



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDAKİ DIŞ MEKAN KALİTESİ İLE DIŞ
MEKAN ORTAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI VE KULLANIMLARININ
BELİRLENMESİ

Firdevs BURÇAK

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDAKİ DIŞ MEKAN KALİTESİ İLE DIŞ
MEKAN ORTAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI VE KULLANIMLARININ
BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF PRE-SCHOOL'S OUTDOOR ENVIRONMENT QUALITY
WITH TEACHER'S PERCEPTIONS AND USING OF OUTDOORS
IN PRE-SCHOOLS

Firdevs BURÇAK

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyini ve dış mekan kullanım süresini çeşitli değişkenler açısından ele alarak değerlendirmek, dış mekan kalitesi ile öğretmenlerin dış mekan kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek ve yüksek, orta, düşük dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın deseni açıklayıcı sıralı desendir. Araştırmanın nicel boyutunda 36 anaokulundan ve 76 öğretmenden elde edilen veriler kullanılırken; nitel boyutunda 15 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, anaokullarının dış mekan kalitesini ölçmek için araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Nitel kısımda ise araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin dış mekana ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını ölçen görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma bulgularında anaokullarının dış mekan kalitesinin "fiziksel çevre", "etkileşim" ve "öğretmen rolü" alt boyutlarındaki kalite düzeyinin; oyun ve öğrenme ortamları ile "program" alt boyutlarındaki kalite düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Dış mekanların kalitesine ilişkin öğretmen algılarının, çoğunlukla yetersiz olduğu ve maddiyatın kaliteyi engelleyen en önemli bariyer olduğu sonucu bulunmuştur. Devlet anaokullarının dış mekan kalite düzeyinin, özel anaokullarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt SED grubuna ait okulların dış mekan kalite düzeyinin üst ve orta SED grubuna göre oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin demografik bilgilerinin dış mekan kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anaokullarının dış mekan kalitesinin alt boyutları ile dış mekanda tercih edilen etkinlik çeşitliliği arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. Anaokulların fiziksel çevre kalitesinin dış mekanların kullanım süresini negatif yönde etkilerken; program kalitesinin pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Dış mekanların çocukların gelişimi ve etkili öğrenme üzerindeki önemi tüm öğretmenler tarafından kabul edilse de; bu ortamlar olumlu ve olumsuz hava şartlarında, en fazla yüksek dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenler tarafından tercih edilmiştir.

Anahtar sözcükler: dış mekan, kalite, dış mekan kalitesi, okul öncesi eğitim, dış mekan etkinlikleri, dış mekan kullanım süresi, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi öğretmeni, dış mekan algısı

Abstract

The purpose of this research is to evaluate the outdoor quality level in preschools and the duration of outdoor using in terms of various variables, to examine the relationship between outdoors' quality and teachers' outdoor using and to determine teachers' perceptions of outdoor environments and outdoor using of teachers in preschools with high, medium and low outdoor quality. The research was designed as mixed methods. Sequential explanatory design was used as a mixed method strategy. The data were obtained from 36 kindergartens and 76 teachers for quantitative part and interviewed with 15 teachers for qualitative part of the study. For the quantitative part of the study, "Preschool Outdoor Environment Measurement Scale", was used to evaluate the outdoor quality of preschools after adaptation into Turkish by the researcher. For the qualitative part interviews and observation forms were developed which were developed by the researcher to measure teachers' perceptions about outdoor environments and outdoor using. The results indicated that outdoor quality level of preschools in "physical environment", "interactions" and "teacher role" is higher than "play and learning settings" and "program". The results revealed that teacher perceptions of the quality of outdoor environment are mostly inadequate and funding is the most important barrier that preventing quality. According to the results the outdoor quality level of preschools that depends on government was better than private preschools. It was found that the outdoor quality level of the schools with lower socio-economic group is more inadequate than higher and middle socio-economic groups. It was disclosed that demographic information of the teachers has an effect on the sub-dimensions of "interactions", "program" and "teacher role" of outdoor quality. The results indicated that there is a positive correlation between the variety of activities that are preferred in the outdoors and the sub-dimensions of "play and learning settings", "interactions", "program" and "teacher role" of outdoor quality. In the results, while the "physical environment quality" of preschools affects the duration of outdoor using in negative way, it was seen that the "program quality" affected in positive way. Although importance of outdoor environments on healthy development and effective learning of children was accepted by all teachers; outdoors were preferred mostly by preschools with higher outdoor quality, in all weather. It was disclosed that teachers' perceptions

on outdoor environments in preschools were more positive in preschools with higher outdoor quality. It was found that most of teachers use outside every day and 31- 60 minutes in good weather conditions. The results revealed that teachers stated mostly adverse weather conditions and lack of physical equipment as barriers for using outdoor environments.

Keywords: outdoor environment, outdoor, quality, outdoor environment quality, early childhood education, outdoor learning activities, duration of outdoor using, socioeconomic status, preschool teacher, perception of outdoor environment

Teşekkür

Tez süresince keyifle yaptığım bu öğrenme yolculuğu boyunca yanımda olan, birlikte çalıştığım ve tecrübelerinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e, süreç boyunca gösterdiği sabrı, emeği, desteği ve değerli pek çok katkısı için çok teşekkür ederim.

Tez süresince bilgilerini, tecrübelerini, önerilerini ve desteklerini benimle paylaşan, birlikte çalıştığım ve çok şey öğrendiğim, Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Prof. Dr. Pınar Bayhan'a ve Prof. Dr. Esra Ömeroğlu'na değerli emekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul eden yer alan Doç. Dr. Lütfü Ilgar'a ve Doç. Dr. Aysel Çoban'a destekleyici yaklaşımları, tezime kattığı kıymetli görüşleri ve önerileri için çok teşekkür ederim.

Tezin yöntem ve analiz aşamalarında her ihtiyaç duyduğum anda sabırla bilgisini, deneyimini ve önerisini benimle paylaşan, yılmadan tüm sorularıma içtenlikle cevap veren ve bana yol gösteren Prof. Dr. Nuri Doğan'a süreç boyunca gösterdiği sabrı, emeği, desteği ve değerli pek çok katkısı için çok teşekkür ederim. Tezin analiz aşamasında bilgisi, deneyimi ve önerisiyle bana yol gösteren Doç. Dr. Burcu Atar'a, katkıları için çok teşekkür ederim. Nicel ve nitel analizler sırasında, her ihtiyaç duyduğum anlarda büyük bir sabırla bilgisini, deneyimini ve önerisini benimle paylaşan ve yılmadan tüm sorularıma içtenlikle cevaplar arayan Dr. İlhan Koyuncu'ya ve Dr. Zeynep Kurnaz' a, değerli katkıları ve sabırları için çok teşekkür ederim.

Tez süresince ihtiyaç duyduğum anlarda desteklerini esirgemediğini gösteren, yanımda olan ve tezime katkı sağlayan arkadaşlarım Dr. İpek Karlıdağ'a, Arş. Gör. Mine Koyuncu Şahin'e, Arş. Gör. Çağla Banko'ya, Arş. Gör. Hazal Begüm Ünal'a ve Arş. Gör. Ramle Gül Hazar'a değerli destekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Lisans öğrenciliğimden itibaren doktora yapmak konusunda beni her zaman teşvik eden ve bana destek olan Prof. Dr. Mustafa Buluş'a kıymetli desteği ve motivasyonu için çok teşekkür ederim.

Çocukluğumdan itibaren öğrenmeye ve keşfetmeye dair merakımı teşvik eden, yeni öğrenme deneyimleri için ihtiyaç duyduğum desteği, motivasyonu,

güveni ve cesareti her zaman hissettiren, yaşam yolumu bilgileri, deneyimleri ve farkındalıklarıyla aydınlatan ve yaşam yolculuğumda bana eşlik etmelerinden olmaktan dolayı her zaman kendimi şanslı hissettiğim annem Gülten Burçak'a ve babam Ramazan Burçak'a tükenmek bilmeyen sabırları, emekleri, destekleri ve değerli tüm katkıları için sonsuz teşekkür ederim.

