



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ETKİNLİKLERİN KALİTESİNİN  
İNCELENMESİ  
(Diyarbakır İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Yekta YARAY**

**Malatya-2020**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ETKİNLİKLERİN KALİTESİNİN  
İNCELENMESİ  
(Diyarbakır İli Örneği)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yekta YARAY**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL**  
**İkinci Danışman: Doç. Dr. Gökçe KURT**

**Malatya-2020**

## ONUR SÖZÜ

Öğr. Üyesi Dr. Merve ÜNAL ve Doç. Dr. Gökçe KURT'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Eğitimde Etkinliklerin Kalitesinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yekta YARAY

## ÖN SÖZ

Çalışmam süresince bilgi birikimi, fikirleri, en karmaşık durumumda bile verdiği motivasyon ile emeğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Gökçe KURT'a ve hiçbir bilgisini ve değerli zamanını benden esirgemeyerek, tüm sorularıma sabırla yardımcı olarak beni hem birlikte bilimsel çalışma yaptığı öğrencisi olarak görüp hem de aile yakınlığıyla destek olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL'a öncelikli olarak teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman akademik hayatın önemini ve olumlu özelliklerini anlatarak, maddi ve manevi tüm konularda destek veren babam Besalet YARAY'a, yorgun hissettiğim dönemlerde psikolojik ve fiziksel acılarımın geçmesi için elinden geleni yapan annem Sultan YARAY'a, tezi hazırlama sürecimde varlıklarıyla bile enerjimin yükselebildiği ablam Roza YARAY GÖR'e, ileri derecede bildiği yabancı dillerle bana destek olan kardeşim Serdar YARAY'a, bana hayata farklı pencerelerden bakarak farklılıklara saygı gösterme becerisini ailemin içinde öğreten Down Sendromlu kardeşim Serhat Fadıl YARAY'a ve ablacığım ile evlenerek ailemize en güzel ve neşeli renkleri katan, mizahi yönden bakabilme yönümü güçlendiren değerli ve biricik enişteciğim Ümit Kayhan GÖR'e sonsuz teşekkür ederim. Tezi bitirme sürecimde en umutsuz dönemlerimde bile fikirleri ve sevgisiyle yanımda olarak bana moral ve destek veren değerli arkadaşım Emre KERSE'ye ve lisansüstü eğitimimin tüm aşamalarında her zaman yanımda olan değerli yol arkadaşım Arzu AKMEŞE'ye tüm paylaşımları için en özel teşekkürlerimi ederim.

Sağdan sola zıplayarak, her yazdığıma bakarak, tüm kitaplarımın sayfalarında benimle gezinen, çalışmamın bitmesi için saatlerce uykusuz kaldığım dönemlerde bile benimle uykusuz kalan ve bu nedenle doktor olmak istediğine inandığım kedim Bal'a da beni her zaman iyileştirdiği ve sevimliliği için ayrıca teşekkür ederim.

Tezimin araştırma ve inceleme aşamasında, ziyaretlerde bulunarak ölçek uyguladığım 10 anasını ve 10 anaokulunun değerli hocaları ve idarecilerine, bana her zaman kapılarını açarak, her türlü yardımda bulunarak çalışmama katkı sağlayarak işimi kolaylaştırdıkları için ayrıca teşekkür ederim.

Yekta YARAY

Malatya, 2020

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ETKİNLİKLERİN KALİTESİNİN İNCELENMESİ (Diyarbakır İli Örneği)

YARAY, Yekta

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL  
Tez İkinci Danışmanı: Doç. Dr. Gökçe KURT  
Haziran-2020, ix+106 Sayfa

Okul öncesi eğitimde programın uygulanışı etkinlikler ile gerçekleşmektedir. Etkinlikler; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmakla beraber bu başlıklar altında kalan; dramatik oyun, teknoloji, bilim doğa, farklılıklara saygı, ince motor becerileri ve yapı-inşa etkinliklerini kapsamaktadır. Bu çalışma, okul öncesi eğitimde etkinliklerin kalitesini incelemek üzere yapılmıştır. Okul öncesi eğitimde etkinliklerin kalitesini belirleyen etmenler, genel olarak ve her bir etkinlik için ayrı ayrı belirtilmiştir. Etkinlikler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar üzerine alan yazın taraması yapılarak, son yıllarda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Etkinlikler, öğretmen, materyaller ve etkinliğin uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Diyarbakır ilinde rastgele seçilmiş, bağımsız 10 anaokulu (AO) ve 10 anasınıfları (AS) oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında ‘‘Erken Çocukluk Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3)’’ Etkinlikler alt boyutu kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizinde 10 anaokulu ve 10 anasınıfları etkinliklerinin toplam kalite puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda anaokulu ve anasınıfları arasında etkinliklerin kalitesi bakımından istatistiksel düzeyde anlamlı fark bulunmamıştır. Etkinlikler ‘‘Matematik Materyal ve Etkinlikleri’’ alt boyutunda anasınıflarının, anaokullarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Çalışmanın öneriler bölümünde etkinlikler üzerine okul öncesi eğitim programında görülen yetersizlikler ve bununla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, etkinlikler, etkinliklerin kalitesi.

## ABSTRACT

### AN INVESTIGATION OF QUALITY OF ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATION (The case of Diyarbakır)

YARAY, Yekta

Master's in Education, İnönü University Institute of Educational Sciences,  
Department of Preschool Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Merve ÜNAL  
Second Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gökçe KURT  
June-2020, ix+106 Pages

The application of the preschool education program is realized through activities. Some of the most common activities in preschools include Turkish, art, drama, music, movement, play, science, mathematics, preparation for literacy and field trips are among these headings; includes dramatic play, technology, science and nature, promoting acceptance of diversity, fine motor skills and blocks activities. This study was conducted to examine the quality of activities in pre-school education. Factors determining the quality of activities in preschool education are stated in general and for each activity separately. The related literature has been examined. As a result of the examinations, the activities were evaluated in terms of the effectiveness of the activities of teachers, materials, and activities. The sample of the study consists of 10 independent kindergartens (anaokulu) and 10 dependent kindergartens (anasınıfı) randomly selected in Diyarbakır. In the data collection stage of the study, the “Early Childhood Environmental Rating Scale-3 (ECERS-3)” Learning Activities sub-dimension was used. In the data analysis of the study, the total quality scores of 10 AO and 10 AS activities were compared by Mann-Whitney U test. As a result of the study, no statistically significant difference was found between AO and AS in terms of the quality of activities. In activities, only” Math Materials and Activities”, AS was found to have higher scores than AO ( $p < .05$ ). The related suggestions were offered in line with the deficiencies detected in the activities.

**Keywords:** Preschool education, activities, quality of activities.

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ .....	i
ÖN SÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	2
1.2.1. Alt Problemler .....	2
1.3. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar .....	4
1.7. Tanımlar .....	5
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	8
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Etkinlikler ve Etkinliklerin Kalitesi.....	8
2.1.1.1. Matematik etkinliği.....	15
2.1.1.2. Drama etkinliği.....	18
2.1.1.3. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği.....	19
2.1.1.4. Sanat etkinliği.....	22
2.1.1.5. Türkçe etkinliği.....	24
2.1.1.6. Oyun etkinliği .....	26
2.1.1.7. Müzik etkinliği.....	27
2.1.1.8. Fen etkinliği.....	29
2.1.1.9. Hareket etkinliği.....	30
2.1.1.10. Alan gezisi .....	31
2.2. İlgili Araştırmalar.....	33
2.2.1. Etkinlikler Üzerine Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	33
2.2.2. Etkinlikler Üzerine Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	43
3.4. Verilerin Analizi .....	49
4. BULGULAR VE YORUM .....	51
4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	51
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	56
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	58
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	61
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	63

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	66
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	69
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	71
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	74
4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	76
4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	79
4.12. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	81
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	85
5.1. Sonuçlar .....	85
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	85
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	86
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	87
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	88
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	99
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	90
5.1.7. Yedinci, Sekiz ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	90
5.1.8. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	91
5.1.9. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	92
5.2. Öneriler .....	94
5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	94
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	94
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	94
5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	95
5.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	95
5.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	95
5.2.7. Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	96
5.2.8. Onuncu Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	96
5.2.9. On birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	96
KAYNAKÇA .....	99
EKLER .....	106



## TABLULAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. Uzmanlar Arasındaki Korelasyon Analizi.....	45
Tablo 2. Gözlemciler Arasındaki Korelasyon Analizi.....	45
Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Erken Çocukluk Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3) Güvenirliği.....	46
Tablo 4. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 5. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Normallik Analizi.....	51
Tablo 6. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 7. Anaokullarında Yapılan Etkinliklerinin Birbirleri ile İlişkisi.....	53
Tablo 8. Anasınıflarında Yapılan Etkinliklerinin Birbirleri ile İlişkisi.....	55
Tablo 9. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği İMBE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 10. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği SE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 11. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği MHE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	61
Tablo 12. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği BE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 13. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği DOE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	66
Tablo 14. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği DFE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	69
Tablo 15. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği MME Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	72
Tablo 16. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği GOME Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	74
Tablo 17. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği YSAE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	77
Tablo 18. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 FSAE Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 19. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği TUKE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 20. Anaokulu ve Anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği Toplam Kalite Puanlarının İncelenmesi.....	84

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. İMBE Anaokulu Örneği.....	57
Şekil 2. İMBE Anasınıfı Örneği.....	58
Şekil 3. SE Anaokulu Örneği.....	60
Şekil 4. SE Anasınıfı Örneği.....	60
Şekil 5. MHE Anaokulu Örneği.....	62
Şekil 6. MHE Anasınıfı Örneği.....	63
Şekil 7. BE Anaokulu Örneği.....	65
Şekil 8. BE Anasınıfı Örneği.....	65
Şekil 9. DOE Anaokulu Örneği.....	68
Şekil 10. DOE Anasınıfı Örneği.....	68
Şekil 11. DFE Anaokulu Örneği.....	70
Şekil 12. DFE Anasınıfı Örneği.....	71
Şekil 13. MME Anaokulu Örneği.....	73
Şekil 14. MME Anasınıfı Örneği.....	73
Şekil 15. GOME Anaokulu Örneği.....	75
Şekil 16. GOME Anasınıfı Örneği.....	76
Şekil 17. YSAE Anaokulu Örneği.....	78
Şekil 18. YSAE Anasınıfı Örneği.....	78
Şekil 19. FSAE Anaokulu Örneği.....	80
Şekil 20. FSAE Anasınıfı Örneği.....	81
Şekil 21. TUKE Anaokulu Örneği.....	83
Şekil 22. TUKE Anasınıfı Örneği.....	83

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AO:** Anaokulu

**AS:** Anasınıfı

**İMBE:** İnce motor becerileri etkinlikleri

**SE:** Sanat etkinlikleri

**MHE:** Müzik ve hareket etkinlikleri

**BE:** Blok etkinlikleri

**DOE:** Dramatik oyun etkinlikleri

**DFE:** Doğa fen etkinlikleri

**MME:** Matematik materyal ve etkinlikleri

**GOME:** Günlük olaylarda matematik etkinlikleri

**YSAE:** Yazılı sayıları anlama etkinlikleri

**FSAE:** Farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri

**TUKE:** Teknolojinin uygun kullanımı etkinlikleri

**EÇODÖ-3 (ECERS-3):** Erken Çocukluk Ortamın Değerlendirme Ölçeği-3 (early childhood environment rating scale-3)

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, bu çalışmanın yapılmasının amacı ve önemi, çalışmanın problem cümlesi, çalışmadaki alt problemler, varsayımlar, çalışma ile ilgili tespit edilen sınırlılıklar ve tanımlardan bahsedilecektir.

### 1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar birçok çalışma ve çalışmacı, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin farklı materyal ve etkinliklerle desteklenmesi görüşünü savunmuştur. Bu çalışmacılardan bazıları; Plato-Eflatun (M.Ö. 427-347), Farabi (M.S. 870-950), Comenius (1592-1670), J. Locke (1632-1704), J. J. Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), S. Hall (1844-1924), A. Gesell (1880-1961), S. Freud (1856-1939), A. Freud (1895-1982), E. Erikson (1885-1948), S. Isaacs (1885-1948), Dewey (1856-1952), M. Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980) ve Vygostky (1896-1934)'dir (Oktay, 2016). Her ne kadar bu çalışmacıların araştırma konuları ve savundukları tezler farklılık gösterse de hepsinin ortak görüşü çocuğun, ilk oluşum ve doğum zamanlarından itibaren çeşitli etkinlikler ve sunulan olanaklarla gelişimsel olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Etkinlikler uygulanırken eğitimci ve çocuk birbirinden tamamen bağımsız değildir. Etkinlikler, başlatma ve sürdürme özelliklerine göre üç grupta incelenebilmektedir (Güven, 2016). Yapılandırılmış etkinliklerde kurallar ve etkinliğe başlama, eğitimci tarafından açıklanır ve etkinlik uygulanır. Yarı yapılandırılmış etkinliklerde, etkinliği eğitimci başlatır ancak kurallar, çocukların aktif katılımlarıyla belirlenerek, etkinliğin nasıl sürdürüleceği çocuklar tarafından belirlenir. Yapılandırılmamış/serbest etkinliklerde etkinliği çocukların kendileri başlatır ve kendileri sürdürür (MEB, 2013). Bu nedenlerle yapılandırılmamış/serbest etkinliklerde de eğitimci çocukları gözlemlemeli ve gelişimsel değerlendirmelerde bulunmalıdır.

Okul öncesi eğitimde, etkinliklerin niteliksel bakımdan kaliteli olarak değerlendirilmesi için gereken özellikler ve bu alanda yapılmış çalışmalar ilgili alan yazın taranarak incelenmiştir. Okul öncesi eğitimde kalitenin temel şartlarından bazıları; eğitimin merkezine çocuğun alınması, çocuğun tüm gelişim yönleriyle değerlendirilerek, hazırbulunuşluklarının, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde

bulundurulduğu etkinlikler planlanmasıdır (AÇEV, 2020). Etkinliklerin, daha işlevsel ve çocuğun gelişimine faydalı olabilmesi için içinde bulunulan dönemin teknolojik gelişmelerinin takip edilmesi ve etkinliklere dahil edilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarının, güncel eğitim-öğretim programının uygulanmasına ve güncel öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine özen göstermesi gerekmektedir (EACEA, 2018). Çocukların, yaşadıkları çevrenin kültürel özellikleri ve yaşam koşulları dikkate alınarak, materyal ve etkinlik çeşitliliği sağlanmalı, eğitimci, çocuklarla iletişimde açık ve anlaşılır olmaya özen göstermelidir (NAEYC, 2020).

Alan yazın taraması yapıldığında, okul öncesi eğitimde programın akışını sağlayan etkinliklerin kalitesini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaların, özel olarak etkinliklerin kalitesini değil, etkinliklerin kalitesi ile aynı zamanda okulun yapısal kalitesini de incelediği görülmüştür. Bazı çalışmalarda yalnızca 1 etkinliğin uygulanma şeklinin, çocuğun gelişimine etkilerinin incelendiği belirlenmiştir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde yalnızca etkinliklerin kalitesini ölçen bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Bu araştırmada “Anaokulları ve anasınıfları arasında etkinliklerin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” problemi ile aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Anaokulları ve anasınıfları arasında ince motor becerileri etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
2. Anaokulları ve anasınıfları arasında sanat etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
3. Anaokulları ve anasınıfları arasında müzik ve hareket etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
4. Anaokulları ve anasınıfları arasında blok etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
5. Anaokulları ve anasınıfları arasında dramatik oyun etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
6. Anaokulları ve anasınıfları arasında fen-doğan etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?

7. Anaokulları ve anasınıfları arasında matematik materyal ve etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
8. Anaokulları ve anasınıfları arasında günlük olaylarda matematik etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
9. Anaokulları ve anasınıfları arasında yazılı sayıları anlama etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
10. Anaokulları ve anasınıfları arasında farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?
11. Anaokulları ve anasınıfları arasında teknolojinin uygun kullanımı etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinliklerin kalitesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitimde kalite standartları; öğrenme ortamları, eğitim programı, çalışan personel (yönetici, öğretmen ve diğer yardımcı personeller) açısından, MEB (2013; 2016; 2020), MEB ve UNICEF (2015), EACEA (2018), AÇEV (2020), NAEYC (2020) gibi kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde nitelikli bir eğitim programı; bireylerin öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak bireyleri, okulu, okulun bağlı bulunduğu ilçeyi, ili ve sonuç olarak ülkeyi geliştirecektir (MEB, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite standartlarını yalnızca bilmek, etkili bir uygulama sürecinde yetersiz kalabilmektedir. Bilinen kalite standartları uygulamasının, standartlara uygun şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut kanıtlanabilir olanakları belirlenerek, kalite standartlarını değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Kalite standartlarının değerlendirilmesi, okulların mevcut durumları hakkında bilgilenme olanağı ile iyileştirici ve geliştirici çalışmaların yapılmasını sağlayacaktır (MEB ve UNICEF, 2015). Bu araştırmanın; okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim programının etkinlikler başlığında belirlenen özelliklerinin uygulanmasında mevcut durumunun tespiti için gözlem ve değerlendirilmesi bakımından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimde etkinliklerin yüksek kalite standartlarına uygun olması, çocuğun gelişimini destekleyici rol oynamaktadır. Araştırmalar, kalite değerlendirilmesi sonucu düşük kaliteli çıkan okul öncesi eğitim merkezlerinde yapılan iyileştirme çalışmaları ile okulların yüksek kalite standartlarına uygun hale getirilmesinin; çocuğun erken okuryazarlık becerileri, dikkat süresi, sosyal becerileri ve öz kontrol becerilerini geliştirdiğine yönelik kanıtlar ortaya koymaktadır (Pianta, 2003). Yüksek kaliteli programlarda eğitim alan çocukların, okula, aile ortamına ve günlük hayata yüksek düzeyde uyum gösterdikleri belirlenmiştir.

Düşük kaliteli programlarda öğretmenlerin, erken çocukluk eğitimi bilgisi, seminer ve kurslara katılma oranları, uygulanan etkinlikte yer alan materyaller ve uygulamanın kapsadığı alanlardaki bilgisinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Barnett, 2003). Yüksek kaliteli programlarda öğretmenler; öz değerlendirme yapabilen, kişisel gelişimini artırmaya yönelik çalışmalara katılan, mesleki gelişim planlarını tasarlayarak uygulayan, kendi deneyimlerinden meslektaşlarının da faydalanmasını sağlayan, okul kültürü ve çevre özelliklerini geliştirici çalışmaların parçası olabilen, okulun sorunlarının parçası olarak sorunları giderme çalışmalarına dahil olan çalışmacılar olmalıdırlar (MEB ve UNİCEF, 2015). Bu nedenlerle değerlendirilmeye alınan bir okul öncesi eğitim merkezinde kalitenin düşük düzeyde çıkması ile eğitimciler, kurs, eğitim ve bilgilendirme çalışmalarına daha fazla katılım göstererek, okulun eğitim programının kalitesini yüksek düzeye çıkarma çalışmalarında bulunabilirler. Değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarının, öğretmenlere öz değerlendirme yapma olanağı sağlayacağı söylenebilir.

### **1.5. Varsayımlar**

- Araştırmada incelenecek etkinliklerin, günlük uygulamaların tipik bir örneği olduğu varsayılmaktadır.
- Gözlemcinin, etkinlik gözlem ve değerlendirmelerinde yansız olduğu varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

- Örneklemi; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde MEB'e bağlı rastgele seçilmiş 10 anasınıfı ve 10 anaokulu ile,
- Verilerini toplama süresi; 2018–2019 eğitim-öğretim yılının 07.05.2019-07.06.2019 tarihleri arasında bir aylık süre ile, her bir okul gözleminde tüm etkinlikler için toplamda 3'er saat ile,

- Bulguları; 10 anaokulu ve 10 anasınıfında uygulanan müzik, dramatik oyun, sanat, teknoloji, matematik, fen, farklılıklara saygı, ince motor becerileri ve yapı-inşa etkinlikleri ile sınırlıdır.

- Görsel veriler olarak, çocuklar dışında, etkinliğe ait materyaller ve etkinlik ortamı fotoğraflanabilmiştir.

## 1.7. Tanımlar

**Okul öncesi eğitim:** Çocuğun doğduğu günden, 72 aylık olana kadar, her yaş grubunun kendi gelişimsel özelliklerine uygun olarak, gereken fırsat ve olanakların sunulduğu, çocuğu ilköğretim sürecine hazırlayan, toplumsal, eğitimsel ve gelişimsel amaçlar içeren, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Gültekin Akduman, 2016).

**Anaokulu:** MEB'e bağlı olup, bina yapısı olarak diğer eğitim kurumlarından bağımsız, MEB Temel Eğitim 2014 yılı mevzuatı, 10.07.2019 tarihli değişikliği ile 36-68 aylık çocukların eğitim aldığı kurumlardır (MEB, 2020).

**Anasınıfı:** MEB'e olup, bina yapısı olarak ilkokul, ortaokul veya liselere bağlı sınıf olarak eğitim veren, bağlı buldukları okulun müdürünün sorumluluğunda olan MEB Temel Eğitim 2014 yılı mevzuatı, 10.07.2019 tarihli değişikliği ile 57-68 aylık çocukların eğitim aldığı kurumlardır. Eğer anasınıfları fiziki koşulları uygunsa 45-56 aylık çocukların kayıtları da yapılabilmektedir (MEB, 2020).

**Etkinlikler:** Türkçe, sanat, dramatik, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmakla beraber bu başlıklar altında kalan, merkezlerde ve gelişimsel kazanım ve göstergelerde uygulanması önerilen; dramatik oyun, teknoloji, fen, farklılıklara saygı, ince motor becerileri ve yapı-inşa etkinliklerini kapsayarak gruplandırılmış, bireysel veya grup etkinliği olarak uygulanabilen, yöntemli ve amaçlı çalışmalardır.

**İnce motor becerileri etkinlikleri:** MEB (2013) programında; motor gelişim kazanım ve göstergeleri kapsamında, müzik etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliği ve hareket etkinliği başlığı altında önerilen etkinliklerdir. Çocukların ince motor gelişimlerini destekleyici programın uygulandığı; kesme, yapıştırma, düğme ilikleme, fermuar açma becerileri şeklinde örneklendirilebilir.

**Sanat etkinlikleri:** Çocukların kendi özgün ürünlerini ortaya koyarak üretim yapma, sanatı ve sanatçıyı tanıma ve öğrenme becerilerini artırdığı etkinliklerdir.



**Müzik ve hareket etkinlikleri:** MEB (2013) programında; müzik etkinliği ve hareket etkinliği başlıkları altında ve motor ve bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri kapsamında önerilen etkinliklerdir. Çocukların ritim, hareket ve işitme becerilerinin artırılacağı, sesli veya ritmik çalışmaların yer aldığı etkinliklerdir.

**Yapı-inşa ve blok etkinlikleri:** MEB (2013) programında; bilişsel ve motor gelişim kazanım ve göstergeleri altında, blok merkezinde uygulanması önerilen etkinliklerdir. Çocukların, büyük kas motor becerileri, beden koordinasyonu, el-göz koordinasyonu ve sosyal-duygusal gelişimde empati, iş birliği, dayanışma gibi becerilerini artırdığı etkinlikler şeklinde örneklendirilebilir.

**Dramatik oyun etkinlikleri:** MEB (2013) programında; drama ve oyun etkinlikleri başlıkları altında, dramatik oyun merkezinde uygulanması önerilen etkinliklerdir. Çocukların dramayı tanıma ve uygulama, kendini ifade edebilme, kostüm kullanım ve üretimi gibi uygulama ve becerilerini geliştirdiği etkinliklerdir.

**Fen-doğa etkinlikleri:** Fen merkezi ve doğal çevre kapsamında uygulanan fen etkinlikleri, çocukların deney yapma, yaşanan dünya ve çevreyi tanıma, canlılar alemi gibi bilimsel bilgileri edinerek kullandığı etkinlikler olarak örneklendirilebilir.

**Matematik etkinlikleri:** Çocukların sayma, toplama, çıkarma, muhakeme kurma, problem çözme, günlük hayatında matematik kullanabilme gibi becerilerini artırdığı etkinliklerdir. Bunun yanında, sınıf ortamında bulmacalar, telefon modelleri, çeşitli baskılar gibi üzerinde yazılı sayılar bulunan materyallerle, çocuğun yazılı sayıları anlamasını ve kullanabilmesini sağlayan etkinliklerdir.

**Teknoloji etkinlikleri:** MEB (2013) programında; bilişsel ve motor gelişim kapsamında, kitap merkezi ve fen etkinlikleri gibi tüm etkinliklerde teknolojik araç gereçlerin kullanımı ile önerilmektedir. Çocukların, teknolojiyi ve teknolojik araç gereçleri tanıma ve kullanma becerilerini artırdığı etkinlikler olarak örneklendirilebilir.

**Farklılıklara saygı artırma etkinlikleri:** MEB (2013) programında; “programın kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması” temel özelliklerinde bahsedilen, sosyal-duygusal gelişim kazanım ve göstergelerinde örneklendirilerek tüm etkinliklere dahil edilebilen, sanat etkinliği başlığı altında bahsedilen etkinliklerdir. Çocukların, farklı gelişim gösteren bireyleri, cinsiyetleri, kültürleri ve özellikleri tanıdığı ve saygı gösterme becerilerini geliştirdiği etkinlikler şeklinde örneklendirilebilir (Harms, Clifford ve Cryer 2015; MEB, 2013).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; MEB 2013 okul öncesi programında yer alan etkinliklerin özellikleri, önem ve tanımları üzerinde durulmuş, ilgili araştırmalar bölümünde ise yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların örneklem, model, yöntem ve sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Bilgiler

##### 2.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Etkinlikler ve Etkinliklerin Kalitesi

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden, 72 aylık olana kadar geçen süre içinde, her yaş grubunun kendi gelişimsel özelliklerine uygun olarak, gereken fırsat ve olanakların sunulduğu, çocuğu ilköğretim sürecine hazırlayan, toplumsal, eğitimsel ve gelişimsel amaçlar içeren, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Gültekin Akduman, 2016). Okul öncesi eğitim programının, tüm temel eğitim kurumlarında geçerli olmak üzere; sarmal olması, dengeli olması, esnek olması, oyun temelli olması, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, çok yönlü değerlendirme sürecinin olması, aile katılımının önemli olması ve özel gereksinimli çocuklar için uyarlamaların planlanması şeklinde ortak özellikleri vardır (Gürkan, 2016). 36-72 aylık çocukların eğitim aldıkları okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamlarında öğrenme merkezleri (blok, dramatik oyun, okuma/kitap, eğitici oyuncak, müzik, sanat, bilim ve geçici merkezler) planlanmaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2016). Tok (2016), son dönemlerde gelişen dünyanın eğitim sistemine yansımından dolayı, öğrenme merkezlerine, bilgisayar merkezlerinin de eklenmeye başladığını belirtmektedir. Programın sağlıklı bir şekilde uygulanması için; aylık eğitim planı ve günlük akış oluşturulur. Ancak, öğretmenler, eğitim verdikleri sınıfın ortam ve sınıfta bulunan çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, sınıfa özel bir uygulama gerçekleştirmelidir (Bıçakçı ve Köksal Akyol, 2016).

Okulöncesi eğitimde günlük akış içerisinde, çeşitli gelişim alanlarına yönelik belirli hedefler içeren, uygulanış şekilleri ve kullanılan materyaller olarak farklılıklar gösteren, programda belirlenen kazanım ve göstergelere uygun etkinlik örnekleri uygulanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca (2013) tanımlanan etkinlik çeşitleri; Türkçe, müzik, sanat, hareket, alan gezileri, drama, okuma-yazmaya hazırlık ve matematik

etkinlikleri şeklindedir. Bu etkinliklere, MEB'in yayımlamış olduğu 2013 tarihli Okulöncesi Eğitim Programı kitapçığındakilerin yanında, eğitimci ve okulun belirlediği farklı etkinlik türleri de eklenebilmektedir. Etkinlikler, sınıf içi ortamda yapılabileceği gibi, açık alanda da uygulanabilir (Güven, 2016). Gelişimin hızla ilerlediği erken çocukluk döneminde, çocuğa yeteri kadar fırsat ve olanak tanımak, gelişimin tüm alanlarında sağlıklı bir ortam oluşturacaktır (Yeşil, 2014). Çocuğun gelişiminin desteklenmesi sürecinde, farklı materyal ve etkinliklerle oluşturulmuş zengin bir uyarıcı çevre oluşturmak önemlidir.

