin pilot olarak uygulandığı illerde 60-72 aylık çocuklar için daha da yüksektir (2010-2011 yılı için yüzde 67) ve MEB 2010-2014 Stratejik Planında açıklanan okullaşma oranı hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, 2009-2010 yılı için belirlenen yüzde 60 hedefine ulaşıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Ancak 2013-2014 MEB verileri incelendiği zaman ise okul öncesi eğitim okullaşma oranının 5 yaş için yüzde 43.5'a gerilediği görülmektedir (MEB, 2014a). Bu durumun sebepleri okul öncesi eğitimin paralı olması, 4+4+4 sisteminden dolayı ilkokula başlama yaşının düşmesi olabilir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik son yıllarda alınan kararlar, uluslararası alanda kalite odaklı yeni eğilimler ve Türkiye'de bu konudaki mevcut değerlendirmeler dikkate alındığında, hizmetlerin niteliğine de aynı hassasiyetin gösterilmesi gerekliliği oluşmaktadır ve bu duruma yönelik çalışmalar da başlatılmıştır. Örneğin; MEB Haziran 2013'te "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Yeni Yönelimler: Kalite, Erişim ve Hakkaniyet" başlıklı uluslararası konferans düzenlemiştir. Erken çocukluk eğitiminde eşitsizliklerin giderilmesi ve evrensel erişim sağlanarak, tüm çocuklar için EÇE kalite çerçevesinin iyileştirilmesinde siyasal kararlılığın güçlendirilmesine ve sektörler arası işbirliğine katkıda bulunma amacını taşıyan konferansın en önemli teması; Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi olmuştur. Kalite standartları oluşturma, kalite standartlarının uygulanması için ölçütler belirleme konferansın önemli konuları arasında yer almıştır (MEB, 2013a).

Okul öncesi eğitim de nicelik olarak sağlanan artışın yanı sıra okul öncesi eğitimin nitelik boyutunun da artırılması gerekmektedir. Yapılan pek çok araştırma okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin artırılmasının okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin gelişim düzeylerinde de artış meydana getirdiğini göstermiştir (Burchinal ve diğ., 2000; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Sylva ve diğ., 2006). Boylamsal araştırmalar yüksek kaliteli okul öncesi eğitiminin çocukların tüm gelişimini desteklediğini göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta, ve Mashburn, 2010; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitimde beklenen yararları elde etmek için nitelik ve niceliğin birlikte iyileştirilmesi gerekmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite

Okul öncesi eğitiminin "niteliğin" diğer bir deyişle "kalitenin" çerçevesi, göstergeleri, kaliteyi ölçmek isteyen aileler, denetçiler, yöneticiler gibi farklı paydaşlar tarafından farklı tanımlanmıştır. (Ishimine, 2009; Işıkoğlu, 2007). Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında aile katılımı, okul öncesi kurumsal özellikler, eğitim ortamları, program, personel, eğitimin değerlendirilmesi boyutlarının kalitede dikkate alınması gerektiği vurgulamıştır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarını kaliteyi simgeleyen akreditasyonu sağlayan kuruluşlardan biri olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) gelişime uygunluğu temel olarak kurum kalitesini belirleyen göstergeler oluşturmuştur. Bu akreditasyon sürecinde kurumsal kaliteyi, yetişkin çocuk iletişimi, program, yetişkin veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri, ve değerlendirme olmak üzere toplam 10 alanda sınıflandırmıştır. NAEYC kurumsal kalitenin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Benzer şekilde, American Academy of Pediatrics (2005)'e göre "okul öncesinde yüksek kalite göstergeleri" olarak akredite edilmiş olma ya da lisansına sahip olma, personel/çocuk oranı, yöneticilerin ve diğer personelin eğitimi, hastalıkların kontrolü, acil durum uygulamaları ve kazalardan korunma unsurları olarak belirlenmiştir.