Tez araştırma sürecimin bir kısmında Amerika'da University of Minnesota Duluth üniversitesinde araştırmacı olarak bulunmama olanak sağlayan, tez konumla ilgili yeni ve çok sayıda akademik öğrenme deneyimleri edinerek tezimi zenginleştirme fırsatı sağlayan TÜBİTAK'ın "Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı" na, sağladığı değerli ve önemli katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Firdevs BURÇAK

2018

*“Her çocuk bir doğa bilimci olarak doğar.
Gözleri doğası gereği, yıldızların yüceliğine, çiçeklerin güzelliğine ve
yaşamın gizemine açıktır.”*

R. Search

Doğadan mahrum bırakılan tüm çocuklara ithafen...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	xiii
Şekiller Dizini.....	xvi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xviii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Erken Çocukluk Eğitiminde Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Tarihsel ve Kuramsal Temelleri.....	12
Dünyada Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Aktif Kullanıldığı Anaokulu Örnekleri.....	15
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	21
Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Önemi ve Çocukların Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisi.....	26
Dış Mekan Eğitim Ortamlarında Kalite.....	32
Fiziksel Çevre ile Oyun ve Öğrenme Ortamları Kalitesi.....	35
Etkileşim Kalitesi.....	42
Program Kalitesi.....	44
Öğretmen Kalitesi.....	46
Dış Mekan Kullanımı.....	48

Dış mekan Eğitim Ortamları ve Öğretmen Algısı	49
İlgili Araştırmalar	50
Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalitesiyle İlgili Olan Araştırmalar	50
Öğretmenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı Ve Kullanımı İle İlgili Olan Araştırmalar	55
Bölüm 3 Yöntem	61
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	63
Veri Toplama Süreci.....	69
Veri Toplama Araçları	71
Verilerin Analizi	83
Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği.....	84
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	87
Nicel Bulgular	87
Anaokullarının Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyine İlişkin Bulgular	87
Anaokullarındaki Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine İlişkin Bulgular.....	89
Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	90
Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	91
Anaokullarının Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	93
Anaokullarının Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyi İle Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Çeşitliliği Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	102
Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyinin Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekanları Kullanma Süresi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	103

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekan Eğitim Ortamlarını Kullanma Süresinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	105
Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin SED' E Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	105
Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	106
Nitel Bulgular.....	108
Öğretmenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarına Yönelik Algıları.....	109
Öğretmenlerin Dış mekan Kullanımları	126
Gözlem Notları	136
Nicel ve Nitel Bulguların Sentezi	140
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	146
Dış Mekân Kalite Düzeyi ve Çeşitli Değişkenlere Göre Dış Mekan Kalitesi	146
Dış Mekan Kalitesi, Öğretmen Algısı ve Çeşitli Değişkenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kullanımı Üzerindeki Etkisi.....	154
Sonuçlar.....	165
Öneriler	167
Araştırmaya Dönük Öneriler.....	167
Uygulamaya Dönük Öneriler	169
Kaynaklar	172
EK-A: Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi	195
EK-B: Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	200
EK-C: Gözlem Formu	201
EK-Ç: Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Fotoğraflar.....	202
EK-D: Normal Dağılım Göstergeleri	205
EK-E: Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi İzin Belgesi	208
EK-F: Gönüllü Katılım Formu	210
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	213

EK-H: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	214
EK-I: Etik Beyanı	215
EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	216
EK-K: Dissertation Originality Report	217
EK-L: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	218

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Anaokullarının Kurum Türüne, SED'e ve Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine Göre Frekans Dağılımı</i>	64
Tablo 2 <i>Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	65
Tablo 3a <i>Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Özellikleri</i>	67
Tablo 3b <i>Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Özellikleri</i>	68
Tablo 4 <i>Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Gözlemciler Arası Uyum Yüzdesi</i>	75
Tablo 5 <i>Maddelere İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları</i>	77
Tablo 6 <i>Orijinal ve Pilot Kontrol Listesinin Güvenirlik Katsayıları</i>	80
Tablo 7 <i>Veri Toplama Araçları</i>	82
Tablo 8 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalitesinin Fiziksel Çevre, Etkileşim, Oyun ve Öğrenme Ortamları, Program ve Öğretmen Rolü Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	87
Tablo 9 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Fiziksel Çevre ile Oyun ve Öğrenme Ortamları Kalite Alt Boyutlarında Yer Alan Fiziksel Unsurların Frekans Dağılımı</i> ..	87
Tablo 10 <i>Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	89
Tablo 11 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	90
Tablo 12 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyinin Fiziksel Çevre, Etkileşim, Oyun ve Öğrenme Ortamları, Program ve Öğretmen Rolü Alt Boyutlarının SED' lere Göre Dağılımına Ait Bazı Betimsel İstatistikler</i>	91
Tablo 13 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları</i>	92
Tablo 14 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler</i>	94
Tablo 15 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları</i>	95
Tablo 16 <i>Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler</i>	96

Tablo 17 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 18 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler	98
Tablo 19 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları	99
Tablo 20 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler.....	100
Tablo 21 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları..	101
Tablo 22 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Seminere Katılım Durumuna Göre Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	102
Tablo 23 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Çeşitliliği Sayısı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırıldığı Korelasyon Sonuçları	103
Tablo 24 Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Dış Mekanları Kullanma Süresini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları	104
Tablo 25 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 26 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Üst, Orta ve Alt Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	106
Tablo 27 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	106
Tablo 28 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	107
Tablo 29 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	107

Tablo 30 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	108
Tablo 31 Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Dış Mekanlarla İlgili Seminere Katılım Durumuna Göre Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	108

Şekiller Dizini

Şekil 1. Ekolojik Sistemler Modeli.....	24
Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Araştırma Deseni.....	62
Şekil 3. Veri Toplama Prosedürü Ve Zaman Çizelgesi.....	69
Şekil 4. Yapı Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri Tablosu.....	78
Şekil 5. Öğretmenlerin Dış Mekan Algılarına Ve Dış Mekan Kullanımlarına İlişkin Tema Ve Alt Temalar.	109
Şekil 6. Öğretmenlerin Dış Mekan Algılarına İlişkin Tema Ve Alt Temalar.	110
Şekil 7. Öğretmenlerin Dış Mekanın Önemi İle İlgili Algılarına İlişkin Tema Ve Alt Temalar.	110
Şekil 8. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin Dış Mekanın Önemine Dair Algıları.	115
Şekil 9. Öğretmenlerin İdeal Dış Mekan Eğitim Ortamına İlişkin Algıları.	116
Şekil 10. Yüksek, Orta Ve Düşük Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarındaki Öğretmenlerin İdeal Dış Mekan Eğitim Ortamına Dair Algıları.	118
Şekil 11. Öğretmenlerin Okullarındaki Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyine İlişkin Algıları.	119
Şekil 12. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin, Kendi Okullarındaki Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalitesine İlişkin Algıları.	121
Şekil 13. Öğretmenlerin Dış Mekanlara İlişkin Çocukluk Yaşantıları.	123
Şekil 14. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin, Dış Mekanlara Dair Çocukluk Yaşantıları.	125
Şekil 15. Öğretmenlerin Dış Mekan Kullanımına İlişkin Belirttiği Tema Ve Alt Temalar.	126
Şekil 16. Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Türleri.....	127
Şekil 17. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Türleri.	129
Şekil 18. Öğretmenlerin Dış Mekanları Kullanma Sıklığı.	130
Şekil 19. Öğretmenlerin Dış Mekanları Kullanma Süresi.....	131
Şekil 20. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin Dış Mekanları Kullanma Sıklığı Ve Süresi.	132
Şekil 21. Öğretmenlerin Dış Mekan Kullanım Engelleri.	134

Şekil 22. Yüksek, Orta Ve Düşük Kaliteli Dış Mekan Eğitim Ortamlarındaki Öğretmenlerin Dış Mekan Kullanım Engelleri.....	135
--	-----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Dk : Dakika.

DK : Düşük Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarındaki Öğretmen Grubu.

ECERS : Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği.

M² : Metrekare.

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü.

OK : Orta Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarındaki Öğretmen Grubu.

Ör : Örnek.

SED : Sosyo-Ekonomik Düzey.

YK : Yüksek Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarındaki Öğretmen Grubu.

Bölüm 1

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin damgasını vurduğu 21. yüzyıl, küreselleşen düzende uluslararası rekabeti ve kapitalizmi ön plana çıkararak, kaynakların hızla ve bilinçsizce tüketildiği bir çağ halini almıştır. Bu durum doğal kaynakların verimli kullanılarak, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına imkan verecek şekilde bugünün ve geleceğin kalkınmasını içeren “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramının önemini açığa çıkarmıştır. Erken çocukluk gelişimine yapılan yatırım ise ülkelerin sürdürülebilir kalkınmalarına öncülük eden insan sermayesine yapılan en etkili yatırım türüdür. Çünkü erken çocukluk eğitimi yatırımları içinde bulunduğu çağın gereksinimlerine kolayca uyum sağlayan, öğrenmeyi bilen ve kendini geliştirebilen, yaratıcılık ve liderlik vasıfları güçlü, multidisipliner yaklaşıma sahip ve işbirliğine uyumlu, yerel ve küresel perspektifi kendi vizyonu doğrultusunda sentezleyebilen, insan haklarını ve demokrasiyi gözetken bireylerin yetişmesini sağlayarak toplumun, ekonominin ve ülkelerin yüksek oranda kalkınmasını sağlayacaktır (Omurtag, Karaçay, Morris, 2004; Köğce, Özpınar, Şahin-Mandacı, Yenmez-Aydoğan, 2014; Yeni, 2014).