Etkinlikler, çocukların tek başına gerçekleştirebileceği çalışmalar şeklinde olabileceği gibi, sınıftaki diğer çocuklarla birlikte yapılan çalışmalar şeklinde de olabilmektedir. Çocuğun tek başına gerçekleştirdiği etkinliklere bireysel etkinlik, diğer çocuklarla birlikte gerçekleştirdiği etkinliklere ise grup etkinliği denilmektedir (MEB, 2013). Bireysel etkinliklerde amaç çocuğun bireysel ilgi, yetenek ve sınırlıklarını ortaya çıkarıp desteklemekken grup etkinliklerinde amaç, çocuğun diğer çocuklarla çalışmalar yapabilmesi, etkileşim kurabilmesi, topluluk kurallarını benimseyebilmesi ve toplulukta kendini tanıyabilmesi gibi alanlarda sosyal gelişim temelli destek verebilmektir (Arnold, 2016). Bu nedenlerden dolayı bireysel etkinlikler ve grup etkinliklerine eşit düzeyde önem verilmeli, planlanan etkinlikler içerisinde dengeli bir dağılım göstermesi sağlanmalıdır.

Bireysel etkinliklerde her çocuğun gelişimdeki bireysel farklılıkları dikkate alınarak, çocuğun kişisel ilgi, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda, akranlarına ya da eğitimciye ihtiyaç duymadan etkinliği gerçekleştirmesi planlanır. Küçük grup etkinliklerinde çocukların ortak özelliklerine göre küçük gruplara ayrılmalarıyla, aynı kazanımın eğitimci tarafından değişik etkinliklerle yaptırılması planlanır. Büyük grup etkinliklerinde çocukların, küçük gruplara ayrılmadan bir bütün olarak aynı kazanımları etkinlikler yoluyla elde etmeleri planlanır. Farklı etkinlik planlarının öğrenme sürecinde ara geçişler kullanılarak birleştirilmesiyle planlanan etkinlikler ise bütünleştirilmiş etkinliklerdir (MEB, 2013). Eğitimciler, kendi sorumlulukları altında olan çocukların bireysel ve grup özelliklerini ve etkinliklerin kazanımlarını dikkate alarak, uygun etkinlik planı hazırlamalıdır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimde kalite standartları MEB, AÇEV ve UNİCEF işbirliğiyle yapılan “Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi” kapsamında oluşturulmuştur. Kaliteli bir eğitim programı, çocuk merkezli olmalı, çocuğun tüm

gelişimsel alanlarda sahip olduğu özellikler dikkate alınarak, tüm etkinlik türlerindeki beceri ve ilgileri doğrultusunda planlanmalıdır. Ana standart; okul öncesi eğitimde eğitimcilerin, eğitim programını, programın temel ilkelerini, yaklaşım ve yöntemlerini dikkate alarak uygulaması gerektiğidir. Alt standartlar; eğitimcilerin, etkinlikleri planlarken, çocukların gelişimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki bütüncül gelişimini dikkate alması, eğitimde farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanarak, demokratik bir işleyişin gerçekleşmesini sağlaması, çocukların gelişimlerini değerlendirme ve çocuklara öz değerlendirmelerini yapma olanağı tanınması şeklindedir. Eğitimciler, etkinlikleri planlarken (AÇEV, 2020):

- Çocukların ihtiyaçlarını, bireysel gelişim özelliklerini ve öğrenme seviyelerini göz önünde bulundurmalı,
- Kendilerinin ve çocukların başlattığı etkinlikleri uygulamalı,
- Bireysel ve grup etkinliklerine yer vermeli,
- Açık alan etkinliklerine yer vermeli,
- Çocukların kültürel değerlerini dikkate almalı,
- Çocuğu, tüm gelişim alanlarında (bilişsel, fiziksel, dil ve iletişim, sosyal-duygusal, özbakım gibi) destekleyen etkinliklere yer vermeli,
- Çocukların geçmiş yaşantılarından edindikleri ile hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate almalı,
- Oyun temelli etkinliklere yer vermeli,
- Bilimsel süreç becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermeli,
- İşbirlikçi çalışmalar ile öğrenmeyi gerçekleştiren etkinliklere yer vermeli,
- Probleme dayalı etkinliklere yer vererek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamalı,
- Çocukların keşfederek öğrenmesini sağlayıcı etkinliklere yer vermeli,
- Çocuğun girişimcilik özelliği ve bağımsızlık duygusunu geliştirmeli,
- Etkinlikler arası geçişlerin, öğretici olmasını sağlamalı,
- Çocuğun gelişim ve öğrenme becerilerini değerlendirme amacıyla gözlem yapmalı,
- Öğrenme aşamasını ve öğrenmenin gerçekleşmesini değerlendirme amacıyla çoklu izleme ve değerlendirme yapmalı,
- Yapılan değerlendirmeler sonucunda aylık ve günlük akış ve planlarını, etkinlik planlarını şekillendirmelidir.

Amerikan Eğitsel, Görsel ve İşitsel Kültür Ajansı [(EACEA), 2018], Türkiye’de okul öncesi eğitimde kalitenin incelenmesi için; 26/07/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlkokul ve Ortaokul Kurumları Yönetmeliği’nin, Yüksek Planlama Kurulu’nun 6/3/2015 tarih ve 2015/6 karar numarası ile yayımlanan bileşenlerinin ve MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (2016)’nın yayımladığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi’nin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Adı geçen yönetmeliklerde kalite güvencesi ve kaliteli eğitim-öğretimin ilkelerinden bahsedilmiştir. Buna göre; eğitim-öğretim etkinliklerinin işleyiş süreçleri ve ortamları değerlendirilmeli, sorunlarla ilgili çözüm önerileri getirilmelidir. Yönetimin işleyişi ve yönetimde yer alan kişiler değerlendirilmeli, mali iş ve işlemler MEB (2016) Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik ve Denetim Rehberi’ne göre değerlendirilerek raporlanmalıdır (EACEA, 2018). MEB (2016) Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik ve Denetim Rehberi’nde; okulun fiziki koşullarının, çalışan personellerin, materyallerin, planlı ve programlı bir eğitim-öğretim etkinliğinin nasıl olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, öğrenme merkezlerinin 2013 programında yer alan standartlara göre olması gerektiği belirtilmektedir. Teknolojik araç-gereçlerin yeterliği ve gerekliliğinin kalite standartları çerçevesinde önemli olduğuna değinilmektedir.

Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC)’ne göre yüksek kaliteli programlarda öğretmenler, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak planlama yaparlar. Öğretmenler, çocuklara, çocukları aktif hale getirebilecek materyaller ve ortamlar sağlayarak, küçük yardımlarla yapabilecekleri karmaşık etkinlikler planlamalıdır. Ancak bu etkinliklerin karmaşıklığı, çocukların biraz yardımla yapabilecekleri düzeyde olmalıdır. Buna gelişimsel olarak uygun uygulama (Developmentally Appropriate Practices-DAP) denir. Yüksek kaliteli eğitim programında gelişimsel olarak uygun uygulama araçları;

- Her çocuğun yaşı ve gelişim aşamasına göre öğretim esas alınmalı,
- Her çocuğun kendisi için doğru olan hedeflere ulaşmasına yardımcı olmalı,
- Her çocuğun ailesini, dilini ve kültürünü değerlendirmek ve farklılığına dikkate alarak, çocuk, etkinliğe dahil edilmeli,
- Çocuklarla kullanılacak materyalleri, etkinlikleri ve stratejileri seçerken; okul öncesi dönem çocuklarının genel özellikleri dikkate alınmalı (örneğin; yaratıcılığını geliştirici etkinlikler planlamak),

- Çocukların bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı (örneğin, az işiten bir çocuk için ihtiyaç duyduğu yüksek ses düzeyinde konuşmak gibi),
- Her çocuğun ailesini, dilini ve kültürünü destekleme yolları bulunmalı (örneğin, farklı bir anadile sahip olan çocuğun dilinden kelimeler öğrenerek iletişim kurmak)
- Çocukların hazırbulunuşlukları ve ilgileri hakkında bilinenler kullanılarak, çocuk için hedefler belirlenmeli, öğrenmesi takip edilmeli, böylece bir sonraki öğrenmeye ne kadar hazır olduğu bilinmelidir (NAEYC, 2020).

Hiçbir okul öncesi eğitim kurumu, diğeri ile aynı görünmemektedir ancak kalite standartları okul öncesi eğitim programları için ortaktır. Bu standartlar;

- Standart 1: İlişkiler:

Program; her çocuğun, bir topluluğun parçası olarak bireysel değer ve sahiplik duygusunu, sorumlu bir topluluk üyesi olarak katkıda bulunma yeteneğini geliştirmek için tüm çocuklar ve yetişkinler arasındaki pozitif ilişkileri teşvik etmelidir.

- Standart 2: Müfredat:

Program; çocuklar için hedefleri ile tutarlı olan ve sosyal, duygusal, fiziksel, dil ve bilişsel gelişim alanlarının her birinde öğrenme ve gelişimi teşvik eden bir müfredat uygulamalıdır.

- Standart 3: Öğretim:

Program; her bir çocuğun programın müfredat hedefleri bağlamında öğrenmesini ve gelişimini destekleyen çeşitli gelişimsel, kültürel ve dilsel olarak uygun ve etkili öğretim yaklaşımları kullanmalıdır.

- Standart 4: Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi:

Program; çocukların öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi sağlamak için çeşitli resmi ve gayri resmi değerlendirme yaklaşımları kullanmaktadır. Bu değerlendirmeler öğretmenler ve aileler arasındaki karşılıklı iletişim bağlamında ve çocukların geliştiği kültürel ortamlara duyarlı olarak gerçekleştirilmelidir. Program, kurumdaki çocuklar hakkındaki kararları bildirmek, öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve yeni programın geliştirilmesini sağlamak için değerlendirme sonuçlarını kullanmalıdır.

- Standart 5: Sağlık:

Program; çocukların beslenmesini ve sağlığını geliştirmeli ve çocukları ve personeli hastalıktan korumalıdır.

- Standart 6: Personel yetkinlikleri, hazırlık ve destek:

Program; çocukların öğrenme ve gelişimini teşvik etmek ve ailelerin çeşitli ihtiyaç ve ilgi alanlarını desteklemek için gerekli niteliklere, bilgiye ve mesleki bağlılığa sahip bir öğretim ve idari personel bulundurmalı ve desteklemelidir.

- Standart 7: Aileler:

Program; çocukların tüm ortamlarda gelişimini teşvik etmek için her çocuğun ailesi ile işbirliğine dayalı ilişkiler kurmalı ve sürdürmelidir. Bu ilişkiler aile kompozisyonuna, dile ve kültüre duyarlı olmalıdır.

- Standart 8: Topluluk ilişkileri:

Program; çocukların hedeflerinin program hedefleriyle ilişkilerini kurmalı ve program hedeflerine ulaşmasını desteklemek için çocukların hedeflerini kullanmalıdır.

- Standart 9: Fiziksel çevre:

Program; uygun ve bakımlı iç ve dış fiziksel ortamlar sağlayan güvenli ve sağlıklı bir ortama sahip olmalıdır. Ortam, çocuk ve personelin öğrenmesini ve gelişmesini kolaylaştıran merkezler, materyal ve olanaklar içermelidir.

- Standart 10: Liderlik ve yönetim:

Program; istikrarlı ve güçlü personeli, mali ve program yönetimini destekleyen politikaları, işleyişleri ve sistemleri etkili bir şekilde uygulamalı, böylece tüm çocuklar, aileler ve personel yüksek kalitede deneyimlere sahip olmalıdır (NAEYC, 2020).

Etkinliklerin niteliğini ise çeşitli özellikleri taşıyıp taşımama durumu belirlemektedir. Bu özellikler; etkinliğin yapıldığı ortam, eğitimcinin yeterliği, kullanılan materyaller, etkinliğin yapıldığı gruba uygunluğu, destek olacağı gelişim alanları, eğitimci-çocuk ilişkisi, etkinliğin uygulanabilirliği ve erişilebilirliği şeklinde özetlenebilir (Aral ve Yaşar, 2016; Deniz ve İpek Yükselen, 2016; MEB, 2013). Bu doğrultuda nitelikli bir etkinlik gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde genellenebilir (Aral ve Yaşar, 2016; Arnold, 2016; David, 1999; Deniz ve İpek Yükselen, 2016; Güven, 2016; Harms, Clifford ve Cryer, 2015; Kaya, 2012; Köksal Akyol, 2012; Mavilidi, Okely, Chandler, Louise Domazet ve Paas, 2018; MEB, 2013; Norling ve Lillvist, 2016; Santrock, 2017; Şahin, 2016; Tok, 2016):

- Kullanılan materyaller; çocuğun kolay erişebileceği, yaş grubuna göre rahat kullanabileceği, çocuğun fiziksel sağlığına zarar vermeyen, yabancı katkı maddesi içermeyen öğeler barındıran, çeşitli gelişim alanlarında ve çocuğun hayal dünyasında

yaratıcılık becerilerine katkı sağlayabilen materyaller olmalıdır. Aynı zamanda etkinlik sırasında, etkinliğin içerik ve türüne göre uygun, olabildiğince çeşitli ve farklı materyaller kullanılmalıdır.

- Eğitimci, etkinlikler sırasında açıklayıcı ve net bir iletişim yöntemi kullanılmalıdır. Çocukların, eğitiminin yönergelerine ve ifadelerine dikkatlerini verebilecekleri, sorularını özgürce sorabilecekleri, fikirlerini özgürce belirtebilecekleri bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Eğitimci, etkinlikler süresince çocuklarla iletişimde, korkuya dayalı bir disiplin oluşturmak yerine sevgi ile yaklaşmalı ve yapılan etkinliği çocuklara sevdirecek, etkinlikten zevk almalarını temel alarak katılımlarını sağlamaya çalışmalıdır.

- Etkinlik ortamının aydınlık olması, sıcaklığının hava koşullarına uygun, oda sıcaklığında olması, hava alan bir ortam olması, çocukların hareketlerini kısıtlamaması, yapılan etkinliğin türüne uygun olması gerekmektedir. Tehlike oluşturabilecek durum ve nesnelere dolaylı çocuğun hareketlerinin kısıtlanması yerine tehlike oluşturabilecek durum ve nesnelere ortamdaki kaldırmak veya önlemler almak gerekmektedir. Örneğin, fen etkinliklerinde kullanılması gereken toprak, su ve bitki gibi materyaller sınıf ortamında çalışmaya uygun değilse, açık alan etkinliği olarak uygun ve güvenli bir açık alanda (okul bahçesi gibi) düzenlenebilir.

- Eğitiminin, uygulanan etkinlik konusunda yeterliliği olmalıdır. Uzmanlık gerektiren etkinliklerde, alanın uzmanından destek isteyebilir. Örneğin, Orff Yaklaşımı temelli bir müzik etkinliğinde, eğitiminin Orff Yaklaşımı üzerine yeterliliği yoksa kişisel olarak eğitimini alıp, sınıf ortamında çocuklarla uygulamaya geçebilir. Bunun dışında Orff Yaklaşımı üzerine eğitimi olan ve çalışma grubu çocuklar olan bir uzmandan çocuklara eğitim vermesi için sınıf ortamına gelmesi konusunda yardım isteyebileceği gibi, çocuklarla Orff Yaklaşımı üzerine çalışmalar yapılan bir kuruma ziyaret ile alan etkinliği şeklinde bir etkinlik planlanabilir.

- Etkinlik ve kullanılan materyaller, uygulama yapılan çocukların yaş gruplarına uygun olmalıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların hazır bulunuşluklarıdır. Gelişimde bireysel farklılıklar dikkate alınarak, uygulama yapılan grupta etkinlik düzeyi, grubun yaş gelişim özelliklerine uygun olduğu halde, bireysel gelişim özelliklerine göre zorlayıcı ve ağır düzeyde olması durumunda etkinlik, grubun gelişim özelliklerine göre daha basit düzeyde alınabilir. Burada etkinliğin yapıldığı grubun gelişim özelliklerini dikkate almak ve etkinliği grubun özelliklerine



göre daha basit veya daha zor düzeyde ele alabilmek önemlidir. Böylece yapılmak istenen etkinlik, aynı yaş gruplarındaki farklı özellikler gösteren çocuklara uyarlanabilmiş olacaktır.

- Bir etkinliğin kalitesinin belirlenmesindeki etkenlerden bir diğeri etkinliğin esnekliğidir. İyi bir etkinlikte esneklik, etkinliğin uygulandığı çocuk grubunun sosyo-ekonomik özellikleri, yaşadığı bölgenin iklim şartları, ihtiyaçları, kültürel çeşitlilik ve farklılıkları, dönemin teknolojik ve bilimsel gelişmelerine uygunluğu ve okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğunu çevrenin özelliklerine göre uyarlanan ve planlanan etkinlikler olmalıdır. Böylece uygulanması planlanan aynı etkinlik, çocuk grubuna göre farklı yöntem ve niteliklerle uyarlanarak, çalışma grubundaki çocuklara göre uygulanabilir olacaktır.

- Nitelikli bir etkinliğin, hedeflenen kazanıma uygun olması gerekmektedir. Örneğin, dil gelişimini destekleyici bir kazanım seçildiğinde, çocuğu konuşturabilecek, sözcük bilgisini artıracak veya kullanımını sağlayabilecek temelli bir etkinlik olmalıdır. Dil gelişimi için planlanan bir etkinlik diğer gelişim alanlarını da destekleyebilir ancak ağırlıklı ve temel olarak dil gelişimini desteklemesi beklenmektedir.

- İyi bir etkinlik çocuğun bireysel olarak gelişimine katkı sağlamasının yanında, çocuğu topluma ve hayatın akışına uyum sağlayabilen bir birey olarak yetiştirici özellikler taşımalıdır. Böylelikle sorumluluk alabilen, kendini ifade edebilen, başkalarının haklarına saygılı, problem durumlarında yapıcı ve çözüm üretici, yaratıcılık becerisi gelişmiş, kendine, ailesine ve topluma faydalı olabilecekler bireyler yetişmiş olacaktır. Freud'a göre çocuk, bu dönemde edindiklerini hayatı boyunca kullanmaktadır. Bu nedenle yaşam, bir binaya benzetildiğinde, okul öncesi eğitimin binanın temeli olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

- Genel olarak etkinliklerin kalitesini artırmak için okul dışı alan ziyaretleri, geziler ve inceleme çalışmaları, daha fazla aile katılımı gerekmektedir. Örneğin meslek çeşitliliğiyle ilgili etkinlik yapılan haftada öğrenci velilerinden kendi meslekleriyle ilgili bilgiler vermek için derse katılım göstermeleri istenebilir.

### **2.1.1.1. Matematik etkinliği**

Okul öncesi dönemde matematik etkinliklerinin, çocuğun akademik becerileri kazanmasında ve akademik bilgileri tanıyıp, kullanabilmesinde rolü vardır. Matematik etkinlikleri ile ilerleyen eğitim hayatında karşılaşacağı ve bilmesi gereken matematiksel

kavram ve yöntemlerin temeli tanıtılarak öğretilmekte, çocukların bilişsel gelişimleri desteklenmektedir (Watts, Duncan, Clements ve Sarama, 2018). Matematik etkinliklerinde örüntü oluşturma, gruplama, sayma, toplama, çıkarma, ilişki kurabilme, problem çözebilme, eşleştirme ve sıralama gibi temel matematiksel beceri çalışmaları yapılmalıdır. Çalışmalar sırasında rakamlar ve geometrik şekillerin isimleri gibi temel matematiksel kavramlar tanıtılarak, çocuğun edindiği bilgi ve kavramları kullanması sağlanmalıdır (MEB, 2013). Bilgiler, okul öncesi dönemde verilebilecek seviyede olmalı ve okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak verilmelidir.

Matematik etkinliklerinde kullanılacak materyaller çocuğun günlük hayatından seçilebilen nesnelere olabileceği gibi okul öncesi dönemi için hazırlanmış matematik eğitim materyalleri de olabilir. Çocuklarda, günlük olaylarda matematik etkinlikleri ile bilgiyi işleme becerilerinin gelişmesi ve öğrenmenin tekrarlama yöntemiyle daha kalıcı hale gelmesi amacıyla seçilen materyallerin, çocukların günlük hayatlarında karşılarına çıkabilecek ve kullanabilecekleri materyaller olmasına özen gösterilmelidir (DeGroot, 2012). Sayma işlemleri için çeşitli şekil ve büyüklükte toplar, küpler, yap-boz oyuncakları; ölçme işlemleri için ağırlıklı olarak günlük hayatta kullanabilecek çeşitli uzunlukta nesnelere, kitap, kalem, çubuk, ip gibi doğal ölçme araçları; gruplamalar için rakamlar şeklinde kuleler, farklı şekil ve boyutlarda kutular; eşleştirme için aynı şekillerde birden fazla oyuncak veya kartlar kullanılabilir (DeGroot, 2012; DelCarmen ve Carter, 2004; MEB, 2013). Etkinlikler sonrası aileye bilgilendirmeler yapılarak, çocuğun evde oyuncaklarını kutularda toplama gibi çalışmalar yapması gerektiği söylendiğinde, okulda edindiği matematiksel bilgiyi günlük hayatında işleyebilmesi için çocuğa ve aileye rehberlik edilmiş olacaktır.

Matematik etkinliklerinde, çocukların, yazılı sayıların sırasını-birinci, ikinci, üçüncü-olarak sayması, termometre ya da cetvellerdeki yazılı sayılara dikkat çekmesi, yazılı sayıları anlama etkinlikleri dahilinde desteklenmelidir (Harms ve ark., 2015). Çocukların, sıralanmış nesnelere, nesnenin kaçınıcı sırada olduğunu, bir sayıdan önce ve sonra hangi sayının geldiğini bilmesi bilişsel gelişimini destekleyici kazanımlara örnektir (MEB, 2013). Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen matematik eğitiminin temel bilgiler ve hazır bulunuşluğu destekleme eğitimi olduğu, bu dönemde çocukların oyun yoluyla daha kolay öğrenebildikleri göz önünde bulundurularak, okul öncesi

dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri düzeyinde günlük olaylarda matematik ve yazılı sayıları anlama etkinlikleri planlanmalıdır.

MEB Bilgi ve İletişim Teknolojisi Araçları ve Ortamlarının Eğitim Etkinliklerinde Kullanım Yönergesi (2003)'nde belirtildiği gibi eğitim-öğretim sistemine teknolojik araç gereçler dahil edilmelidir. Matematik etkinliklerinde teknolojik araç gereçlerin; bilgisayarlar, akıllı tahtalar, CD'ler, tepegöz cihazları veya tabletler gibi matematik etkinliklerinde kullanıma uygun araç gereçler şeklinde dahil edilmesi mümkün olabilir. Teknoloji etkinliklerinde kullanılacak materyaller; bilgisayarlar, oyun konsolları, tabletler, ev içinde kullanılan teknolojik aletlerin maketleri (elektrikli süpürge ve robotlar vb.), sağlık alanında kullanılan teknolojik aletlerin maketleri (röntgen cihazı, tansiyon aleti vb.), kullanılan diğer teknolojik aletlerin maketleri (çeşitli iş makineleri, teleskop, sismograf vb.) olabilmektedir (Lombardi, 2011). Teknoloji etkinliklerinde kullanılan materyaller, etkinliğin kazanımlarına göre çeşitlendirilebilir. Etkinliklerde, materyallerin kullanım şekilleri öğretilebileceği gibi, materyallerin kullanım alanları ve faydaları da öğretilebilir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), "<http://okuloncesi.eba.gov.tr/>" adresinde "İsmim Kaç Harfli?" isimli etkinlik önerisi, teknoloji etkinliklerinin matematik ve okuma yazmaya hazırlık bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği şeklinde verilmesine örnektir. Etkinlikte, çocuklar, isimlerinin yazılı olduğu grafiği inceleyecek ve bilgisayar ortamından açılan müzik ile dans etmeye başlayacaklardır. Dans ederken, isimlerinin kaç harf olduğunu takip ederek, kendi isimlerinin harf sayısını duyduklarında verilen komutu uygulamaya çalışacaklardır (örneğin; ismi 3 harfli olanlar dans etmeye devam etsin). Etkinliğin kazanımları, öğretmeye yöneliktir.

Okul öncesi dönemde verilen matematik eğitiminin, çocuğun ilkökul ve ortaokul matematik becerileri ve günlük hayatında kullanabileceği matematik becerileri üzerinde olumlu etkileri vardır. Çocuklar, oyun yoluyla daha hızlı bir öğrenme göstermektedirler (Moyles, 2012). Bu nedenlerle matematik etkinlikleri oyun tabanlı bir yöntemle uygulandığında öğrenme daha kalıcı ve hızlı olacaktır (DeGroot, 2012). Çocukların, okul öncesi dönemde verilen erken matematik becerilerini ilkökul ve ortaokul dönemlerinde kullandıkları ve okul öncesi eğitimi almış çocukların matematik eğitiminde daha başarılı oldukları söylenebilir (Watts ve ark., 2018). Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen matematik eğitiminin temel bilgiler ve hazır bulunuşluk eğitimi olduğu, bu dönemde çocukların oyun yoluyla daha kolay öğrenebildikleri göz önünde

bulundurularak, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri düzeyinde oyun tabanlı matematik etkinlikleri planlanmalıdır.

### **2.1.1.2. Drama etkinliği**

Okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri çocuk için hem yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunacak, hem de çocuğun aktif bir şekilde katılması için etkili bir etkinlik seçeneği olacaktır. Çocuklar, drama etkinliklerinde eğlenerek öğrenme olanağı bulacaklardır (Köksal Akyol, 2012). Oyun temelli etkinliklerde serbest ortam ve materyaller kullanılmasından dolayı, çocuğa farklı kavramlar ve bakış açıları kazandırılabilir. Çalışmalarda zemin olarak kimi zaman sınıf içi halının üzeri, kimi zaman bahçede karlı zeminin kullanılması, çocuğa farklı deneyimler sağlayacak, çevresel farkındalık ve kelime bilgisini de geliştirecektir (Norling ve Lillvist, 2016). Ayrıca drama etkinliklerinin yapılandırılmamış oyunlar içermesi, özellikle açık alanda uygulananlar açısından, sınıf içindeki kısıtlayıcı ortamın ve kuralların kısıtlayıcılığının olmaması, çocuğun özgürce düşünmesini ve hareket etmesini destekleyecektir (Jayasuriya, 2014). Sonuç olarak drama etkinliklerinin çocuğun bağımsız kararlar almasını ve kendi davranışlarını yönetebilmesini desteklediğini söyleyebiliriz.

Drama etkinlikleri, her çocuğun gelişimsel farklılıkları düşünülerek planlanmalıdır. Gelişimdeki bireysel farklılıklara göre, çocukların etkin katılımlarını sağlamak amacıyla bireysel ilgi, yetenek, yaş, cinsiyet ve problem çözme becerilerindeki farklılık ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır (Köksal Akyol, 2012). Örneğin, kız ve erkek çocukları oyun esnasında gözlemlendiğinde, kız çocuklarının ürettikleri yapılarda, erkek çocuklara göre detaylara daha çok yer verdikleri gözlemlenmiştir (Ramani ve ark., 2014). Buradan yola çıkarak, erkek çocuklarının detaylara yoğunlaşmalarını ve detaylarla ilgilenmelerini sağlayacak oyun etkinliklerine yönlendirilmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Drama etkinlikleri, okul öncesi dönemde uygulanan akademik temelli etkinliklerin, çocukların aktif katılımlarıyla uygulanabilmesi için kullanılabilir. Erken matematik becerileri verilirken, drama ortamıyla yapılandırılmış bir market ortamında çocuk, ürünleri azlık çokluğa göre gruplayarak oyuna dahil olan kavramları edinmiş olmaktadır (DeGroot, 2012). Okul öncesi öğrencilerine erken okuryazarlık becerileri, okuma yazma ile ilgili kavramlar ve temel akademik bilgiler, okuma yazma araç gereçleri gibi diğer materyaller ve kavramlar drama şeklinde kazandırılabilir.

(Norling ve Lillvist, 2016). Aynı şekilde şarkı öğretimi, şarkıların akılda tutulması, tekrar edilebilmesi, öğrenilmesi gibi müzik etkinlikleri çalışmalarında da oyun yoluyla öğretilmeye çalışılan şarkılarda öğrenmenin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Gökmen, 2016). Sonuç olarak drama, çocukların severek dahil olduğu etkinliklerdir ve bu etkinlikler akademik kavramları öğretmede, matematik, müzik veya sanat gibi diğer etkinlikler ile iç içe bir şekilde verilebilir.