Genel anlamda, kalitenin göstergeleri ve tanımlanmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olarak incelendiği görülmektedir (Howes ve diğ., 2008; Ishimine & Tayler, 2014; Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010). Yapısal kalite boyutunda öğretmen nitelikleri, öğretmen çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan gibi öğeler incelenmiştir. Kalitenin işlevsel boyutunda ise, öğretmen-çocuk ilişkisi, zengin uyarıcı eğitim ortamları ve aktiviteler değerlendirilmektedir (Howes ve diğ., 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirleyebilmek için Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmış ve sonuçlar kurumlarının kalitesinin arzu edilen düzeyin altında olduğu göstermiştir. Örneğin, Ankara il merkezinde 165 kurumun yapısal ve 9 kurumun işlevsel kalitesini değerlendirilmiştir. Sonuçlar yapısal kalitede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumların Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olanlardan daha iyi olduğu; işlevsel kalite yönünden tümünün kalitesinin "iyi" seviyesinin altında olduğu bulunmuştur (Tekmen, 2005). Denizli'de bulunan 31 okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" kullanarak incelendiği araştırmada; okulların yapısal ve işlevsel kalitesi sınırlı düzeyde olduğu bulunmuştur (Işıkoglu, 2007). Yine Denizli'de 67 özel, bağımsız ve ilköğretime bağlı okul öncesi eğitim sınıfının kalitesinin incelendiği araştırmada özel ve bağımsız anaokullarının ilköğretime bağlı anasınflarına göre işlevsel kalite yönünden daha iyi oldukları bulunmuştur. Çalışmaya katılan okulların genel olarak ailelerle düzenli iletişim içinde oldukları, çocukların sayılarına ve ihtiyaçlarına uygun mobilya ve araçlara sahip oldukları ve çocukların düzenli olarak el-yüz yıkama, diş fırçalama gibi öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları etkili olarak yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okulların işlevsel kalite yönünden zayıf oldukları özellikler ise kaynaştırma eğitimi, uyku ve dinlenme ve kültürel farkındalık kazandıran materyaller ve etkinlikler düzenleme boyutlarında olduğu bulunmuştur (Baştürk ve Işıkoglu, 2008). Adana'da yapılan benzer bir araştırmada, yaz, özel ve resmi türdeki okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesini "ECERS-R" ölçeği kullanılarak incelemiş ve sınıfların "orta" kalite seviyesinde oldukları bulunmuştur Okul türlerinin kalite alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Solak, 2007). ECERS'in kullanıldığı ve Ankara'da resmi ve özel okulların incelendiği araştırmada ise sınıfların "iyi" nin altında "az yeterli" fiziksel ortam kalitesine sahip olduklarını ve kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Kalkan, 2008). Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin "ECERS" değerlendirildiği başka bir araştırmada ise, eğitim ortamlarının genelde "çok az" ve "iyi" seviyesi arasında puanlar aldıklarını bulunmuştur (Güçhan Özgül, 2011).

Yüksek kalitedeki kurumların çocukların gelişimlerine olumlu etkilediği, akademik başarılarını artırdığı dikkate alındığında okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin yüksek olması toplum, aile ve çocuklar için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kalitesinin belirlenmesi ve kalitede gerekli iyileştirmelerin yapılması için bir ön koşuldur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Denizli il ve ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özellikleri nasıldır?
2. Okul türü ile okul öncesi eğitim kurumu yapısal kalitesi arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite özellikleri nasıldır?
4. Okul türü ile okul öncesi eğitim kurumu işlevsel kalitesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi okul öncesi eğitim kurumu anasınflarıdır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2013 verilerine göre bu sayı 301 bağımsız anaokulu sınıfı ve 500 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 801 okul öncesi eğitim kurumu anasınıfından oluşturmaktadır (MEB, 2013b). Belirlenen evrenden 22 bağımsız anaokulu sınıfı, 39 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı oransız küme yöntemi kullanılarak çalışmaya katılmaları için seçilmiştir. Oransız küme örnekleme yöntemi, evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2009). Seçilen bu sınıflardan 55 okul öncesi eğitim kurumu sınıfı araştırma için çalışmaya katılmayı kabul edip, araştırmacının kurum gözlemi yapması için izin vermiştir. Araştırmaya bu şekilde 20 bağımsız anaokulu sınıfı 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan

kurumlarda müdür ve müdür yardımcıları ile tekrar görüşülerek uygun olan 5-6 yaş grubu sınıflarda gözlemler yapılmış ve ECERS formları doldurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini ölçmek için 14 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular arasında öğretmenin mezun olduğu lise türü, mezun olduğu okul, hizmet yılı, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, sınıfın büyüklüğü, kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi sorular yer almaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine ve okul idaresine sorularak elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen "Early Childhood Environment Rating Scale", Türkçeye uyarlanan "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" kullanılmıştır. ECERS, okul öncesi eğitim ortamını, ortamdaki günlük faaliyetleri ve etkileşimleri inceleyen bir ölçme aracıdır. Gelişime uygun etkinlikleri temele alıp, okul öncesi eğitim ortamını oluşturan çok çeşitli çevresel özellikleri dikkate alarak kaliteyi değerlendirmektedir Aracın Türkçe geçerlik- güvenilirlik yapılmış ve geçerlik- güvenilirlik bakımından uygun olarak bulunmuştur (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007).

ECERS, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili toplam 7 alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 37 maddeden oluşmaktadır. ECERS'in kaliteyle ilgili maddelerinin 7'li derecelendirme ölçülebilmesi araştırmacıya maddelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler 1 ile 7 arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden mükemmel kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanların değerlendirmesi; 1; yetersiz, 3; az yeterli, 5; iyi ve 7; mükemmel şeklinde yapılmıştır.

Veri toplamak amacıyla araştırmacı önce çalışmayı kabul eden okulları belirlemiş ve bu okullarda kendisi yaklaşık 4-5 saat süren gözlemler yapmıştır. Diğer bilgiler için ise öğretmenler ve kurum idarecileri ile görüşmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin analizi SPSS 18.0 kullanılarak yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarından toplanan veriler, kurumların yapısal ve işlevsel kalitelerinin belirlenmesi amacıyla kalite maddelerinden aldıkları frekans, standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlılığını test edebilmek için bağımsız örneklemli t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul Öncesi Eğitimi Sınıflarının Yapısal Kalitesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kaliteleri incelenmiştir. Tablo 1'de okul öncesi eğitim kurumlarında ölçülen yapısal kalite göstergelerinin en düşük ve en yüksek değerleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi

	n	En Düşük	En Yüksek	X	ss
Bir Öğretmene Düşen Çocuk Sayısı	55	10	27	17.80	4.64
Sınıfta Çalışan Sayısı (Öğretmen Hariç)	55	0	6	1.47	1.49
Öğretmenin Eğitim Düzeyi	55	2 (Ön lisans)	4 (Lisansüstü)	3.036	.27
Öğretmenin Hizmet Yılı	55	2	29	9.73	5.18
Sınıfın Büyüklüğü (m ²)	55	30	100	51.25	13.90

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında bir öğretmene düşen çocuk sayısının 10 ile 27 arasında değiştiği ve bir öğretmene ortalama olarak 18 öğrenci verildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'e göre; "bir gruptaki çocuk

sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Tek anasınıfı ve uygulama sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir" (MEB, 2014b). Bu kriter dikkate alındığında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarından 2 tanesinin 25 çocuktan, 16 tanesinin ise 20'den daha fazla öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta çalışan sayısı (öğretmen hariç) incelendiğinde sınıflar arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan çalışan sayısı 0 ile 6 kişi arasında değişiklik göstermekte ve bir sınıfa ortalama 1 çalışan kişi görevlendirildiği görülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'de; "okul öncesi eğitim kurumlarında, yeterince öz bakım becerisine sahip olmayan çocukların öz bakım becerisine destek sağlamak amacıyla imkânlar çerçevesinde her okul öncesi eğitim kurumuna en az bir kişi olmak üzere iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilebilir" kriteri temel alındığında araştırmaya katılan kurumlardan 15 tanesinde çalışan yardımcı personelin olmadığı görülmektedir (MEB, 2014b). Oysa sınıfta bulunan yardımcı personelin öğretmenin iş yükünü azaltarak, eğitim ve öğretimin kalitesini artırması beklenmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarının 2 ile 29 yıl arasında değişiklik gösterdiği ve ortalama olarak da hizmet yılının 10 sene olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde ise en az ön lisans düzeyinde en fazla lisansüstü eğitime sahip oldukları belirlenmiştir. Bu eğitim kademelerinde en fazla öğretmenin lisans düzeyinden mezun olduğu ve genel ortalama eğitim düzeyine bakıldığında öğretmenlerin eğitim durumunun lisans seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin eğitim durumu için kabul görülen bir özelliktir.

Araştırmaya katılan sınıfların fiziksel büyüklüğü incelendiğinde 30 m² ile 100 m² arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Tüm sınıfların ortalama büyüklüğünün ise 51,25 m² olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim sınıfında her çocuğa 1,5 m²'lik alan bulunması gerektiğini Poyraz ve Dere (2006) belirtmişlerdir. Bu kriter temel alındığında araştırmaya katılan sınıflardan 3 tanesinin bu kriteri sağlamadığı belirlenmiştir.

Okul Türü ve Yapısal Kalite Arasındaki İlişki

Tablo 2'de araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının türü sayısal, yüzdelerik değerleri ve okul türüne göre yapısal özellikleri verilmiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Türü ve Türlerine Göre Yapısal Özellikleri

Okul Türü	n	%	Çocuk Sayısı (Ortalama)	Sınıfta Çalışan Personel Sayısı (Ortalama)	Sınıfın Büyüklüğü m ² (Ortalama)
İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	35	63.6	17	1	45
Bağımsız Anaokulu Sınıfları	20	36.4	19	3	62

Okul türlerine göre yapısal kalite maddeleri incelendiğinde, çocuk sayısı, sınıfta çalışan personel sayısı ve sınıf büyüklüklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. İlkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında bulunan ortalama çocuk sayısı bağımsız anaokulu sınıfındaki ortalama çocuk sayısına göre daha düşük iken, sınıfta çalışan personel sayısı ve sınıfın büyüklüğü ortalama olarak bağımsız anaokullarında daha yüksektir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kaliteleri incelendiğinde ECERS ölçeği maddelerinden sınıfların aldıkları ortalama puanlar Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Okulların işlevsel kalite maddeleri tanımlayıcı istatistikleri

Maddeler	n	X	ss	Düzye
S1 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.05	1.82	4 az yeterli
S2 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	2.89	1.30	3 az yeterli
S3 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	1.40	1.13	1 yetersiz
S4 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.62	2.03	5 iyi
S5 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	3.89	1.46	4 az yeterli
S6 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.22	1.73	3 az yeterli
S7 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.91	1.56	3 az yeterli
S8 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.46	1.62	3 az yeterli
S9 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.80	1.39	3 az yeterli
S10 (Mobilya ve Araçlar)	55	4.00	1.43	4 az yeterli
S11 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.62	1.39	2 yetersiz
S12 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.44	1.42	3 az yeterli
S13 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	1.25	3 az yeterli
S14 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.55	1.51	4 az yeterli
S15 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.42	1.42	3 az yeterli
S16 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.47	1.14	3 az yeterli
S17 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.16	2.06	3 az yeterli
S18 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	2.00	3 az yeterli
S19 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.22	1.24	3 az yeterli
S20 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.34	4 az yeterli
S21 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.93	1.05	3 az yeterli
S22 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.31	1.70	3 az yeterli
S23 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.09	1.83	3 az yeterli
S24 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.60	2.08	2 yetersiz
S25 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.00	1.36	3 az yeterli
S26 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.06	1.53	3 az yeterli
S27 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.45	4 az yeterli
S28 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.02	1.23	2 yetersiz
S29 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.62	1.53	2 yetersiz
S30 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.22	1.17	2 yetersiz
S31 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.46	.81	1 yetersiz
S32 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	3.62	1.72	4 az yeterli
S33 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.11	.46	1 yetersiz
S34 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.26	2.17	3 az yeterli
S35 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	2.33	1.68	2 yetersiz
S36 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.84	1.81	4 az yeterli
S37 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.42	1.36	3 az yeterli