Erken çocukluk dönemi çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından yaşamın en önemli aşamasıdır. Doğumdan itibaren altı yaşa kadar süren bu dönemde zihinsel ve fiziksel yeteneklerin gelişimini sağlayan oldukça hızlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu nedenle bu süreçte bebekler ve küçük çocuklar, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak ve gelecekteki okul yaşantısına zemin hazırlaması için yüksek kaliteli kişisel bakım ve erken öğrenme deneyimlerine gereksinim duyarlar (“Early Childhood Development”, t.y.; Skarda, 2014; “State of Victoria”, 2017).

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekanlar, çocuklara sundukları doğal ve özgür öğrenme ortamları ile çocukların sosyal, duygusal, ruhsal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından birini oluştururlar. Dış mekanlar çocuğun çevreyle etkileşime girerek çevre farkındalığının artmasında, deneyerek keşfetmesinde, hayal gücünü kullanarak yaratıcılığının gelişmesinde, duygularını açığa çıkararak psikolojik olarak rahatlamasında, doğal materyallerle kendilerini ifade etmelerinde, problem

çözmelerinde, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenmede, sağlıklı gelişmelerinde önemli rol oynarlar (Louv, 2008; Bilton, 2010; Bento ve Dias, 2017).

Problem Durumu

Dış mekandaki doğal çevre ortamlarının önemi ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine, erken çocukluk literatüründe 18. yüzyıl başlarından itibaren rastlanmaktadır. Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey ve Gandhi gibi eğitim öncüleri çocukların doğayla öğrendiklerini, doğal ortamların çocuklara gözlem yapmaları ve deneyerek keşfetmeleri için özgür fırsatlar sunduğunu önemle vurgulamışlardır (Henniger, 1993; Wellhousen, 2002). Günümüzdeki anaokullarının kurucusu olan Friedrich Froebel' a göre anaokulu (kindergarten) kavramı hem çocukların doğayla gözlem yaptıkları ve etkileşime girdikleri hem de siyasi ve toplumsal baskılardan uzak özgürce gelişip büyüdüğü yer olan bahçeyi simgelemektedir ("Friedrich Froebel", t.y.).

Richard Louv tarafından "vitamin N"* olarak tanımlanan beden, zihin ve doğa bağlantısı çocukların fiziksel ve zihinsel sağlıklarının gelişmesinde ve korunmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Yeni araştırmalar doğanın ağrıyı ve stresi kontrol etmeye yardım eden, kalp, demans ve diğer hastalıklar için çok fazla yarar sağlayan terapötik bir etkisi olduğunu göstermiştir (Louv, 2011). Barton ve Pretty (2010) tarafından yapılan araştırmada ruhsal modu ve özsaygıyı iyileştirmek için gerekli olan doğaya (yeşil alanlar) maruz kalma dozu incelenmiştir. Araştırmadaki yeşil alanlara maruz kalma dozu; yeşil alanlarda geçirilen süre, aktivite yoğunluğu ve yeşil alan türü arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. İngiltere' de ki 1,252 katılımcının yer aldığı ve meta analiz yönteminin kullanıldığı bu araştırma, yeşil alanlarda yapılan egzersizin kısa ve uzun vadeli sağlık sonuçları üzerinde pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma, doğadaki yeşilliğin içerisinde yapılan egzersizin, ilk beş dakikadan sonra ruhsal mod ve öz saygı üzerinde önemli bir iyileşme yarattığını göstermiştir. Her türlü yeşil alanın hem özsaygıyı hem de ruhsal modu iyileştirdiğini açığa çıkartan bu araştırmaya göre, yeşil alanlarla birlikte ortamda bulunan su kaynağı, iyileşme efektini daha da arttırmaktadır. Araştırmadaki tüm katılımcılar üzerinde etkili olduğu bulunan bu iyileşme, en fazla gençlerin ve akıl hastalarının bulunduğu gruplarda görülmüştür.

*Vitamin N: (N=(nature) doğa), Beden, zihin ve doğa bağlantısı, doğayla iç içe olma.

Yeşil alanlardaki egzersiz aracılığıyla doğanın, yan etkisi olmayan önemli bir tedavi hizmeti sağladığını gösteren bu araştırma, doğal alanların insan yaşamında oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Barton ve Pretty, 2010).

Dadvand ve arkadaşları (2015) tarafından 2,593 ilkokul çocuğu üzerinde yapılan araştırmada, çocukların evde ve okullarda yeşil alanlara maruz kalmasıyla bilişsel gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 12 ay süresince bilişsel gelişimde meydana gelen değişikliklerin, her 3 ayda bir tekrarlanan bilgisayarlı bilişsel test aracılığıyla ölçüldüğü araştırma sonucunda; okul sınırları içerisinde, okul çevresinde ve ev çevresinde bulunan yeşil alanların, çocukların çalışma belleği ve üstün çalışma belleğinde 12 aylık bir ilerlemeye ve dikkatsizlikte 12 aylık bir azalmaya etki ettiği görülmüştür. Dadvand ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan başka bir çalışma 3 boyutlu manyetik rezonans görüntüleme (3D MRI) tekniğini kullanarak, uzun süredir yeşil alanlarla çevrelenmiş bir yerde yaşamının, beyin hacmindeki bölgesel farklılıklarla ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Yeşil alanlara uzun süreli maruz kalma ve beyin yapısı arasındaki ilişkinin ilk kez değerlendirildiği bu araştırma, 253 ilkokul çocuğunun katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen MRI sonuçlarına göre, yeşil alanlara maruz kalmayla ilgili beyinde oluşan kümelenmelerin, çalışma belleğiyle olumlu yönde ve dikkatsizlikle ters yönde bağlantılı olan geniş kümelenmelerle örtüştüğü görülmüştür. Başka bir deyişle araştırma sonucu, çocukların doğayla daha fazla etkileşimde olmasının, çocukların çalışma belleğini olumlu yönde desteklediğini ve dikkatsizliği azaltmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Çocuğun gelişimi ve eğitimi sürecinde böylesine önemli bir yere sahip olan doğal alanlar, gelişen teknoloji ve değişen makro sistemik yapının etkisiyle, gerek eğitimciler gerek ise aileler tarafından yeteri kadar değer görmemektedir. Günümüzde çocukların geçmiş yıllara oranla daha az dışarıda oynadıklarını gösteren açık kanıtlar vardır. İngiltere'deki Ulaştırma Bakanlığı'nın verilerine göre, 1985 ve 1986 yıllarında, 5-10 yaş arasındaki çocukların % 21' i okula tek başına giderken; 2005 yılında bu oranın % 6' ya düştüğü görülmektedir. İngiltere'de 1971 yılında 7-8 yaş arası çocukların % 80' inin bir yetişkin olmadan okula gitmesine izin verilirken; 1990 yılında bu oranın % 9' a düştüğü görülmektedir. Ayrıca 1990 yılındaki veriler yolun karşısına geçme, bisiklet binme ve akşam dışarıya çıkma gibi çocukların tek başına dışarıda yaptıkları etkinliklerde, 1971 yılına oranla daha

az özgürlüğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin taşıtlardan kaynaklanan yaralanma veya ölüm korkusu ve çocukların dışarıda kaçırılmasına veya zarar görmesine ilişkin korkuları, çocukların dışarıdaki oyunlarının kısıtlanmasına neden olmaktadır (Rivkin, 2000; Bilton, 2010).

İçinde bulunduğumuz teknolojik çağın getirilerinden ve çalışan ailelerden dolayı çocuklar ve yetişkinler zamanlarının çoğunu kapalı ortamlarda ekran (bilgisayar, televizyon, video oyunları) karşısında geçirmektedirler (Rivkin, 2000). Ayrıca şehirdeki dış mekanların barındırdığı potansiyel tehlikeler, ailelerin tehlikeye ilişkin korkuları, yerel doğal alanların yıkılması ve çocuklar için üretilmiş dış mekan oyun çevreleri çocukların günlük doğayla olan iletişimlerini azaltmaktadır (Herrington ve Studtmann, 1998). Tandon, Zhou, ve Christakis (2011) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının yaklaşık olarak yarısının her gün oyun için dışarıya çıkarılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Amerika'da 8950 çocuk üzerinde gerçekleşen araştırmada annelerin % 44' ü ile babaların % 24' ü her gün en az bir kere çocuklarını dışarıya çıkardıklarını belirtmişlerdir. Çocukların % 51' i aileleriyle birlikte oyun oynamak için her gün en az bir kere dışarıya çıktıklarını dile getirmişlerdir.