Drama etkinlikleri kapsamında farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri uygulanabilir. Çocuklar, drama etkinlikleri ile daha önce görme şanslarının olmadığı ülkeleri ve kültürel farklılıkları, kendi kültüründe deneyimleyemeyeceği karakterlere bürünerek tanıyabilir. Bu etkinliklerin sonucunda kendi kültürü ve diğer kültürlerin benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırma ve yorumlayabilme olanağı bulabilir (Fazlıoğlu ve Ercan, 2019).

Drama etkinlikleri kapsamında teknoloji etkinlikleri uygulanabilir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), “<http://okuloncesi.eba.gov.tr/>” adresinde “Suda Yaşayan Dostlarımız” isimli etkinlik önerisi, teknoloji etkinliklerinin drama ve sanat bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği şeklinde verilmesine örnektir. Etkinlikte, önce çocuklara, teknolojik araç gereçlerden (bilgisayar, projeksiyon cihazı veya akıllı tahta) mevcut olanı ile suda yaşayan canlılar ile ilgili video ya da belgesel film izletilir. Suda yaşayan canlılar üzerine sohbet edilir. Daha sonra suda yaşayan canlıların resmedildiği sanat etkinliği yapılmaktadır. Etkinlikte, çocukların teknolojik olanaklardan faydalanarak öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

### **2.1.1.3. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği**

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri; çocukları, tüm gelişim alanlarında destekleyen, okuma yazmayı öğretme amaçlı olmayarak, okuma yazma öğrenmeye ve ilkokul eğitimine hazırlayıcı etkinlikler olarak tanımlanır (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, okul öncesi eğitimin yalnızca son aylarında değil, ilk günden son güne kadar diğer tüm etkinlikler (sanat, drama, matematik, oyun, müzik vb.) dahilinde yapılmalıdır (Güven, 2016). Bu etkinlikler planlanırken; sözel dil ve temel kavram becerileri, ses ve okuma farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmelidir (Aral ve Can Yaşar, 2016).

Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, çocukların dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocuklarla yapılan dilsel becerilere yönelik

etkinliklerde çocuklar, etkileşimli okuma ile çalışmaya dahil edilmelidir (Machado, 2014). Etkileşimli bir şekilde okunan resimli çocuk kitabı, hikaye, şiir ya da söylenen şarkı boyunca çocuk hem daha çok eğlenecek, hem de öğrenme daha kalıcı olacaktır. Aynı zamanda dil gelişimine daha fazla katkı sağlanacaktır. Okul öncesi dönemde, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında, çocuklarla etkileşimli kitap okumanın; bilişsel, dil, işitsel, sosyal ve duygusal gelişim gibi birçok alanda faydalı olduğu söylenebilir (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2016). Etkileşimli kitap okumanın okuma yazma ve okuma yazmaya bağlı becerilerin gelişimi üzerinde etkileri vardır. Alan yazında özellikle son yıllarda artan çalışmalarla birlikte etkileşimli kitap okumanın, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır (Morrow, 2014).

Okul öncesi dönem çocukları ve aileleriyle yapılan, okul öncesi döneme yönelik alfabe kitaplarının; çocuklarda alfabe yeteneği, ses bilgisel farkındalık ve ifade edici konuşmaya etkisi üzerine bir etkileşimli okuma çalışmasının sonuçları da etkileşimli kitap okumanın çocuklarda dilbilgisel farkındalık ve ifade edici dil gelişimleri üzerine olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Halsey, 2008). Araştırma incelendiğinde; etkileşimli kitap okuma süreci tamamlandıktan sonra, çalışma yapılan çocuklarda, kendileri veya gözlemleriyle ilgili anlatımlar yaparken, konuşma cümlesi kurarken seçtikleri kelimelerde daha önceye göre artış, cümle kurarken dilbilgisel uyumda ve doğrulukta iyileşme ve sesleri kullanırken doğru kullanmanın gözlemlendiği söylenebilir. Okuma yazma sürecinden önce çocuğun yazı farkındalığı ile ilgili çeşitli alanlarda desteklenmesi önemli olmaktadır. Bu kapsamda çocuğun, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile hazır bulunuşluğunun, çevreyle etkileşim halinde olması ile okuryazarlık bilgi ve becerilerinin, yazıyı oluşturan yapıları tanınması ve resim ile yazıyı ayırt edebilme becerisi ile yazı farkındalığının, etkileşimli okuma ile geliştiği söylenebilir (Efe, 2018). İlerleyen süreçlerde, uzun dönemli çalışmalar sonucunda, dilbilgisel farkındalık, okuduğunu anlamaya dönüşmektedir (Brannon, Dauksas, Coleman, Israelson ve Williams, 2013). Etkileşimli okuma, normal okumadan farklı olarak, çocuğa sadece yeni bir kelime öğretmemekte, bu kelimenin anlamını da öğretmektedir (Domack, 2005). Örneğin; çocuk yeni duyduğu bir kelime olan 'uçurtma' kelimesini, etkileşimli okuma ile sadece yeni bir kelime olarak öğrenmeyecek, aynı zamanda onu cümle içinde kullanabiliyorken, kendi hayatındaki örneklerle destekleyebilecek ve öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanabilecektir. Tüm bu bilgiler

ışığında etkileşimli kitap okumanın, çalışma yapılan çocuklar üzerinde kitapta biçimsel farkındalık olarak etkilerinin yanı sıra içeriksel olarak da okuduğunu ve kelimeleri anlamalarında olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamındaki kalem tutma, kesme, kalemi doğru kullanabilme, yapıştırma ve çizme gibi beceriler motor gelişim etkinlikleri örnekleridir (MEB, 2013). Fiziksel gelişimin desteklenmesinde en önemli alanlardan biri motor gelişim becerileridir. Çocukların, aktif ve hareketli olmalarından dolayı, özellikle erken çocukluk döneminde motor gelişim alanında hızlı bir gelişim göstermektedirler (Santrock, 2017). Fiziksel gelişime yönelik etkinlikler, çocuğun kas ve kemik gelişimi, kilosunun dengelenmesi, beden enerjisini kullanabilmesi, bedeninde kan dolaşımının sağlanması ve buna bağlı olarak da ince motor becerilerine hazır bulunuşluk düzeyinin desteklenmesi açısından önemlidir (David, 1999). İnce motor becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin, çocukların okuma yazmaya hazır bulunuşluklarının yanı sıra öz bakım becerilerine de olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda Head Start eğitim programı da bu görüşü destekleyici etkinlikler içermektedir (Winslow, 2011). Çocuğun bedenini kullanacağı, küçük ve büyük motor gelişime dayalı her etkinlik, fiziksel sağlığının yerinde olmasını sağlayacağı gibi, yaşamının ilerleyen yıllarında edineceği yeni becerilere hazır bulunuşluğu da sağlayacaktır.

Gelişimin hiçbir alanı diğerinden bağımsız değildir. Gelişim, bir bütündür ve desteklenmek istenen alan üzerinde çalışılırken, diğer bir gelişim alanı da desteklenmiş olmaktadır (Santrock, 2017). Örneğin, motor beceriler ile ilgili bir zıplama etkinliğinde, zıplama alanına sıra ile bırakılan rakamlar, çocuğun matematik ve erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlamış olacaktır (Bianchi ve Colombo, 2010). Bu bağlamda ince motor etkinlikleri ile ilgili makas tutma ve kesme çalışmaları, kalem tutma ve kullanma ile paralellik gösterecektir (Mavilidi ve ark., 2018). Bu nedenlerden dolayı motor beceri etkinlikleri, diğer etkinlikler ile iç içe bir şekilde verilebilmektedir denilebilir.

Motor becerileri etkinlikleri bedeni kullanmaya yönelik etkinliklerdir. Okul döneminde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, odaklanamama sorunu gibi sorun davranışların motor beceri etkinlikleriyle iyileştirilebileceği üzerine çalışmalar, motor beceri etkinliklerinin sorun davranışlar üzerindeki anlamlı düzeyde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Akt. Burkart, Roberts, Davidson ve Alhassan, 2018). Aynı etkilerin okul öncesi eğitimde de etkili olup olmayacağını araştırıldığı bir çalışma

kapsamında, 6 ay boyunca haftada 5 gün, günde 30 dakikalık bir motor beceri etkinliği uygulanmış olan deney grubunun, kontrol grubuna göre gösterdikleri sorun davranışlarda anlamlı düzeyde azalmalar izlenmiştir (Burkart ve ark., 2018). Fiziksel etkinlikler, bedenindeki kan dolaşımının çocuğun bedeninin gelişimi ve esnemesini desteklemesi ile kendi bedeninin kontrolünü çocuğun kendi eline vereceği için günlük plan içerisinde yer almalıdır (Bianchi ve Colombo, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda, motor beceri etkinlikleri planlanırken, çocuğun beden gelişimi ile birlikte davranış gelişiminin de etkileneceğini göz önünde bulundurmalıyız.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri uygulanabilir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), “<http://okuloncesi.eba.gov.tr/>” adresinden etkinlik önerileri yayımlamaktadır. Bu önerilerden biri; “Hayal Etmemek Tek Engeldir” isimli, oyun etkinliği, Türkçe etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin bir arada çalışılabileceği bütünleştirilmiş büyük grup etkinliğidir. Önerilen bu etkinliğin desteklediği değerler; özel gereksinimli çocukların farklılıklarının tanınması, farklılıkların yorumlanabilmesi ve farklılıklara saygı duyulması şeklindedir. Okul öncesi eğitimde okumaya yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında, resimli çocuk kitaplarında, farklılıklar, doğadaki oluşumlara ve çevreye saygı duyma gibi konulara daha fazla ağırlık verilerek, farklılıklara saygı duyma çalışmaları etkinliklere dahil edilmelidir (Avcı, Koran Güner ve Dilek, 2019).

#### **2.1.1.4. Sanat etkinliği**

Sanat etkinlikleri, okul öncesi eğitiminde çocukların eğlenerek öğrendikleri, kendilerini ifade edebildikleri etkinliklerdir. Çocuklar, sanat etkinlikleri ile, yaşamlarındaki deneyimleri ve edindikleri fikirleri, gerekli materyallerle bütünleyerek ortaya yeni ürünler çıkarırlar (Güven, 2016; MEB, 2013). Sanat etkinlikleri, kesme, yapıştırma, boyama gibi çalışmalar içerdiği için çocuğun daha çok ince motor becerileri olmak üzere ağırlıklı olarak hem fiziksel gelişimine hem bilişsel gelişimine hem de sosyal-duygusal gelişimine destek olmaktadır. Çocuk, sanat etkinliklerini gerçekleştirirken, nasıl bir ürün ortaya çıkaracağı üzerine düşünecek, neden sonuç ilişkileri kuracak, estetik değerler taşıyan, duygularını ortaya çıkarabileceği, diğerlerinin duygularına hitap edebileceği çalışmalar yapacaktır (Atalay, 2016; David, 1999; Tok, 2016). Çocukların özgün ürünler oluşturdukları sanat etkinlikleri sonrası çocuklar, üretmenin getirisi olarak kişisel memnuniyet hissedeceklerdir.



Sanat etkinlikleri için çeşitli boyalar, kağıtlar, kartonlar, gazete kağıtları, kesme yapıştırma araç gereçleri olarak çocuğa uygun makaslar, çeşitli yapıştırıcılar, toprak türleri, ahşaplar, çeşitli sanat dallarına ait özel materyaller (ressam şövalesi, heykeltıraş araç gereçleri gibi), makarna, pirinç, nohut gibi kullanılabilir kuru gıdalar, broşürler, örnek sanat eserleri, çalışma için önlük, fırçalar, çeşitli kumaşlar, çeşitli küp ve kutular, boncuklar, düğmeler, ipler, süsler, sanat alanına ait kostümler, çeşitli levhalar ve panolar gibi materyaller kullanılabilir (Atalay, 2016; Yeşil, 2014). Bu etkinlikler, çeşitli ürünlerin bir araya getirilerek yeni bir ürünün oluşturulduğu etkinlikler olduğu için yeni bir sanat ürünü ortaya çıkarılabilecek her türlü materyal değerlendirilebilir.

Sanat etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerine de olumlu etkileri bulunmaktadır. Çocuk, sanat etkinlikleri ile kendinin ve diğerlerinin duyguları üzerinde düşünecek, duygularını ve başkalarının duygularını anlamaya çalışarak ifade etmeyi deneyecektir (Tok, 2016). Bunun yanı sıra grup etkinliği şeklinde tüm sınıf olarak birlikte yapılan etkinliklerin de çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerine olumlu etkileri vardır. Örneğin, tüm sınıfın ortak bir şekilde kullanabileceği bir yüzey alanı belirlenip, çocuklara çizim ve boyama araç gereçleri verilirse, hepsinin yapacağı bu ortak çalışma sayesinde birbirlerini gözlemleyebilecek, fikir ve duygu aktarımında bulunabilecek ve bu sayede sosyal duygusal gelişimleri desteklenmiş olacaktır (Kukkonen ve Chang Kredl, 2018). Bunun gibi çalışmalar çoğaltılarak, hem çocukların sanat bilgisi ve algısı geliştirilebilir hem de sosyal etkileşimli etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Etkinlikler uygulanırken içinde bulunulan eğitim öğretim döneminde günün koşullarına ve gelişmelere göre uyarlamalar yapılabilmektedir. Çocukluk döneminde verilen sanat eğitiminin çocuğun gelecek dönemlerde hayata bakışı ve yaklaşımı üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır (Freud, 1999). Günümüz koşullarında teknoloji hızla gelişmekte ve eğitim hayatı içinde yer almaktadır (Kelekçi Olgun, 2018). Teknolojinin eğitim amaçlı kullanılmasının, çocuğun gelişimi üzerine olumlu etkileri vardır (Sivin Kachala ve Bialo, 1994). Bu görüşlerden yola çıkılarak sanat eğitiminin teknoloji ile birleştirilmesi ile okul öncesi eğitimde tablet üzerinden sanat etkinlikleri uygulamaları yapılmış, çocuklara uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda sanat eğitiminin teknolojiye uyum sağlatılarak verilmesinin çocuğun akademik ve günlük yaşam becerilerini arttırdığı gözlemlenmiştir (Kelekçi Olgun, 2018). Sonuç olarak sanat etkinliklerinde olduğu gibi diğer etkinliklerin de içinde bulunulan dönemin dünya

çapındaki gelişmelerinin (teknoloji ve bilim gibi) dikkate alınarak, temel eğitim alan okul öncesi öğrencilerinin eğitimlerinde aktif rol oynamasının gerekliliğini söyleyebiliriz.

Sanat etkinlikleri dahilinde farklılıklara saygıyı artırma, sosyal duygusal gelişim alanına bağlı olarak, farklılıklara saygı gösterme ve farklı kültürel özellikleri açıklayabilme kazanımları şeklinde planlanabilir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklara, çeşitli özelliklerine göre farklılıklar gösterebilen nesne, durum, olay, canlı ya da durumlar üzerine eğitim verilmeli, farklılıklara saygı duyma yöntemleri öğretilmelidir. Bu eğitim, farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleriyle olmaktadır (Pekdoğan, 2018). Farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri sayesinde çocuk, kendi hayatı ve kişisel özellikleriyle aynı olmayan kişi ve özelliklere saygı duyabilecektir. Bu etkinliklerle, çocukta çeşitli konularda farkındalık bilinci de gelişecektir. Okul öncesi dönemde çocuklar, kültür, cinsiyet veya yaş gibi farklılıkların ve çeşitliliklerin farkındadır (Perlman, Kankesan ve Zhang, 2010). Bu nedenle çocuklara farklı ırklar, cinsiyet yaş veya kültürel farklılıklar gibi çeşitliliğin olabileceği her konuda farklılıklara saygı etkinlikleri uygulanmalıdır (Sanders ve Downer, 2012). Toplumsal bir varlık olan insanı çocukluk döneminde bu değerlerle yetiştirmek, yetişkinlik döneminde nitelikli ve sağlıklı kişisel olgunlaşmaya destek olarak, bireyin toplum ile daha uyumlu olmasını sağlayacaktır. Çeşitliliğin ve farklılıkların çok olduğu ortamlarda öğrenme de daha kapsamlı olacaktır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemde farklı kültürel özellikler gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim görmelerinin, çocukların farklılıklara saygı duymaları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Sanders ve Downer, 2012). Buna bağlı olarak kültürel özelliklerine göre farklılıklar gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almalarının desteklenmesinin gerektiği söylenebilir.

#### **2.1.1.5. Türkçe etkinliği**

Türkçe etkinlikleri; çocukların Türkçe dilini doğru bir şekilde kullanabilmelerini, sözcük bilgilerini genişletmelerini, Türkçe dilinde yer alan kural ve yapıları farkındalıklarını, kendini doğru ifade edebilme, kendini ifade ederken doğru kelimeleri seçebilme ve kelimeleri doğru telaffuz edebilme gibi becerileri içeren iletişim kurallarını öğrenebilmelerini sağlayıcı etkinliklerdir (MEB,2013). Türkçe etkinlikleri kapsamında; karşılıklı konuşmalar, konuşmayı başlatma ve sürdürülebilme, yaşadığı bir olayı düzgün kelime ve cümle yapılarıyla ifade edebilme, ses tonunu ayarlayabilme,

resimli öyküleri yorumlayabilme, dinleme ve anladığını anlatabilme, bilmece, tekerleme ve şiir gibi edebiyatımızda yer edinmiş türlerden örneklerle öğrenebilme, resimli ve resimsiz öyküleri dinleyerek tamamlayabilme, yeni bir öykü üretebilme gibi çalışmalar yapılabilir (Aral ve Can Yaşar, 2016). Etkinliklerde dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyebilmek amacıyla, eğitimciler, çocuk-çocuk veya yetişkin-çocuk iletişimini başlatıcı ve sürdürücü etkinlikler planlamalıdır.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi de Türkçe etkinlikleri kapsamında planlanması gereken etkinliklerdir. Böylece, çocukların dil farkındalığı artarken, kitap sevgisi ve edebiyata karşı olumlu tutum sergileme davranışı gelişecektir (Güven, 2016). Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okumanın ve çocuklarla kitap okumanın çocukların bilişsel, dil, işitsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları gibi gelişimin birçok alanında faydalı olduğu bilinmektedir. Çocuklar, kitaplardan çeşitli bilgileri öğrenmelerinin yanı sıra ruhsal ihtiyaçlarını da karşılamış olmaktadır (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2016). Kitapların sayesinde sosyal ve kültürel olarak güçlenir, ritim duyguları gelişir, estetik değerleri gelişir, neden sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir, çeşitli yazım sembolleriyle tanışır, temel anlatım yapılarına alışır, dikkatini geliştirir, yaşamdaki farklılıkları görür ve öğrenmeye olan ilgisi gelişir.

Türkçe etkinlikleri kapsamında farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri planlanabilmektedir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), “<http://okuloncesi.eba.gov.tr!>” adresinden önerdiği “Koca Dişli, Yassı Kuyruk” etkinliği, Türkçe ve sanat etkinliğinin bir arada yer aldığı, farklılıklara saygıyı artırmayı hedeflemiş, bütünleştirilmiş büyük grup etkinliğine bir örnektir. Etkinliğin öğrenim sürecinde aynı-farklı-benzer kavramları yer almaktadır. Etkinlik kapsamında kunduz hayvanının diğer hayvanlardan farklılık ve benzerlikleri tanıtılmakta ve kunduz hayvanının sahip olduğu bu farklılık ve benzerliklerden dolayı karşılaşılabileceği durumlar ve çözüm önerileri incelenmektedir. Böylece, bireysel farklılık ve benzerliklerin olabileceği ve bu farklılıkları kabul ederek, farklılıklara saygı duyulması gerektiğinin öğretilmesi hedeflenmektedir.

Türkçe etkinlikleri kapsamında teknoloji etkinlikleri uygulanabilmektedir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), “<http://okuloncesi.eba.gov.tr!>” adresinden önerdiği “Sessiz İnsanlar Evi” isimli etkinlik, Türkçe ve alan gezisi etkinliğinin teknoloji ile bir arada yer aldığı, bütünleştirilmiş büyük grup etkinliğine bir örnektir. Etkinlik, kütüphane gezisi düzenleme, burada kütüphane ile ilgili yeni terimler

öğrenme, kütüphanelerin amaçlarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Gezi süresince teknolojik araç gereç olan fotoğraf makinesi ile fotoğraflar çekilebileceği ve sonrasında bu fotoğrafların incelenebileceği önerilmektedir.

### **2.1.1.6. Oyun etkinliği**

Oyunun çocuğun kişilik gelişiminde olumlu birçok etkisinin olduğu söylenebilir. Oyunun serbestlik ilkesine dayanması, çocuğa keyif verici olması ve oyunun farklılığına göre istenilen ortam ve materyallerin özgürce kullanılabilmesi, çocuğu kendini gerçekleştirebilme noktasında desteklemektedir (Moyles, 2012). Okul öncesi eğitimde öğrencilerin yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin gelişiminin üzerinde eğitimcinin yaratıcılık ve hayal gücü düzeyinin önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılan çalışmalar bulunmaktadır (Yaşar ve Aral, 2010). Bu bilgiler dikkate alındığında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin oyun ve yaratıcılık konularında sınırlarını genişletmeleri ve bilgilerinin genişletici çalışmalardan faydalanmalarının gerekliliği sonucuna varılabilir.

Oyun etkinlikleri için çocuğun hayal dünyası ve etkinliğin yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olmasından yola çıkarak her türlü materyalin değerlendirilebileceği söylenebilir. Piaget'e göre 2-7 yaş aralığının bilişsel gelişimde "sembolik oyun" dönemi olmasından kaynaklı olarak çocuklar kendi hayal dünyalarında bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi düşünerek canlandırma yapabilir (Artan ve San Bayhan, 2004). Sınıf ortamında bir sınırlamaya gidilmeden; atık malzemeler, renkli kağıtlar, toplar, boncuklar, bebekler, taşıtlar, kuklalar, halatlar, pullar, kumaşlar, tekerlekler, pamuklar, kartonlar, kalemler, makaslar, ipler, kurdeleler, çeşitli nesnelerin maketleri, hayvan maketleri, mukavvalar, yapıştırıcı, kutular veya bloklar gibi birçok malzeme, drama etkinlikleri için bulundurulmalıdır (Atalay, 2016). Eğitimci, kendi ve öğrencileri ile ev ortamında ya da çevresinde bulunan atık malzemeleri toplayarak sınıfta oyun etkinlikleri kapsamında değerlendirebilir.

Oyun etkinlikleri kapsamında farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri uygulanabilmektedir. Okul öncesi eğitimde oyun aracılığıyla; toplumsal, bireysel ve kültürel değerler, benzerlik ve farklılıklar aktararak öğretilir (Ulus ve Sezgin, 2019). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), "<http://okuloncesi.eba.gov.tr/>" adresinden "Hayal Etmemek Tek Engeldir" isimli etkinlik önerisi, farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin oyun etkinliği şeklinde verilmesine örnektir.

Oyun etkinlikleri, teknoloji etkinlikleriyle bütünleştirilerek uygulanabilmektedir. Teknolojik araç gereçler kullanılarak uygulanan oyunlar dijital oyun olarak adlandırılmaktadır. Dijital oyunların, çocuklarda, psikososyal fayda sağlamak, eğlenerek öğrenme ve zaman geçirmek, takip edilmesi gereken komutlara uymak, karar verebilmek ve muhakeme kurmak gibi birçok beceriyi geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2019). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2020), “<http://okuloncesi.eba.gov.tr/>” adresinden “Dünyamızı Koruyalım” isimli etkinlik önerisi, teknoloji etkinliklerinin oyun ve Türkçe bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği şeklinde verilmesine örnektir. Etkinliğin kazanımları, enerji kaynaklarını anlatarak, teknolojik araç gereçlerin ve diğer enerji ile çalışan nesnelere nasıl çalıştığını ve enerji tasarrufunun nasıl sağlanacağını öğretmeye yöneliktir.

### **2.1.1.7. Müzik etkinliği**

Okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri, çocuğun işitsel algı gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapılan, çocukların seyerek katıldıkları etkinliklerdir. Müzik etkinlikleri, çocukların işitsel algı gelişimlerini desteklemesinin yanında, çeşitli müzik aletleriyle tanışmalarını, müzik aletlerini kullanmalarını, sanat ile tanışmalarını ve ilgilenmelerini, bedenlerini kullanmalarını sağlamaktadır (Tok, 2016). Müzik etkinlikleri ile çocuklara müzikle ilgili kavramlar ve kurallar da öğretilmektedir.

Müzik etkinlikleri için çeşitli materyaller kullanılabilir gibi, çocuğun bedeni (el çırpma gibi) veya sınıf ortamındaki çeşitli nesnelere (masaya tıkkatma) de kullanılabilir. Bir okul öncesi eğitim sınıfının müzik merkezinde bulunması gereken materyallerin başında müzik çalarlar, müzik CD’leri, müzik kitapları ile vurmalı, yaylı ve üfleli (örneğin, ksilofon, metalofon, çanlar, ritim çubukları, marakas, agogo, çelik üçgen, zil, davul, flüt, tef, keman, gitar, piyano, org, blokflüt, melodika gibi) çalgılar yer almaktadır (MEB, 2013). Müzik merkezindeki müzik araç gereçlerinin zenginliği, çocukların müzikle ilgili daha fazla kavram, bilgi ve deneyime sahip olması açısından gereklidir (Atalay, 2016). Eğitimcilerin birçoğu okul öncesi eğitim kurumlarında müzik materyallerinin yetersizliğini belirtmektedir (Ersoy ve Dere, 2012). Öğretmenler, müzik etkinlikleri kapsamında öğrencileri ile kendi müzik araç gereçlerini, gerekli malzemeleri kullanarak yapabilirler.

Son dönemlerde okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinde harekete dayalı etkinliklerin ve ritim etkinliklerinin uygulanmasında artış görülmektedir. Bu

uygulamalardan en çok tercih edileni arasında Orff Yaklaşımı yer almaktadır. Ritim, müzik, ses, konuşma ve bedeni kullanma bileşenlerinin bir arada yer aldığı, müzisyen Carl Orff ve dans sanatçısı Gunild Keetmen tarafından oluşturulmuş bir eğitim yaklaşımıdır (Gürgen, 2006). Orff Yaklaşımı'nın en önemli özelliği, birden fazla duyuyu uyatarak, bedeni ritimle birlikte özgürce kullanmanın verdiği haz duygusudur (Orff, 2003). Orff Yaklaşımı ile verilen müzik eğitimi, çocuğun bedensel ve işitsel gelişimini destekleyeceği gibi, olumlu kişiler arası iletişim, öfke kontrolü, sözel ifade becerileri ve sorumluluğunu yerine getirme gibi sosyal gelişimin içinde yer alan becerileri de geliştirmektedir (Güdek ve Öziskender, 2013). Orff Yaklaşımı, çocuğun bedenini kullanırken çeşitli rolleri üstlenmesini sağlayıp, rolleri yerine getirirken girişimcilik özelliklerini desteklemesi ve harekette özgürlük ilkelerini temel aldığı için yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yardımcıdır (Orff, 2003). Bu nedenlerden dolayı Orff Yaklaşımı okul öncesi eğitimde özellikle son dönemlerde sıklıkla tercih edilmektedir.

Öztürk (2003) ve Sert (2005)'e göre; ritim çalışmalarına dayanan etkinliklerin çocuğun gelişiminde yalnızca müzik bilgilerini desteklemekle kalmadığı aynı zamanda çocuk üzerinde birçok farklı alanda da faydalarının olduğu, yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Ritim çalışmaları, çocuğa estetik farkındalık kazandırır, grupça yapıyor olması sosyal gelişimi destekler, beden koordinasyonu sağlar, sese yoğunlaşarak dikkati geliştirir, müziği ve sesleri algılama ve yorumlama becerileri ile bilişsel gelişimi destekler, özgür ritimler oluşturabilme ile yaratıcılık ve girişimciliği geliştirir, çocukların kendilerini ifade edebilme becerilerini ve özgüvenlerini geliştirir, ritim materyallerini kullanmaları büyük ve küçük kaslara etki ederek kaba ve ince motor gelişimi destekler (akt. Atalay, 2016). Ritim çalışmalarının, normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki faydaları, özel gereksinimli çocuklar üzerinde de görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklarla da keyifli zaman geçirmek ve aktif katılımlı etkinlikler gerçekleştirmek amacıyla ritim çalışmaları tercih edilebilir (Yeşil, 2014). Bu nedenlerden dolayı ritim çalışmalarının, her çocuğun bireyselleşmesini ve öz farkındalığını kazanarak özgür seçimler yapabilmesini desteklemektedir.

Okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri, çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiler sağlar. Şarkı söyleme etkinlikleri, çocuğa yeni bir dili ve yeni bir dildeki yeni kavramları öğretmede etkili bir araç olarak kullanılabilmesi gibi, müzik

etkinlikleri dışındaki etkinliklere katılmak istemeyen çocuklar için etkinliğe geçişte kullanılacak bir araç olabilmektedir (Kultti, 2013). Naglieri ve Das tarafından geliştirilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS-Cognitive Assessment System) uygulanarak, okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilişsel becerilerinin gelişimine müziğin etkisinin incelendiği bir çalışma sonucu, müzik eğitiminin bilişsel beceriler üzerinde anlamlı düzeyde olmasa da belirgin bir düzeyde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Özbey, 2010). Bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla şarkı söyleme etkinliklerinin bir araç olarak kullanılabilceği söylenebilir.

### **2.1.1.8. Fen etkinliği**

Fen etkinlikleri, çocuklarda araştırmacı kişilik yapısını geliştirmeye yardımcı etkinliklerdir. Çocuklar gelişimlerinin bir parçası olarak meraklılardır ve yeni bilgiler edinmek, öğrenmek ve incelemek istemektedirler. Fen etkinlikleri sayesinde çocuk yaşadığı çevre ve dünyada olup biten doğa olayları ile ilgili bilgiler edinecektir (Alabay ve Özdoğan, 2018; MEB, 2013). Fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı içine alınmasındaki amaç; merak eden, araştıran, soran, inceleyen, deneyen, gözlemleyen, karşılaştıran ve yorumlayan çocuklar yetiştirmektir (Şahin, 2016). Çocuklara, fen etkinliklerinin gerekliliği olarak denemeler yapmaları, öngörülerde bulunup sonuçlara ulaşmaları için çeşitli fırsatlar sunulmalı ve materyallere erişimleri sağlanmalıdır.

Fen etkinlikleri için okul öncesi eğitim merkezlerinde canlıların yaşamları, doğa olayları ya da fizik ve biyoloji temelli deney ve incelemelerin yapılabilmesine uygun çeşitli materyaller bulundurulmalıdır. Bahçe ya da sınıf olarak planlanmış ayrı bir alan kullanılabilceği gibi sınıf içindeki fen merkezlerinde de ilgili materyaller bulundurulabilir (Alabay ve Özdoğan, 2018). Bu materyaller; doğal materyaller (nohut, kum, su, mercimek, fasulye, bitki, taş vb.), deney materyalleri (ölçme, kesme, tartma vb. gibi işlemleri yapabilecek araç gereçler), miknatıslar, mikroskop, bilimsel eğitim veren CD'ler, belgeseller, çeşitli hayvanlar, bitkiler ve böcekler, teller, ampuller, un, çeşitli tahta yapılar, çubuklar, kutular, kaplar, yapıştırıcılar ve levhalar vb. bilimsel etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun materyaller olmalıdır (Aral ve Yaşar, 2016). Yapılan etkinlikler günlük olabileceği gibi, dönemlik incelemeler ve takipleri de içerebilir.

Fen etkinliklerinin, çocukların araştırma ve öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri vardır. Çocukların, fen etkinlikleri ile hem bilimsel kavramları öğrendikleri hem

de bilimin işleyişi ve süreçleri ile ilgili temel yöntemler ve bilgiler edindikleri gözlemlenmiştir (Güneş, 2018; Tsung-Hui, 2001). Böylelikle nitelikli bir etkinliğin gerekliliği olan bilgiyi işleme ve mantıklı düşünme becerisini geliştirme ilkesi gerçekleştirilmiş olacaktır.

Fen etkinlikleri çocuklarda sorgulama, gözlemlene, inceleme, sınıflama, tahmin yürütme (öngöründe bulunabilme), bilgi toplayabilme, kaydedebilme ve değerlendirebilme gibi becerileri geliştirmektedir. Yapılan çalışmalar, çocuklardaki bu becerilerin gelişmesinde fen etkinliklerinin, eğiticinin ve kullanılan materyallerin anlamlı düzeyde etkilerinin olduğunu göstermektedir (Alabay ve Özdoğan, 2018; Güneş, 2018; Tsung-Hui, 2001). Bu nedenle eğiticisi, bilimsel gelişmeleri takip ederek, çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmede çocuklara yol gösterici bir rehber görevini üstlenmelidir.

Çocuklara fen kavramlarını öğretirken onlara somut olarak kazanılan deneyimler oluşturmak gerekmektedir. Çocukların fen kavramlarını öğrenmesinde çeşitli materyaller onlara yardımcı olmaktadır. Bu materyallerden bazıları da teknolojik materyallerdir. Teknoloji etkinlikleri; MEB (2013) programında, bilişsel ve motor gelişim kapsamında, kitap merkezi ve fen etkinlikleri başta olmak üzere tüm etkinliklerde teknolojik araç gereçlerin kullanımı ile önerilmektedir. Çocukların, teknolojiyi ve teknolojik araç gereçleri tanıma ve kullanma becerilerini artırdığı etkinlikler olarak örneklendirilebilir. Teknoloji etkinliklerinde amaç, öğrencinin teknolojiyi ve materyalleri tanıması ve yararına kullanımı öğrenmesidir. Çocukların gelişim seviyelerine uygun ve yararlı bilgisayar oyunlarını, konsol oyunlarını ve teknolojik araç gereçleri gerektiren diğer oyunları oynatmak ve tanıtmak hem fiziksel hem de bilişsel becerilere destek sağlayacaktır (Lombardi, 2011). Teknolojik araç gereçlerle oyun oynamak çocuğun eğlenceli zaman geçirirken öğrenmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda teknolojiyi kullanarak kendi oyunlarını oluşturabilmesi, bilgisayar ortamında 3 boyutlu çizimler yapabilmesi, çocuğun bilişsel gelişimi ile motor gelişimine destek sağlayacaktır (Sayan, 2016). Okul öncesi eğiticilerinin de yapılan etkinlikler düzeyinde teknoloji bilgisinin olması gerekmektedir.

#### **2.1.1.9. Hareket etkinliği**

Hareket etkinlikleri; çocukların, tüm gelişim alanlarında gelişimini destekleyen, nesne kontrolü ve denge becerileri gibi harekete dayalı becerilerinin gelişimini içeren



etkinliklerdir (MEB, 2013). Etkinlikler planlanırken kullanılacak materyaller ve materyallerin çeşitliliği çocukların yaratıcılık becerilerine katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin, çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Yaşar ve Aral, 2010). Üretim temelli etkinliklerin başında gelen yapı-inşa ve blok etkinlikleri ile çocukların bilişsel gelişimleri de desteklenmiş olacaktır. Burada kullanılan materyaller çoğunlukla, birleştirilmeye uygun küçük parçalı materyaller, bloklar, kutular, üç boyutlu küçük ve birleştirilebilir kareler, dikdörtgenler, plazmalar, yap-boz parçaları, yeni yapılar ortaya çıkarılabilecek küçük borular, halatlar, çeşitli canlıların figürleri, takma çıkarma araç gereçleridir (DelCarmen-Wiggins ve Carter, 2004). Yapı inşa etkinliklerinde amaç, çocukların küçük ve birbirinden farklı veya aynı parçalarla yeni ve büyük farklı bir ürün ortaya çıkarmasını sağlayarak, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir.

Çocuklar, blok merkezinde; geniş bir alanda, bloklar ve diğer farklı renk, yapı ve boyuttaki nesnelere etkinliklere katılırlar (MEB, 2013). Yapı inşa ve blok etkinliklerinin yaratıcılık becerilerinin yanında çocukların etkileşimleri ve kişisel davranış farkındalığı üzerinde de etkileri olduğu düşünülmektedir. Çocuklar blok etkinliklerinde hem bireysel hem de birlikte yeni ürün ve yapılar inşa etmelerine rağmen, etkileşim bağlamında çocuk davranışları ve iletişiminin doğası hakkında çok az şey bilinmektedir (Ramani, Zippert, Schweitzer ve Pan 2014). Blok etkinliklerinin, çocukların etkinlik süresince ürünleri üzerine konuştukları ve ilişkili davranışlarla birlikte etkileşimsel bilgi farkındalığı açısından faydaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle blok etkinliklerinin bireysel uygulanmasının yanında birlikte de yapılmasının desteklenmesi gerekmektedir.

#### **2.1.1.10. Alan gezisi**

Alan gezileri; çocukların, temel olarak bilimsel süreç becerilerinin desteklenmesini sağlayan ancak yalnızca fen etkinliği olarak düşünülmemesi gereken etkinliklerdir. Alan gezilerinde amaç, çocuğun, yaşadığı çevreye ve çevrenin özelliklerine bilinçli hale gelmesini sağlamaktır (MEB, 2013). Alan gezileri, doğa yürüyüşleri, çeşitli kapalı/açık alanlara düzenlenen geziler, gözlemler, sene sonu etkinlikleri, sorumluluk yürütme, proje oluşturma, kermes düzenleme, düzenlenen etkinlikleri uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsar. Alan gezileri, çocukların toplumu tanıma ve topluma uyum gösterme, sosyalleşme ve psikolojik ihtiyaçlarını tanıma ve çözümleyebilme becerilerinin gelişimini destekler (Çağlak Sarı, 2016). Alan

gezileri, çocukların, okul öncesi eğitim programında yer alan kavramları, yerinde öğrenmelerine olanak tanıyarak, programda yer alan kazanımların amacına ulaşması için önemli etkinliklerdir (Güven, 2016). Alan gezileri planlanırken çocuklar, etkinliğe dahil edilmeli, alan gezileri etkinliklerinin yaparak-yaşayarak öğrenme modelini destekleyici olduğu, somut çalışmanın öğrenmeyi kalıcı hale getirirken önemli bir yeri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Aral ve Can Yaşar, 2016).

Alan gezileri, formal ve informal olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal alan gezileri; resmi olarak belirlenmiş planlar çerçevesinde, önceden tüm detaylarıyla planlanarak yapılandırılmış ve öğretmenin bu planlara uyması gereken gezilerdir. İnfomal alan gezileri; yarı yapılandırılmış, öğretmenin önceden belirlenmiş resmi kurallara uyması gerekmeyen, çocukların daha özgür olduğu ve öğrenmenin doğaçlama gerçekleştiği gezilerdir (Rennie, 2007). Öğretmenler, alan gezilerini, gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrası uygulanması gerekenleri, okul yönetiminin ve ailelerin desteğini alarak, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına en uygun şekilde planlamalıdır (Kızıldaş ve Sak, 2016).

Alan gezilerinin, çocukların gelişimine en faydalı şekilde gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki maddeler dikkate alınmalıdır (Rebar, 2012; Behrendt ve Franklin, 2014):

- Çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
- Maddi olanak, ulaşım, koordinasyon ve gerek duyulan yardımcı personel desteği, okul yönetimi ve aile işbirliği ile sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, gezinin düzenlendiği yer ile ilgili bilgilere önceden erişmiş olmalı, çocukların sorularına yanıt verebilmeli ve eksikliklerini gidermek için gerekirse konu ile ilgili eğitim almalıdır.
- Çocukların aktif katılım ve özgürce öğrenmelerini destekleyici bir işleyiş sağlanmalıdır.
- Çocukların, güvenlik kurallarının aşılması dikkate alınarak, keşif becerileri desteklenmeli, keşfetmek istedikleri nesnelere ve olaylar (örneğin; bir taşın altında ne olduğunu bakmak isteme, bir nesneyi incelemek isteme, büyük araç-gereçleri tanımak isteme gibi) engellenmemelidir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Etkinlikler Üzerine Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Aksoy (2009), okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının niteliğini bazı bağımsız değişkenler açısından incelemiş, çalışmasında veri toplama aracı olarak OÖEODÖ-R ve kişisel bilgi formu kullanmıştır. Çalışmasının örnekleminde; MEB'e bağlı 5 anasınıfı ve 2 anaokulu ile 2 özel anasınıfı ve 3 özel anaokulu (N=12), 12 sorumlu öğretmen ve 12 kurum yöneticisi yer almaktadır. Çalışmasında OÖEODÖ-R'nin tüm alt boyutlarını değerlendirmeye almıştır. Etkinlikler alt boyutunda; müzik, bilgisayar/internet, sinema/tiyatro, açık hava etkinlikleri, satranç/bulmaca, görsel sanat etkinlikleri, spor, TV/video izleme ve drama etkinliklerini puanlayarak, etkinliklere öğretmen ilgisinin etkinlik uygulamalarında farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Çalışmasının etkinliklerle ilgili kısmının sonucunda; öğretmenlerin, müzik etkinlikleri olarak şarkı öğretimi yaptıklarını, TV/bilgisayar kullanılan etkinliklerin daha çok serbest zaman geçirme üzerine kontrolsüzce kullanıldığını, tiyatroya ilgi duyan öğretmenlerin tiyatro etkinliklerine fazla yer vermediğini ancak sinemaya ilgi duyan öğretmenlerin, öğrencileriyle sinema ziyaretlerinde bulunduğunu, açık hava etkinliklerine ilgilerini etkinliklere yansıtmadıklarını belirtmektedir. Tüm etkinliklerde; öğretmen ilgisinin, etkinliğin niteliğine anlamlı farklılık katmadığını belirtmektedir. Bunun sebebi olarak; ortam ( $\bar{X}=2.40$ ), materyal ( $\bar{X}=4.19$ ) ve kurum yönetiminden kaynaklanan nedenleri işaret etmektedir.

Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan (2016), okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortam ve etkinlik işleyiş kaliteleri ile okula devam eden öğrencilerin ince motor, kaba motor, sosyal, özbakım ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmalarının örneklemini, 22 anaokulu ve 38 anasınıfına devam eden 846 öğrenci ve 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Ölçme Aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar, veri toplama aşamasında her bir okul için 4-5 saatlik gözlem yapmış ve gözlem sonunda çocuklara AGTE uygulanmıştır. Çalışmalarının sonunda, tüm gelişim alanları ve okul öncesi eğitim kurumunun yapısal ve işlevsel kaliteleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Buna göre okul öncesi eğitimde etkinliklerin işleyiş kalitesi ve ince motor becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir ( $p<.01$ ).

Kelekçi Olgun (2018), sanat etkinliklerinin alışılmışın dışında bir yöntemle uygulanabileceği ve bu yöntemin öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim öğrencilerine sanat ve sanatçı eğitimi vererek sanatı ve sanatçıyı öğrenmelerini desteklemek için geliştirilen grafik aplikasyon öğrenme modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul iline bağlı 5 anaokulu (N=150) oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında bir eğitim öğretim dönemi boyunca örneklem grubuna, 15'er dakikalık sürelerde, sanat eğitiminde grafik aplikasyon öğrenme modeli ile sanat eğitimi vermiştir. Öğrencilerin yapboz yapma ve anket sorularına cevap vermeleri sağlanmıştır. Son soruda öğrenciye açık uçlu soru sorarak görsel algı ve yaratıcılık becerilerini ölçmüştür. Sanat eğitimi ve teknolojinin birlikte kullanıldığı bu modelin; çocukların görme, dokunma gibi duyarlarını kullanarak sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2010), sanat etkinlikleri üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkilerini incelemiştir. Araştırma da ölçme aracı olarak Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi kullanılmıştır. Çalışmalarının örneklemini Ankara il merkezindeki anasınıflarına devam eden, daha önceden okul öncesi eğitim alan (N=105) ve almayan (N=105), 6 yaş grubu toplam 210 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmalarının veri analizi aşamasında yaratıcılık düzeyi ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanmışlardır. Çalışmalarının sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ( $p < .05$ ). Can Yaşar ve Aral'ın çalışması, OÖEODÖ-3 Etkinlikler alt boyutu sanat etkinliklerinde özgün ürünler ortaya koyma ve ürünlerini ifade edebilmenin, etkinliklerin kalitesini artıracak yönündeki maddeleriyle örtüşmektedir.

Gökmen (2016), okul öncesi eğitimde müzik ve hareket etkinlikleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, deney (N=9) ve kontrol (N=9) grubu olarak iki grupta, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 18 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada 6 çocuk şarkısı belirlemiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında çalışmacı, çocuk şarkılarını deney grubunda oyun yolu ile kontrol grubunda ise oyunlaştırılmadan öğretmeye çalışmıştır. Araştırmacı gözlemlerinde, hazırlamış olduğu "Ders Gözlem Formu" ile veri toplamıştır. Likert tipi ölçek olan bu form sonucunda değerlendirmeyi de buna göre yapmıştır. Şarkıları oyun teknikleri ile

öğretmenin, şarkı sözlerini ezberleme, şarkı söyleme süresince topluluğa uyumu, müzik etkinliğine ilgisi, etkinlik süresince yapılan devinimsel hareketleri, etkinliğe odaklanması ile dikkat becerileri, müzik ve hareket etkinliğine katılım gibi durumlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubu (N=9 ve  $\bar{X}$ =4.03 ise “iyi”), kontrol grubuna (N=9 ve  $\bar{X}$ =2.14 ise “zayıf”) göre daha yüksek beceri göstermiştir. Araştırma sonucunda müzik ve hareket etkinliklerinde şarkı öğretiminin oyunlu olarak uygulanmasının çocuk ve eğitimci için daha kolay ve daha eğlenceli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öziskender ve Güdek (2013), yaptıkları araştırmada, Orff Yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik etkinliklerinin çocukların sosyal beceriler gelişimlerinde; kişiler arası uyum, öfke kontrolü, sorumluluklarını yerine getirebilme ve kendilerini diğerlerine ifade edebilmeleri üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmalarının örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde bulunan yatılı bölge okullarına bağlı anasınıflarında eğitim gören rastgele seçilmiş 60-72 aylık, 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında deney grubuna 10 hafta boyunca günlük 1 saat olmak üzere haftada 2 gün Orff Eğitimi vermişlerdir. Araştırmacılar, deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının istatistiksel düzeyde anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla; verilerin analiz aşamasında Wilcoxon Sıralı İşaretler Test’i ile deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test puanlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda müzik etkinliklerinin, öğrencilerin sosyal beceriler gelişimlerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Ersoy ve Dere (2012), yaptıkları araştırmada Ankara il merkezindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitimi kapsamında yaptıkları uygulamaları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 212 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %57’sinin çalgı araçlarını kullanmadığını, %56’sının eğitim verdiği sınıfta her öğrenciye yetecek kadar çalgı araçlarının olmadığını ve %37’sinin yaratıcı dans etkinliklerinde öğrencilere taklit yaptırdıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli sayıda çalgının bulunmadığı, eğitimcilerin bildikleri yöntem dışında farklı yöntemler kullanmadıkları sonucuna ulaşmış, materyallerin ve hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini önermişlerdir.

Aksoy ve Aksoy (2018), yaptıkları çalışmada yapı-inşa ve blok etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmişlerdir. Nitel araştırma şeklinde çalıştıkları araştırmanın örneklemini bağımsız anaokullarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında blok etkinliklerinde tercih edilen çalışma ortamını ve inşa edilen nesnelerin özelliklerini, etkinlik sonunda ortaya çıkan yapıları öğretmen görüşü açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmalarının sonunda etkinlik ortamı olarak blok merkezlerinin, oluşturulan yapı olarak daha çok günlük hayatta kullanılan nesnelerin tercih edildiği sonucuna varmışlardır.

Köksal Akyol (2012), dramatik etkinlikleri ile ilgili alan yazın tarama çalışması yapmıştır. Çalışmasında, okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolünü incelemiş, öğretmenlerin drama eğitimi konusunda önemli rolleri olduğu ve dramatik oyun etkinliklerinin çocuğun yaratıcılığını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerinin çocuklar için daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitici ve geliştirici materyallerin daha fazla bulundurulması gerektiğini önermiştir.

Alabay ve Özdoğan (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan sorgulama tabanlı fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini deney grubu (N=15) ve kontrol (N=12) grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini, 24 soru içeren Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği kullanarak toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre bilimsel süreç becerilerinde anlamlı düzeyde yüksek gelişimlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki ve Hacısalihoglu Karadeniz (2013), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında uyguladıkları matematik etkinlikleri incelemişlerdir. Çalışmalarının örneklemini 2 ayrı okulda görevli 3 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmalarının veri toplama aracı, 18 matematik etkinliği amaç ve kazanımlarını içeren gözlem formudur.. Çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı eğitim yöntemlerini kullanmayı; matematik etkinliklerini günlük olaylarda matematik etkinliği olarak uygulayarak, günlük hayat becerileri içinde vermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Matematik eğitiminde yeni yaklaşımlar ve materyaller kullanılması gerektiğini önermişlerdir.

Aydın (2009), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimi ile ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Trabzon iline bağlı bir ilkokulun anasınıfı bölümünde yer alan 8 anasının 5 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi, özel durum yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak mülakat ve gözlem tekniği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; eğitimcilerin çalıştıkları okuldaki idare ile ilgili problemler, materyal eksikliği ve aldıkları lisans eğitiminden kaynaklı eksiklikler nedeniyle yetersizlik gösterdikleri sonuçlarına ulaşarak, daha fazla materyal erişimi ve hizmet içi eğitimler önermiştir.

Kuzgun ve Özdiç (2017), yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2 bağımsız anaokulu, 2 anasınıfı ve 2 özel okulda görev yapan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Yöntem olarak yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı anket ile nitel çalışmayı seçmişlerdir. Görev yaptıkları kurumun idarecileri tarafından teknoloji kullanımı ve materyal önermelerinde farklılık olup olmadığını araştırmak üzere, her bir öğretmene 10 soru yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda teknoloji etkinliklerinde okulların geleneksel ve yenilikçi teknoloji olarak ikiye ayrıldıklarının ve yalnızca özel okulların yenilikçi teknoloji kullanımında farklılık gösterdiklerinin, özel olmayan okullarda ise geleneksel teknikler ve materyallerin kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin yeterlikleri ve bağlı buldukları okulun fiziki koşullarına göre değişim gösterdiğini belirtmişlerdir.

İnci ve Kandır (2017), okul öncesi eğitimde teknoloji etkinlikleri ile ilgili çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının modeli betimsel tarama modelidir ve bu kapsamda iki aşamalı doküman tarama yöntemi (alanyazın taraması) kullanmışlardır. Araştırmalarının ilk aşamasında, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel araştırmalara erişmişlerdir. İkinci aşamasında topladıkları verileri incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda, okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımının giderek artış gösterdiği ancak daha bilinçli hale gelmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma; OÖEODÖ-3 Etkinlikler alt boyutu teknoloji etkinlikleri kalite puanının yükselmesi için; etkinlik uygulamasına teknolojik araç gereçlerin dahil edilmesi ile anlatılan konunun (örneğin; bir böcek türünün özelliklerinin bilgisayar ve tepegöz aracılığıyla belgeselinin izletilmesi) desteklenmesi gerektiği maddesi ile örtüşmektedir.

Sayan (2017), okul öncesi eğitimde teknoloji etkinliklerini incelemiştir. Çalışmanın modeli betimsel tarama yöntemidir. Teknoloji etkinliklerinde bilgisayarların uygun kullanımının nasıl olması gerektiği ile ilgili alan yazın taraması yapmıştır. Çalışmasının sonunda, teknoloji etkinliklerinde bilgisayarların daha etkili bir şekilde kullanılması için; ekran mesafesinin, bilgisayar başında geçirilen sürenin, sandalye yüksekliği ve duruşunun, öğrencinin ayakların duruşunun, fare ve diğer işaretçilerin, klavyenin ve bilgisayar ekranının yapısının çocuğun gelişimsel dönemine ve özelliklerine, çocuk sağlığı ve güvenliğine uygun olarak planlanması ve tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin belirtilen noktalara dikkat etmeleri konusunda bilgilendirme çalışmalarının yapılmasını önermiştir. Bu çalışma; OÖEODÖ-3 Etkinlikler alt boyutu teknoloji etkinlikleri kalite ölçümüne göre teknolojinin çocuğun yararına kullanılması gerektiği ile örtüşmektedir.

Pekdoğan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı etkinlikleri konusundaki görüşlerini inceleyerek değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Amasya iline bağlı eğitim kurumlarında çalışan 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli nitel çalışma olup, öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine bakış açılarını incelemiştir. Bu nitel çalışmada 6 adet açık uçlu sorunun bulunduğu soru formu kullanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, farklılıklara saygı etkinliklerini gerçekleştirirken kullandıkları yöntemler ve farklılıklara saygı etkinliklerine aileleri de dahil etme teknikleri gibi sorulara verilen yanıtları incelemiştir. Çalışmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, farklılıklara saygı etkinlikleri ile öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeleri (%80) üzerine yoğunlaşmak amacıyla drama ve oyun etkinliklerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, OÖEODÖ-3 Etkinlikler alt boyutu farklılıklara saygı etkinlikleri kalite puanı artışı bakımından, farklı etkinlikleri birden fazla yöntemle vermek gerekliliği konusunda destekleyicidir.

### **2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Etkinlikler Üzerine Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar**

Winslow (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde yapılandırılmış bir erken okuryazarlık etkinliğinin, çocuklarda ince motor becerileri geliştirip geliştirmediği incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 15 deney ve 15 kontrol grubundan oluşan 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak BOT-2 (Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency



Second Edition) İnce Motor Becerileri Ölçüm Testini kullanılmıştır. Araştırmanın ön-test ve son-test puanlarına göre deney grubunda, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kukkonen ve Chang-Kredl (2018), yaptıkları çalışmada çocukların özgün ortamda, serbest ve paylaşımlı grup çizimi yapmalarının, sosyal ve dil gelişimlerine katkısını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Kanada’da bulunan bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, yaşları 4-5 arası değişen 16 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulanma aşamasında çocuklara çeşitli çizim malzemeleri ve geniş çizim yüzeyleri sunulmuştur. Katılabilecek çocuk sayısı veya çizimlerin konusuyla ilgili herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Çocuklar, ortak bilgi kullanarak ortak bir anlam başlatarak sürdürmüş ve ortak temayı ilerletmek için çeşitli sözlü ve sözsüz iletişim yöntemleri uygulamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak video gözlem kaydı kullanmışlardır. Bu gözlemlerde, çocukların birbirleri ile olan etkileşimlerini, kurdukları cümleleri ve devam eden iletişimi raporlamışlardır. Araştırma sonucunda paylaşılan çizim etkinliklerinin, çocuklarda uyum ve iş birliği yapma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Kultti (2013), yaptığı araştırma da iyi planlanmış bir şarkı öğrenimi müzik etkinliklerinin, dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada örneklem grubu olarak, İsveç’te bulunan 8 anaokuluna devam eden 10 çocuğu seçmiştir. Çalışma kapsamında, anaokullarındaki şarkı söyleme etkinliklerini incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; etkinliklerdeki şarkı söyleme yöntemlerinin, çok dillige uygunluğu ve dil çalışmalarındaki önemi üzerine çalışmak için video kayıtları kullanmıştır. Araştırma sonucunda şarkı söyleme etkinliklerinin çocuklara şarkı sözleri, jestler, ritim, eser ve etkinliğin tekrarlanması gibi farklı iletişim kaynakları sunabileceğini yorumlamıştır.

Ramani, Zippert, Schweitzer ve Pan (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında, yapı-inşa ve blok etkinliklerinde çocukların birlikte inşa ettikleri ortak yapıda, öğretmenin, grup çalışmasındaki rehberliğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarında 76 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kamera kayıtları kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında, daha önceden etkileşim kurmamış çocuklar ve onların belirledikleri yakın arkadaşları ile dahil oldukları bir yapı-inşa blok etkinliği uygulama odasına alınmışlardır. İstedikleri bir yapıyı oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın

sonucunda kız çocuklarının karmaşık yapılar inşa etme eğilimleri erkek çocuklarından fazla olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların, öğretmen ve akranlarıyla iletişim kurmaları ve paylaşımlar yapmaları ile daha detaylı çalışılmış bir yapı ortaya çıkarmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Norling ve Lillvist (2016), yaptıkları çalışmada okuryazarlık becerileri ve kavram bilgisini geliştirici dramatik oyun etkinliklerinde öğretmen iletişiminin çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini İsveç'teki 6 anaokulu öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aşamasında, çocuklar ve öğretmenlerin birlikte yer aldıkları oyun etkinliklerinden 11 adet video kaydı oluşturmuşlardır. Daha sonra veri analizinde sistematik olan 39 dakikayı ele almışlardır. Seçim kriterleri ve analiz şeması oluşturarak notlar tutmuşlardır. Araştırma sonucunda; kendiliğinden oyun, dramatik oyun, yetişkin tarafından başlatılan oyun ve çocuk tarafından başlatılan oyunun yanı sıra nesnelere veya oyuncaklara erişimin, çocukların kavram gelişimini desteklemek için okuryazarlıkla ilgili oyun etkinliklerinde çok sayıda fırsat sunduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, oyun etkinlikleri sırasında bu tür etkinliklerin çocukların dil modellemesini teşvik ettiğini ve kavram gelişimini artırma fırsatları sunduğunu belirtmişlerdir.

