

Canbeldek, M., Işıkoglu 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.

Geliş Tarihi: 01/03/2016

Kabul Tarihi: 18/10/2016

DOI:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTE İLE ÇOCUKLARIN GELİŞİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Merve CANBELDEK**
Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN***

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile bu kurumlara devam eden beş-altı yaş çocuklarının dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, özbakım-sosyal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 55 okul öncesi eğitimi sınıfı ve bu sınıflardaki 846 çocuk ve 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların gelişim düzeyleri "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)" ve sınıfların kaliteleri "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECER)" ve "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu" aracılığı ile ölçülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde kurum kaliteleri ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişki Spearman's Korelasyon analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, kurum kalitesi, yapısal kalite, işlevsel kalite, çocuk gelişimsel sonuçları

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND DEVELOPMENTAL LEVELS OF CHILDREN

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the correlation between quality of preschool education institutions and the language-cognitive, fine motor, gross motor, self-care and social development levels of five-six-year-old children attending these institutions. The sample of the study consisted of 55 preschool education classes and 846 children attending these classes and 55 teachers working in these classes. While the developmental levels of the children participating in the study were measured by using "Ankara Development Screening Inventory (ADSI)", qualities of classrooms were measured by using "Early Childhood Environment Rating Scale (ECER)" and "Information Form for Preschool Educational Institution Structural Quality". The relationship between the quality of institutions and the development of children was analyzed by using Spearman's Correlation analysis technique for the analysis of data. According to the findings of the study, positively significant correlations were found between the quality levels of preschool educational institutions and the developmental levels of children.

Keywords: Early childhood education, institution quality, structural qualities, process qualities, child development outcomes

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, mcanbeldek@pau.edu.tr.

*** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, nisikoglu@pau.edu.tr.

1.GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2007). Zengin uyarıcı çevre ile etkileşime olanak sağlayan okul öncesi eğitim aynı zamanda akran iletişimi, sosyal beceri kazanımı, olumlu davranışların desteklenmesi gibi faktörlerle çocuğun sosyo-duygusal gelişimi açısından da oldukça ayrıcalıklı bir yerdedir. Ayrıca büyüme gelişme çağındaki çocuğun fiziksel açıdan aktif olmasına, kas koordinasyonunu yaşıyla orantılı olarak gerçekleştirebilmesine olanak sağlamaktadır. Başka bir ifade ile bu dönem insan hayatının tüm dönemlerinin temel basamağını oluşturan, fiziksel, sosyal, dil, bilişsel ve duygusal gelişim alanları bakımından ilerlemenin en hızlı olduğu kritik dönem olarak belirtilebilir (Arı, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumları ise çocuğun eğitim aldığı ilk formal kurumlardır (Zembar, 2007). Günümüzde toplumda meydana gelen kadın iş gücünün hızla artması ve güvenli oyun alanlarının azalması gibi sosyo kültürel değişimler okul öncesi eğitimi kurumlarına olan ihtiyacı arttırmaktadır (Ivrendi ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde okullaşma oranının Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkartılması gibi bir hedefi olan ülkemizde de, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalarda son yıllarda önemli mesafeler kat edilmiştir. Ülkemizde okullaşma oranı % 40 seviyelerine ulaşmış olmasına rağmen bu oran gelişmiş ülkelerin hala gerisindedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014).

Okul öncesi eğitimi geliştirmek için atılan adımların sadece niceliksel olarak atılması, çocukların gelişim alanlarının ve sosyal yeterliliklerinin desteklenmesi için yeterli olmamaktadır. Niceliksel olarak sağlanan artışın, kurumların niteliğinin de artırılarak sürdürülmesi gereklidir (Zembar, 2007). Çocuğun bu kurumlarda alacağı nitelikli eğitim ise hem iyi hazırlanmış bir program hem de iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilmektedir (Özdemir Beceren, 2012). Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun gelecekteki öğrenim seviyesini, yaşam başarısını (yüksek gelirli iş ve eğitim, düşük suç oranı gibi), bilişsel, dil, sosyo-duygusal ve psiko-motor gelişimlerini, erken akademik becerilerini ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir (Burchinal ve diğ., 2000; Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009; Schweinhart ve diğ., 2005; Schweinhart ve Weikart, 1997; Sylva ve diğ., 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitiminde beklenen yararları elde etmek için nitelik ve niceliğin birlikte iyileştirilmesi gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimin "niteliğinin" diğer bir deyişle "kalitesinin" çerçevesinin, göstergelerinin, kaliteyi ölçmek isteyen aileler, denetçiler, yöneticiler gibi farklı paydaşlar tarafından farklı tanımlandığı görülmektedir. Bunun için de okul öncesi eğitimin kalitesinin ne olduğuna dair tek bir tanım ve kalite ölçümünden söz etmek mümkün değildir (Ishimine, Tayler ve Thorpe, 2009; Işıkoğlu, 2007).