Bu durum Richard Louv' un (2008) kitabında "doğa yoksunluğu sendromu" olarak ifade edilmiştir. Tıbbi bir tanı içermeyen bu terim, daha çok çocuklar ve doğa arasında büyümekte olan boşluğu ve bu boşluğun yarattığı sorunları tanımlamak için kullanılmıştır. Louv' a göre çocukların doğadan uzaklaşması çocuklarda duyuların az kullanılması, dikkat güçlüğü, duygusal ve fiziksel hastalıkların artışı gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. İnsanların doğa ile olan ilişkilerinin hayatları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Louv, 21. yüzyılda insanların hayatta kalmaları için, doğa ile yeniden birleşmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ona göre ileri teknolojiyle iç içe geçen yaşamları yeniden doğal dengeye ulaştırmak, ancak daha fazla doğayla etkileşim içerisinde bulunarak sağlanabilir (Louv, 2008).

Amerikan Pediatri Akademisi, sağlıklı ve aktif bir yaşam tarzının dış mekânlarda oynanan oyun sıklığı ve oyunlardaki fiziksel aktivitenin yoğunluğuyla mümkün olduğunu belirterek; çocukların zihin sağlığı, D vitamini seviyesi, psikomotor ve bilişsel gelişimleri için dış mekândaki oyun ortamlarını tavsiye etmektedir (Deborah, 2012).

Günümüzde çocuklar ev ortamında aileleriyle birlikte daha az dışarıya çıktıkları için, okullardaki dış mekan oyun ve öğrenme fırsatlarının yaratılması çok daha önemli bir hal almaktadır. Oysa ki yapılan araştırmalarda fiziksel çevreyle ilgili mevcut bilgilerin çoğunluğu, iç mekan eğitim ortamlarıyla ilgilidir. Dış mekan eğitim ortamları ile ilgili yapılmış boylamsal ve kesitsel araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Bu durum dış mekanların okul öncesi eğitim programlarının en çok ihmal edilen ve en az yararlanan bir parçası olduğunu düşündürmektedir (Frost, 1992; McGinnis, 2003; Morris, 1990; Studer, 1998; Taylor ve Morris, 1996).

Çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim ortamlarında harcadıkları göz önünde bulundurulduğunda, ancak dış mekanın önemi ve kalitesi arttırıldığında, çocukların gelişimsel ve öğrenmeye dayalı ihtiyaçları için gerekli olan fırsatların yaratılması söz konusu olacaktır (Taylor ve Morris, 1996). Bu nedenle dünyanın önde gelen pek çok uluslararası kuruluşu tarafından eğitimde kalite kavramına verilen değer, son yıllarda giderek önem kazandığı görülmektedir. OECD tarafından 2001 ve 2006 yıllarında hazırlanan “Güçlü Başlangıç I ve II” raporlarında erken çocukluk eğitiminde kalitenin ön plana çıkartıldığı görülmüştür. 2008 yılında ise OECD’ nin Eğitim Politikaları Komitesi tarafından “Erken Çocukluk Bakım ve Eğitiminde Kalitenin Teşvik Edilmesi” en öncelikli politika alanı olarak belirlenmiştir (Biehl, 2011).

Bunun yanı sıra çok sayıda araştırma, okul öncesi eğitim ortamları kalitesinin çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmalara göre yüksek kaliteli eğitim ortamları çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini yükselterek akademik başarı, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerileri üzerinde daha iyi sonuçlar yaratmakta iken düşük kaliteli ortamlar çocukların bu becerileri kazanmasında daha yetersiz kalmaktadır (Whitebook, Howes, ve Phillips, 1989; Howes, Phillips, ve Whitebook, 1992; Dunn, 1993; Hestenes, Kontos, ve Bryan, 1993; Towell, 1997; Peisner-Feinberg, Clifford, Culkin, Howes, ve Kagan, 1999, DeBord, Moore, Hestenes Cosco, ve McGinnis, 2005; Howes vd., 2008; Chakravarti, 2009; Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010).

Ayrıca anaokulların dış mekan kalitesine ilişkin yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının, daha fazla oranda işlevsel dramatik ve inşa oyunu oynama fırsatı sunduklarını ve çocukların yaratmaya dayalı daha yapıcı

türde oyunlar oynamaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte düşük kaliteli ortamlarda ortam çeşitliliğinin az olması nedeniyle, çocukların daha çok tekrar eden oyunları oynamaya ve olumsuz davranış göstermeye daha meyilli oldukları görülmüştür (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005). Ayrıca yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları, öğretmen ve çocuk etkileşiminin daha fazla olduğu ve doğal unsurların daha fazla gözlendiği ortamlardır (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005; Chakravarti, 2009).

Çocukların öğrenme ve gelişim süreci için oldukça önemli bir yere sahip olan dış mekan ortamlarına, kullanımının giderek azaldığı günümüzde, daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ev ortamında ailelerin taşıdığı çeşitli korkular ve kaygılar nedeniyle dışarıya çıkamayan çocuklar için, dış mekanda güvenli bir şekilde oyun oynayıp vakit geçirebilecekleri tek yerin okul ortamı olduğu söylenebilir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının sağlanmasını, dış mekan kalitesini ölçen bir ölçme aracının kullanılmasını, öğretmenler tarafından dış mekanda zengin içerikli ve etkileşimli etkinlikleri içeren öğrenme sürecinin sağlanmasını ve eğitim sürecinde dış mekanların daha fazla kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekan kalitesi, çocuğun gelişim sürecinde önemli bir role sahiptir. Buna bağlı olarak, Türkiye de eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin yapılan çalışmaların son yıllarda giderek önem kazandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite değişkeni açısından incelendiği çalışmalarda, eğitim ortamlarının iç mekan kalitesinin ECERS ile elde edilen veriler doğrultusunda saptandığı görülmüştür (Kalkan, 2008; Solak, 2007; Özgül-Güçhan, 2011). Türkçe literatürde okul öncesi eğitiminde iç mekan ortamlarının kalitesine ilişkin pek çok araştırmaya rastlanırken; dış mekan ortamların kalitesine ilişkin yapılan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekan ortamlara yönelik yapılan araştırmalarda dış mekanlar genel olarak fiziksel özellikler, materyaller, nitelikli okul bahçesi engelleri, çocuk başına düşen dış mekan miktarı ve yeşil bitki türleri açısından incelenmiştir (Çelik, 2012; Gönen ve Saranlı, 2014; Kalburan, 2014;

Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe 2017). Bunun yanı sıra Türkçe literatürde, okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan ortamlarına ve dış mekan uygulamalarına ilişkin görüşlerini içeren araştırma sayılarının giderek artış gösterdiği görülmektedir (Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Kalburan, 2014; Yalçın, 2015; Ata, 2016; Huz ve Kalburan, 2017; Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe 2017).

Türkçe literatürde yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesinin yapısal ve süreçsel boyutlarıyla birlikte ele alınarak çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği; dış mekan kalitesinin, dış mekan kullanımı üzerindeki etkisinin araştırıldığı; yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin dış mekan ortamlara ilişkin algılarının ve dış mekan kullanımlarının bir arada araştırıldığı bir çalışma tespit edilememiştir. Ayrıca bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekan kalitesini ölçen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan, "Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi" nin Türkçe literatüre kazandırılması açısından önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimde "dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi ve kalitesinin ölçülmesi" nin kavramsal olarak yeni bir araştırma alanı olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilen gerekçelerden dolayı Türkçe literatürde önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülen bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyini ve öğretmenlerin dış mekan kullanım süresini çeşitli değişkenler açısından (okul türü, SED, metrekare, demografik özellikler) ele alarak değerlendirmeyi, dış mekan kalitesi ile öğretmenlerin dış mekan kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve yüksek, orta, düşük dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Problemi

Ankara il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekân kalitesi ne düzeydedir ve çeşitli değişkenler (okul türü, SED, metrekare, demografik özellikler) dış mekan kalitesini nasıl etkilemektedir? Okulların dış mekan kalitesi dış mekan kullanım süresi (iyi hava koşullarında) üzerinde etkili midir? Okulların dış mekan kalitesi ile dış mekanda tercih edilen etkinlik çeşidi arasında bir ilişki var mıdır? Yüksek, orta ve düşük dış mekan kalitesine sahip

okullardaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları nedir ve öğretmenler dış mekan eğitim ortamlarını nasıl kullanmaktadırlar?