Tu (2001), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sabah saatlerinde çocuklarla yaptığı konuşmaların fen içerikli olup olmadığını ve bu konuşmaların fen etkinliklerinde bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmasının örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, 3-5 yaş aralığındaki çocuklara eğitim veren 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında çocukların sordukları sorular ve öğretmenle iletişimlerine dair gözlem notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilimsel süreç becerilerinden; ölçme ve sayma ve akıl yürütme ile yapılandırılmış sınıf ortamı (artırılmış materyaller, bilimsel çalışmaya uygun ortam vb.) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

DeGroot (2012), yaptığı çalışmada oyun tabanlı matematik etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada matematik etkinliklerini gözlemlenerek, portfolyolar oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda bu portfolyolar değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların matematiksel becerilerinde ve öğretmenlerle ailelerin matematik ile çocuk arasındaki bağı değerlendirebilmesinde olumlu gelişmeler

görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmacı, çocukların günlük hayatlarıyla ilgili konuşmalarında da matematiği kullanmaya başladıklarını belirtmiştir.

(Lombardi (2011), yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukta bilişsel, kinestetik ve duygusal yeterlikleri geliştiren internet etkinliklerini seçmek için hangi anahtar kıstasları dikkate alması gerektiğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, NAEYC direktörünün davetiyesi ile “SurveyMonkey.com” da “technology4kids” anketi bağlantısını takip eden 36 katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, değiştirilebilir bir Delphi Tekniğinden türetilen çok yönlü yinelemeli bir anket kullanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere (N=36) çeşitli sorular içeren anketler, soru cevaplar ve Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerden gelen geri dönüşlere göre; çocukta bilişsel, kinestetik ve duygusal yeterlikleri geliştiren internet etkinliklerinin planlanmasında dikkat edilecek 7 anahtar kıstas belirlenmiştir. 1. kıstas etkinliklerin; çocukların, öğretmenler, akranları ve internet ortamındaki soru ve programlarla etkileşim kurmalarını sağlayıcı olmasıdır. 2. Kıstas etkinliklerin; çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmasıdır. 3. kıstas; öğretmenlerin, gelişimsel olarak uygun uygulamanın ne demek olduğunu ve bunu entegre edebilecek özelliğe sahip olmaları gerektiğidir. 4. kıstas; etkinliklerin, empati becerilerini geliştirici nitelikler taşıyor olmasıdır. 5. kıstas; çocukların, çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlayıcı, yaparak, yaşayarak öğrenmelerini destekleyici etkinlikler planlanmasıdır. 6. kıstas; etkileşimli öğrenmeyi ve bilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlayarak, sahte problem durumları yaratıp, çocukların çözmelerini sağlayıcı etkinliklerin planlanmasıdır. 7. kıstas; çocukların en iyi öğrenme yolunun oyunlarla olduğunu unutmadan, etkinliklere oyunların dahil edilmesi gerektiğidir.

Stier, Tryggvason, Sandström ve Sandberg (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etnik ve kültürel çeşitlilik konusundaki çalışmalarını incelemişlerdir. Çalışma, yaygın olarak kullanılan kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası yetkinlik modellerinin ötesine geçen bilgiler sağlamaya çalışmıştır. Etnik ve kültürel çeşitliliğe ilişkin dört farklı anlayış ve yaklaşım olduğu değerlendirildiği yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 10 anaokulu bünyesinde çalışan, yaşları 26-62 arası değişen 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kritik olay formu (hem en başarısız hem de en başarılı uygulamaların not edildiği) kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılardan, düzenledikleri farklılıklara saygı etkinlikleri ile ilgili (kültürel ve etnik çeşitlilik temelli) olumlu ve olumsuz

deneyimlerini, anlatmalarını istenmiştir. Sonuç olarak veriler, okul öncesi öğretmenlerinin, kültürlerarası yetkinliğe sahip olabilmeleri için; kültürlerarası pedagojiye, kültürlerarası iletişim becerilerine ve söylemsel farkındalıklara hakim olması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, içinde buldukları çevrenin değerlerine, davranış biçimlerine ve kültürel davranış anlayışlarına hakim olurlarsa, farklılığa saygıyı artırma etkinlikleri daha verimli hale gelecektir yorumunu yapmışlardır.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama aşaması ve toplanan verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinliklerin kalitesinin, bağımsız anaokulları ve anasınıfları arasında karşılaştırılmasıdır. Araştırmada ulaşılmak istenen amaçlar bakımından nicel araştırma modeline dayanan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama; araştırmanın konusu dahilindeki kitlenin özelliklerini, uygun bir ölçme aracı kullanarak belirleyip, elde edilen verilerle işlem yapma yöntemidir (Can, 2018).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Merkez ilçelerinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfları oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem grubu belirlenirken olasılığa dayalı örnekleme yönteminin basit yansız örnekleme modeli kullanılmıştır. Olasılığa dayalı örnekleme yönteminin basit yansız örnekleme modeli, çalışmaya dahil edilebilecek her grubun sıralanarak, bilgisayar programı desteği ile rastgele seçilmesiyle elde edilen çalışma grubu şeklinde kullanılan modeldir (Can, 2018).

Bu araştırma da bilgisayar ortamında Diyarbakır iline bağlı anaokulları ve anasınıflarının ayrı ayrı listeleri yapılmış olup, rastgele seçilen 10 bağımsız anaokulu ve 10 ilkokul/ortaokul bünyesinde bulunan anasınıflarında uygulamalar yapılmıştır. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sözlü iletişim yoluyla alınan bilgilere göre kurumların yer aldığı sosyoekonomik çevrelere göre üst sosyoekonomik düzeyden 3, orta sosyoekonomik düzeyden 4 ve alt sosyoekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Gözlem çalışması, kurumların rastgele seçilen bir dersliğinde ve kurumun diğer bölümlerinde yürütülmüştür.

#### 3.3. Veri Toplama Aracı

“Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3 [EÇODÖ-3-Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)] 1980 yılında Amerika Birleşik Devletleri North

Carolina Üniversitesi'nde Harms ve Clifford tarafından geliştirilmiştir. EÇODÖ (ECERS)'nin Türkiye uyarlama çalışması, Türkiye'de okul öncesi eğitimde güvenilir bir ölçüm aracı sunmak amacıyla, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Kler Klodya Tovim (1996) tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır. Çalışma 4 aşama ile gerçekleşmiştir. İlk aşamada ölçek uzmanlar eşliğinde Türkçe'ye çevrilmiş, ikinci aşamada ölçeğin Türkçe formunda mesleki dil denkliği belirlenmiş, üçüncü aşamada Türkiye formunun güvenilirliği kontrol edilmiş, dördüncü aşamada okullardaki eğitime ilgili incelemeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında iki gözlemci yer almıştır. Gözlemciler, aynı okullarda biri İngilizce, diğeri Türkçe formunda çalışmışlardır. Gözlemciler arası güvenilirlik %83.4 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında güvenilirlik katsayı 0.96 olarak bulunmuştur (Tovim, 1996). Tovim (1996)'in uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin, Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalitenin ölçülmesi bakımından eş ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilirliği söylenebilir. 1998 yılında ölçek EÇODÖ (ECERS-R) adıyla revize edilmiştir. Dönemin eğitim sistemine göre Harms, Clifford ve Cryer tarafından 2015 yılında revize edilmiş üçüncü ve son sürümü EÇODÖ-3 (ECERS-3)'tür.

EÇODÖ-3'te 6 alt ölçek ve 35 boyut yer alır. Alt ölçekler, mekân ve mobilyalar, öz bakım beceri uygulamaları, dil ve okuryazarlık, öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve program yapısından oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan, öğrenme etkinlikleri alt ölçeğinde toplam 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinde yer alan "öğrenme etkinlikleri" okul öncesi eğitim programımızda yer alan etkinlik uygulamalarıdır. Ölçeğin ilk uyarlamasına bağlı kalınarak bu çalışmada da "öğrenme etkinlikleri" kavramı ve bu kavramın altındaki alt başlıklar kullanılacaktır. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutunda 11 etkinlik ve etkinliklerin kalitesini inceleyen dört gruba ayrılmış sorular bulunmaktadır. Birinci grupta ilgili etkinlikte kullanılan materyal sayısının en az 5 tane olup olmadığı ve materyallerin ilgili etkinliğin özelliklerine göre gruplandırılması incelenmektedir. İkinci grupta materyallerin çeşitliliği, türleri ve önemine göre en az 10 tane olup olmadığı, çocuklar için ulaşılabilirliği, materyaller ile ilgili eğitimcinin öğrencilere verdiği bilgiler ve materyallerin kullanımı için yeterince alanın olup olmadığı sorulmaktadır. Üçüncü grupta materyallerin, etkinlik süresince uygun olup olmadığı, eğitimcinin ilgili etkinlik süresince farklı yöntemler deneyip denemediği sorulmaktadır. Dördüncü grupta ise eğitimcinin çocuklara yaklaşımı ve

iletişimiyle ilgili sorular sorulmaktadır. Soruların karşılığı ölçekte belirtilen puanlama koşullarına göre puanlanmıştır.

EÇODÖ-3'ün orijinal çalışmasında ölçek güvenirliği toplam puana göre 0.93 iken, öğrenme etkinlikleri alt boyutu güvenirliği de 0.93 olarak bulunmuştur (Harms, Clifford ve Cryer, 2015). EÇODÖ-3'ün öğrenme etkinlikleri alt ölçeği için yapılan çeviri çalışmasında ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve iki uzmanın görüşü alınarak ölçek düzenlenmiştir. Uzman görüşlerine ilişkin yapılan korelasyon analizi Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Uzmanlar Arasındaki Korelasyon Analizi

		<b>Uzman A</b>	<b>Uzman B</b>
<b>Uzman A</b>	Korelasyon	1	.807*
	p		.000
	N	135	135
<b>Uzman B</b>	Korelasyon	.807*	
	p	.000	
	N	135	135

Tablo 1'de görüldüğü gibi uzmanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir ( $r: .807, p < .01$ ).

Ölçeğin çeviri çalışması tamamlandıktan sonra ölçek, iki gözlemci tarafından bir bağımsız anaokulunda gözlem yapılarak puanlaması yapılmıştır. Gözlem sonuçları arasındaki güvenilirlik çalışmaları için, yapılan iki gözlemin sonuçları arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yapılan gözlemlere ilişkin korelasyon analizi Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Gözlemciler Arasındaki Korelasyon Analizi

		<b>Gözlemci A</b>	<b>Gözlemci B</b>
<b>Gözlemci A</b>	Korelasyon	1	.943*
	p		.000
	N	11	11
<b>Gözlemci B</b>	Korelasyon	.943*	
	p	.000	
	N	11	11

Tablo 2'de görüldüğü gibi gözlemciler arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir ( $r: .943, p < .01$ ).

Erken Çocukluk Dönemi Değerlendirme Ölçeği (OÖEODÖ-3)'nin “Öğrenme Etkinlikleri” alt ölçeğine ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'deki gibidir.

**Tablo 3.** Çalışmada Kullanılan Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3) Güvenirliği

Ölçek	Okul sayısı	Madde sayısı	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
EÇODÖ-3 (Öğrenme Etkinlikleri)	20	11	.75

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde; çalışma kapsamında Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3)'ün “Öğrenme Etkinlikleri” alt ölçeğinin güvenilirliğinin 0.75 olarak bulunduğu görülmektedir. Bir ölçeğin Cronbach alfa kat sayısı  $60 \leq \alpha < 90$  ise o ölçek oldukça güvenilir olarak ifade edilmektedir (Can, 2018). Buna göre çalışmanın yapıldığı ölçeğin ilgili alanının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeğinde yer alan ince motor becerileri etkinlikleri, sanat etkinlikleri, müzik ve hareket etkinlikleri, blok etkinlikleri, dramatik oyun etkinlikleri, doğa fen etkinlikleri, matematik materyal ve etkinlikleri, günlük olaylarda matematik etkinlikleri, yazılı sayıları anlama etkinlikleri, farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri ve teknolojinin uygun kullanımı etkinlikleri değerlendirilmiş olup, ölçek uygulamasında belirtilen puanlamaya göre puanlama yapılmıştır. Buna göre; her bir madde 1-7 arası puanlanmakta, yüksek puanlar etkinliğin daha kaliteli olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak; EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeğinde yer alan her bir etkinlik için alınan puanlar 1 ve 2 ise “yetersiz”, 3 ve 4 ise “çok az”, 5 ve 6 ise “iyi” ve 7 ise “mükemmel” şeklinde yorumlanmalıdır (Harms, Clifford ve Cryer, 2015).

Buna göre etkinlikler alt ölçeğindeki her bir alt boyut için puanlama yapılırken alınan puan  $x$  ise;

- $x=1$  ise: “yetersiz” kalite,
- $1 < x < 3$  ise: “yetersiz” kalite,
- $2 < x < 5$  ise: “çok az” kalite,
- $4 < x < 7$  ise: “iyi” kalite ve
- $x=7$  ise: “mükemmel” kalite olarak nitelendirilebilir.

Alt ölçekte yer alan alt boyutlar ve ilk madde örnekleri şu şekildedir:



### EÇODÖ-3 (2015) Öğrenme Etkinlikleri

**1. İnce motor etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Gözlem sırasında en fazla 5 farklı türde gelişimsel olarak uygun ince motor materyalin erişime açık olduğu görülmüştür. Gelişimsel olarak 5'ten daha az ince motor materyallerine gözlem esnasında ulaşılabilir.*

**2. Sanat etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Sanat materyalleri çocuklar için nadiren ulaşılabilir.*

**3. Müzik ve hareket etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Çocuklar için herhangi bir müzik ve/ya da hareket etkinliği yoktur. (Örn; Ulaşılabilir müzik materyali gözlenmemiştir; şarkı söyleme gözlenmemiştir; kayıtlı müzik kullanılmamıştır).*

**4. Blok etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Çocukların kullanması için erişilebilir bloklar yoktur.*

**5. Dramatik oyun etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Mobilya ve materyaller, 2 çocuğun mutlu bir şekilde dramatik oyun oynaması için yeterli değildir (Örn; çocuklar oyuncaklar için rekabet eder; materyaller sağlam değildir; oyun diğer alanlara yayılmıştır).*

**6. Doğa/fen etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Doğa/fen materyalleri erişilebilir değildir.*

**7. Matematik materyal ve etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Oyunlarda kullanmak için odada bulunan matematik materyallerinin çok azı ya da hiç biri çocuklar için uygundur.*

**8. Günlük olaylarda matematik etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Personel günlük olaylar sırasında çocuklarla konuşurken matematiksel fikirleri ya da kelimeleri kullanmaz (Örn; Temizlik zamanına 5 dakika var; ilk olarak paltolarımızı alacağız ve ikinci olarak dışarı çıkacağız; lütfen kare masaya oturun)*

**9. Yazılı sayıları anlama etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Görünürdeki materyallerdeki basılı numaralara, o numaraların ne anlama geldiğini gösteren resimler eşlik etmez.*

**10. Teknolojinin uygun kullanımı etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Gözlenen elektronik medya materyal kullanım içeriği gelişimsel olarak uygun değildir (Örn: şiddet içeriği; korkunç karakterler ya da hikayeler; ırksal önyargı taşıyan TV programı; çok zor olan bilgisayar oyunu).*

**11. Farklılıklara saygı artırma etkinliği.** İlk madde örneği: *1.1. Çocuklara kolay bir şekilde gösterilebilen, ırksal ya da kültürel çeşitlilik örnekleri yoktur.*

EÇODÖ-3 uygulaması 2015 kılavuzuna göre ölçeğin tek seferde uygulanacak tüm alt boyutları için (alan ve döşemeler, öz bakım rutinleri, dil ve okuryazarlık, etkinlikler, etkileşim, program yapısı) dikkat edilmesi gereken genel durumlar bulunmaktadır. Bu durumlar;

- Ölçeğin uygulanması için çocukların yaş ortalamasının 3-5 arası olması,
- Gözlemin bir okul için 3 saat olması,
- Gözlem süresince etkinliklerin uygulanma süresi, grup etkinliklerine ayrılan süre, etkinlikler arası mola ve yemek zamanlarının ayrıca hesaplanması ve zaman tutulurken dijital saat kullanılması,
- Gözlem süresince çocukların dikkatlerini dağıtmayacak şekilde aralarında dolaşılması,
- Eğitimin akışına müdahale edilmemesi,
- Öğretmenlerin, çocuklara yaklaşım şekilleri ve çocukların sorularına ayırdıkları süre,
- Gözlemcinin, gözlem süresince çocuk sandalyelerine oturmaması ancak etkinliğin düzen ve akışını bozmayacak bir köşede yetişkin oturağına oturabileceği,
- Gözlemcinin sınıfa cüzdan, çanta gibi aksesuarlarla girmemesi ve cep telefonunu kapalı konuma getirmesi,
- Gözlemcinin, çocuklara ve öğretmenlere karşı tarafsız bir yüz ifadesi takınması,
- Ölçeğin alt boyutlarından yalnızca biri kullanılıyorsa yalnızca kullanılan boyutun puanlarının hesaplanarak yazılması şeklinde özetlenebilir (Harms, Clifford ve Cryer, 2015).

Çalışmanın veri toplama aşamasında her bir okulda en az 3 saat bulunulup, 1 günlük eğitim akışının gözlem için yeterli olmadığı okullarda, aynı okula ikinci kere gidilip, gözlem yapılmıştır. Etkinlikler, materyaller ve öğretmen yaklaşımları değerlendirilmiştir.

Ölçeğin “Öğrenme Etkinlikleri” alt ölçeğinde yer alan etkinlik türleri (ince motor becerileri etkinlikleri, sanat etkinlikleri, müzik ve hareket etkinlikleri, blok etkinlikleri, dramatik oyun etkinlikleri, doğa fen etkinlikleri, matematik materyal ve etkinlikleri, günlük olaylarda matematik etkinlikleri, yazılı sayıları anlama etkinlikleri,

farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri ve teknolojinin uygun kullanımı etkinlikleri) gözlenerek, materyaller incelenmiş ve ölçeğe uygun puanlamalar yapılmıştır.

### 3.4. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Okul değişkeni için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile etkinlikler alt boyut incelemesi için betimsel ve yordayıcı istatistikler uygulanmıştır.

Bağımsız gruplar arası anlamlı fark incelemesinde kullanılacak analizin seçiminde parametrik olmayan testler için ölçeğin tüm değerlerde normalliği karşılamaması ve örneklem sayısının 30'dan küçük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018; Can, 2018). Ölçeğin normallik analizi yapıldıktan sonra, tüm değerler için normalliğin karşılanmaması ( $p < .05$ ) durumunda okulların toplam değerleri arasındaki farkın ve etkinlikler alt boyutları arasındaki farkın incelenmesi için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Ölçeğin öğrenme etkinlikleri alt boyuta ilişkin normallik analizi Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Normallik Analizi

	Okul	Shapiro-Wilk Statistic	df	p
İMBE	AO	.46	10	.00*
	AS	.46	10	.00*
SE	AO	.37	10	.00*
	AS	.37	10	.00*
MHE	AO	.75	10	.00*
	AS	.52	10	.00*
BE	AO	.78	10	.01*
	AS	.67	10	.00*
DOE	AO	.77	10	.01*
	AS	.79	10	.01*
DF	AO	.74	10	.00*
	AS	.79	10	.01*
MME	AO	.75	10	.00*
GOME	AS	.63	10	.00*
	AO	.50	10	.00*
YSAE	AS	.60	10	.00*
	AO	.53	10	.00*
FSAE	AS	.76	10	.01*
	AO	.75	10	.00*
TUKE	AS	.83	10	.04*
	AO	.87	10	.10
Toplam	AS	.77	10	.01*
	AO	.92	10	.40

\* $p < .05$

Tablo 4'teki Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde; ölçeğin öğrenme etkinlikleri alt boyutlarının, dağılım neredeyse tüm puanlar için normal değildir sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ).

Değişkenlerin normalliği karşılamadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi uygulanmıştır (Can, 2018). Araştırmada kullanılan EÇODÖ-3 Öğrenme etkinlikleri alt boyutunda anaokulları ve anasınıfları arasındaki ilişkiyi ve her bir etkinlik alt boyutu arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak yordamak ve sonuçlandırmak için Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi ve Mann Whitney-U analizi uygulanmıştır.

Bulgular kısmında, anaokulu ve anasınıfı için ayrı ayrı yer alan şekiller; her bir etkinlik için kullanılan materyaller, ortam ve etkinlik sonunda yapılan çalışmaların tipik fotoğraf örnekleridir.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; bağımsız anaokulları ve anasınıflarında yapılan etkinliklerin kalitesinin karşılaştırılması amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda problem ve alt problemlere ait elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın problemi; “Anaokulları ve anasınıfları arasında etkinliklerin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan okulların EÇODÖ-3 öğrenme etkinlikleri alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Okul	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	
Anaokulu	İMBE	2,00	7,00	6,40	1,58
	SE	1,00	7,00	6,40	1,90
	MHE	2,00	7,00	4,60	2,41
	BE	2,00	6,00	3,20	1,40
	DOE	2,00	7,00	4,60	2,12
	DFE	1,00	7,00	5,30	2,36
	MME	1,00	7,00	5,40	2,22
	GOME	1,00	7,00	5,70	2,31
	YSAE	1,00	7,00	6,00	2,00
	FSAE	1,00	7,00	4,60	2,63
	TUKE	1,00	7,00	4,40	2,50
	TOPLAM	19,00	71,00	56,60	15,03
Anasınıfı	İMBE	2,00	7,00	6,40	1,58
	SE	3,00	7,00	6,60	1,26
	MHE	2,00	7,00	2,70	1,64
	BE	1,00	7,00	3,40	2,50
	DOE	1,00	7,00	4,00	2,67
	DFE	1,00	7,00	5,20	2,30
	MME	7,00	7,00	7,00	,00
	GOME	1,00	7,00	6,20	1,93
	YSAE	2,00	7,00	6,10	1,91
	FSAE	1,00	7,00	3,30	2,63
	TUKE	2,00	7,00	4,70	1,89
	TOPLAM	39,00	66,00	55,60	9,18

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının en yüksek toplam puan değeri 71 iken, en düşük toplam puan değeri 19 olarak, anasınıflarının en yüksek toplam puan değeri 66 iken, en düşük 39 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=56.60$ " ve standart sapmasının "15.03" olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=55.60$ " ve standart sapmasının "9.18" olduğu görülmektedir.

Tablo 5'teki bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=56.60$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=55.60$ ) ortalama puan sonuçları EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre "iyi" kalitede olarak nitelendirilebilir ( $44 < x < 77$  ise; x: "iyi").

Çalışmada, anaokulları ve anasınıfları arasındaki öğrenme etkinlikleri alt ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılması ve anaokulları ve anasınıflarının öğrenme etkinliklerinin kalite puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılması amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Anaokulu</b>	10	11,35	113,50	42	.53
<b>Anasınıfı</b>	10	9,65	96,50		
<b>Toplam</b>	20				

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde; 10 anaokulu ve 10 anasınıfından oluşan 2 grupta anaokulları ve anasınıflarının OÖEODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının etkinliklerinin kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya dahil edilen anaokulları ve anasınıflarında etkinliklerin MEB (2013) programında yer aldığı gibi uygulanmasına dikkat edildiği gözlemlenmiştir. Programda yer alan etkinliklerin uygulandığı, kazanım ve göstergelerin dikkate alındığı söylenebilir. Etkinlikler süresince çocuklar, aktif katılım göstermektedir. Katılım göstermek istemeyen çocuk olması durumunda çocuklarla konuşulmakta, sorun çözülmeye çalışılmakta, gerektiğinde farklı etkinliklere yönlendirilmektedirler. Öğretmenlerin, etkinlikler süresince çocuklarla iletişim halinde olduğu, çocukların

İlgilerine ve gelişimsel özelliklerine dikkat ederek ilgili etkinlik süresince açıklamalarda bulunduğu çoğunlukla gözlenmiştir. Materyal özelliklerinin, çocuğun gelişimine uygun ve erişilebilir olduğu söylenebilir. Materyaller ağırlıklı olarak hazır materyal şeklindedir ve nadiren etkinlikler kapsamında çocuklar tarafından oluşturulmuştur. Sınıf ortamlarının, etkinliklerin uygulanışına elverişsiz düzeyde sıkışık olduğu, çocukların serbest hareketleri ve ürün oluşturma etkinlikleri için yetersiz olduğu söylenebilir. Anaokulları ve anasınıfları arasında, materyallerin özellikleri açısından yapılabilecek genel değerlendirmede; çeşitli durumlarda anasınıflarının daha avantajlı olduğu söylenebilecekken (örneğin; anasınıflarında akıllı tahtalar bulunurken, anasınıflarında bulunmaması vb.), anaokullarının daha avantajlı olduğu durumların da olduğu (örneğin; anaokullarında bir etkinlik için eksik olan materyalin, aynı okulda bulunan diğer eğitim sınıflarından sağlanabilmesi vb.) söylenebilir. Her bir etkinlik için detaylı yorumlar, alt problemlerin bulgu ve yorumlar bölümünde yer almıştır.

Araştırmaya dahil edilen anaokullarının öğrenme etkinliklerinin birbirleri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan Spearman Brown Korelasyon sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Anaokullarında Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Birbirleri ile İlişkisi

Okul	İMBE	SE	MHE	BE	DOE	DFE	MME	GOME	YSAE	FSAE	TUKE	
Anaokulları	İMBE	-										
	SE	,74**	-									
	MHE	,06	,37	-								
	BE	-,12	,32	,46	-							
	DOE	,62	,56	,00	,09	-						
	DFE	,31	,59	,53	,21	-,02	-					
	MME	,66**	,59	,18	,06	,42	,50	-				
	GOME	,72	,36	,14	-,07	,24	,40	,80***	-			
	YSAE	,77**	,64**	,33	,16	,32	,61	,89***	,93****	-		
	FSAE	,25	,57	,63	,58	,04	,18	,18	,09	,32	-	
	TUKE	,15	,49	,46	,04	,20	,47	,27	,01	,23	,17	-

\*\*\*\*p<.001, \*\*\*p<.01, \*\*p<.05, \*p<.09 ve p>.05 arasında

Tablo 7'deki bulgular istatistiksel düzeyde incelendiğinde anaokullarının;

- sanat etkinlikleri ile ince motor becerileri etkinlikleri arasında ( $r=.74$  ve  $p<.05$ ),
- matematik materyal ve etkinlikleri ile ince motor becerileri etkinlikleri arasında ( $r=.66$  ve  $p<.05$ ),
- yazılı sayıları anlama etkinlikleri ile ince motor becerileri etkinlikleri arasında ( $r=.77$  ve  $p<.05$ ),
- sanat etkinlikleri ile yazılı sayıları anlama etkinlikleri arasında ( $r=.64$  ve  $p<.05$ ),
- matematik materyal ve etkinlikleri ile günlük olaylarda matematik etkinlikleri arasında ( $r=.80$  ve  $p<.01$ ),
- matematik materyal ve etkinlikleri ile yazılı sayıları anlama etkinlikleri arasında ( $r=.89$  ve  $p<.01$ ) ve
- yazılı sayıları anlama etkinlikleri ile günlük olaylarda matematik etkinlikleri arasında ( $r=.93$  ve  $p<.001$ ) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen anaokullarının öğrenme etkinlikleri arasında istatistiksel düzeyde pozitif yönde anlamlı olarak çıkan ilişki, etkinliklerinden birinin kalite düzeyinin artış gösterdikçe diğer bir etkinliğin de artış gösterdiği, bir etkinlikte düşüş görüldüğünde diğer bir etkinlikte de görülebileceği şeklinde yorumlanabilir. Veri toplamak için yapılan gözlem esnasında anaokullarında matematik etkinliklerinin akademik boyutta uygulanmalarından sonra oyun etkinliği, ince motor becerileri etkinliği ve sanat etkinliklerinde de günlük olaylarda kullanılacak boyutta dahil edildiği belirlenmiştir. Anaokullarının, çoğu zaman sanat etkinliklerinde ortaya çıkaracakları ürünün, matematik etkinliklerinde de faydalanabilecekleri özellikte olmasına dikkat ettiği söylenebilir. Örnek olarak; ince motor becerileri etkinliği dahilinde yapılan bir balık tutma oyunu çalışmasında, tutulan balıkların sayılıp, özelliklerine göre gruplandırılması ve daha sonra matematik etkinliklerinde kullanılması verilebilir. İnce motor becerileri etkinliklerinde daha çok sayma, sıralama, gruplama, çizme gibi matematiksel becerileri kullandıkları gözlenmiştir.