Okul öncesi eğitimde kalite kavramı ve kalite göstergelerinin tanımlanmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde öne çıkan yaklaşımlardan birisi; kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olarak incelenmesidir (Howes ve diğ., 2008; Ishimine & Tayler, 2014; Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010). Yapısal kalite boyutunda öğretmen nitelikleri, öğretmen çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan gibi öğeler incelenmiştir. İşlevsel kalite boyutunda ise, öğretmen-çocuk ilişkisi, zengin uyarıcı

eğitim ortamları ve aktiviteler değerlendirilmektedir (Howes ve diğ., 2008). Diğer bir yaklaşım da ise kalitenin ikiden daha fazla boyutta ele alınması gerektiğini savunan Katz (1993; 2003) kalitede çoklu bakış açısı adını verdiği kalite öğelerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Katz'e göre kalite tanımları kaliteyi tanımlayan grupların konumuna göre değişmektedir ve okul öncesi eğitimde kalite beş farklı bakış açısından incelenmelidir. Bu çoklu bakış açıları; (1) yukarıdan aşağıya bakış açısı, (2) aşağıdan yukarıya bakış açısı, (3) iç bakış açısı, (4) dış-ç bakış açısı ve (5) toplumsal bakış açısı olarak belirtmiştir. Yukarıdan aşağıya bakış açısı; araştırmacı/profesyonel bakış açısı olarak da adlandırılmıştır. Hükümleri düzenleyen görevliler, kurumlarda akredite ve denetimi yapan üst düzey çalışanlar tarafından benimsenmektedir. Yetişkin- çocuk oranı, personel niteliği, yetişkin-çocuk etkileşimi, malzeme kalitesi, çocuk başına düşen alan gibi ölçütleri kapsamaktadır. Aşağıdan yukarıya bakış açısı; çocukların bakış açısı olarak ifade edilmiş ve uygulanan programın etkisinin belirlenmesi için çocukların kurumda yaşadıkları deneyimlere odaklanmıştır. Çocuğun okuldaki rahatlığı, etkinliklere katılım düzeyi gibi öğeleri kapsamaktadır. İç bakış açısı; personelin okul öncesi eğitim programını nasıl algıladığını, o kurumun üyesi olmaktan hissettiklerini, meslektaşlarıyla ve programı yönetenlerle ilişkilerini kapsamaktadır. Dış ve iç bakış açısı; ailelerin okul öncesi eğitim programını nasıl algıladıkları ve programla ilişkili deneyimlerini içermektedir. Toplumsal bakış açısı ise; kalitenin geniş toplum bakış açısıyla nasıl değerlendirileceğini, erken çocukluk programının kısa ve uzun vadede çocuklara faydalı olacak niteliklere sahip olup olmadığının saptanmasını amaçlamaktadır (Katz, 1993; 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi simgeleyen akreditasyonu sağlayan kuruluşlardan biri olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) ise kaliteyi belirleyen göstergeleri gelişime uygunluğu temel alarak oluşturmuş ve kurumsal kalitenin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Akreditasyon sürecinde kurumsal kaliteyi, yetişkin-çocuk iletişimi, program, yetişkin-veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri ve değerlendirme olmak üzere toplam 10 alanda sınıflandırmıştır (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009).

Okul öncesi eğitimde kalite ile ilgili araştırmalar incelenildiğinde, kalite düzeyi ile çocukların gelişim düzeyleri ve akademik becerileri arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Örneğin, Sylva ve arkadaşları (2006) boylamsal çalışmalarında İngiltere'deki 141 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 2857 çocuğa üç yaşında ön test beş yaşında son test uygulayarak çocuklara yönelik ve ECERS-E ile okul kalitesine yönelik veri toplamışlardır. Bu araştırma sonucunda kaliteli eğitim ortamlarının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Dearing, McCartney ve Taylor (2009) alt sosyo ekonomik düzeye sahip 1364 çocuğu dahil ettikleri benzer bir araştırmada ise, kurum kalitesi ile orta çocuklukta matematik, okuma başarıları ve çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, yüksek kaliteli okul öncesi eğitimi alanın çocuğun okula hazır bulunuşluğunu dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimine olan etkisi boylamsal araştırma sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Kurum kalitesi belgelenmiş bir müdahale programı olan High Scope Anaokulu programının etkilerinin yetişkinlikte bile sürdüğü yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın örneklemini üç ve dört yaşlarında yüksek kaliteli okul öncesi eğitim almaya başlayan 58 ve almayan 65 toplam 123 çocuk oluşturmuştur. Her iki grubunda bilgileri 3, 11, 14, 15, 19, 27 ve son olarak 39-41 yaşlarında toplanmıştır.

Araştırma üç-dört yaşında kaliteli okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların etmeyen akranlarına göre daha yüksek eğitim kademelerine ulaştıklarını, daha yüksek ücretli işlerde çalıştıklarını, kendilerine daha düzenli hayat kurduklarını ve daha az suçla karıştıklarını göstermiştir (Schweinhart, 2003).