Alt problemler. 1- Anaokulların dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarına göre ne düzeydedir?

2- Anaokullarında çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi kurum türü ve SED değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Resmi ve özel anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4- Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5- Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi, etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

6- Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyi ile öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarında tercih ettikleri etkinlik çeşitliliği sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

7- Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi, iyi hava koşullarında öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi üzerinde etkili midir?

8- Resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

9- Okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, sosyo-ekonomik düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

10- Okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

11- Okul öncesi öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin algıları nedir ve yüksek, orta, düşük düzey dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin algıları farklılaşmakta mıdır?

12- Okul öncesi öğretmenleri dış mekanları nasıl kullanmaktadırlar ve yüksek, orta, düşük düzey dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin dış mekan kullanımları farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

- Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin gerçek ve doğru cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
- Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Arge Birimi'nden okullardaki metrekaresine ve toplam çocuk sayısına ilişkin alınan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
- Ankara Kalkınma Ajansı'nın desteği ile hazırlanan, Ankara'nın kentsel yoksulluk haritası verilerinin baz alınarak belirlendiği araştırma örnekleminde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik grupların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2014 - 2015 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Altındağ ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet anaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma yöntemine göre önce nicel verilerin daha sonra da nitel verilerin toplanması gerekmektedir; Etik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü komisyonlarından alınan izin tarihleri aralığında, öğretmenlerin çocuklarla birlikte dış mekanda etkinlik yapmak için ilkbahar ve yaz mevsimini tercih etmiş olmaları, soğuk ve yağışlı havalarda çocuklarla birlikte dışarıya çıkmama veya gerekli gözlem

süresi kadar dışarıda kalmamaları, öğretmenlerin dönem sonunda okuldan ayrılma, yer değiştirme vs. gibi durumları nedeniyle, verileri etkilemeyeceği düşünülerek nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Daha sonra toplanan nitel veriler arasından, araştırma için ihtiyaç duyulan nitel örneklem seçimi yapılmıştır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik sağlanan ve planlı eğitim etkinliklerini içeren bir eğitim sürecidir (Haktanır, 2012).

Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okuldur (MEB, 2014).

Dış mekan: Kabul duygusunun ve daha az kontrolün olduğu, değişim, belirsizlik ve risk içeren, çitlerle veya duvarlarla çevrili ve "açık" olarak tanımlanabilen dinamik bir ortamdır (Bilton, 2010).

Dış mekan eğitim ortamı: Dış mekan eğitim ortamları açık ve sürekli değişen, öğretmen liderliğinde veya çocukların kendi başlarına hikaye, şarkı söyleme, oyun oynama ya da fenle ilgili etkinlikleri gerçekleştirdikleri, özgürlüğü deneyimleme fırsatı sunan, büyük motor ve gürültülü hareketler için olanaklar sağlayan ve doğal unsurlarla temasa izin veren bir ortam şeklinde tanımlanabilir (Bilton, 2010; Bento ve Dias, 2017). Bu araştırmadaki dış mekan eğitim ortamları, okul öncesi eğitim kurumlarının bahçesini ve bahçenin yakın çevresini kapsamaktadır.

Dış mekan eğitim etkinlikleri: Dış mekan eğitim etkinlikleri "esas olarak dışarıda gerçekleşen, yaşayarak öğrenmenin deneyimsel bir süreci" olarak tanımlanmıştır. Dış mekan eğitim etkinliklerinin temel dayanağını "iç mekanda yapılan her şey dışarıda da yapılabilir" fikri oluşturmaktadır (Priest, 1986; Nelson, 2012). Bu araştırmadaki dış mekan eğitim etkinlikleri, okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekanında yapılan tüm eğitim etkinliklerini (Türkçe, sanat, matematik, fen, oyun, drama, müzik, hareket, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri) içermektedir.

Kalite: Erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı çeşitli alanlarda çocukların gelişimi üzerinde etkili olan, eğitim ortamlarının ölçülebilir özelliklerini (ör. müfredat ve sınıf etkileşimleri, fiziksel ortam, program ve eğitim politikaları vb.) içerir (Dunn, 1993; Siraj-Blatchford ve Wong, 1999).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Erken Çocukluk Eğitiminde Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Tarihsel ve Kuramsal Temelleri

Erken çocukluk döneminin tarihsel geçmişi içerisinde, “doğa” ve “çocuk” kavramlarının bahçeyle birbirine bağlandığını söylemek mümkündür. Eğitim sürecinde bahçe, çocuk ve doğa arasında önemli bir ara yüz olmuştur. 17. yüzyılda bilimsel devrimle yaşanan gelişmeler sayesinde, doğrudan (aracısız) elde edilen bilgi çocukların eğitiminde önem kazanmış olup, (ilk elden) deneyimleyerek bilgiyi elde etme fikri ön plana çıkmıştır (Joyce, 2012). John Amos Comenius (1592-1670), Liberty Hyde Bailey tarafından, doğa ile çalışma düşüncesini en çok etkileyen eğitim reformcusu olarak tanımlanmıştır (Minton, 1980). Önemli bir eğitim filozofu olan Comenius (1592-1670) ezbere öğrenmenin aksine, çocuğun gerçek nesnelere deneyimlemesi gerektiğine inanan duyuşal öğrenmenin güçlü bir savunucusu olmuştur. Comenius zihnin hem ruşsal hem de duyuşal duyuşlarla etkileşim içerisinde olduğu bütüncül bir yaklaşıma inanmıştır. Çocukların doğal dünyayla iletişim kurabilmesi için görme, duyma, tatma ve dokunma duyuşlarını kullanmaları gerektiğini düşünmüştür. Çocukların ilerideki doğa bilimleri çalışmalarına hazırlık olması gerekçesiyle doğada yer alan toprak, su, ateş, yağmur, bitki ve kaya gibi nesnelere tanışmasının, çocukluk döneminde oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Neill, 2007; Joyce, 2012).

Comenius' un felsefesini takip eden Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) çocuk eğitiminin anlatıldığı, “Emile” isimli kitabını doğalcılık anlayışı üzerine temellendirmiştir. Bir çocuğun eğitiminde fiziksel aktivite ve doğadaki deneyimlerin oldukça önemli olduğuna inanan Rousseau'ya göre ideal eğitim doğal ortamda, uygulama ve deneyimlere dayalı olarak elde edilen bir öğrenme modelidir. Çocukluğun kendine özgü düşünme, görme ve hissetme yollarının olduğunu savunan Rousseau, doğal felsefe içerisindeki ilk öğretmenlerimizin ayaklarımız, ellerimiz ve gözümüz olduğu vurgusunu yapmıştır. Bu nedenle deneyimle kitapların yer değiştirildiği bir eğitim sürecinin, çocuğa kendi gerçek çözümünü buldurmak yerine başkalarının gerçeğini kullanmayı ve başkalarına daha çok inanarak daha az bilmeyi öğreteceğini belirtir. Rousseau'nun görüşüne göre eğer

doğa bizim iyiliğimizin kaynağıysa, ancak doğadan kopmayan bir insan, toplum tarafından bozulmamış olan vicdanına güvenebilir. Ona göre doğa çift yönlü bir kullanıma sahiptir. Hem bir çocuğun büyüyerek bir yetişkin olması için hem de bir yetişkinin duygularından arınması ve duygularının onarımı için gereklidir. Ayrıca doğa tehlike ve risk yönetiminde etkili olan fiziksel becerileri geliştirme fırsatı sağlar (Neill, 2007; Griffiths, 2014; Genç, 2015; Kuş, 2016).