Çalışmada anasınıflarının etkinliklerinin birbirleri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan Spearman Brown Korelasyon sonucu Tablo 8'de verilmiştir.



**Tablo 8.** Anasınıflarında Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Birbirleri ile İlişkisi

Okul	İMBE	SE	MHE	BE	DOE	DFE	MME	GOME	YSAE	FSAE	TUKE
Ana Sınıfları	İMBE	-									
	SE	-,166	-								
	MHE	,247	,166	-							
	BE	,198	,133	,203	-						
	DOE	-,135	,000	,541	-,477	-					
	DFE	-,463	,248	,005	-,097	,277	-				
	MME	.	.	.	.	.	.	-			
	GOME	,364	-,166	,247	,198	,198	,037	.	-		
	YSAE	,364	-,166	,247	,198	,198	,037	.1,00***	-		
	FSAE	-,063	,060	-,135	-,209	,144	-,088	.	,629	,629	-
	TUKE	,018	,060	-,089	-,175	,403	-,267	.	,320	,320	,667**

\*\*\*\*p<.001, \*\*\*p<.01, \*\*p<.05, p>.05 arasında

Tablo 8'deki bulgular istatistiksel düzeyde incelendiğinde anasınıflarının;

- yazılı sayıları anlama etkinlikleri ile günlük olaylarda matematik etkinlikleri arasında ( $r=1.00$  ve  $p<.001$ ),
- ve teknolojinin uygun kullanımı etkinlikleri ile farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri arasında ( $r=.67$  ve  $p<.01$ ) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen anasınıflarında matematik etkinliklerinin, günlük hayatta matematik etkinlikleri ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Matematik etkinliklerinde çocuklar gruplama, sayma, küçük-büyük gibi kavramları öğrenirken, günün kalanında arkadaşlarına ya da öğretmenine anlattığı olaylarda da matematiği kullandığı görülmüştür. Örneğin; çocuk, ayakkabılarını giyerken yeni ayakkabılarının eski ayakkabılarına göre büyük olduğunu söylemiştir. Anasınıflarında teknoloji etkinlikleri ve farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Örneğin öğretmenler, sınıflardaki akıllı tahtaları ve tepegöz cihazlarını kullanarak, çeşitli kültürlerin farklı özelliklerini, doğadaki canlı çeşitlerini ve diğer çeşitlilik konularını içeren eğitimler içeren belgeselleri izlettirmişlerdir. Etkinlikler sonrasında belgesellerle ilgili konuşulmuş, çocuklarda farklılıklara karşı farkındalık ve saygıyı artırma hedeflenmiştir.

#### 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem; “Anaokulları ve anasınıfları arasında ince motor becerileri etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının ince motor becerileri etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının ince motor becerileri etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeğinin İMBE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İMBE	Anaokulu	10	10.5	105.5	50	1.00
	Ana sınıfı	10	10.5	105.5		
	Toplam	20				

Tablo 9 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği İMBE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının İMBE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=50, p>0,05).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği İMBE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının İMBE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 2 olarak, anasınıflarının en yüksek İMBE puan değeri 7 iken, en düşük 2 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı İMBE puan değerinin ortalamasının “ $\bar{X}=6.40$ ” ve standart sapmasının 1.58 olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değerinin ortalamasının “ $\bar{X}=6.40$ ” ve standart sapmasının 1.58 olduğu görülmektedir. Ayrıca İMBE alt boyutunda anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ortalama puan değerleri OÖEODÖ-3 kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında İMBE’nde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, kesme, yapıştırma, hamur yoğurma, tutma, atma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Etkinlikler, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, programda yer alan özelliklere göre gerçekleştirilmektedir. Materyal çeşitliliği ve ulaşılabilirliği çocuklar için yeterli ve uygundur. Çocuklar, etkinlik süresince İMBE materyallerine ulaşabilmektedir. Her çocuk kendi çalışmasını özgürce yürütebilmektedir. Öğretmenlerin, çocukların doğru kelimeleri kullanmalarını, ilgili kavramları anlamalarını ya da yazılı dil ve konuşma dilini geliştirmelerini desteklemek için çocuklara sorular sorduğu ve yorumlar kullandığı gözlenmiştir. İMBE için sınıf ortamı genişliklerinin, yapılan gözlemlere göre uygun olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği İMBE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 1.’de, anasınıfları örneği Şekil 2.’de verilmiştir.



Şekil 1. İMBE Anaokulu Örneği



*Şekil 2. İMBE Anasınıfı Örneği*

Şekil 1 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi İMBE anaokulları ve anasınıflarında çocuk gelişimine uygun olup, farklı zorluk seviyelerindeki materyaller mevcuttur. Gözlem süresince çocuklar, etkinliklere aktif katılım göstermiş olup, öğretmenlerle ve akranlarıyla etkileşim halindedirler. İMBE hem anaokulları hem de anasınıfları için detaylı çalışmaların yapıldığı, özen gösterilen etkinlikler olduğu gözlenmiştir. Çalışmada tutulan gözlem raporlarına göre de İMBE’nin kalitesinin iki okul grubu için de iyi olduğu söylenebilir.

#### **4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

İkinci alt problem; *"Anaokulları ve anasınıfları arasında sanat etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının sanat etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Anaokulları ve anasınıfları sanat etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği SE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Anaokulu	10	10,45	104,50	50	.94
SE	Anasınıfı	10	10,55	105,50		
	<b>Toplam</b>	20				

Tablo 10 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği SE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının SE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=50 ve p>0,05).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği SE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının SE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek SE puan değeri 7 iken, en düşük 3 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı SE puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=6.40$ ” ve standart sapmasının “1.90” olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=6.60$ ” ve standart sapmasının 1.26 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; sanat etkinlikleri alt boyutunda anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.60$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede nitelendirilebilir ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında SE çalışmalarına ağırlık verildiği, etkinlikler uygulanırken çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin ve programda yer alan kıstasların dikkate alındığı, çocukların gelişim özelliklerine uygun süreler ve ortamların planlandığı gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlere göre sanat etkinlikleri için iki okul grubunda da yeterli sayıda materyal bulunduğu söylenebilir. Öğretmen yaklaşımı her iki okul grubu için de EÇODÖ-3 kalite maddeleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, çocuğun gelişimine ve SE’ye uygun olan karmaşık sanat materyallerini daha fazla kullanmaları için çocuklara öğrettiği gözlenmiştir (Örneğin; öğretmenin sulu boyaların kullanımını gösterdiği, karton kutu ya da ağaç atıkları ile 3 boyutlu yapıları oluşturma etkinlikleri yaptırdığı, katlama ya da keserek basit kağıtlar yaptırdığı

gözlenmiştir). Her iki okul grubunda da sınıf ortam genişliğinin yeterli ve SE için elverişli olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği SE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 3'te, anasınıfı örneği Şekil 4'te verilmiştir.



*Şekil 3. SE Anaokulu Örneği*



*Şekil 4. SE Anasınıfı Örneği*

Şekil 3 ve Şekil 4'te de görüldüğü gibi SE o anki sınıf etkinlikleri temasına uygun olarak (burada her iki okul da baharın gelişi ile doğa ve canlılık temaları

çalışmaları yapmıştır) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca sanat etkinliklerinde yapılan çalışmaların, EÇODÖ-3 kıstaslarına göre sergilendiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmen, oluşturulan ürünlerle ilgili konuşmalar yapmaktadır. Bu nedenlerle gözlem raporlarına göre de sanat etkinlikleri kalitesinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem; “*Anaokulları ve anasınıfları arasında müzik ve hareket etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının müzik ve hareket etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının müzik ve hareket etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MHE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	<b>Anaokulu</b>	10	12,65	126,50	29	,06
<b>MHE</b>	<b>Anasınıfı</b>	10	8,35	83,50		
	<b>Toplam</b>	20				

Tablo 11 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MHE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney -U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının MHE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MHE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının MHE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 2 olarak, anasınıflarının en yüksek MHE puan değeri 7 iken, en düşük 2 olarak

hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı MHE puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=4.60$ ” anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=2.70$ ” olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MHE alt boyutu kalite ortalama puan değerleri incelendiğinde anaokullarının ( $\bar{X}=4.60$ ) “çok az” kalitede ve anasınıflarının ( $\bar{X}=2.70$ ) “yetersiz” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir.

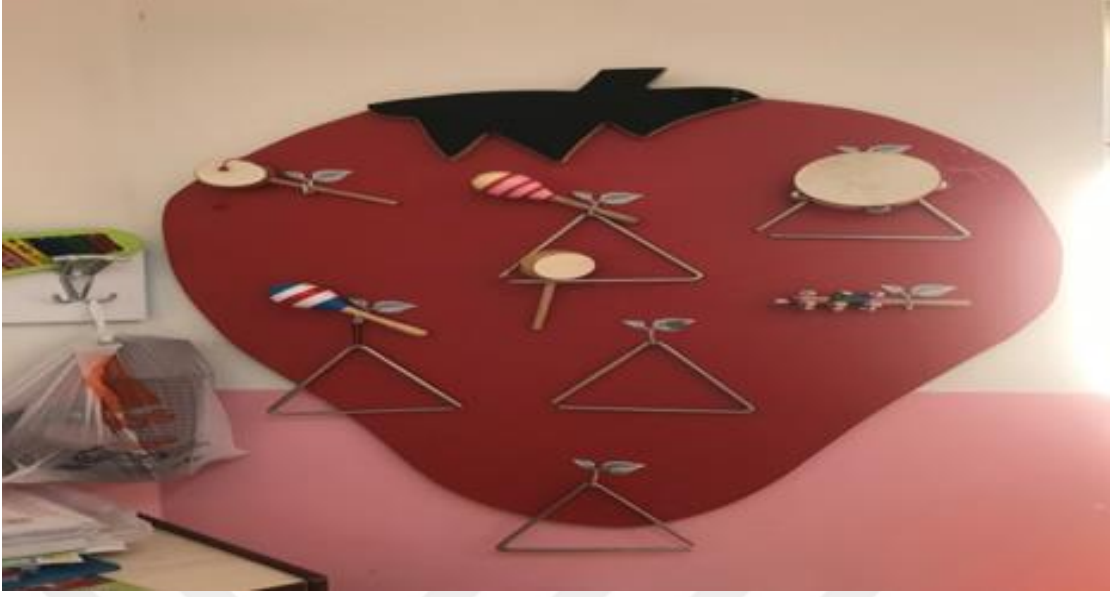
Anaokulları ve anasınıflarında MHE’inde ağırlıklı olarak şarkı öğretimi veya bilgisayar/TV aracılığıyla açılan müziklerle dans etme gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Müzik etkinliklerinin uygulanmasında çeşitli sınırlılıkların olduğu gözlemlenmiştir. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MHE kalite ölçümü, en az 3 müzik materyalinin gözlem esnasında en az 25 dakika boyunca çocuklara ulaşılabilir (örneğin; basit müzik enstrümanları, müzik oyuncakları, kayıtlı müzik ile birlikte kayıtlı müzik oynatıcılar, uygun müzikli radyolar gibi) olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak her iki okul grubunda da her çocuk için 3 müzik materyali bulunmadığı gibi, bulunan materyallerin birçoğunun kırık, eksik ve müzik etkinlikleri kapsamında artık materyallerle yapıldığını göstermektedir. Ölçek maddeleri sıralamasına göre ilk sıralarda yer alan bu maddeden puan alamayan okulların sonraki maddeleri hesaplanmamaktadır. Bu nedenle okulların, temel olarak önemsenen bu maddeden eksik puan almaları, MHE ölçek puanlarını düşürmüştür. Gözlem kapsamında okullarda en iyi ihtimalle bulunan müzik materyalleri fotoğraflanmış olup, aşağıda örnekleri verilmiştir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeği MHE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu ve anasınıfı örneği Şekil 5 ve Şekil 6’da verilmiştir.





Şekil 5. MHE Anaokulu Örneği



Şekil 6. MHE Anasınıfı Örneği

Şekil 5 ve Şekil 6’da da görüldüğü gibi müzik materyalleri her iki okul grubu için de yetersiz kalmaktadır. Gözlem sırasında okulların çoğunda müzik materyali olarak bilgisayar kullanıldığı ve müzik etkinliklerinin bilgisayar yardımıyla açılan bir çocuk şarkısı ile uygulandığı gözlenmiştir. Anaokullarının, anasınıflarına göre ölçek puanlamasının bir basamak daha iyi olan “çok az” şeklinde çıkmasının nedeninin, anaokullarında MHE kapsamında materyal üretimine önem verildiği, böylelikle kısmen materyal çeşitliliğinin artırıldığı söylenebilir.

#### 4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem; “*Anaokulları ve anasınıfları arasında blok etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının blok etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının blok etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği BE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	<b>Anaokulu</b>	10	11,00	110,00	45	.68
<b>BE</b>	<b>Anasınıfı</b>	10	10,00	100,00		
	<b>Toplam</b>	20				

Tablo 12 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının BE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının BE puan değeri en yüksek 6 iken, en düşük 2 olarak, anasınıflarının en yüksek BE puan değeri 7 iken, en düşük 1 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı BE puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=3.20$ " ve standart sapmasının "1.40" olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=3.40$ " ve standart sapmasının "2.50" olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=3.20$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=3.40$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutunda kalite puanlamasına göre BE kalitelerinin "çok az" kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $2 < x < 5$  ise; x: "çok az").

Anaokulları ve anasınıflarında blok etkinlikleri uygulanırken çeşitli yetersizlikler dikkat çekmiştir. EÇODÖ-3 Öğrenme Ekinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutu maddelerine göre BE kalite puanının yüksek çıkması için; yeterli alanın, birim blok ve 3 kategoriden oluşan materyallerle aynı anda büyükçe bağımsız yapılar inşa etmeye 3 çocuk için elverişli olması, blok merkezinin oyun dışı alan olarak ayrı ve genişçe olması, oluşturulan yapıların sergileri ve bir kenara bırakılması için düz halı ya da diğer sabit alanın olması, ayrıca yüksekli alçaklı geniş ve büyük çukur yapıların inşa alanı olarak bulunması gerekmektedir. Bu nedenlerle her iki okul grubunda da BE için blok merkezlerindeki yapısal ve araçsal eksikler, ölçek puanlarının düşük olmasında etken olmuştur.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 7’de, anasınıfı örneği Şekil 8’de verilmiştir.



*Şekil 7. BE Anaokulu Örneği*



*Şekil 8. BE Anasınıfı Örneği*

Şekil 7 ve Şekil 8’de de görüldüğü gibi BE için etkinlik alanı, materyal çeşitliliği ve miktarı EÇODÖ-3 kalite ölçümüne göre eksik kalmaktadır. Her iki okul grubu için

de BE materyallerinin yalnızca 1 çocuk için büyükçe ve bağımsız yapılar inşa etmesine uygun olduğu söylenebilir.

#### 4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem; “Anaokulları ve anasınıfları arasında dramatik oyun etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının dramatik oyun etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının dramatik oyun etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DOE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Anaokulu	10	11,60	116,00	39	.38
DOE	Anasınıfı	10	9,40	94,00		
	Toplam	20				

Tablo 13 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DOE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının DOE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DOE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının DOE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 2 olarak, anasınıflarının en yüksek DOE puan değeri 7 iken, en düşük 1 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı DOE puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=4.60$ ” ve standart sapmasının “2.12” olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=4.00$ ” ve standart sapmasının “2.67” olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; EÇODÖ-3 kalite puanlaması DOE ortalama puan değerleri sonucunda anaokullarının ( $\bar{X}=4.60$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=4.00$ ) kalite puanlamasına göre DOE kalitelerinin “çok az” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $2 < x < 5$  ise; x: “çok az”).

Anaokulları ve anasınıflarında dramatik oyun etkinliklerinde çoğunlukla yılsonu gösterisi gibi özel günlere hazırlık provaları kapsamında yapılan hazırlık çalışmaları dikkat çekmiştir. Günlük akışta yer alan dramatik oyun etkinliklerinde çeşitli sınırlılıklar olduğu gözlemlenmiştir. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DOE alt boyutu kalite ölçümüne göre sınıflarda; en az 4 tane açık çeşitli örnek DOE kapsamında bulunmalıdır (örneğin; farklı ırk/kültürlerden oyuncak bebekler, farklı kültürlerin yemekleri, özel gereksinimli bireyleri anlatan materyaller ile günlük hayatta kullanılan materyaller gibi). Bunun dışında kalite puanlarının düşük çıkması için; sınıflarda, birçok dramatik oyun materyali kırılmış, tamamlanmamış ya da erişimi zor olmalıdır (örneğin, çok az tabak ve az oyun yemeği, mutfak dolabındaki eksik lavabo, açılması zor olan küçük çekmece içerisine doldurulmuş elbiseler gibi). Bu nedenlerle yapılan incelemelerde okulların materyal açısından yetersiz olması, materyallerin çoğunun elverişsiz ve kırık olduğu gözlenmesinden dolayı okulların kalite puanlarının düştüğü söylenebilir. DOE etkinliklerinde yalnız bir çeşit materyal ve farklılık ile ilgilenildiği, etkinlik tamamlandıktan sonra materyallerin sınıf dışına alındığı, çocukların sonradan incelemesi ve ilgilenmesi için ulaşılabilir olarak bırakılmadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında OÖEODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DOE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 9’da, anasınıfı örneği Şekil 10’da verilmiştir.



*Şekil 9. DOE Anaokulu Örneği*



*Şekil 10. DOE Anasınıfı Örneği*

Şekil 9 ve Şekil 10 incelendiğinde materyallerdeki elverişsizlik dikkat çekmektedir. Materyaller yalnızca birkaç kukla ve birkaç oyuncaktan oluşmakta olup, birlikte oyunlara elverişli olması beklenen günlük olaylar materyallerinin ise bazı parçalarının kırık veya eksik olduğu gözlenmiştir. Bu nedenlerle anaokulları ve anasınıflarının DOE etkinliklerinin kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem; “Anaokulları ve anasınıfları arasında doğa fen etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının doğa fen etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının doğa fen etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney-U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DFE	Anaokulu	10	10,80	108,00	47	.80
	Anasınıfı	10	10,20	102,00		
	Toplam	20				

Tablo 14 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının DFE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının DFE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek DFE puan değeri 7 iken, en düşük 1 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı DFE puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=5.30$ ” ve standart sapmasının “2.36” olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=5.20$ ” ve standart sapmasının “2.30” olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=5.30$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=5.20$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutunda

kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Her iki okul grubunun da EÇODÖ-3 kalite maddeleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Doğa/fen etkinliklerinin uygulanışının MEB (2013) programıyla paralel olduğu, çocukların ilgisinin etkinlik süresince yapılan etkinlikte olduğu, öğretmenin çocuklarla ilgisinin aktif olduğu söylenebilir. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutu kalite kıstaslarına göre yüksek kalitede çıkması için maddeler; öğretmen, çocukların, bir ya da daha fazla evcil hayvan/bitkileri çocukların bakım verebilmeleri için rahatlıkla gözlemleyebilmelerini sağlar ve onlar hakkında çocuklarla konuşur (örneğin; sınıfa çöl faresi, hamster, akvaryum, su kaplumbağası veya dolu yem kaplarını ziyaret eden kuşlar getirir, çocukların etkileşimlerini sağlar) ve doğa fen materyallerini kullanarak ölçme, karşılaştırma ya da sınıflandırma yapmayı gösterir (örneğin; deniz kabuklarının renkleri, şekilleri, türleri ya da boyutlarının nasıl olduğunu gösterir, çam kozalaklarını büyükten küçüğe düzenler, 1 ay boyunca yağmur ormanlarının kuru ve ıslak zamanlarını tartışmak için çizelge hazırlar, doğa nesnelерinin çeşitli ağırlıklarını tahmin etmelerini sağlar gibi) şeklinde özetlenebilir. Gözlem yapılan okullarda kalite puanının yüksek çıkmasını sağlayıcı özelliklere rastlandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 11’de, anasınıfı örneği Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 11. DFE Anaokulu Örneği





*Şekil 12. DFE Anasınıfı Örneği*

Şekil 11 ve Şekil 12’de de görüldüğü gibi, öğretmenler, çocukların doğa fen materyalleriyle birebir etkileşimlerini sağlayıcı ortam ve olanaklar sunmaktadırlar. Doğal yaşamın gerektirdiği koşulları sınıf içi ve sınıf dışında çocuklarla paylaşarak, öğrenmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemektedirler. Kalite puanının yüksek çıkmasında, bitki yetiştirme ve hayvan besleme gibi ölçek kıstaslarında yer alan maddelere uyulmasının etken olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerle okulların DFE kalitesinin gözlemciye göre iyi olduğu söylenebilir.

#### **4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Yedinci alt problem; *”Anaokulları ve anasınıfları arasında matematik materyal ve etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?”* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının matematik materyal ve etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının matematik materyal ve etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME alt boyutu ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	<b>Anaokulu</b>	10	8,50	85,00	30	.03*
<b>MME</b>	<b>Anasınıfı</b>	10	12,50	125,00		
	<b>Toplam</b>	20				

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının MME kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir (U=30, p<.05).

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının MME puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek MME puan değeri 7 iken, en düşük 7 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı MME puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=5.40$ " ve standart sapmasının "2.22" olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=7.00$ " ve standart sapmasının ".00" olduğu görülmektedir.

Tablo 5 ve Tablo 15 incelendiğinde; anasınıflarının matematik materyal ve etkinliklerinin kalite puanlarının anaokullarının kalite puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir (AO için; " $\bar{X}=5.40$ " , AS için; " $\bar{X}=7.00$ " ve p<.05).

Bu bulgulara göre; EÇODÖ-3 kalite puanlaması MME ortalama puan değerleri sonucunda anaokullarının ( $\bar{X}=5.40$ ) "iyi" kalitede ve anasınıflarının ( $\bar{X}=7.00$ ) "mükemmel" kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $4 < x < 7$  ise; x: "iyi" ve  $x=7$  ise; x: "mükemmel").

Anaokulları ve anasınıflarında matematik etkinliklerinde, programda yer alan kazanım ve göstergelere, çocukların dikkat süreleri ve hazır bulunuşlukları gibi gelişimsel özelliklerine dikkat edildiği gözlemlenmiştir. EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME alt boyutu kalite kıstaslarına uygun olarak gözlem yapılan anaokulları ve anasınıflarında; 3 çeşit kategorinin her bir tanesinden en az 10 farklı

matematik materyalinin gözlem sırasında en az 1 saat boyunca elverişli olduğu, öğretmenin matematik materyal ve etkinliklerinin kullanımını teşvik ettiği ve çocukların başarılı bir şekilde kullanmalarına yardım ettiği (örneğin; ölçme etkinliklerinde dengeyi nasıl yaptığını göstermesi ve kurması; çocuklara eşleştirme şeklindeki oyunların nasıl kullanıldığını göstermesi ve birlikte yapmaları için çocuklara yardım etmesi) gözlenmiştir. Bu nedenlerle kalite puanlarının yüksek çıktığı söylenebilir. Anasınıflarının, anaokullarından farklı olarak MME’nde akıllı tahtaları da kullanmalarından dolayı kalite puanları, anaokullarına göre bir basamak daha yüksek çıktığı yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği MME alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu ve anasınıfları örneği Şekil 13 ve Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 13. MME Anaokulu Örneği



Şekil 14. MME Anasınıfları Örneği

Şekil 13 ve Şekil 14’te de görüldüğü gibi anaokulları ve anasınıflarında MME için kullanılan materyaller, matematik etkinlikleri için uygun olmaklar birlikte, çeşitli ve yaratıcı etkinlikler planlanmıştır. Öğretmenlerin, matematik etkinlikleri için detaylı materyaller sağlayarak bunlar hakkında çocuklarla etkileşim kurdukları söylenebilir. Bu nedenlerle anaokulları ve anasınıflarının MME kalite puanlarının yüksek çıktığı yorumu yapılabilir.

#### 4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problem; “*Anaokulları ve anasınıfları arasında günlük olaylarda matematik etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının günlük olaylarda matematik etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının günlük olaylarda matematik etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği GOME Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

			Sıra	Sıra		
	Okul	N	Ortalaması	Toplamı	U	p
	<b>Anaokulu</b>	10	10,00	100,00	45	.62
<b>GOME</b>	<b>Anasınıfı</b>	10	11,00	110,00		
	<b>Toplam</b>	20				

Tablo 16 incelendiğinde, anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği GOME alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının GOME kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği GOME alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının GOME puan değeri en yüksek 7 iken, en

düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek GOME puan değeri 7 iken, en düşük 1 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı GOME puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=5.70$ ” ve standart sapmasının “2.31” olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=6.20$ ” ve standart sapmasının “1.93” olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 öğrenme etkinlikleri alt ölçeği GOME alt boyutunda kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir.

Gözlem yapılan okullarda, EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği GOME alt boyutu kalite kıstaslarına uygun olarak; çocuklarla, günlük rutinlerin bir parçası olarak matematik öğreniminin teşvik edildiği (örneğin; ayarlama tablosunu açıklanması; tabaklar ve kupaları koyduğunu söylediği zaman yuvarlak masaların ve dikdörtgenlerin isimlerinin söylenmesi, eller yıkanırken 20’ye kadar sayılarak yıkanması, et porsiyonları için ölçüm kabı kullanılması), matematiksiz alanlarda oyunlarla çocukların matematik konuşmalarıyla meşgul edildiği (örneğin; su bitkileri için ölçüm kabı kullanmanın tartışılması, oyuncak bebekler için gereken kaç tane çay fincanı olduğunun sayılması, ayakkabı depolarında nasıl ayak ölçüldüğü hakkında konuşulması), ara sıra dönüşümler ya da rutinler sırasında diğer matematik kelimelerinin kullanıldığı ya da sayıldığı (örneğin; çocuk ellerini yıkarken sayar, temizlenene kadar geçen zamanı söyler, yönlendirmeler verirken 1, 2, 3 şeklinde sayar gibi) gözlemlenmiştir. Bu nedenlerle her iki okul grubunda da GOME kalite puanlarının ortalama olarak iyi çıktığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği GOME alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu ve anasınıfı örneği Şekil 15’ te ve Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 15. GOME Anaokulu Örneği



Şekil 16. GOME Anasınıfı Örneği

Şekil 15 ve Şekil 16'da de görüldüğü gibi, öğretmenler günlük olaylarda matematik etkinliklerini çocuğun günlük hayatına matematiği dahil edeceği şekilde planlamıştır. Günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek acil durum numaralarının çalışıldığı telefon örneği veya zamanı kullanırken planlı ve ölçülü bir şekilde kullanmalarını sağlayacakları halı ve döşemeler bulunmaktadır. Bu nedenlerle gözlemlerden elde edilen bulgulara göre de GOME etkinliklerinin iyi kalitede olduğu söylenebilir.

#### 4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt problem; “Anaokulları ve anasınıfları arasında yazılı sayıları anlama etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının yazılı sayıları anlama etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının yazılı sayıları anlama etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği YSAE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Anaokulu	10	10,10	101,00	46	.69
YSAE	Anasınıfı	10	10,90	109,00		
	<b>Toplam</b>	20				

Tablo 17 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği YSAE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının YSAE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği YSAE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının YSAE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek YSAE puan değeri 7 iken, en düşük 2 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı YSAE puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=6.00$ " ve standart sapmasının "2.00" olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=6.10$ " ve standart sapmasının "1.91" olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=6.00$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.10$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 öğrenme etkinlikleri alt ölçeği YSAE alt boyutunda kalite puanlamasına göre "iyi" olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $4<x<7$  ise; x: "iyi").

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği YSAE alt boyutu kalite kıstaslarına uygun olarak; gösterilen materyallerde bazı yazılı sayıların anlamının ne olduğunun gösteren resimler tarafından belirtildiği (örneğin; çocuk sayısı kadar işaretli numaraları simgelemek için çöp adamlar, numaralı posterler ve numaraların sayısı ile benzer-eş resimler kullanılır), materyallerin nasıl kullanılacağına çocuklara gösterildiği ve yazılı sayıların anlamları hakkında konuşulduğu (örneğin; çocuk ile nesnelere sayma ve sayıları okuma, bir çocuğun yazılı sayıların sırasını "birinci, ikinci, üçüncü" olarak sayması, termometre ya da cetvellere dikkat çekme, miktar ya da belirti farklılıklarının nasıl olduğunu gösterme gibi) gözlenmiştir. Bu nedenlerle YSAE her iki okul için de iyi kalitededir denilebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği YSAE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 17’de, anasınıfı örneği Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 17. YSAE Anaokulu Örneği



Şekil 18. YSAE Anasınıfı Örneği

Şekil 17 ve Şekil 18’de de görüldüğü gibi anaokulları ve anasınıflarında benzer olarak yazılı sayıların açıklandığı ve simgelendiği çalışmalar yapıldığı görülmektedir.