Ülkemizde yapılan alan yazın taramasında ise okul öncesi eğitimin kalite düzeyi ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sınırlı sayıda araştırma olduğu saptanmıştır. Polat (2014) okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. İstanbul il merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 100 çocukla gerçekleştirilen araştırmada; ECERS-R ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını, olumsuz niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının ise düştüğünü göstermiştir. Yine, Feyman (2006)'da yaptığı araştırmasında, Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim veren resmi ve özel ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıflarının kalite düzeylerinin 48-72 aylık 120 çocuğun gelişim düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; anasınıflarının kalite düzeylerinin “çok az”; özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeylerinin ise “çok az” ile “iyi” arasında değiştiği saptanmıştır. Gelişim kalite ilişkisi incelendiğinde ise, sınıfların kalite düzeyinin artmasıyla çocukların bilişsel gelişim düzeyinin arttığı, fiziksel gelişim düzeylerinin azaldığı, öz bakım becerileri ve uyum davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu iki araştırmada çalışma grubunun küçüklüğü bulguların genellenmesinde bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan okul öncesi eğitim kurumunun kalitesini ve bu kurumlara devam eden çocukların gelişimine olan etkilerini inceleyen araştırmaların yapılması ülkemizde önemli bir ihtiyaçtır. Okul öncesi eğitimde kalite ve gelişim düzeyi ilişkisini inceleyen büyük örneklemi kapsayan araştırma sayısının sınırlı olması ise bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Denizli il ve ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri ile okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel, motor, sosyal-özbakım gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 8141 çocuk oluşturmaktadır (MEB, 2012). Bu evreni temsil etmek üzere oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen evrenden 22 bağımsız anaokulu, 38 ilkökul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfına devam eden 1000 çocuk seçilmiştir. Oransız küme yöntemi ile evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit şansa sahiptir (Karasar, 2013). Yasal izinler alındıktan sonra her okulla telefon aracılığı ile irtibata geçilmiş, araştırmanın amacı açıklanmış ve sınıf gözlemleri için uygun zaman talebinde bulunulmuştur. Bu işlem sonucunda 55 sınıf ve bu sınıflara devam eden 880 çocuk ve 55 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Ancak bazı ölçeklerin eksik doldurulması, soru atlanması, demografik özelliklerin tam olarak doldurulmamasından dolayı 34 çocuğun verisi araştırmadan çıkartılmış ve 846 çocuk araştırmada incelenmiştir.

Araştırmaya katılan 846 çocuktan; 429 çocuğun (%50.7) kız olduğu, 328 çocuğun bir kardeşi (%38.8) bulunduğu, 395 çocuğun babasının işçi (%46.7) ve 492 çocuğun annesinin ev hanımı (%58.2) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 55 öğretmenden; 53 katılımcının (%96.4) kadın öğretmenlerden oluştuğu, 38 öğretmenin (%69.2) 30-39 yaş aralığında, 21 öğretmenin (%38.2) meslek lisesi mezunu, 51 öğretmenin (%92.7) lisans programı mezunu ve 20 öğretmenin de (%36.3) 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerine ait veriler ise Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Özelliklere Göre Dağılımı

		N	%
Okul Türü	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	35	63.6
	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	20	36.4
Eğitim Zamanı	Tam Gün	10	18.2
	Yarım Gün	45	81.8
Yardımcı Personel Sayısı	Yardımcı personel yok	15	27.3
	1 Yardımcı Personel	21	38.2
	2 Yardımcı Personel	7	12.7
	3 Yardımcı Personel	6	10.9
	4 Yardımcı Personel	4	7.3
	5 ve üzeri	2	3.6
Kaynaştırma Öğrencisi	Hayır	41	74.5
	Evet	14	25.5
Sınıfın Büyüklüğü (Kişi başına düşen alan)	1.5 m ² den küçük	3	5.5
	1.5 m ² den büyük	52	94.5
ECER Toplam Puan	1 yetersiz (1-2.72)	24	43.6
	3 az yeterli (2.72-4.44)	21	31.2
	5 iyi (4.44-6.16)	10	18.2
	7 mükemmel (6.16-7)	0	0

Tablo 1. ayrıntılı bir şekilde incelenildiğinde 35 okul öncesi eğitim kurumunun ilkököl-ortaokula bağlı anasınıfları (%63.6), eğitim zamanı olarak 45 tanesinin yarım gün (%81.8), yardımcı personel sayısının bir kişi (%38.2) olduğu kurumlardan 41 tanesinde (%74.5) kaynaştırma öğrencisinin olmadığı, kişi başına düşen alanın kurumlardan 52 tanesinde (%94.5) 1.5 m² den büyük olduğu ve ECER toplam puanında kurumlardan 24 tanesinin yetersiz (%43.6) olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

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

Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için; Harms ve Clifford (1980) tarafından "Early Childhood Environment Rating Scale (ECER)" adı ile geliştirilen, sonrasında Türkçeye "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak uyarlanan ölçme aracı kullanılmıştır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007). ECER, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili toplam 7 alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Puanların değerlendirilmesi; 1; yetersiz, 3; az yeterli, 5; iyi ve 7; mükemmel olarak 7'li derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonun güvenilirlik kat sayısı (Cronbach's Alpha) 0.90 olarak hesaplanmıştır (Işıkoğlu, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gelişim düzeylerini ölçmek için ise Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından geliştirilen "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)" kullanılmıştır. AGTE, 0-6 yaş çocuklarının gelişimini ve becerilerini genellikle ebeveyn veya öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. AGTE'nin iç tutarlılığı (Cronbach's Alpha katsayısı) 0.80-0.99 olarak bulunmuştur (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1998).

Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından önce Pamukkale Üniversitesi aracılığıyla Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmış ve örnekleme dahil olan okulların yöneticilerine telefon ya da birebir görüşme yoluyla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yaş grubu uygun olan sınıfların gözlenebilmesi için öğretmen ve yöneticiler bilgilendirilmiş ve katılmayı kabul eden okullara ziyaretler planlanmıştır. ECER ile veri toplamak için belirlenen sınıflarda araştırmacı tarafından yaklaşık 4-5 saat süren sınıf gözlemleri yapılmıştır. Gözlem tamamlandıktan sonra AGTE' nin nasıl doldurulacağı konusunda öğretmenlere uygulamalı şekilde bilgi verilmiş ve onlardan sınıflarındaki her bir çocuk için AGTE'yi doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise öğretmenlerle birlikte belirlenen uygun bir tarihte doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından geri alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, "SPSS 18.0" istatistik paket programına kodlanarak yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma tanımlayıcı istatistik değerlerine ulaşabilmek için puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tek örneklem Kolmogorov

Smirnov Testi uygulanmıştır ve verilerin tüm değişkenler için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Bu nedenle normal dağılım göstermeyen veriler arasındaki korelasyonu belirlemek için Spearman's Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve .00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak .70-1.00 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta ve .30-.00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2010). ECER toplam puanında okulların düzeyleri belirlenirken aralık genişliği hesaplanmıştır. Tekin (2004)'e göre aralığın açıklığına aralık katsayısı denilmekte olup bu katsayı; $a = \frac{\text{dizi genişliği}}{\text{grup sayısı}}$ olarak hesaplanmaktadır. Düzey sınırları $\frac{k-1}{k}$ formülü kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda 7'li likert tipli ECER'de aralık katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri ile Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalite Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların Gelişim Düzeyleri İle Kurumların Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Dil-Biliş. G.	1.000										
2.İ.Motor G.	.679**	1.000									
3.K.Motor G.	.336**	.313**	1.000								
4.Öz.-Sos. G.	.410**	.415**	.389**	1.000							
5.AGTE	.923**	.826**	.443**	.631**	1.000						
Toplam											
6.Eğt. Zamanı	.161**	.062	.077*	.044	.131**	1.000					
7.Çocuk Sayısı	.116**	.175**	-.032	.052	.142**	-.002	1.000				
8.Hizmet Yılı	.030	.003	-	-.044	.000	.011	.152**	1.000			
			.151**								
9. Yrd.	.133**	.076*	.030	-.042	.099**	.345**	.399**	.152**	1.000		
Personel											
10.Büyük. (m²)	.181**	.146**	.107**	.093**	.188**	.335**	.011	.042	.358**	1.000	
11.Kaynaştırm	-.070*	-	-.012	-.004	-.064	-.068*	.072*	.113**	.266**	.036	1.0
a		.092**									.00

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2.'de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumların eğitim zamanı ($\rho = 0.161$; $p < 0.01$), sınıfta bulunan çocuk sayısı ($\rho = 0.116$; $p < 0.01$) ve sınıfların büyüklüğü ($\rho = 0.181$; $p < 0.01$) arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile kurumların eğitim zamanı, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıf

büyüklüğü ne kadar artarsa çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır. Ayrıca çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumlardaki kaynaştırma öğrencisinin bulunması arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho = -0.070$; $p < 0.05$). Yani sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunması durumunda çocukların dil-bilişsel gelişimlerinin de daha düşük olabileceği yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların ince motor gelişim puanları ile sınıftaki çocuk sayısı ($\rho = 0.175$; $p < 0.01$), sınıf büyüklüğü ($\rho = 0.146$; $p < 0.01$) arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde ve kurumda çalışan yardımcı personel sayısı ($\rho = 0.076$; $p < 0.05$) arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul öncesi eğitim kurumu sınıfında bulunan çocuk sayısı, sınıf büyüklüğü ve yardımcı personel sayısı arttıkça kurumda bulunan çocukların ince motor gelişimleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi sayısı ve çocukların ince motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = -0.092$; $p < 0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısının, çocukların ince motor gelişimlerini negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların kaba-motor gelişim puanları ile öğretmenlerin hizmet yılı arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho = -0.151$; $p < 0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin hizmet yılları ne kadar yüksek ise çocukların kaba-motor gelişimleri o kadar düşük olmaktadır. Ayrıca kurumların eğitim zamanı ($\rho = 0.077$; $p < 0.01$) ve sınıfın büyüklüğü ($\rho = 0.107$; $p < 0.01$) ile çocukların kaba motor gelişim puanları arasında istatistiksel anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda çocukların geçirdiği zaman ve sınıf büyüklüğü arttıkça çocukların kaba motor gelişimlerinin olumlu yönde etkilenmektedir.