Rousseau'nun eğitim yaklaşımından ilham alan Johann Pestalozzi (1746-1827), çocukların öğretmenler tarafından doğaya ve doğanın temel unsurlarına göre eğitilmesini savunmuştur. Çocuğun doğasına uygun bir eğitimin gerçekleşmesinde, içinde bulunduğu gelişim aşamalarına uygun olan bir öğretimin yapılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Pestalozzi' nin eğitim müfredatı, temel ders konularının (sayı, şekil ve dil) gerçek nesnelere aracılığıyla deneyimlenerek öğretildiği uygulamalı bir yaklaşıma dayanmaktadır. Yaklaşımında okul bahçesi doğa bilimleri ve coğrafya dersleri için kullanılmıştır. Pestalozzi okullarında çocuklara "okuma, yazma ve aritmetik" e ek olarak; çiftçilik, ev bakımı, iplikçilik ve dokumacılık gibi yaşamsal becerileri de öğretmiştir. Pestalozzi öğretmenlerin, çocukları sınıftan dışarıya çıkarmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocukları doğaya yönlendirerek vadilerde ve tepelerde öğretim yapmasını önermiştir. Çünkü ona göre çocuk doğada daha iyi dinleyecektir ve doğadaki özgürlük duygusu zorlukların üstesinden gelmek için çocuğa daha fazla güç verecektir. Ayrıca çocukların doğada özgür hissettiği zamanlarda öğretmenlerin sessiz kalarak, öğrenmenin doğa tarafından gerçekleşmesine izin vermelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Neill, 2007; Hopkins, 2013; Essays, 2015).

Friedrich Froebel' in (1782 – 1852), 19. yüzyılın ilk yarısında geliştirdiği eğitim teorileri ve uygulamaları günümüzdeki erken çocukluk eğitimi şekillendirmede etkili olmuştur. "The Education of Man" (1885) isimli kitabında çocukların özgürlüğünün doğada meydana okuyarak gelişeceğine vurgu yapmış ve doğanın çocukların dayanaklılığını geliştirmede bir araç olarak kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Aynı kitapta engelle karşılaşılan bir çocuğun ilk defada engeli tek başına aşmada güçlük yaşayacağını, ama bu güçlüğü onun gücünü ve cesaretini geliştirdiği için, ikinci kez engelle karşılaşılma durumunda, çocuğun daha kolay bir şekilde bir çözüm üreteceğinden bahseder. Aynı zamanda Froebel'

in yaklaşımındaki doğa vurgusunu “Kindergarten” adını verdiği ve çocuk bahçesi anlamına gelen ilk anaokulunun (1837) eğitim felsefesinde görmek mümkündür. Bahçe, her zaman Froebel’ in eğitim çalışmalarının merkezinde olmuştur. Froebel’ in ilk anaokulu, çocukların yaşamındaki gerçek deneyim fırsatlarını çocuklara sağlayan bir ortam olmuştur. Aynı zamanda bahçe oyun ve hareket etkinlikleri için de kullanılmıştır. Çocukların doğayla uyum içinde büyümelerini teşvik etmek için Froebel, her çocuğa bakımından sorumlu olduğu küçük bahçeler vermiştir. Çocuklar bahçedeki bitkileri ve doğal yaşamı gözlemlemeye teşvik edilmiştir. Ayrıca alan gezileri kapsamında çevredeki kırsal alanlara götürülmüştür. Froebel’ in doğa temelli eğitim yaklaşımındaki temel amaç, çocukların ruhsal farkındalığını beslemek ve geliştirmek olmuştur (Froebel, 1885; Garrick, 2009; Sobel, 2016).

Froebel’ in bu vizyonu, günümüzde orman anaokulu ve doğa temelli anaokulu olarak bilinen okul yaklaşımlarının 19. yüzyılın ortalarına doğru, Almanya’dan başlayarak Kuzey Amerika’ya doğru yayılmasına ilham vermiştir. 20. yüzyıl süresince Froebel’ in perspektifi, İsveç’te 1950-1960’larda geliştirilen “Skogsmulle” adı verilen okullarda uygulanan, “dış mekanda eğitim” programı ile birleştirilmiştir. Program çocukların doğayı keşfetmelerini, doğada oynamalarını, doğanın bakımını ve korunmasını üstlenmelerini sağlamak amacıyla başlatılmıştır. Bu okullardaki ilk doğa eğitimci olan Gösta Frohm, renkli kıyafetler, cüce ve mitsel karakterleri kullanarak yarattığı, eğlenceli hikayelerle çocukların hayal gücünü yakalayarak doğadaki yaşam ile ilgili çocukları eğitmiştir (Sobel, 2016).

Ayrıca Montessori, Loris Malaguzzi, Rudolf Steiner gibi erken çocukluk eğitiminin diğer öncül eğitimcileri, erken çocukluk eğitiminin doğayla bütünleştirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Maria Montessori (1870 – 1952) çocukların fiziksel ve psikolojik gelişim sürecinde doğanın onlar için bir zorunluluk olduğunu vurgulamış ve çocukların dış mekanlara (bahçe gibi) erişim ihtiyacının olduğunu belirtmiştir. Montessori’ ye göre normal gelişim gösteren bireyler doğada yaşayan tüm canlılara karşı bir sevgi beslerler. Bu nedenle Montessori yaklaşımındaki sınıf materyallerinin birçoğu doğal tarih, coğrafya, botanik ve zooloji alanlarında doğa keşfini desteklemektedir. Montessori’ ye göre çocuk dışarıya çıktığında gerçek dünyayla karşılaşmaktadır. Ona göre herhangi bir kitapta, gerçek bir ağaç görüntüsünün yerine geçebilecek hiç bir tanımlama ya da herhangi resim bulunmamaktadır. Bu nedenle Montessori, çocukların dışarıya

çıkarılmasına ve gerçek nesnelere etkileşim kurmasına izin vermek gerektiğini vurgulamaktadır (Russell, 2014; Sobel, 2016). Bir diğer eğitimci olan Rudolf Steiner (1861–1925) yaratıcısı olduğu Waldorf eğitim yaklaşımıyla, erken çocukluk döneminde doğa eğitiminin önem kazanmasında etkili olmuştur. Çocuğun doğal gelişimine izin vermek için, Waldorf sınıfı sıcak ve güvenli bir ev atmosferini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Sınıflarda dekorasyon ve yaratıcı oyun için kullanılan kozalak, deniz kabukları, taşlar, tahta ya da kütük gibi doğal materyaller yer almaktadır. Steiner' e göre, çocuklukta doğal materyallerle oynanan oyun, ileriki yıllarda bilimsel bir anlayışın gelişmesinde, önemli bir temel oluşturmaktadır (Sobel, 2016). Loris Malaguzzi (1920–1994) kurucusu olduğu Reggio Emilia yaklaşımıyla, pek çok doğa temelli erken çocukluk eğitimcisine ilham vermiştir. Reggio' da doğa, yetişkinler ve çocuklar için her zaman her yerde bulunan bir yol arkadaşı gibidir. Reggio yaklaşımının temel prensiplerinden bir tanesi, çocukların içinde buldukları çevreye karşı yetenekli, güçlü ve meraklı olduklarını vurgulamaktadır. Reggio' ya göre doğa, çocukların araştırma yapması ve geliştirdikleri teorileri test etmesi için önemli bir kaynak sağlamaktadır (Morrison, 2010; Sobel, 2016; Lane, 2017).

Dolayısıyla bu tarihsel geçmişten yola çıkarak, erken çocukluk eğitiminde dış mekan eğitim ortamlarının tarihsel temellerinin oldukça eskiye dayandığını ve doğanın (çocukların doğal gelişimlerinin bir parçası olarak) erken çocukluk eğitiminde her daim önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Dünyada Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Aktif Kullanıldığı Anaokulu Örnekleri

Doğa temelli anaokulları (Nature based pre-schools). Doğa temelli anaokulları, günlük eğitim süresinin % 25-50' sinin dış mekanda gerçekleştiği, doğanın programın içerisindeki temaları oluşturduğu ve doğanın- doğal unsurların kapalı eğitim ortamlarının içerisine nüfuz ettiği, genellikle 3-5 yaş arası çocuklar için uygun olan bir erken çocukluk eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Larimore, 2014). Doğa temelli anaokullarının genel özellikleri şunlardır (Larimore, 2014; Sobel, 2016) :

- Bir doğa temelli anaokulu programı doğal alanlarda geçirilen geniş bir zamanı içerir. Bu okullar genelde eğitim süresinin % 50 sini doğal alanlarda geçirirler.
- Bu okulların iç mekan ortamları doğal materyaller ve gerçek hayvanları barındıran, dış mekanı yansıtan, ev sıcaklığında bir atmosfere sahiptir.
- Bir doğa merkezi ya da çevreyle ilgili bir kuruluşla ile işbirliği içinde olan bu okullar yürüyüş yolu, yabani ya da çiftlik hayvanları, kuş yuvaları, meyve ağaçları, bahçe, doğa bilimci vb. gibi diğer okulların sahip olmadığı özel kaynaklar sağlar.
- Doğa, bu okullardaki programı organize eden temel kavramdır. Başka bir deyişle “doğa” anaokulunun felsefesini, metodolojisini, sınıf dizaynını, dış mekan alanlarını ve toplum kimliğini amaçlı olarak bir araya getirerek bütünleştiren önemli bir parçadır.
- Bir doğa temelli anaokulu programı, hem erken çocukluk eğitimi hem de çevre eğitimi içeren yüksek kaliteli eğitim uygulamalarına dayanır. Bu nedenle bu okullar erken hem çocukluk eğitiminde hem de çevre eğitiminde beceri ve deneyime sahip olan öğretmenlere gereksinim duyar.
- Bir doğa temelli anaokulu programı, hem çocuk gelişimini hem de değerleri korumayı desteklemek için doğal dünyayı kullanır. Aynı zamanda program çocuğun gelişimini (tüm alanlarda - bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, estetik ve ruhsal) ve ekolojik bir kimliğin ya da çevresel etiğin geliştirilmesini içerir.
- Bu okuldaki doğa temelli etkinlikler büyük, küçük ya da bireysel grup aktiviteleri olarak, hem iç mekanda hem de dış mekanda gerçekleşir.