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği maddelerinden aldıkları puan ortalamaları 1,10 ile 4,62 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "iyi" arasında değişim göstermektedir. Tanımlanan bu sonuçlar, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören çocukların genellikle kalite maddelerinden "az yeterli" ölçüde yaralandıklarını göstermiştir.

Sınıfların "iyi" olarak bulunduğu madde incelendiğinde, sınıflarda bulunan çocukların tuvalet gereksinimlerini karşılayabilmeleri için hijyenik tuvalet ve lavabolara sahip oldukları görülmektedir. Sınıfların "yetersiz" olarak bulunduğu maddeler incelendiğinde ise, sınıflarda uyku ve dinlenme alanlarının bulunmadığı, dili anlama ile

ilgili malzemelerin sınıflarda yetersiz olduğu, okullarda kum ve su alanlarının yeteri kadar bulunmadığı, grup etkinliklerinin gerektiği gibi düzenlenmediği genellikle serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapıldığı, sınıflarda kültürel farkındalığı geliştirmek için gerekli düzenlemelerin yapılmadığı, özel gereksinimli çocuklar için sınıfta herhangi bir program oluşturulmadığı, çocukların ya çok az serbest oyun imkânı ya sınırsız serbest oyun imkânı bulup bunun eğitici deneyim olarak görülmediği, çevre ve eğitimsel düzenlemenin yapılmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatların oluşturulmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kaliteleri incelendiğinde ECERS ölçeğinin alt boyutlarında sınıfların aldıkları ortalama puanlar Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4.:Okulların İşlevsel Kalite Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	X	ss	Düzye
Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	55	3.37	1.17	3 az yeterli
Mobilya ve Araçlar	55	3.28	1.22	3 az yeterli
Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	55	3.14	1.14	3 az yeterli
Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	55	3.31	1.16	3 az yeterli
Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	55	3.09	1.12	3 az yeterli
Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	55	2.17	.87	2 yetersiz
Çalışan ve Veli İhtiyaçları	55	3.21	1.55	3 az yeterli
ECERS TOPLAM	55	3.08	1.06	3 az yeterli

Tablo 4'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları 2,17 ile 3,37 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "az yeterli" arasında değişim göstermektedir. Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavram ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutlarında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumları "az yeterli" olarak görülürken, sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutunda "yetersiz" olarak görülmüşlerdir. Toplam ECERS puanında ise 3,08 ortalama ile "az yeterli" olarak görülmüşlerdir.

Okul Türü ve İşlevsel Kalite Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulu ve ilkokul-ortaokula bağlı anasınıfı türleri ve işlevsel kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız örneklemli t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul Türüne Göre ECERS Sonuçları