Çocukların özbakım sosyal gelişimleri ile kurumların sınıf büyüklüğü arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho = 0.093$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle eğitim verilen sınıfın büyüklüğünün okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların özbakım ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ayrıca sonuçlar, çocukların toplam gelişim puanları ile kurumların eğitim zamanları ($\rho = 0.131$; $p < 0.05$), sınıfta bulunan çocuk sayısı ($\rho = 0.142$; $p < 0.01$), kurumlarda bulunan yardımcı personel sayısı ($\rho = 0.099$; $p < 0.01$) ve sınıfların büyüklükleri ($\rho = 0.188$; $p < 0.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle kurumların eğitim süresinin, sınıfta bulunan çocuk sayısının, yardımcı personel sayısının ve sınıf büyüklüklerinin artmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların toplam gelişim puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri ile Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalite Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.*Çocukların Dil-Bilişsel Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dil-Bil. G.	1.000								
2.Öbkm Bc.Y.Ç	.378**	1.000							
3. Mob. ve Ar.	.356**	.824**	1.000						
4. Dil ve Kav.	.280**	.723**	.629**	1.000					
5. Mtr.G. İl. Et.	.400**	.852**	.775**	.780**	1.000				
6.Yrtelk. İl. Et.	.347**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
7. S.Bec.Yön. E.	.311**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
8. Çlşn ve V.İht	.345**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
9. ECERS Top.	.380**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000

Not: * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 3.'de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar ($\rho=0.378$; $p<0.01$), mobilya ve araçlar ($\rho=0.356$; $p<0.01$), dil ve kavram ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.400$; $p<0.01$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($\rho=0.347$; $p<0.01$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($\rho=0.311$; $p<0.01$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($\rho=0.380$; $p<0.01$) alt boyutlarına ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sınıfların kalite puanları arttıkça, çocukların dil-bilişsel gelişimleri puanları artmıştır. Başka bir deyişle kurumların toplam işlevsel kalite puanının yüksek olması çocukların dil-bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.*Çocukların İnce Motor Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. İ. Motor G.	1.000								
2.Öbkm Bc.Y.Ç	.319**	1.000							
3. Mob. ve Ar.	.308**	.824**	1.000						
4. Dil ve Kav.	.328**	.723**	.629**	1.000					
5. Mtr.G. İl. Et.	.332**	.852**	.775**	.780**	1.000				
6.Yrtelk. İl. Et.	.358*	.840**	.786*	.758**	.863**	1.000			
	*		*						
7. S.Bec.Yön. E.	.324**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
8. Çlşn ve V.İht	.278**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
9. ECER Top.	.344**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000

Not: * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 4.'de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların ince motor gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar ($\rho=0.319$; $p<0.01$), mobilya ve araçlar ($\rho=0.308$; $p<0.01$), dil ve kavram ile

ilgili etkinlikler ($\rho=0.328$; $p<0.01$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.332$; $p<0.01$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($\rho=0.358$; $p<0.01$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($\rho=0.324$; $p<0.01$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($\rho=0.278$; $p<0.01$) alt boyutlarına ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile sınıflarda tüm kalite boyutlarında puanlar arttıkça çocukların ince motor gelişim puanları da artmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.' de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Çocukların Kaba Motor Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. K. Motor G.	1.000								
2.Öbkm Bc.Y.Ç	.240**	1.000							
3. Mob. ve Ar.	.265**	.824**	1.000						
4. Dil ve Kav.	.169**	.723**	.629**	1.000					
5. Mtr.G. İl. Et.	.229**	.852**	.775**	.780**	1.000				
6.Yrtcl. İl. Et.	.209**	.840*	.786*	.758**	.863**	1.000			
		*	*						
7. S.Bec.Yön. E.	.234**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871*	1.000		
						*			
8. Çİşn ve V.İht	.179**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865*	.827*	1.000	
						*	*		
9. ECER Top.	.247**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926*	.913*	.932*	1.000
						*	*	*	

Not: * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 5.'de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların kaba motor gelişim puanları ile kurumların öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ($\rho=0.240$; $p<0.01$), mobilya ve araçlar ($\rho=0.265$; $p<0.01$), dil ve kavram ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.169$; $p<0.01$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.229$; $p<0.01$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($\rho=0.209$; $p<0.01$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($\rho=0.234$; $p<0.01$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($\rho=0.179$; $p<0.01$) alt boyutlarına ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kurumun kalite düzeyinin çocukların kaba motor gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının özbakım-sosyal gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6.' da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Çocukların Özbakım- Sosyal Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öbkm-Ssyt G.	1.000								
2.Öbkm Bc.Y.Ç.	.088*	1.000							
3. Mob. ve Ar.	.158**	.824**	1.000						
4. Dil ve Kav.	.092**	.723**	.629**	1.000					
5. Mtr.G. İl. Et.	.100**	.852**	.775**	.780**	1.000				
6.Yrtclık. İl. Et.	.127**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
7. S.Bec.Yön. E.	.101**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
8. Çlşn ve V.İht	.072*	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
9. ECER Top.	.123**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000