Doğa temelli anaokulunda bir gün genellikle, anaokulu binasının arkasında bulunan doğal ağaçlık oyun alanında, çocukların oyun oynamasıyla başlar. Bu doğal alanda kaydırak, salıncak gibi tipik oyun alanına ait olan oyuncaklar yer almaz. Onun yerine büyük ağaç çubuklar, dal parçaları, kum havuzu, tırmanma ağacı ya da tırmanma kütüğü, ağaç kütükleri, çadır, yağmur varili gibi çok fazla

taşınabilir materyalleri içeren yapılandırılmamış doğal alanlar bulunur. Bunun yanı sıra bu okulların dış mekanında bitkilerin ve hayvanların resimlerinin bulunduğu kartlar yer almakta ve bu kartların üzerinde hayvan veya bitki ismiyle ilgili olan harfler bulunmaktadır. Ayrıca dış mekanda bulunan çocuk boyuna uygun piknik masaları ve uzun ağaç kütüklerinden oluşan bir çember çocukların bir araya gelerek buluşmasını veya hikayeler dinlemesini, grup etkinliklerinin yapılmasını ve keşiflerin paylaşılmasına imkan sağlar (Sobel, 2016).

Bu okullardaki, öğretmenler bir doğa bilim uzmanıyla birlikte çocukların gelişimine yönelik uygun kazanımların yanı sıra, bir yıl süre boyunca mevsim değişiklikleriyle ilgili olayları sırasıyla baz alan programlar hazırlar. Bu planlama süreci mevsimsel temayla ilgili olan ve hem büyük hem de küçük grup hikaye okuma etkinlikleri için kitapların seçilmesini içerir. Ayrıca matematik etkinliklerinin planlanması mevsim ile ilgili olan fikirleri ve doğal materyalleri içeren, dış mekanda gerçekleşecek olan etkinliklerin hazırlanma sürecini içerir. Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri ise çocukların dış mekandaki deneyimlerinin yansıtılmasına izin verecek bir şekilde öğretmenler tarafından hazırlanır. Başka bir deyişle öğretmenler bu yaklaşımda doğa ve çok sayıdaki sınıf etkinliklerini amaçlı olarak bütünleştirirler, planlanmış etkinlikleri uygulatır, uygun materyalleri sağlarlar, programı değerlendirirler, çocukların doğayla güçlü bağlar kurması için model olurlar ve çocuklarla aktif etkileşim içerisinde bulunarak, çocukların gerçek dünyayı keşfederek deneyimlemesi için çok sayıda fırsat sağlarlar. Ayrıca aile katılımı için aileleri çocukların deneyimleri ve süreçleri hakkında bilgilendirirler ve gönüllü aile katılımını sağlamak için etkinlik planlarlar (Larimore, 2014; Krupka, 2017).

Orman anaokulları (Forest kindergartens). Orman anaokulları hava şartlarına bakılmaksızın, 3-6 yaş arasındaki çocukların her gün ormanda ya da doğal ortamda oyun oynamak, araştırmak ve öğrenmek için teşvik edildiği, kapalı öğrenme ortamlarının hiç bulunmadığı, kumlu, topraklı ve doğayla iç içe olan ortamların yer aldığı, öğretmenin lider olmaktan çok çocuklara yardım sağladığı bir erken çocukluk eğitim programı türüdür. Orman anaokullarında eğitim süresinin en az % 90'ı ormanda ya da doğal ortamlarda geçmektedir. Bu okullardaki eğitim programı doğal dünyayla ilgili çocukların içsel meraklarını teşvik eden, çocukların doğayla iç içe geçen günlük deneyimlerinden oluşan, spontan öğrenme fırsatları sunan ve çocukların doğayla güçlü bir bağ kurmasını sağlayan bir anlayışla

hazırlanır. Orman anaokullarının genel özellikleri şunlardır (Kenny, 2013; Sobel, 2016) :

- Bu okullar çocuklar için güvenli ve sağlıklı özellikleri barındıran, tercihen yürüme mesafesinde bulunan kolay ulaşılabilen yerel ormanlık ya da ağaçlık alanları kullanırlar.
- Hava koşullarına bakılmaksızın, bu okullarda yıl boyunca çocuklar oynamak için tüm günü ormanda ya da doğal ortamlarda geçirirler.
- Orman okullarında çocuklar ağaç kütükleri, ağaç çubukları, dal parçaları, taşlar, yapraklar, metal (gerçek) mutfak malzemeleri, ormandaki yenilebilir meyveler, kum yığını, toprak, kazma çukuru, su vb. gibi tamamen doğal materyaller ile oyun oynarlar.
- Bu okullardaki programların temel anlayışını, çocuk liderliğinde ve yetişkin desteğindeki “çocuk merkezli özgür bir eğitim felsefesi” oluşturmaktadır. Programın temelinde doğal yaşamla daha yakın, derin ve kişisel bir bağlantı kurmasını sağlayan “doğada yapılandırılmamış serbest zaman” yaklaşımı yer almaktadır. Önceden belirlenmiş planlı bir müfredat yerine, çocukların spontan ihtiyaçlarından ve ilgilerinden doğan bir öğrenme akışı vardır. Bu nedenle öğrenme aktiviteleri ulaşılmaması hedeflenen bir sonuç değildir.
- Bu okullarda öğrenme, araştırmaya ve çoklu duyuları kullanmaya dayalı olarak gerçekleşir. Bu nedenle orman anaokulları öğrenme süresince çocuklara gerçek dünyayla birebir ilişkili olan fırsatlar sunar ve deneyimlerin sonuçlarını yaşayarak öğrenmeleri için çok sayıda olanaklar sağlar.
- Bu okulların önemli özelliklerinden biri az sayıda çocuk/yetişkin oranına (ör. 4 çocuğa 1 öğretmen) sahip olmasıdır.
- Orman okulları nazik ve müteşekkir olmayı vurgulayan, bunu yaparken de çocukları zorlamak yerine bunu pratikle ve rol model olarak kazandıran okullardır.

Bu okullardaki öğretmenler fiziksel refahı sağlamaktan, günü planlamaktan, yemekleri hazırlamaktan, olması muhtemel şeyler için boşluk yaratmaktan sorumludurlar. Öğretmenin rolü, çocukların ilgisinin tüm günü yönlendirmesine izin vermek, merakı ve doğayla etkileşimi arttırmak için rol model olmaktır.

Öğretmenler öğretmek yerine tamamen “model olan” bir vizyona sahiptirler. Bu okuldaki öğretmenler bir adım geride durarak çocukların oyun deneyimlerini özgürce yaşamalarına izin verirler. Çocukların keşfetme ve problem çözme sürecine müdahale etmek yerine, gözlemlerler ve çocukların oyun ve keşiflerine eşlik eden sözel iletişimden olabildiğince sakınırlar. Öğretmenler öğrenme sürecinde sadece çocukların ihtiyaç duyduğu yardımı veya desteği çocuğa sağlarlar. Bu yaklaşımla öğretmenler çocukların kendi keşif ve eleştirilerini yapmalarına, daha fazla keyif almalarına, doğru veya yanlış kararlar vererek otonomi sağlamalarına ortam hazırlamış olurlar (Sobel, 2016).