Bu nedenlerle yapılan okul gözlemleri ile de her iki okul grubu için YSAE kalite puanlarının iyi olduğu söylenebilir.

#### 4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Onuncu alt problem; “*Anaokulları ve anasınıfları arasında farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Etkinlikler alt boyutu ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney-U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği FSAE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FSAE	Anaokulu	10	11,95	119,50	36	.25
	Anasınıfı	10	9,05	90,50		
	Toplam	20				

Tablo 18 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği FSAE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının FSAE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği FSAE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının FSAE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek FSAE puan değeri 7 iken, en düşük 1 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı FSAE puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=4.60$ ” ve standart sapmasının “2.63” olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının “ $\bar{X}=3.30$ ” ve standart sapmasının “2.63” olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; EÇODÖ-3 öğrenme etkinlikleri alt ölçeği FSAE alt boyutu ortalama puan değerleri sonucunda anaokullarının ( $\bar{X}=4.60$ ) “iyi” kalitede ve anasınıflarının ( $\bar{X}=3.30$ ) “çok az” kalitede olarak nitelendirileceği söylenebilir.

Anaokulları ve anasınıflarında farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin, sanat, drama ve Türkçe etkinliği gibi etkinlikler kapsamında uygulandığı gözlemlenmiştir. Anaokullarında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği FSAE alt boyutu kalite kriterlerine uygun olarak; etnik ya da kültürel farklılıkları temsil eden dramatik oyun desteklerinin en az 2 farklı tipinin dramatik oyunlarda kullanılmak için dahil edildiği gözlenmiştir. Örneğin; farklılıkları anlatmak için bir tekerlekli sandalye örneği yapılarak, özel gereksinimli bireylerin farklılıkları anlatılmıştır. Bunun yanında öğretmen cinsiyet farklılıkları üzerine de konuşmalar yapmıştır. Anasınıflarında ise bu durumun yetersiz kaldığı belirlenmiştir. FSAE etkinlikleri Fotoğraf 20’de de görülebileceği gibi kısıtlı bir biçimde, farklılıkları temsil edici bir çizimle ülkeler arası veya ülke içi kültürler arası çeşitlilik üzerine kısıtlı etkinliklerin planlandığı gözlenmiştir. Bu nedenle FSAE için anaokulları iyi kalitede iken, anasınıflarının çok az kalitede olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 FSAE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 19’da, anasınıfı örneği Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 19. FSAE Anaokulu Örneği



Şekil 20. FSAE Anasınıfı Örneği

Şekil 19 ve Şekil 20’de de görüldüğü gibi anaokullarının, geniş alan olması imkanı ve okuldaki diğer sınıfların da desteği ile işbirlikçi çalışmalarla çeşitliliği artırabilmekte olduklarını, anasınıflarının ise kısıtlı sınıf alanı içinde yeterli materyal ve alan oluşturamadıkları için yetersiz kaldıkları söylenebilir. Örneğin; yukarıda Şekil 20’de farklı ülkelerdeki hayvan çeşitliliğinin tipik bir çalışması görülmektedir.

#### 4.12. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On birinci alt problem; “Anaokulları ve anasınıfları arasında teknolojinin uygun kullanımı etkinliklerinin kalitesi bakımından istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, anaokulları ve anasınıflarının teknolojinin uygun kullanımı etkinliklerinin minimum maksimum puanları, ortalama ve standart sapmaları betimsel analiz ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarının teknolojinin uygun kullanımı etkinlikleri EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE alt boyutu ile ölçülen kalite puanları Mann-Whitney-U istatistiksel analizi ile karşılaştırılarak, istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış, analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE Alt Boyutu Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TUKE	Anaokulu	10	10,30	103,00	48	.88
	Anasınıfı	10	10,70	107,00		
	Toplam	20				

Tablo 19 incelendiğinde; anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-WhitneyU testinin sonuçlarına göre, anaokulları ve anasınıflarının TUKE kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; okulların EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE alt boyutundan almış olduğu en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının TUKE puan değeri en yüksek 7 iken, en düşük 1 olarak, anasınıflarının en yüksek TUKE puan değeri 7 iken, en düşük 2 olarak hesaplanmıştır. Anaokullarının aldığı TUKE puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=4.40$ " ve standart sapmasının "2.50" olduğu, anasınıflarının aldığı toplam puan değeri ortalamasının " $\bar{X}=4.70$ " ve standart sapmasının "1.89" olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; anaokullarının ( $\bar{X}=4.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=4.70$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre "iyi" olarak nitelendirileceği söylenebilir ( $4<x<7$  ise; x: "iyi").

Anaokulları ve anasınıflarında teknolojinin uygun kullanımı etkinliklerinin, müzik, sanat, drama, matematik, okuma yazmaya hazırlık gibi etkinlikler kapsamında uygulandığı gözlemlenmiştir. Her iki okul için de EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği etkinlikler alt boyutu TUKE kalite kıstaslarına uygun olarak; elektronik medya kullanılırken çoğu zaman alternatif etkinliklerin elverişli olduğu, elektronik medya kullanımının gözlem boyunca her çocuk için 15 dakika ile sınırlandırıldığı (örneğin: akıllı tahta, bilgisayar, el oyunları, tabletler gibi), elektronik medyanın kullanımında çocuklar ile etkin bir şekilde ilgilenildiği (örneğin: eğitici TV programında önerilen etkinliğin yapılmasının söylenmesi, bilgisayar programını öğrenmede çocuğa yardım edilmesi) gözlenmiştir. Bu nedenle okulların TUKE kalite puanları iyi seviyede çıktığı söylenebilir. Ancak mükemmel çıkabilmesi için; gözlemlenen elektronik medyanın

yaratıcı ya da enerjik etkinlik ve becerilere teşvik etmesi (örneğin; yaratıcı çizimler, tabletlerde çizim programı, dans ya da egzersiz videolarına katılım gibi) EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE alt boyut maddelerine göre gerekmektedir. Bu nedenle var olan eksikliklerin bundan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği TUKE alt boyutu uygulanırken fotoğraflanan anaokulu örneği Şekil 21’de, anasınıfı örneği Şekil 22’de verilmiştir.



*Şekil 21. TUKE Anaokulu Örneği*



*Şekil 22. TUKE Anasınıfı Örneği*

Şekil 21 ve Şekil 22’de de görüldüğü gibi; sınıflarda elektronik medya kullanımı mevcuttur. Anaokulları daha çok bilgisayar ağırlıklı çalışırken, anasınıfları akıllı tahta ile çalışmaktadır. Ancak elektronik medya çeşitliliğine ve teknolojinin uygun kullanımı eğitimine daha çok ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenlerle gözlem değerlendirmelerine göre de TUKE etkinliklerinin iyi kalitede olduğu söylenebilir.

Anaokulları ve anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği’nden aldıkları puanları ve analizleri Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** Anaokulu ve Anasınıflarının EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği Kalite Puanlarının İncelenmesi

	ANAOKULU			ANASINIFI			p
	$\bar{X}$	Ss	Kalite	$\bar{X}$	Ss	Kalite	
<b>İMBE</b>	6,40	1,58	İyi	6,40	1,58	iyi	1,00
<b>SE</b>	6,40	1,90	İyi	6,60	1,26	iyi	.94
<b>MHE</b>	4,60	2,41	çok az	2,70	1,64	yetersiz	.06
<b>BE</b>	3,20	1,40	çok az	3,40	2,50	çok az	.68
<b>DOE</b>	4,60	2,12	çok az	4,00	2,67	çok az	.38
<b>DFE</b>	5,30	2,36	İyi	5,20	2,30	iyi	.80
<b>MME</b>	5,40	2,22	İyi	7,00	,00	mükemmel	.03*
<b>GOME</b>	5,70	2,31	İyi	6,20	1,93	iyi	.62
<b>YSAE</b>	6,00	2,00	İyi	6,10	1,91	iyi	.69
<b>FSAE</b>	4,60	2,63	İyi	3,30	2,63	çok az	.25
<b>TUKE</b>	4,40	2,50	İyi	4,70	1,89	iyi	.88

Tablo 20 incelendiğinde, anaokulları ve anasınıfları arasında benzer kalite düzeyleri olduğu söylenebilir. Farklılaşmaların olduğu etkinliklerde çıkan farkın istatistiksel düzeyde anlamlı olmadığı değerlendirilebilir. Müzik ve hareket etkinliklerinde anasınıfları yetersiz kalitede çıkmışken, anaokullarının kalitesi çok az çıkmıştır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ). Bunun yanında matematik materyal ve etkinliklerinde anaokulları ve anasınıfları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark çıktığı, anasınıflarının kalite düzeyinin anaokullarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir ( $p<.05$ ).

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde; çalışma sonucunda elde edilen istatistiksel veriler ve gözlemler, alan yazın taraması ile elde edilen sonuçlar açıklanarak, tespit edilen durumlara yönelik öneriler verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen anaokullarında ve anasınıflarında sınıf genişliğinin elverişliliği çoğunlukla yeterli iken, etkinliklere ayrılmış alanın daha geniş olması gerekmektedir. Materyal çeşitliliği, materyallerin öğrencilerin kişisel kullanımına elverişliliği ve ulaşılabilirliği, sanat etkinlikleri, ince motor becerileri etkinlikleri ve matematik etkinlikleri için yeterli iken, blok etkinlikleri, dramatik oyun etkinlikleri, müzik ve hareket etkinlikleri için ortalama olarak elverişsiz olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma kapsamında yapılan gözlemler sonucu ortaya çıkan sonuçlar, çalışmacının değerlendirmesiyle, her bir etkinlik için ayrı ayrı verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği kalite kistaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının ince motor becerileri etkinlikleri (İMBE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında, ince motor becerileri etkinlikleri uygulanırken ölçek maddelerinde yer alan ölçütlerin büyük oranda karşılandığı görülmüştür. Çizgi, boyama, kesme, yapıştırma çalışmalarının yanında, takma, çıkarma, atma, yoğurma, tutma, bırakma gibi çalışmalar da yapılmaktadır. Materyal çeşitliliğinin ölçek kistaslarında yer alan sayılarda mevcut olduğu söylenebilir. Çocukların materyallere erişimleri de kolay olmanın yanı sıra çoğunlukla özelliklerine göre ayrı raflarda bulunmaktadır. Çocuklar, etkinlik süresince materyallere erişebilmektedir. Öğretmenler, materyaller ve etkinlik hakkında soru soran çocuklara açıklamalar yapmaktadır. Materyallerin, çocukların gelişimine uygun olduğu görülmektedir. Sınıf ortamının etkinlikler için uygun olduğu, her çocuğun kişisel kullandığı sandalyesi, masalarda uygun alanların mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan

(2016), anasınıfı ve anaokullarında etkinliklerin işlevsel kalitesinin artış göstermesiyle, çocukların ince motor becerilerinin de gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. O nedenle kalitenin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Norling ve Lillvist (2016), materyal çeşitliliği ve ortam genişliğinin iyi bir etkinliğe uygun hale getirilmesiyle, çocukların kavram öğrenimi ve ince motor becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir. Araştırmada, sınıf genişliği etkinlikler için çoğunlukla elverişsiz olduğu gözlemlenmiştir. Ölçek kıstaslarında yer alan, etkinliklerin, çocukların hareketlerini kısıtlamayacak şekilde özgür ortamlarda yapılması maddesine uygun olmadığı söylenebilir. Çocuklar, İMBE etkinlikleri için çoğunlukla masayı kullanmaktadırlar. Oysa yer minderleri, geniş halılar, spor alanları veya bahçe gibi farklı ortamların da kullanılması gerekmektedir. Aksoy (2009), yaptığı çalışmada anaokullarının/anasınıflarının sınıf ortamlarının ve olanaklarının yetersiz olduğunu, çocukların hareketlerinin ve çalışmalarının mevcut sınıf ortamlarında kısıtlandığını belirtmiştir.

### 5.1.2. İkinci alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeği kalite kıstaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının sanat etkinliği (SE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.60$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında sanat etkinliklerinin ağırlıklı olarak önemsendiği gözlenmiştir. Bu etkinliklere ayrılan zaman daha geniş bir aralığı kapsamaktadır. Sanat etkinlikleri kapsamında mevcut materyallerle yeni ürünler oluşturma, çeşitli sanat dallarını inceleyerek tanıma ve gerçekleştirme (resim ve tablo yapımı gibi) çalışmalarının yapıldığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar, çalışma sonrasında, sergi panolarında sergilenmektedir. Ancak çoğunlukla aynı panonun, türlü sergiler için ortak kullanıldığı belirlenmiştir. Farklı panolar, farklı sergi alanları ve farklı çalışma ortamları nadiren gözlenmiştir. Materyaller, diğer etkinlik türlerine göre daha çeşitli ve her bir çeşit çocuk sayısı kadar mevcuttur. Materyallere erişimin gözlem sırasında en az bir etkinlik saati kadar ulaşılabilir olduğu tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak hazır materyallerle (hazır el işi kağıtları, kartonlar, makaslar vb.) çalışıldığı, atık materyallerin (karton kutular, eski perdeler, kullanılmayan mobilyalar vb.) nadiren kullanıldığı gözlenmiştir. Grup çalışmalarında ortak ürünlerin ortaya çıkarıldığı, etkinlikler sonrasında bu ürünlerle ilgili değerlendirme ve kavram geliştirme



çalışmalarının sözel iletişim yöntemiyle yapıldığı gözlenmiştir. Bu etkinlikler için sınıf ortamında daha çok masalar kullanılmaktadır. Kalkan (2008), sanat etkinliklerini ‘iyi’ ( $\bar{X}=4.53$ ) kalitede bulmakla birlikte, sanat etkinliklerinin, kalitesinin daha yüksek çıkması için, geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kukkonen ve Chang-Kredl (2018), materyal çeşitliliği ve etkinlik ortamının genişliğinin iyi bir etkinlik için yeterli olmasının, etkinliğin kalitesini artırıcı olmasında, çocukların özgün ürünler ortaya çıkarmasında olumlu yönde anlamlı etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kistaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının müzik ve hareket etkinliği (MHE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokulları ( $\bar{X}=4.60$ ) “çok az” kalitede ve anasınıfları ( $\bar{X}=2.70$ ) “yetersiz” kalitede olarak bulunmuştur ( $1 < x < 3$  ise; x: “yetersiz” ve  $2 < x < 5$  ise; x: “çok az”).

Müzik ve hareket etkinlikleri için yalnızca bilgisayar veya benzeri müzik çalarlardan yararlandığı, ancak anaokullarının bazılarında atık kutulardan davul yapımı ve kullanımı, daha çok boş şişeler ve boncuklarla marakas yapımı ve kullanımı üzerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmiştir. Feyman (2006), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında müzik ve hareket etkinliklerinin kalitesini “yetersiz” olarak bulmuştur. Çalışmacı, etkinliklerin kalitesinin yüksek çıkması için, okulun fiziki kalitesinin ve personel-aile-çocuk arasındaki etkileşimsel kalitenin iyileştirilmesi gerektiği yorumunda bulunmuştur. Kalkan (2008), müzik ve hareket etkinliklerinin kalitesini “çok az” olarak bulmuştur. Çalışmacının bulgularına göre aile ve personel etkileşiminin kalitesi ile etkinliklerin kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Anaokullarının anasınıflarına göre daha geniş etkinlik ortamına sahip olması avantaja dönüşmektedir. Çocuklar, okulun tüm alanlarında çoğunlukla özgürce dolaşabilmektedir. Ancak anasınıflarında çocuğun hareket alanı sınıf ortamıyla sınırlandırılmış olmakla beraber materyal bakımından da yetersizlikler gözlenmiştir. Öğretmenlerin, çocuklarla ilgili olup, şarkılardaki uyuma, çocuğun dil gelişimine katkı sağlamasına ve eğlenerek öğrenmesini desteklemesine dikkat ettikleri söylenebilir. Müzik etkinliklerinin kalitesinin yüksek çıkması için, öğretmenin çocukları doğru yönlendirmesi ve çocuklar üzerinde yapıcı etkinlikler yapması gerekmektedir. Kultti (2013), iyi bir müzik etkinliğinde öğretmenlerin, çocukların sosyal gelişimlerini (jest-

mimik, kelime dağarcığı, duygu aktarımı gibi) şarkılar aracılığıyla olumlu yönde etkileyeceğini kanıtlamıştır. Ersoy ve Dere (2012), müzik etkinliklerinde öğretmenlerin %57'sinin çalgı çalmayı bilmediği, %56'sının ise her öğrenciye yetecek kadar çalgılarının olmadığını belirttiğini, bu nedenlerle müzik etkinliklerinde daha çok şarkı söyleme çalışmaları yaptıklarını kanıtlamışlardır. Aynı zamanda, yaratıcı dans etkinliği adı altında yalnızca belirlenmiş hareketlerle, taklit davranışların oluşturulduğunu ortaya çıkarmışlardır.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kistaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının blok etkinliği (BE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokullarının ( $\bar{X}=3.20$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=3.40$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği BE alt boyutu kalite puanlamasına göre “çok az” kalitede olarak bulunmuştur ( $2 < x < 5$  ise; x: “çok az”).

Blok etkinlikleri için blok merkezlerinin genişliği ortalama olarak ölçek kistaslarına uymamaktadır. Etkinlikler gerçekleştirilirken, çocukların rahat hareket edemedikleri ve materyal eksikliğine bağlı olarak anlaşmazlık yaşadıkları görülmüştür. Materyallerin anaokulu ve anasınıflarında gelişigüzel biçimde raflarda bulunduğu, özelliklerine göre ayrılmadığı, çocuk sayısı kadar olmadığı belirlenmiştir. Yalnızca tipik (Şekil 7 ve Şekil 8’de görüldüğü gibi) blokların yer aldığı tespit edilmiştir. Okullardan bazılarında blok merkezinde hiç blok olmadığı, olan blokların kırık ve yetersiz sayıda olduğu görülmüştür. Etkinlik süresince çocukların yetersiz sayı ve çeşitteki materyaller nedeniyle etkinliği tamamlamadıkları, bir süre sonra etkinliğin serbest oyuna dönüştüğü gözlenmiştir. Kalkan (2008), okul öncesi eğitimde blok etkinliklerinin kalitesini “yetersiz” olarak bulmuştur. Aksoy ve Aksoy (2018), çocuğun çalışmasını özgürce gerçekleştirebilmesi, kendini daha iyi ifade edebilmesi, daha özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koyması için mevcut durumdan daha çeşitli blok materyal ve olanaklarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf ortamının genişliği blok etkinliği için her iki okul grubunda da elverişsizdir. Elverişli olarak nitelendirilebilecek sınıfta ise yalnızca 1 çocuk için uygun alan bulunmaktadır. Öğretmenler, yetersiz materyalden kaynaklanan eksikliklerden dolayı etkinliği planladıkları şekilde yürütememektedirler. Aksoy (2009), blok merkezlerinin niteliğindeki sınırlılıkları, blok materyallerinin, blok etkinliklerinde veya diğer etkinliklerle iç içe kullanılmadığını yalnızca serbest zamanlarda

kullanıldığını belirtmiştir. Ramani, Zippert, Schweitzer ve Pan (2014), EÇODÖ-3 ölçütlerinde belirlenen blok etkinliği kalite kıstaslarına göre yapılandırılmış bir blok etkinliği öğrenme ortamında öğretmenlerin, etkinlikte daha faydalı olduklarını ve bu durum sonucunda, etkinlik süresince çocukların daha yoğun etkileşimle daha detaylı ve özenli çalışılmış özgün ve büyükçe yapılar inşa ettiklerini belirtmişlerdir.

### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kıstaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının dramatik oyun etkinliği (DOE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. EÇODÖ-3 kalite puanlaması DOE ortalama puan değerleri sonucunda anaokullarının ( $\bar{X}=4.60$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=4.00$ ) DOE kaliteleri “çok az” kalitede olarak bulunmuştur ( $2 < x5$  ise; x: ‘çok az’).

Anaokulu ve anasınıflarında dramatik oyun etkinlikleri gerçekleştirilirken doğaçlama çalışmaların olduğu, ezberletilmiş rollerle ve sınırlı materyallerle gerçekleştirilen kısa süreli uygulamalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Materyallerin ise bu etkinlik türü için az sayıda ve az çeşitlikte olduğu görülmüştür. Daha çok kuklalar ve kartondan yapılmış maskeler görülmektedir. Kiralanan kostümler, üretilen dekor ve aksesuarlar görülmemektedir. Bu nedenlerle etkinliklere yalnızca birkaç çocuk dahil olabilmektedir. Öğretmen yaklaşımı daha çok komut verir bir şekilde ve oyunları ezberletmeye yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Feyman (2006), dramatik oyun etkinliklerinin kalitesinin “çok az” olduğunu belirtmiştir. Okullarda yeterli ve elverişli ortam ve materyalin bulunmamasına bağlı olarak kalitenin düşük çıktığı belirtilmiştir. Gözlemlenen okullarda yaratıcı çalışmaların nadiren yapıldığı görülmektedir. Köksal Akyol (2012), drama etkinliklerinin niteliğinin artması için, öğretmen yeterliğinin artırılması ve daha fazla materyal olanağı tanınması gerektiğini belirtmiştir. Aksoy (2009), okul öncesi eğitim kurumlarında, drama merkezlerinde ve etkinliklerinde basit kuklalar ve küçük bir dekor dışında, kostüm ve diğer işlevsel materyallerin bulunmadığını, bu durumun etkinliklerin kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir. Lucci (2004), dramatik oyun etkinliklerinin kalitesini “çok az” olarak bulmuştur. Elverişli sınıf ortamı ve artırılmış materyalin, kaliteyi artıracaklarını belirtmiştir. Çalışmada gözlemlenen sınıf ortamlarının genişliği, drama etkinlikleri için okulların çoğunda yetersiz kalmaktadır. Ancak kimi anaokullarında sınıf ortamı dışında okulda bulunan geniş alanlar, etkinlikler için kullanılmaktadır.

### 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kistaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının doğa fen etkinliği (DFE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokullarının ( $\bar{X}=5.30$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=5.20$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri Alt Ölçeği DFE alt boyutunda kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında bu etkinliklere önem verildiği, çeşitli deneylerin, bilim içeren konuşmaların ve çocukların yaşadıkları çevreyi daha iyi anlayabilecekleri uygulamaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Materyallerin, çocuk sayısı kadar buldurulduğu tespit edilmiştir. Etkinlikler süresince çocukların dikkati ve ilgisinin uygulamada olduğu gözlemlenmiştir. Doğadan toplanan materyallerin yanında basit deneylerinde uygulandığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada, sınıfların hemen hemen hepsinde bir bitki yetiştirildiği ya da hayvan beslendiği görülmüştür. Sınıf ortamının küçük olduğu okullarda bile sınıftaki bilim merkezinde mutlaka bir canlı türünün bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, etkinliğe uygun olarak uygulama yaptırabilmektedir ancak çocukların sordukları sorularda kimi zaman yetersiz kalmışlardır. Tu (2001), öğretmenlerin, çocuklarla bilim üzerine yaptığı konuşmaların, bilimsel süreç becerilerini destekleyici konuşmalar olması için; artırılmış materyal ve bilimsel ortam şeklinde yapılandırılmış bir etkinlik ortamının oluşturulmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre; bilimsel deneyler, problem çözme, tartışma, öngöründe bulunma, materyalleri kullanarak doğa olaylarını anlama süreçlerinde öğretmenin etkisinin, EÇODÖ-3'e göre yapılandırılmış ve donatılmış bir ortamda artış göstereceği söylenebilir.

### 5.1.7. Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kistaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının matematik materyal ve etkinliği (MME), günlük olaylarda matematik etkinliği (GOME) ve yazılı sayıları anlama etkinliği (YSAE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. EÇODÖ-3 kalite puanlaması MME ortalama puan değerleri sonucunda anaokulları ( $\bar{X}=5.40$ ) “iyi” kalitede ve anasınıfları ( $\bar{X}=7.00$ ) “mükemmel” kalitede olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi” ve  $x=7$  ise; x: “mükemmel”). Anaokullarının ( $\bar{X}=6.40$ ) ve anasınıflarının

( $\bar{X}=6.40$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt ölçeği GOME alt boyutu kalite puanlamasına göre “iyi” kalitede olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise;  $x$ : “iyi”). Anaokullarının ( $\bar{X}=6.00$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=6.10$ ) ortalama puan değerleri OÖEODÖ-3 YSAE alt boyutunda kalite puanlamasına göre “iyi” olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise;  $x$ : “iyi”).

Anaokulları ve anasınıflarında matematik etkinliklerinde çocukların aktif katılım gösterdikleri, sınıf ortamlarının çeşitli bölgelerinde yazılı sayıların bulunduğu, günlük konuşmalara matematiğin dahil edildiği gözlemlenmiştir. Ölçekte belirtilen kalite miktarından daha fazla materyal bulunup, etkinlikler uygulanmaktadır. Sınıf ortamları matematik etkinlikleri için uygun olup, günlük hayatta matematik etkinliklerinin sınıfın her merkezine yayıldığı görülmüştür. DeGroot (2012), okul öncesi eğitimde nitelikli bir matematik etkinliği eğitimi sonrasında, çocukların, günlük olaylarda matematik kullandıklarını, aile, okul ve çevrelerini de kapsayan bir çalışmayla kanıtlamıştır. Baki ve Hacısalıhoğlu Karadeniz (2013), öğretmenlerin, matematik etkinliklerinde yeni yaklaşımlardan faydalanarak, matematiği günlük olayların içine dahil ettiklerini ve yeterli materyalleri bulundurarak, aynı zamanda da ürettiklerini kanıtlamışlardır. Bu çalışmada gözlemlenen okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin, matematik etkinliklerinde çocukları ilkökul sürecine hazırlayıcı uygulamalarda buldukları, çocukların sordukları sorulara açıklayıcı cevaplar verdikleri ve yeni yaklaşımlarla yeni materyallerden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Daha önceki yıllarda, Aydın (2009), okul öncesi eğitimi matematik etkinliklerinde, matematik materyallerinin ve öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamalarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

### 5.1.8. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EÇODÖ-3 Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu kalite kriterlerine göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının farklılıklara saygıyı artırma etkinliği (FSAE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. EÇODÖ-3 öğrenme etkinlikleri alt ölçeği FSAE alt boyutu ortalama puan değerleri sonucunda anaokulların ( $\bar{X}=4.60$ ) “iyi” kalitede ve anasınıfları ( $\bar{X}=3.30$ ) “çok az” kalitede olarak bulunmuştur ( $2 < x < 5$  ise;  $x$ : “çok az” ve  $4 < x < 7$  ise;  $x$ : “iyi”).

Bu etkinlik türleri için anaokulları, anasınıflarına göre niteliksel bakımdan daha başarılı uygulamalar gerçekleştirmektedir. Burada etkenin anaokullarında bulunan diğer sınıfların olabileceği düşünülmektedir. Bir farklılık çalışmasında öğrenci sayısı artış gösterdikçe yapılan çalışmaların da çeşitliliği artış gösterebileceği söylenebilir. Ayrıca

anaokullarında anasınıflarına göre materyal çeşitliliğinin daha fazla olmasından kaynaklı, yapılan etkinlikler daha zengin bir görünüm kazanabilmektedir. Anasınıflarında yalnızca sınıfa devam eden özel gereksinimli çocuğun olduğu durumlarda özel gereksinimle ilgili etkinlikler yapılırken, anaokullarının çoğunda bu durum aranmaksızın etkinliklerin planlandığı gözlenmiştir. Feyman (2006), FSAE etkinliklerinin kalitesini incelediği çalışmasında, okulların kalitelerini “çok az” olarak belirtmiştir. Stier, Tryggvason, Sandström ve Sandberg (2012), kaliteli bir FSAE etkinliği için, öğretmenlerin, farklı kültürler, yaşam şekilleri, etnik özellikler üzerine geçmiş zamanlara oranla daha fazla çalışmalar yaptıklarını, kendilerini geliştirerek öğrencilerini de geliştirdiklerini ancak, bu çalışmaların daha yaygın olmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Pekdoğan (2018), öğretmenlerin, farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerini, ağırlıklı olarak drama ve oyun etkinliğiyle verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, gözleme gidilen okullarda, öğretmenlerin her iki okul grubunda da kültürel ve etnik farklılıklar konusunda çeşitli etkinlikler uyguladıkları ve öğrencilerin sorularını yanıtladıkları görülmüştür. Lucci (2004), farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin kalitesini “yetersiz” bularak, farklılıklara saygıyı artırma etkinliklerinin, okul öncesi eğitim programları içinde daha fazla yer alması gerektiğini belirtmiştir.