Not: * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 6.'da ki bulgulara göre çocukların özbakım-sosyal gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar ($\rho=0.088$; $p<0.01$), mobilya ve araçlar ($\rho=0.158$; $p<0.01$), dil ve kavram ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.092$; $p<0.01$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.100$; $p<0.01$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($\rho=0.127$; $p<0.01$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($\rho=0.101$; $p<0.01$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($\rho=0.072$; $p<0.01$) alt boyutlarına ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sınıfların kaliteleri ne kadar standartlara uygun olursa çocukların özbakım-sosyal gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının toplam gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Çocukların Toplam Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. AGTE Top.	1.000								
2.Öbkm Bc.Y.Ç.	.362**	1.000							
3. Mob. ve Ar.	.370**	.824**	1.000						
4. Dil ve Kav.	.297**	.723**	.629**	1.000					
5. Mtr.G. İl. Et.	.387**	.852**	.775**	.780**	1.000				
6.Yrtclık. İl. Et.	.363**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
7. S.Bec.Yön. E.	.324**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
8. Çlşn ve V.İht	.326**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
9. ECER Top.	.382**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000

Not: * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 7.'de ki verilere göre çocukların toplam AGTE puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ($\rho=0.362$; $p<0.01$), mobilya ve araçlar ($\rho=0.370$; $p<0.01$), dil ve kavram ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.297$; $p<0.01$), motor gelişimi

ile ilgili etkinlikler ($\rho=0.387$; $p<0.01$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ($\rho=0.363$; $p<0.01$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler ($\rho=0.324$; $p<0.01$), çalışan ve veli ihtiyaçları ($\rho=0.326$; $p<0.01$) alt boyutlarına ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile sınıfların kalite puanları yükseldikçe çocukların gelişim düzeyleri artmaktadır.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri yükseldikçe çocukların gelişim düzeylerinin yükseldiğini gösteren önemli bulgular ortaya koymuştur. Araştırmanın temel sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçlarının olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapısal kalite özellikleri olarak belirtilen; çocuk sayısı, öğretmen eğitimi düzeyi, sınıfın büyüklüğü gibi özellikleri ile çocukların gelişimsel sonuçlarının ilişkili olduğu saptanmıştır. Micozkadioğlu ve Berument (2011) yaptıkları çalışmada sınıftaki çocuk sayısının artmasının çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır ve bu bulgu çalışmada bulunan bulgu ile örtüşmemektedir. Ancak bu duruma neden olan faktörün sınıflarda bulunan çocuk ortalama sayısının 18 gibi düşük bir oran olması ve aşırı kalabalık sınıfların örneklem dâhilinde bulunmaması olduğu düşünülmektedir.

Benzer şekilde, yapısal kalite boyutlarından eğitim zamanı ile çocukların tüm gelişim alanları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam gün eğitim alan çocukların gelişim puanları daha yüksektir. Benzer bulgulara daha önce yapılan çalışmalarda ulaşılmıştır (Clark, 2001; Nowak, Nichols, Coutts, 2009; Özgülük, 2006). Yarım gün ve tam gün okul öncesi eğitim programlarına devam etmiş düşük sosyoekonomik düzeyden gelen 773 çocuğun başarı düzeyleri incelenmiş ve tam gün eğitim programına devam eden okul öncesi çocuklarının yarım günlük eğitim programlarına devam eden çocuklara göre dil sanatları ve matematik başarıları olarak daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Nowak, Nichols, Coutts, 2009). Beş-altı yaşındaki 200 çocuğun incelendiği benzer bir çalışmada tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam edenlerden sosyal ve duygusal olarak daha gelişmiş oldukları saptanmıştır (Özgülük, 2006). Bu sonuç okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim süresinin artırılmasının, çocukların gelişimsel sonuçlarına etki ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda tam gün eğitim zamanlı kurumların artırılması ve çocukların bu kurumlara devamının sağlanması ile çocukların gelişimsel sonuçlarının daha istenen düzeyde olacağı düşünülmektedir. Diğer bir araştırma bulgusu ise, sınıf büyüklüğünün ve dolayısıyla çocuk başına düşen alanın artmasının çocukların gelişimsel sonuçlarını olumlu şekilde etkilediğidir. Micozkadioğlu ve Kazak Berument (2011) yaptıkları çalışmada çocuk başına düşen alanın artmasının, çocukların akademik becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuklar ve yetişkinler için eğitim ortamının özellikleri, sosyal etkileşim ve ailenin programa katılımı gibi nitelikleri kapsayan işlevsel kalite göstergelerine ait araştırma bulguları, çalışmaya katılan sınıflarda bu göstergelerin "yetersiz" ile "iyi" arasında değiştiğini göstermektedir. Sınıfların işlevsel kaliteleri ile çocukların AGTE'den aldıkları gelişim puanları arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifade ile kurumların kalite düzeyleri çocukların gelişimsel sonuçlarına etki eden bir faktördür. Bu ilişkiler incelendiğinde en yüksek korelasyon sınıfların toplam kalite puanları ve çocukların toplam gelişim puanları arasında saptanmıştır. Ayrıca, sınıf kalite puanları arttıkça sırasıyla çocukların dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve özbakım sosyal gelişimlerinde yüksek