Alt Boyutlar	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları			Bağımsız Anaokuluna Bağlı Sınıflar				
	n	X	ss	n	X	ss	T	p
Öz Bakım Becerilerine Yönelik E.	35	2.69	.77	20	4.57	.64	-9.6	.000*
Mobilya ve Araçlar	35	2.58	.65	20	4.50	1.0	-7.66	.000*
Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	35	2.79	1.08	20	3.75	.98	-3.37	.002*
Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	35	2.62	.58	20	4.52	.89	-8.52	.000*
Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	35	2.49	.63	20	4.14	.99	-6.70	.000*
Sosyal Becerilere Yönelik E.	35	1.79	.59	20	2.85	.88	-4.80	.000*
Çalışan ve Veli İhtiyaçları	35	2.19	.43	20	5.00	1.08	-11.10	.000*
ECERS TOPLAM	35	2.45	.55	20	4.19	.781	-9.642	.000*

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumu türleri olan ilkokul-ortaokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarının ECERS'den aldıkları puanlarla yapılan t-testi analizi sonucunda okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ($t_{53}=-9.67$; $p<0.05$), mobilya ve araçlar ($t_{53}=-7.66$; $p<0.05$), dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler ($t_{53}=-3.37$; $p<0.05$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler ($t_{53}=-8.52$;

$p < 0.05$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($t_{53} = -6.7$; $p < 0.05$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($t_{53} = -4.8$; $p < 0.05$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($t_{53} = -11.1$; $p < 0.05$) ve toplam ($t_{53} = -9.64$; $p < 0.05$) alt boyutlarında bulunmuştur. Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, ilkökul-ortaokula bağlı sınıfların ECERS toplam puan ortalaması 2.45 iken bağımsız anaokullarına bağlı sınıflarda ECERS toplam puan ortalaması 4.19'dur. Yapılan t-testi sonucunda okulların türlerine göre ECERS toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{53} = -9.642$; $p < 0.05$). Bu bulgu bağımsız anaokullarına bağlı sınıfların ilkökul-ortaokula bağlı sınıflara göre işlevsel kalite bakımından iyi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, ECERS'in tüm boyutlarında bağımsız anaokulu sınıflarının işlevsel kalite puanlarının ilkökul-ortaokula bağlı sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre bağımsız anaokulu sınıflarının işlevsel kalite yönünde ilkökul-ortaokula bağlı sınıflardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerini inceleyen bu çalışma önemli bulgular ortaya koymuştur. İlk olarak okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kaliteleri dikkate alındığında standartların pek çoğunda uygunluk saptanmıştır. Örneğin, yapılan araştırmada lisans mezunu öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında çoğunluğu oluşturmakta ve araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarından sadece birinde ön lisans düzeyinde öğretmen bulunmaktadır. Eğitimin kalitesini öğretmenlerin niteliği etkilemektedir. Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite yönünden akreditasyonunu sağlayan NAEYC kuruluşunun öğretmen yeterlilikleri adı ile düzenlediği kriter de öğretmenlerin en az lisans düzeyi eğitime sahip olmasının gerekliliği belirtilmiştir (NAEYC, 2008). Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının bu kriteri karşıladığı saptanmıştır.

Öte yandan, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal kalite göstergelerinden yardımcı personel sayısında büyük farklılıklar tespit edilmiş ve genellikle sınıflarda yardımcı personel bulunmamaktadır. Özellikle okul türüne göre incelendiğinde ilkökul-ortaokula bağlı sınıflarda yardımcı personelin bulunmadığı gözlenmiştir. Yardımcı personelin sınıflarda bulunmaması öğretmenin eğitim- öğretim dışındaki işlere de ilgisini vermesini gerektirecektir. Bu durumun da eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini düşürebileceği öngörülmektedir. Okul öncesi eğitimi kurumların işlevsel kaliteleri incelendiğinde, sınıfların oldukça sınırlı oldukları tespit edilmiştir. Sınıfların işlevsel kalite puanlarının ortalaması "az yeterli" düzeyde bulunmuştur. İşlevsel kalitenin alt boyutlarında genel düzey "az yeterli" iken "sosyal becerilere yönelik etkinlikler" alt boyutunda "yetersiz"dir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların ortaya koyduğu kurumların işlevsel kalite yönünden beklenenin altında oldukları sonucu ile örtüşmektedir (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Güçhan Özgül, 2011; Işıkoğlu, 2007; Kalkan, 2008; Solak, 2007).