### **5.1.9. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

EÇODÖ-3 etkinlikler alt boyutu kalite kıstaslarına göre; materyal yeterliği, materyal çeşitliliği, öğretmen yaklaşımı ve sınıf ortamının teknolojinin uygun kullanımı etkinliği (TUCE) için uygunluğu değerlendirilmiştir. Anaokullarının ( $\bar{X}=4.40$ ) ve anasınıflarının ( $\bar{X}=4.70$ ) ortalama puan değerleri EÇODÖ-3 kalite puanlamasına göre “iyi” olarak bulunmuştur ( $4 < x < 7$  ise; x: “iyi”).

Teknolojinin uygun kullanımı etkinliklerinin, mevcut koşullar altında okulların çoğunda, tüm etkinliklere dahil edilebilen bilgisayarlar, tepegöz cihazları kullanımı ile gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitimcilerinin etkinlikleri uygularken dönemin getirdiği teknolojik gelişim gibi yenilikleri daha az kullandıkları, daha çok geçmişten gelen alışkanlıklarını devam ettirdikleri gözlemlenmiştir. Kuzgun ve Özdiç (2017), okul öncesi eğitimde teknoloji etkinliklerinde özel okulların, devlet okullarına göre daha fazla materyal ve daha gelişmiş fiziki koşullara sahip olmasının, etkinliğin niteliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, anasınıflarının teknolojik materyallerde, anaokullarından farklı olarak akıllı tahtalara sahip oldukları

gözlemlenmiştir. Okullarda, etkinliklerin tümünde geçerli olmak üzere daha çok geleneksel materyal ve teknolojik materyallerin oyuncak halinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Teknolojik materyallerin oyuncak haliyle, materyalin ismi, ne işe yaradığı anlatılabilmektedir. Ancak, materyallerin kullanımı ve kullanım kurallarının öğretilmesi konusunda eksik kalındığı gözlemlenmiştir. Oyuncak olmayan teknolojik materyal ve güncel materyallerden daha az faydalandığı söylenebilir. Sayan (2017), okul öncesi eğitimi teknoloji etkinliklerinde bilgisayar kullanımının, ergonomik ve bilişsel açıdan çocuğun gelişimine daha uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Almas, Helleve ve Bjorkelo (2018), öğrenme etkinliklerinde teknolojik araç gereçlerin kullanımının günümüzde yaygınlaştığını, ancak çocuğun gelişimine faydalı olabilmesi ve teknolojinin uygun kullanımı açısından daha işlevsel çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, eğitimin sosyal medya ve diğer teknolojik iletişim araçlarıyla daha ulaşılabilir hale getirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Lombardi (2011), nitelikli bir teknoloji etkinliği kapsamında internet kullanımının, araştırma yapma ve sonuca ulaşması konusunda bir aracı olarak çocuğun yararına olacak şekilde kullanılmasının yaygınlaştırılmasının gerektiğini kanıtlamıştır. Buna rağmen; İnci ve Kandır (2017), geçmiş eğitim-öğretim dönemlerine göre, teknoloji etkinliklerinin ve teknoloji materyalleri kullanılan diğer etkinliklerin artış gösterdiğini, son yıllarda okulların ve eğitimcilerin etkinliklerde teknoloji kullanımını yaygın hale getirmeye doğru ilerlediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; bu araştırmada yapılan alan yazın çalışması ve gözlemler ile okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin kısıtlı sayıda ve çeşitlilikte olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında gözlemlenen okullarda eğitimcilerin nadiren kendi materyallerini geliştirdikleri, öğrencilerle materyal ürettikleri, ancak çoğunlukla hazır materyaller kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimciler, etkinlikler boyunca öğrenci sayısı kadar materyal olmadığından dolayı etkinliği normal akışında sürdürememişlerdir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul öncesi etkinliklerde yeni yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığını ancak yeterli bir şekilde yaygınlaşmadığını göstermektedir. Anaokullarının etkinliklere yeni yaklaşımları da dahil etmeye çalışırken imkanlarının fiziki olarak daha elverişli olduğu, anasınıflarının ise materyale erişim konusunda imkanlarının daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir.

Eğitimcilerin yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, eğitimcilerden çok azının yeni yaklaşım ve uygulamalar için eğitimlere katıldığı, katıldıkları eğitimleri sınıflarda yetersiz bir şekilde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Çalışmada gözlemlenen okullarda geleneksel yöntem ve yeni yaklaşımların bazı etkinliklerde beraber uygulandığı ancak yeni yaklaşımlar için materyaller ve eğitimci bilgisinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

## **5.2. Öneriler**

Okul öncesi eğitimde etkinlikler; çocukların sosyal duygusal, bilişsel, öz bakım, dil ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi açısından çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir şekilde planlanarak uygulanabilir. Etkinliklerin, çocukların akademik becerilerini ve hayat ile baş etme becerilerini de destekleyeceği şekilde planlaması yapılabilir. Bu nedenle etkinlikler planlanırken, çocukların içinde buldukları yaşam koşulları, çevrenin özellikleri ve bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulabilir. Aşağıda çalışma kapsamında yapılan gözlemler sonucu ihtiyaç duyulan öneriler her bir etkinlik için ayrı ayrı verilmiştir.

### **5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler**

İnce motor becerileri etkinliğinin (İMBE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; İMBE için ayrılmış alanın daha özenli olması gerekebilir. Materyaller; renk, şekil, büyüklük ve yapılarına göre ayrı ayrı raflarda dizilerek, raf erişilebilirliği çocuğun gelişimine uygun şekilde tasarlanabilir. Materyaller, çeşitli özelliklere (yapbozlar, bulmacalar veya boncuklar gibi) göre artırılabilir.

### **5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler**

Sanat etkinliğinin (SE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; yapılandırılmamış serbest SE çalışmalarına ağırlık verilip, daha sonra çocuklara oluşturdukları ürünlerle ilgili sorular sorularak etkileşim sağlanabilir. Sanat çalışmaları yalnızca, kesme yapıştırma ya da boyama çizme gibi etkinliklerden oluşmayabilir. Bunun yanında sanatın diğer dallarına da ağırlık verilip (heykel, alçı, tablo vb.), ortak ürün çalışmaları üzerine (örneğin tüm sınıfın birlikte yaptığı sanatsal bir köprü yapımı gibi) yoğunlaşılabilir.

### **5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler**

Müzik ve hareket etkinliğinin (MHE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; müzik materyalleri artırılabilir. Her çocuğa en az 3 müzik materyali



düŖecek Ŗekilde planlanması daha uygun olabilir. Hazır materyal alınacak maddi olanağın olmadığı durumlarda, çocuklarla beraber sınıf ortamında etkinlik kapsamında artık malzemelerden müzik materyalleri oluşturulabilir. Eğitimci müzik etkinliklerini yalnızca Ŗarkı öğrenme, Ŗarkı söyleme veya elektronik medya aracılığı ile müzik dinletme olarak planlamayabilir. Bunun yanında çeŖitli müzik aletlerinin tanıtılması, beden perküsyon çalışmalarının yapılması ve Orff Yaklaşımı gibi modern yaklaşımlardan daha çok faydalanılabilir.

#### **5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İliŖkin Öneriler**

Blok etkinliğinin (BE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; mevcut sınıf genişliğinden daha geniş sınıf ortamlarına ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta öğrencilerin serbest zaman ve oyun etkinliklerini uygulamadıkları bir alanın yalnızca blok merkezi olarak kullanılması, tüm sınıfın rahatça hareket ederek birlikte yapılar inşa edebilecekleri alan ve bloklar mevcut hale getirilebilir. Blok sayılarının artırılarak, renk, Ŗekil ve yapılarına göre çeŖitlilik sağlanabilir. Bu nedenlerle en az 3 çocuğun serbestçe çalışabileceği, fikirlerini özgürce gerçekleŖtirebileceđi materyaller ve alan olanağı oluşturulabilir.

#### **5.2.5. BeŖinci Alt Probleme İliŖkin Öneriler**

Dramatik oyun etkinliğinin (DOE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; dramatik oyun alanında yalnızca evcilik oyunu, kuklalar ve oyuncaklar değil, bunların yanında çeŖitli mesleklere ait kostümler, canlı-cansız diğer nesne ve varlıkların kostümleri, sahneler, dekorlar gibi çeŖitli materyaller bulundurulabilir. Ayrıca yalnızca hazır materyaller değil, öğretmenlerin çocuklarla el yapımı olarak ortaya çıkardıkları kostümler, dekorlar, maskeler ve diğer çeŖitli materyaller kullanılabilir.

#### **5.2.6. Altıncı Alt Probleme İliŖkin Öneriler**

Doğa fen etkinliğinin (DFE) EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; anaokullarının bahçe alanları, canlı besleme ve büyütme etkinlikleri için daha aktif hale getirilebilir. Anasınıflarının bahçe olanaklarının olmamasının dezavantajı, okul bahçesinden bir bölümün yalnızca anasınıfı öğrencileri ile ekili dikili alan uygulama merkezi olarak kullanması ile giderilebilir. Sınıf içi ve sınıf dıŖı alanda bilimsel süreç becerilerini geliştirici daha fazla etkinlikler yapılabilir. Çocukların bilimsel okuryazarlıklarını geliştirici fen etkinliklerine karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

### 5.2.7. Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Öneriler

Matematik etkinliklerinin EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; öğretilen matematiksel becerilerin çocuğun günlük hayatında kullanabileceği şekilde yararına olmasının sağlanmaya çalışılabilir. Fasulyeler ve çubuklar gibi klişe sayım yöntemleri yerine; yenilen ekmek dilimleri, ceketinde bulunan düğme sayısı, telefon üzerindeki tuşlar veya sınıf içindeki materyallerin geometrik şekilleri gibi nesnelere, farkındalık çalışmaları şeklinde modern yaklaşımlarla işlenerek kullanılabilir. Akıllı tahtalar ve yansıtma cihazı gibi elektronik araçlardan faydalanılabilir. Çocuklarda; düşünme, muhakeme kurma, ölçme, sayma, toplama, çıkarma, azlık çokluk gibi kavramları anlayabilme, yorumlayabilme, ayırt edebilme, gruplayabilme, algılayabilme, hesaplayabilme, akıl yürüterek tahminlerde bulunabilme becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı etkinliklere ağırlık verilebilir.

### 5.2.8. Onuncu Alt Probleme İlişkin Öneriler

Teknolojinin uygun kullanımı etkinliğinin EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; sınıflarda yalnızca bilgisayar, tepegöz veya akıllı tahta değil daha fazla teknolojik materyal bulundurulabilir. Yalnızca teknolojik araç kullanılarak çalışmalar yapmak yeterli olmayabilir. Sınıf içinde kullanılmayıp, günlük hayatta kullanılan araçlar da çocuklara tanıtılabilir, her birinin hayatımızda yeri ve önemi hakkında bilgiler verilebilir. Teknolojik araçların çalışma prensipleri ve üretimlerinin nasıl ve nerelerde gerçekleştirildiği ile ilgili açıklamalar yapılabilir. Bunun dışında çocuklara, teknolojik materyal kullanırken beden duruşu biçiminin nasıl olması ve zaman ayarlamasının nasıl yapılması gerektiği gibi teknolojinin yararına kullanımı öğretilmelidir. Ayrıca çocuklara, medya okuryazarlığının önemi ve nasıl medya okuryazarı olunur gibi eğitimler verilebilir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 kılavuzu incelendiğinde, teknoloji etkinliklerinin ayrı bir etkinlik olarak değerlendirilmediği, yalnızca bilişsel gelişim ve motor gelişim başlıkları altındaki etkinliklerde öneri şeklinde yer aldığı, bu kapsamda çocuklara bilgisayar kullanmalarının gerekliliğinden söz edilmektedir. Bu nedenle programdaki bu eksiklik giderilebilir, teknoloji etkinlikleri ayrı bir etkinlik başlığı altında değerlendirilebilir.

### 5.2.9. On Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

Farklılıklara saygıyı artırma etkinliğinin EÇODÖ-3'e göre mükemmel kalitede çıkması için; etnik, kültürel, doğumsal, yapısal, cinsiyet veya yaştan kaynaklanan farklılıklar, açık bir şekilde etkinlik olarak uygulanabilir. Farklılıklara saygıyı artırma

etkinlikleri kapsamında, insan dışındaki canlılara duyulması gereken saygı, hayvan hakları ve karşılaşılan olumsuz durumlarda neler yapılması gerektiğinin öğretilir. Çocukluk döneminde bu eğitimlerin verilmemesi, ilerleyen hayatlarında hayvanlara ve bitkilere, dolayısıyla çevreye zarar verdiğinin farkında olmayan bireyler yetişmesine neden olabilir. Gelişimsel olarak farklılıklar gösteren, özel gereksinimli çocuklar ile ilgili eğitimler verilebilir, daha çok kaynaştırma etkinlikleri planlanabilir. Kaynaştırma etkinliklerinin, farklılıklara saygıyı artırma etkinlikleri şeklinde, çocuğun kişiliğinde topluma uyum ve saygı becerilerinin gelişimi açısından olumlu etkileri olabilir. Bunun dışında hem yaşanan bölgeye ait hem de diğer bölgeler ve ülkelerdeki mevcut farklılıklarla ilgili çalışmalar yapılabilir. Cinsiyete göre farklılıklar, yaşa göre farklılıkların ele alındığı etkinlikler uygulanabilir. Farklılıkları olduğu gibi kabul etmenin önemi ve farklılıkların insanı geliştiren, zenginleştiren özellikler olduğu anlatılabilir.

➤ Genel öneriler:

Bu çalışma ve bu çalışmayla ilgili alanyazın değerlendirildiğinde, eğitimcilerin, buldukları bölgedeki olanaksızlık, zaman ayıramama veya maddi nedenlerden dolayı mesleklerine ve yeterliklerine katkı sağlayabilecek kurslara ve eğitimlere katılmaları gerektiğinden söz edilebilir.

Çalışmalar, okul öncesi eğitimde etkinliklerin değerlendirmesinin yetersiz düzeyde yapıldığını göstermektedir. Etkinlikler sonrası; eğitimci yeterliği, çocuk katılımı ve etkinliğin uygunluğu değerlendirilebilir. Değerlendirmeler sonrası, tespit edilen yetersizlikler ve ihtiyaçlar giderilerek yeni etkinlik planlamaları iyileştirilebilir.

Okul öncesi eğitimcileri, her yeni eğitim öğretim yılında etkinlikleri uygularken yeni bir yöntem kullanarak, kendilerini ve eğitim yöntemlerini iyileştirerek güncelleştirebilirler.

Eğitimciler, çocukların yaptıkları şeyler hakkında daha fazla konuşma yapabilir. Çocuklara, ilgili materyallerin kullanımı hakkında daha detaylı bilgiler verilir, her çocuğa uygun zorluktaki materyalin seçilebilir. Çocuklar, kullandıkları bir materyalin tüm yönleriyle özellikleri, eksik yönleri ve yapılan etkinlik için neden seçildiği konusunda bilgilendirilebilir.

Materyaller, çeşit ve özelliklerine göre gruplandırılıp, etiketlenilerek raflara dizilebilir. Materyallerin raflara dizilmesinde, çeşitli kutular veya raf içi düzenleyiciler

kullanılabilir. Çocuklar, aradıkları bir materyali nerede bulacakları ve etkinlik bittiğinde aldıkları yere tekrar koymanın önemi konusunda bilgilendirilebilir.

Uygulanan etkinliğe katılım göstermek istemeyen çocuk ile ilgilenilip, etkinliğe katılım göstermek istememe nedeni üzerine konuşma yapılabilir. Çocuğun, kendini ifade etmesine izin verilip, kendi seçimini yapabileceği başka etkinliklere yönlendirilmesi veya etkinliklere katılım göstermemesine izin verilebilir. Herhangi bir etkinliğin, zorlamayla, tehditle veya korkutularak uygulanmaması gerektiği düşünülmektedir.

Olumlu geri dönütler vermek, çocuğun ilgisini artırabilir. Bu nedenle, etkinlik sürecinde aktif katılım gösteren her çocuk, alkışlanma veya güdüleyici sözel ifadelerle desteklenebilir. Alkışlama eylemini, kendisi dışındaki bir akranına yönelik yapabileceği gibi, kendisi için de yapabileceği öğretilir. Bu öz tebrik yöntemi ile çocuğun benlik saygısının artarak, diğer etkinlikler için daha hevesli olabilir.

Sınıf ortamının genişliği artırılarak, çocukların özgürce hareket etmelerine daha elverişli hale getirilebilir. Tüm etkinliklerde materyal çeşitliliği artırılabilir. Sınıf ortamında bulundurulamayacak kadar büyük veya tehlikeli olabilecek türden materyallerin minyatürleri, modelleme yöntemiyle tanıtılarak, bu kapsamda etkinlikler uygulanabilir. Hazır materyal erişiminin mümkün olmadığı durumlarda, eğitimciler, çocuklarla atık materyalleri kullanarak kendi üretimlerini gerçekleştirebilirler.

Araştırmacılar tarafından; okul öncesi eğitimde etkinliklerin kalitesi, okulların sosyoekonomik durumlarına göre incelenebilir. Etkinliklerin kalitesi, okulların özel ve devlet okulu şeklinde türlerine göre incelenebilir. Etkinliklerin kalitesi, bu araştırmada kullanılan farklı ölçme aracı ve yöntemler kullanılarak incelenebilir. Etkinliklerin kalitesinin; çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, cinsel, dil, motor, ahlak, kişilik gelişimi gibi tüm gelişim alanlarına etkisi incelenebilir. Kalite standartlarına uygun etkinliklerde, eğitimci ve yönetici rolleri, aile katılımının etkileri incelenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, programın uygulanmasının kalite standartlarına uygun hale getirilmesi için, kurumların yaptıkları değerlendirme ve iyileştirme çalışmaları, bu kapsamda yaptıkları planlamalar incelenebilir. Ayrıca programın uygulanmasında; eğitimci, yönetici ve ailenin, eğitim programlarında kalite algısı incelenebilir. Çocukların, programın oluşturulması aşamasındaki katılımının etkileri, yüksek kaliteli etkinlikler ve düşük kaliteli etkinliklere göre karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- AÇEV (2020). Okul öncesi eğitimde kalite standartları.<https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/okul-oncesi-egitim-programi/kalite-standartlar/2/> adresinden 22.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Alabay, E. ve Özdoğan, İ. (2018). Okulöncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 481-496.
- Aksoy, A. ve Aksoy, M. (2018). Blok oyunlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 397-414. <https://dergipark.org.tr/pub/kusbd/issue/38953/383437>
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 232005).
- Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2016). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. Turla, A. (Ed.).*Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* içinde (s. 10-40). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Almas, A.G., Helleve, İ., & Bjorkelo, B. (2018, March). *Becoming a teacher in the digital area. NERA-Educational Research: Boundaries, Breaches and Bridges* (s. 284-286) içinde. Oslo, Norveç. <https://www.nera2018.uio.no/>
- Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2016). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okulöncesi eğitim programları* içinde (s. 78-112). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Arnold, D. (2016). *Preschool children: Social skills, educational development and health disparities*. New York: Nova Science Publishers, Inc. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1286320&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>.
- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Atalay, A. (2016). *Özgün örneklerle erken çocukluk eğitiminde materyal tasarımı ve yapımı*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Avcı, N., Koran Güner, N. ve Dilek, A. (2019). Okul öncesi dönemde edebiyat türleri ve özel konular. Turla, A. (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* içinde (s. 88-111). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Aydın, S. (2009). *Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 259843)
- Baki, A. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2).
- Barnett, S. (2003). Better teachers, better preschools: student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2, 1-12.

- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.
- Bıçakçı, M. Y. ve Köksal Akyol, A. (2016). 36-72 aylık çocuklar için örnek planlar. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okulöncesi eğitim programları içinde* (s. 157-183). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Bianchi, R., & Colombo, L. (2010). *Preschool Children : Physical Activity, Behavioral Assessment and Developmental Challenges*. New York: Nova Science Publishers, Inc. Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=346102&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Brannon, D., Dauksas, L., Coleman, N., Israelson, L., & Williams, T. (2013). Measuring the effect that the partners' dialogic reading program has on preschool children's expressive language. *Creative Education*, 4(09), 14.
- Burkart, S., Roberts, J., Davidson, M. C., & Alhassan, S. (2018). Behavioral effects of a locomotor-based physical activity intervention in preschoolers. *Journal of Physical Activity & Health*, 15(1), 46-52.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni uygulama ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Çağlak Sarı, S. (2016). Okul öncesi eğitimde sınıf dışı etkinlikler. Uyanık Balat, G. (Ed.). *Okulöncesi eğitime giriş içinde* (s. 167-182). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- David, T. (1999). *Young children learning*. London: SAGE Publications Ltd. Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=518801&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>.
- DeGroot, K. (2012). *Math play: Growing and developing mathematics understanding in an emergent play-based environment*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1032561778). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1032561778?accountid=16268>.
- DelCarmen-Wiggins, R., & Carter, A. (2004). *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. Oxford: Oxford University Press. Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=129753&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Deniz, Ü. ve İpek Yükselen, A. (2016). 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okulöncesi eğitim programları içinde* (s. 60-76). Ankara: Hedef Yayıncılık.

- Domack, A. M. (2005). *The effect of a dialogic reading intervention on the emergent literacy skills of preschool students* (Order No. EP73972). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1707629775). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1707629775?accountid=16268>.
- EACEA, (2018). Okul öncesi ve okul eğitiminde kalite güvencesi. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-87\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-87_tr) adresinden 24.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 485969).
- Ersoy, Ö. ve Dere, Z. (2012). Ankara il merkezindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitimi kapsamında yaptıkları uygulamaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 249-268.
- Fazlıoğlu, Y. ve Ercan, Z. G. (2019). Dramanın çocuk gelişimine etkisi. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde drama* içinde (s. 144-155). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 173883).
- Freud, S. (1999). *Sanat ve edebiyat*. Kapkın, E. ve Tekşen Kapkın, A. (Çev). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gökmen, İ. (2016). *Okul öncesi müzik eğitiminde şarkıların oyunlu-oyunsuz olarak öğretiminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 436721)
- Gültekin Akduman, G. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Uyanık Balat, G. (Ed.). *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, G. (2018). A screening study about preschool science education studies: A case study from Turkey. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33-67. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182150>.
- Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programlarının genel özellikleri ile kazanım ve göstergeler. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okulöncesi eğitim programları* içinde (s. 34-58). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Güven, G. (2016). Okulöncesi eğitim programı. Uyanık Balat, G. (Ed.). *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 67-114). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children* (Order No. 3325135). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304566440). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304566440?accountid=16268>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early childhood environment rating scale – third edition (ECERS-3)*. New York: Teachers College Press.
- İnci, M. ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724. doi: 10.17218/hititsosbil.335370
- Jayasuriya, A. (2014). *Primary caregiver perceptions of preschool activities: Understanding the value of outdoor play*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1566410639). Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/docview/1566410639?accountid=16268>.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitimde kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 254828)
- Kaya, Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 311002)
- Kelekçi Olgun, M. (2018). *Okul öncesi sanat eğitimi için geliştirilen grafik aplikasyon öğrenme modeli*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 506632)
- Kızıldaş, E. ve Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 0-0.
- Köksal Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116.
- Kultti, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 183, 1955–1969.
- Kukkonen, T., & Chang-Kredl, S. (2018). Drawing as social play: shared meaning-making in young children's collective drawing activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 74–87.
- Kuzgun, H. ve Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 83-102.
- Lombardi, S. M. (2011). *Internet activities for a preschool technology education program guided by caregivers*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (879433476). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/879433476?accountid=16268>.



- Lucci, B. K. (2004). *Using the early childhood environmental rating scale as a tool for classroom improvement* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 305112504)
- Machado, J. M. (2014). *Early childhood experiences in language arts*. Boston-USA: Cengage Learning.
- Mavilidi, M.-F., Okely, A., Chandler, P., Louise Domazet, S., & Paas, F. (2018). Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502-519.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2003). Bilgi ve iletişim teknolojisi araçları ve ortamlarının eğitim etkinliklerinde kullanım yönergesi. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=5> adresinden 15.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. 22 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve UNİCEF (2015). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/www/b8220okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretimkurumlari-standartlari-kilavuz-kitabi8221-ve-8220okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-standartlari-veri-girisi-rehber-kitabi8221-yayimlanmistir/icerik/263> 20.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi. Erişim Adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-87\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-87_tr). 24.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği (2014 tarihli resmi gazete yayımı). <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIisiki=0&sourceXmlSearch=okul%20%C3%B6ncesi> adresinden 14.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Morrow, L. M. (2014). *Developing literacy in preschool*. Erişim adresi <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Moyles, J. R. (2012). *A-Z of Play in Early Childhood*. Maidenhead: McGraw-Hill Education. Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=481783&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid>.
- NAEYC, (2020). Defining and recognizing high-quality early learning programs: naeyc's 10 accreditation standards. <https://www.naeyc.org/defining-recognizing-high-quality-early-learning-programs> adresinden 24.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Norling, M., & Lillvist, A. (2016). Literacy-related play activities and preschool staffs' strategies to support children's concept development. *World Journal of Education*, 6(5), 49-63.

- Oktay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de okulöncesi eğitimin gelişimi. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okulöncesi eğitim programları içinde* (s. 18-32). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Orff, C. (2003). Hareketten doğan müzik. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 3, 2-4.
- Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 263684)
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Öztürk, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde müzik*, (s.68-70-85). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90.
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development & Care*, 180(6), 753-766. doi:10.1080/03004430802287606
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 326-336.
- Pianta, R.C. (2003). The transition to school: a focus on children, families, schools, and communities. *Focus On Pre-K and K*, 16, 1-8.
- Rebar, B. M. (2012). Teacher's sources of knowledge for field trip practices. *Learning Enviromental Research*, 15(81), 81-102. doi 10.1007/s10984-012-9101-y.
- Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In S.K. Abell ve N.G. Lederman (Ed.), *Handbook of Research on Science Education* (s.125-167). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 503-511.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. Yüksel, G. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 0-0.
- Sert, S. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Sivin-Kachala, J., Bialo, E. (1994). *Research report on the effectiveness of technology in schools, 1990-1994*. New York: Software Publishers Association.
- Stier, J., Tryggvason, M. T., Sandström, M., & Sandberg, A. (2012). Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education, 23*(4), 285-296. doi:10.1080/14675986.2012.724877
- Şahin, F. (2016). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okulöncesi Eğitimi Etkinlik Havuzu. Erişim adresi: <http://okuloncesi.eba.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Tok, E. (2016). Okulöncesi eğitimde eğitim ortamları. Uyanık Balat, G. (Ed.). *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 135-148). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish Adaptation of the Early Childhood Rating Scale*. Master of Arts Thesis, Boğaziçi University, İstanbul. (Tez No: 52123).
- Tsung-Hui, T. (2001). *Teacher -child verbal interactions in preschool science teaching*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (276294489). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/276294489?accountid=16268>.
- Ulus, L. ve Yalçıntaş Sezgin, E. (2019). Oyun ile ilgili diğer konular ve uygulamalar. Aksoy, A. B. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde (s. 252-288). Ankara: Hedef Yayıncılık
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). What is the long-run impact of learning mathematics during preschool? *Child Development, 89*(2), 539-555.
- Winslow, B. (2011). *Effects of structured handwriting readiness programs on the fine motor skills of children in head start*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (918690716). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/918690716?accountid=16268>.
- Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 201-209.
- Yeşil, S. (2014). *Erken çocukluk ve özel eğitimde gelişime destek etkinlikler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

# EKLER



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.8996557  
Konu : Araştırma İzni (Yekta YARAY)

07.05.2019

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi  
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03.04.2019 tarih ve 6851 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Yekta YARAY'ın "**Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Etkinliklerinin Kalitesinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasını İlimizin tüm ilçelerinde yer alan Anaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının kurum müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin DİREK  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
<...>

Doç Dr. Feysel TAŞÇIER  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:  
1-Araştırma Değerlendirme Formu  
2-Tez Önerisi  
3- Anket Çalışması

Adres: Şehitlik Mahallesi, Mehmet Akif Ersoy Blv. Eski Eğitim  
Fakültesi, 21010 Şehitlik / Yenişehir/Yenişehir/Diyarbakır  
Elektronik Ağ:  
e-posta: stratejigelistirme21@meb.gov.tr

Bilgi için: Yeşim YALI  
Tel: 0 (412) 322 22 35  
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e9b-ad34-3090-82ee-74c3 kodu ile teyit edilebilir.