puanlar aldıkları bulunmuştur. Yapılan benzer araştırmalar da okul öncesi eğitim kurum kalitesinin çocukların gelişimsel sonuçlarını etkilediği bulgusunu desteklemektedir (Burchinal ve diğ., 2000; Burchinal ve diğ., 2010; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Gallagher, Rooney ve Campell, 1999; Mashburn ve diğ., 2008; Pianta ve diğ., 2009; Sylva ve diğ., 2006; Umek ve diğ., 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeyleri çocukların gelişimsel sonuçlarını etkilemektedir. Bu nedenle çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının çok yönlü olarak kalite düzeylerinin artırılması yararlı olacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında sınıfların işlevsel kalitesinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla ilk olarak, okul denetimlerinin kaliteyi geliştirici ve destekleyici olarak yapılması amacıyla denetimler yapılırken standart olan ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Ülke genelinde tüm paydaşların da katılımıyla okul öncesi eğitim standartları oluşturulmalıdır. Bu standartların oluşturulmasına yönelik ilk adımlar "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı (MEB, 2015)"in yayımlanması ile atılmıştır. Bu çalışmaların etkili olarak yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitiminin standartlara bağlı olarak kalitesini geliştirilecektir.

İkinci olarak, bu araştırmada tam gün eğitim ile çocukların gelişimsel sonuçlarının pozitif yönde ilişkili olduğu saptandığından, tam gün eğitiminin yaygınlaştırılması önerilmektedir. 2014 yılında devlet okullarında yarım gün okul öncesi eğitim hizmeti başlamış ve tam gün eğitim kaldırılmıştır. Çocukların gelişimlerinin okulda sistematik olarak desteklenmesi için, isteyen ailelere devlet okullarında da tam gün eğitim sunulması önerilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları okul öncesi eğitimi sınıflarının kalitesi ile çocukların gelişimleri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Gelecekteki araştırmalar özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullara devam eden çocukların gelişim ve okul kaliteleri arasındaki ilişkileri inceleyebilir. Ayrıca, kalitenin uzun vadedeki etkilerinin inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması da yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Yay. Haz.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* içinde (s. 31-36). İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Barnett, W. Steven. (1995) Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Baştürk, R., & Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Clark, P. (2001). *Recent research on all-day kindergarten*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED453982
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study. D. A. Phillips (Ed.). *Quality in child care: What does the research tell us?* in (21-43). Washington, DC: National.
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. (2009). Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development, 80*, 1329-1349.
- Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction. *Journal of Facilities Management, 8*(1), 8-25.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gallagher, J. J., Rooney, R. & Campbell, S. (1999). Child care licensing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 313-333.
- Harms, T. & Clifford, M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. & Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50.
- Ishimine, K., Tayler, C. & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policy makers. *Journal of Education Policy, 24*(6), 717-732.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education, 49*(2), 272-290.
- İşikoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 9*(18), 37-47.
- Ivrendi, A. & Isikoglu Erdogan, N. (2015). Play in a Turkish cultural context. J. L. Roopnarine, M. M Patte, J. E. Johnson ve D. Kuschner (Ed.), *International perspectives on children's play* in (s. 210-221). New York: Open University Press.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. ERIC Document Reproduction Service No: ED355-041.
- Katz, L. (2003). *What is basic to all our children: A contemporary perspective*. OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası, 20-34.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M. R., & Early, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.
- MEB. (2012). *2012-2013 Eğitim-öğretim dönemi Denizli ili okul öncesi eğitim kurumları istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden elde edildi.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013/ '14*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2015). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı, yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama*. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarkla_vuzkitap.pdf adresinden erişildi.

- Micozkadioğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*.
- Nowak, J. A., Nichols, J. D. & Coutts, D. (2009). The impact of full-day vs. half-day kindergarten on student achievement of low socioeconomic status minority students. *Scholarly Partnerships Edu*, 4(1), 34-47.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Yay. Haz). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 11-25). Ankara: Morpa Yayınevi
- Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları. Zembat, R. (Yay. Haz.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 180-199). Ankara: Hedef.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Peisner-Feinberg, E. & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: the evidence base. P.W. Wesley ve V. Buysse (Eds). *The quest for quality: promising innovations for early childhood programs* in. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, 10, 49-88.
- Polat, A. E. (2014). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Savaşır I., Sezgin N. ve Erol N. (1998). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı, kayıt formu ve değerlendirme profilleri*. (2. bs.). Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program, Meeting of the Society for Research in Child Development Tampa, Florida.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117 - 143.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Umek, L., Marjanovic, K., Simona, F., Urska & Bajc, K. (2006). Quality Of The Preschool and Home Environment As A Context Of Children's Language Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 25-45). Ankara: Morpa Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Preschool education is defined as the education process that involves all phases after the birth of the child until primary school (Oktay, 2007). Preschool education, which allows interaction with an environment of rich stimuli, also has an exclusive place in the child's socio-emotional development owing to factors such as peer communication, acquisition of social skills, and supporting positive behaviors. In addition, it also enables a child in the age of development to be physically active, ensure motor coordination in proportion to their age, in other words, have a healthy psycho-motor development, and improve self-care skills in the desired level. In short, this period is considered as a critical period which constitutes the basis of all phases in a person's life and in which the fastest development is observed in terms of physical, social, language, cognitive, and emotional development areas (Ari, 2005).