İşlevsel kalite yönünden sınıfların zayıf oldukları göstergelerin arasında uyku ve dinlenme alanları yetersizliği bulunmuştur. Oysa, çocukların büyüme ve gelişmesinde düzenli ve yeterli uykunun önemi büyüktür. Gün içinde evde ya da okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar için uyku saatleri olmalı, uyumakta zorluk çeken çocukların yatarak dinlenmeleri sağlanmalıdır. Dinlenmiş olan çocuklar daha iyi bir şekilde oynayabilmekte, öğrenebilmektedir (Buckhalt, El-Sheikh, Keller ve Kelley, 2009). Yetersiz olarak tespit edilen diğer bir boyut ise sosyal becerilere yönelik etkinliklerin azlığıdır. Sınıflarda çocukların kendi başlarına çalışabilecekleri alanlar bulunmamakta ve çocukların bireysel olarak çalışmalarına çok da imkan verilmemektedir. Oysa çocuğun bu dönemde ana-babadan bağımsızlaşması, sosyal rollerin öğrenilmesi, okula uyum, potansiyelini ortaya koyma gibi bilişsel, sosyal ve fiziksel alanlardaki becerileri kazanması ancak uygun öğrenme ortamlarında mümkün olacaktır. Bu dönemde özellikle kendini kabul, özgüvenini geliştirme, ben kavramını oluşturma, merakını giderme, hayal ve isteklerini açığa vurma gibi gereksinimlerine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir (MEB, 2012). Sınıfta böyle bir alanın bulunmaması da çocukların bağımsızlaşmasını ve bağımsız iş yapabilme yetilerini de etkileyebilecektir.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçları grup etkinliklerinin gerektiği gibi düzenlenmediğini, genellikle serbest zaman etkinliğinde küçük gruplar halinde çalışılırken diğer etkinliklerin tüm çocukların katıldığı büyük grup olarak yapıldığını göstermiştir. Göl- Güven (2009)' da İstanbul'da yaptığı araştırmasında, program yapısına dair okul öncesi eğitim sınıflarında çoğunlukla büyük grup etkinliklerin gerçekleştirildiği ve küçük grup ve bireysel

etkinliklerin neredeyse hiç uygulanmadığı belirtilmiştir ve araştırma sonucu bu bulgu ile örtüşmektedir (Göl Güven, 2009). Sınıflarda bu şekilde yapılan etkinlikler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının çok dikkate alınmadığını göstermektedir. 2013 okul öncesi eğitim programında da açıkça belirtildiği üzere etkinlikler kazanım-gösterge temelli olmalı ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olmalıdır (MEB, 2013c). Bunun yanı sıra sürekli büyük grup çalışması yapılması çocukların sosyal gelişim açısından birbirleriyle iletişimini ve öğretmenle kurulması gereken birebir çocuk-yetişkin etkileşimini sınırlayabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, incelenen sınıfların yetersiz oldukları diğer bir alan ise kaynaştırma eğitimidir. İşlevsel kalite yönünden sınıfların en zayıf oldukları özellikler arasında “kaynaştırma eğitimi” olarak Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından da ortaya konulmuştur. 2013 MEB okul öncesi eğitim programında da özel olarak yer alan özel gereksinimli çocukların eğitimine sınıflarda yer verilmelidir. Bu araştırma kapsamında incelenen okullar kaynaştırma etkinliklerini düzenlemede yetersizdir ve mutlaka bununla ilgili gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu ise okul türlerinin kalite yönünden birbirlerinden farklı olmasıdır. Sonuçlar bağımsız anaokulları, ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarından yapısal ve işlevsel kalite olarak daha avantajlı olduğunu ortaya koymuştur. İşlevsel kalite yönünden bağımsız anaokullarının avantajlı olduğu Güçhan Özgül (2011) ve Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından desteklenirken; Kalkan (2008) ve Solak (2007) araştırmalarında okul türleri ile kalite arasında ilişki bulmamışlardır. Bu sonuçların farklılığında iller arası farklar ve son yıllarda bağımsız anaokullarının hızla artması etken olabilir. Yeni yapılan bağımsız anaokulları fiziksel iç ve dış mekan özellikleri ve mobilya ve araçlar açısından yeterlidirler.