Only quantitative steps taken to improve preschool education are not sufficient to support the development areas and social competences of children. This quantitative increase should be maintained by increasing also the quality of institutions (Zembar, 2007). Qualified education to be received by children at these institutions can be ensured through both a well-prepared program and a well-arranged educational environment (Özdemir Beceren, 2012). Basic knowledge, skills, and habits to be gained by the child through experiences at early ages affect the child's future educational level and life success such as job with high salary, high education, low crime rate (Schweinhart et al., 2005; Schweinhart and Weikart, 1997).

The aim of this study is to determine the relationships between the structural and process qualities of preschool educational institutions located in Denizli and the cognitive-language, motor, social/self-care development levels of preschool children. In line with this purpose, answers were sought for the following questions.

1. Is there a relationship between the structural quality of preschool educational institutions and developmental levels of preschool children?
2. Is there a relationship between the process quality of preschool educational institutions and developmental levels of preschool children?

2. Method

Relational survey model was used in this study that aimed to determine the relationship between the quality of preschool educational institutions and the developmental levels of children (Karasar, 2013).

1000 children attending 22 independent kindergartens and 38 kindergartens affiliated with primary/secondary schools were selected from the specified population through disproportionate cluster sampling method in order to represent this population. In cluster sampling method, each cluster in the population has an equal chance to be selected for the sample (Karasar, 2013). After receiving the legal permissions, each school was contacted by phone and informed about the purpose of the study, and an appropriate period of time was requested for classroom observations. As a result of this process, 55 classrooms and 880 children attending these classes and 55 teachers working in these classes were included in the study. However, since some scales were incompletely filled,

some questions were missed, and demographic characteristics were not completely filled, data of 34 children were excluded from the study and 846 children were analyzed in the study.

Data were collected with valid and reliable tools. Developmental levels of the children who participated in the study were measured by "Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI)" and classrooms qualities were measured by "Early Childhood Environment Rating Scale (ECER)". Also, "The Preschool Educational Institution Structural Quality Information Form" developed by the researcher that consisted of open ended questions was used. In the data analysis, Spearman's Correlation technique which is a non-parametric technique was utilized.

The data obtained as a result of the study were coded, loaded, and analyzed on "SPSS 18.0" statistical package program. The study's mean scores and standard deviation values were calculated in order to reach the descriptive statistical values; one-sample Kolmogorov Smirnov Test was performed to determine whether the data showed normal distribution or not and it was found that the data did not show normal distribution for all variables. Therefore, Spearman's correlation coefficient was calculated in order to determine the correlation between the data that did not show normal distribution.

3. Findings, Discussion and Results

This study revealed significant findings showing that developmental levels of the children increased with increasing structural and process qualities of preschool educational institutions. Main results of the study showed that there was a positive correlation between the quality levels of preschool educational institutions and children's developmental outcomes. Children's developmental outcomes were found to be related with structural quality characteristics such as the number of children, teachers' educational level and the size of the classrooms. In a study conducted by Micozkadioğlu and Berument (2011), it was concluded that the increasing number of children in the classroom negatively affected the academic success of children, and this finding is not in line with the findings of our study. However, the factor that caused this situation was thought to be the fact that the average number of children in classrooms was 18 which is a low rate and excessively crowded classrooms were not included in the sample.

Similarly, a positive correlation was found between all developmental areas of children and education time which is a structural quality aspect. In other words, development scores of children who received full-time education were higher. Previous studies had similar findings (Clark, 2001; Nowak, Nichols, Coutts, 2009; Özgülük, 2006). Success levels of 773 children from low socio-economic level attending half-time and full-time preschool education programs were examined and the preschool children who attended the full-time education program had higher levels of language arts and mathematics success compared to the children who attended half-time education programs (Nowak, Nichols, Coutts, 2009). In a similar study that examined 200 five-six year-old children, the children who attended the full-time education program were found to be more developed in social and emotional terms compared to the children who attended the half-time education program (Özgülük, 2006). This result showed that longer education time in preschool educational institutions affected the developmental results of children. In this respect, it is thought that the developmental results of children would reach the desired levels by increasing the number of institutions that provide full-time education

and ensuring children's attendance in these institutions. According to another study finding, the increasing size of classroom and therefore bigger space per child positively affected the developmental results of children. In the study of Micozkadioglu and Kazak Berument (2011), they concluded that larger space per child increased the academic success of children.

The study findings related to process quality indicators including the characteristics of the educational environment, social interaction and family's involvement in the program for children and adults showed that these indicators varied between "insufficient" and "good" in the classrooms that participated in studies. A positive correlation was found between the process quality of classrooms and the development scores children received from ADSI. In other words, quality levels of institutions is a factor that affects the developmental results of children. When these correlations were analyzed, the highest correlations were determined between the total quality scores of classrooms and the total development scores of children. In addition, the children obtained higher scores in terms of their language-cognitive, fine motor, gross motor and self-care/social developments as the quality scores of classrooms increased. Previous studies support the finding that the quality of the preschool educational institution affected the developmental results of children (Burchinal et al., 2000; Burchinal et al., 2010; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Gallagher, Rooney and Campell, 1999; Mashburn et al., 2008; Pianta et al., 2009; Sylva et al., 2006; Umek et al., 2006). The process quality levels of preschool educational institutions affected the developmental results of children. Therefore, it would be helpful to increase the multifaceted quality levels of preschool educational institutions in order to support the development of children.