Bu araştırma ortaya koyduğu önemli bulguların yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahiptir. Örneğin, bu araştırmada 55 gibi sınırlı sayıda okul incelenmiştir. Gelecekteki çalışmaların daha büyük örneklem grubunda yapılması yararlı olacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim kurumlarının hem yapısal hem de işlevsel kalitelerinin artırılması önerilmektedir. Kalite puanları daha düşük olan ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfları anaokullarına dönüştürülebilir ya da kalite düzeylerini arttırabilmek için sivil-toplum kuruluşları, belediyeler vb. tarafından desteklenebilir. Bu sınıfların, boyut, yerleşim, materyal eksikliği, öğrenci mevcudu gibi sorunları giderilmeye çalışılabilir. Kurum kalitelerinin yükseltilebilmesi için belirli kalite ölçütleri belirlenip, kurumların en az bu ölçütleri yakalaması sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kendilerini değerlendirmede objektif olarak kullanabileceklerin ölçme araçlarını kullanması ve buna göre değerlendirmeler yapması yararlı olacaktır. Okul öncesi eğitimi teftişte de araştırmada kullanılan ölçme aracı ya da benzeri kalite aracının kullanılması objektif değerlendirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya’da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen “3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014”de bildiri olarak sunulmuş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

American Academy of Pediatrics. (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 115(1), 187-191.

Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.

Buckhalt, J.A., El-Sheikh, M, Keller. P., & Kelley, R. (2009). Concurrent and longitudinal relations between children’s sleep and cognitive functioning. *Child Development*, 80, 875-892 .

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E., & Bryant, M. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339–357.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010) Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low income children in pre-kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176.

Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction. *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8-25.

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

Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.

Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R., & Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.

Ishimine, K. & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.

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

Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.14-26). Ankara: Hedef.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2011). *Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi Türkiye’de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu*. 13 Ağustos 2013 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/erkenegitimisec/images/stories/duyurular/Kalite_durum_analizi_raporu_TR.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2012). *Talim terbiye kurulu okul öncesi rehberlik programı*. 20.10.2014 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_okuloncesi.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2013a). *Kaliteli erken çocukluk eğitimi her çocuğun hakkıdır*. 12.09.2014 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/www/turkiye8217deki-erken-cocukluk-egitiminde-yeni-yonelimler-8220kalite-erisim-hakkaniyet8221-konulu-uluslararası-konferans-gerçekleştirildi/icerik_gorme_engelli/126 adresinden alınmıştır.

MEB. (2013b). *2013-2014 Eğitim-öğretim dönemi Denizli ili okul öncesi eğitim kurumları istatistikleri*. 20.09.2013 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alınmıştır.

- MEB. (2013c). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013/ '14*. 18.10.2014 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2014b). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 20.10.2014 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html adresinden alınmıştır.
- NAEYC. (2008). *Overview of the NAEYC early childhood program standards*. Retrieved October 15, 2014 from <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved October 22, 2014 from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>.
- Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.180-199). Ankara: Hedef.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, 10, 49–88.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L., Rustici, J. (1999). The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina retrieved 08.09.2014 from <http://www.earlyedcalifornia.org/resources/resource-files/the-children-of-the-cost>.
- Peisner-Feinberg, E. & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: the evidence base, in: P.W. Wesley & V. Buysse (Eds) *The Quest for Quality: promising innovations for early childhood programs*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara*. Unpublished master of science thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. Bulunduğu eser: Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss.25-45). İstanbul: Morpa Kültür.