Waldorf anaokulları (Waldorf kindergartens). Çocuklara uygun olan en iyi ortamın doğal materyaller, doğal ışık ve hayal gücünü destekleyen unsurlar ile çevrelenmiş olması gerektiğini vurgulayan Waldorf anaokulları, çocuklar için doğal unsurları içeren, ev sıcaklığı hissi veren, davetkar ve estetik olarak hoş görümlü bir ortam fırsatı sağlar. Bu okullar öğrenmenin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı ve çocuğa yaşam boyu öğrenme sevgisinin aşılandığı eğitim ortamlarıdır (Weemaes-Lidman, 2014; Grella, 2015; Carey, 2018).

Doğa ve doğal unsurların, önemli ve geniş bir yer kapladığı Waldorf anaokullarının en belirgin özellikleri şunlardır (Ciferri, 2003):

- Waldorf eğitimi, büyümekte olan çocuğun değişen ihtiyaçlarını ele alan gelişimsel bir yaklaşıma dayanmaktadır.
- Waldorf öğretmenleri çocuğun kalbini, ellerini ve zihnini eğiten eğitim sürecini, sanata dönüştürmek için çabalarlar.
- Waldorf okulları çocukların potansiyellerini ve becerilerini geliştirerek, onların farkındalıklı, merhametli ve dünya için sorumluluk duygusuna sahip bireyler olarak yetişmesi için onlara çok sayıda fırsatlar sunar.

Waldorf okullarında sınıflar, çocukların evlerinin uzantısı olarak algılayabilecekleri sakin ve huzur veren ortamlar olarak tasarlanır. Açık renk tonlarının ve doğal aydınlatmanın kullanıldığı sınıflarda çocukların boylarına uygun ahşap masalar, sandalyeler, banklar ve çalışma alanları yer almaktadır. Bunun yanı sıra sınıflarda el yapımı ahşap arabalar ve kamyonlar, bez bebekler ile kabuk, taş, tahta, dal parçası, kuzu yünü ve balmumu gibi doğal materyaller de bulunmaktadır. Çiçek vazoları, deniz kabukları, kütükler, kozalaklar ve dal

parçaları gibi doğal nesnelere ile yeşil bitkiler ise sınıfları estetik açıdan güzelleştirmek için kullanılır (Ciferri, 2003).

Waldorf anaokullarının eğitim felsefesi çocuğun ruhsal bir varlık olduğu ve tüm çocuklara sanat ve bilim alanlarında deneyimler kazandırılması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bireyin ruh ve bedenden oluştuğunu kabul eden bu yaklaşım, eğitimi ruhsal ve fiziksel alanların birliği üzerine temellendirmiştir. Bu yaklaşıma göre çocukların erken yaşlarda bilişsel ve akademik öğrenmeye zorlanması, çocukların öğrenmesi için ihtiyaç duydukları motivasyonun azalmasına neden olur. Waldorf eğitimi gözlemleyerek, hissederek ve deneyimleyerek çocuğa öğretme fırsatları sunar (Grella, 2015; Carey, 2018).

Waldorf anaokullarında öğrenme çocuğun zihnine, ellerine ve kalbine hitap eden yaratıcı ve deneysel yollarla gerçekleşir. Renk, müzik, büyü ve merak içeren Waldorf eğitimi sanatsal ve hareketlidir. Masallardan şarkı söylemeye, resim yapmaktan tiyatroya uzanan sanatlar bu okullarda günlük eğitim rutinin içerisine yerleştirilir. Bu okullarda eğitim programının ve öğrenme sürecinin çocuğun gelişim hızıyla uyumlu ilerleyebilmesi için, acele edilmez. Bu okullar çocuklara dünyanın güzelliğini kutlamaya ve deneyimlemeye dair derin öğrenme sevgisini aşıl原因 bir eğitim ortamı sunar (Grella, 2015).

Waldorf anaokulu materyalleri ve etkinlikleri, keşfetmeyi teşvik etmek ve bilişsel becerilerin temellerini oluşturmak için tasarlanmıştır. Etkinliklerde sıklıkla doğal nesnelere kullanıldığı Waldorf sınıflarında, her gün yer verilen sanat etkinlikleri esnasında dal çubukları, yapraklar, çam kozalakları, kuzu yünü, kabuklar, tohumlar ve taşlar gibi doğal materyaller kullanılır. Doğal materyallerin ve renklerin yanı sıra sınıflarda el yapımı oyuncakların ve minimal ayrıntılara sahip bebeklerin kullanımı, canlı hayal gücünü teşvik etmektedir. Bu okullardaki oyuncaklar genellikle çok basit olduğu için, oyun sırasında çok amaçlı olarak kullanılmaya ve yaratıcılığı teşvik etmeye eğilimlidirler. Örneğin yumuşak bez parçası bir çadır, oyuncak bebekler için bir yatak ya da bir örtü olarak kullanılabilirken; bir dal parçası yılan, kale duvarı ya da bir insan yerine kullanılabilir (Ciferri, 2003; Weemaes-Lidman, 2014).

Doğal ortamlar ve doğal materyaller ile sürekli etkileşim içerisinde bulunan Waldorf anaokulundaki bir günün en önemli öğesini dış mekandaki oyun etkinliği

oluşturur. Dış mekanda oyun, Waldorf anaokullarının en önemli karakteristik özelliklerinden biridir. Dış mekan oyunlarına geniş bir zaman diliminin ayrıldığı Waldorf anaokulunda öğretmenler, planlarında dış mekanda keşfetmeyi sağlayan etkinliklere sıklıkla yer verirler. Hava koşullarına bakılmaksızın, çocuklar mevsime uygun kıyafetler giyerek her gün dışarıya çıkartılır. Dış mekan etkinlikleri kapsamında bitkilerin ve hayvanların yaşamları araştırılır ve doğal yaşam takdir edilir. Okullarda düzenli yapılan doğa yürüyüşleri, mevsimlere dair farkındalık ve doğal yaşama dair duyarlılık geliştirmeyi sağlar. Ayrıca dış mekan etkinlikleri kapsamında bu okullarda yer verilen ağaçlara tırmanmak, kumdan veya dal parçalarından kale inşa etmek, toprağı kazmak ve taş fırlatmak gibi etkinlikler, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarındaki doğal gelişimini destekler. Ayrıca Waldorf anaokullarında mevsimsel olarak düzenlenen festivaller doğanın ritmini vurgulaması açısından oldukça önemlidir (Ciferri, 2003; Baldwin, 2014).

Waldorf öğretmenleri, çocukların doğal hızlarında gelişmelerine ve duyuşsal materyallerle etkileşime girmelerine olanak tanıyan, yapılandırılmamış “doğal” ortamlar sağlarlar. Çocukların birbirleriyle ve çevreleriyle uyum içerisinde çalışması için çocuklara yardımcı olurlar. Waldorf öğretmenleri, duyuşsal algı ve taklit yoluyla öğrenmeler için uygun deneyimleri, çocuklara model olarak sağlarlar. Waldorf öğretmenleri çocuklara model olmanın yanı sıra aktif ve pasif etkinlikler arasında denge sağlarlar. Öğretmenler hikayeler, şarkılar ve şiirler yoluyla çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmeye çalışırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler yazı ya da sanat yoluyla kendilerini ifade etmeye izin veren öğrenme etkinlikleri sağlayarak ve çocuklara zaman vererek, çocukların kendileriyle derin bir bağlantı kurmasına yardımcı olurlar (Ciferri, 2003; Weemaes-Lidman, 2014).

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal temeli biyoekolojik model olarak da bilinen Bronfenbrenner'ın “Ekolojik Sistemler” kuramına (1979) dayanmaktadır. Çocuğun gelişim sürecinde, içinde bulunduğu çevreden nasıl etkilendiğini açıklamak için geliştirilen ekolojik kuram gelişimi, bireyin çevresini şekillendiren ve birbiriyle bağlantı içinde olan ilişkiler sistemi bağlamında inceler. Bronfenbrenner' e göre çocuk ve çevre arasındaki ilişki karşılıklı olup; çevre çocuğu ve çocuk da çevreyi

etkilemektedir. Kurama göre insan gelişiminin ekolojisi, büyümekte olan insan organizması ile içinde yaşadığı yakın çevrenin değişimi arasında ilerleyen ve ilişkiler aracılığıyla birbirini karşılıklı olarak etkileyen bir süreçtir. Bronfenbrenner insanın izole olarak gelişmesinin mümkün olmadığını, ancak aile ve toplum gibi ilişkiler ağı içerisinde gelişebileceğini öne sürmektedir. Ekolojik sistemler kuramına göre çevre, merkezde yer alan bireyin etrafını iç içe geçmiş karmaşık “katmanlar” aracılığıyla kuşatarak etkilemektedir. Biyoekolojik modelde, birbirleri arasında dinamik ilişki bulunan şu dört temel bileşen, modelin tanımlayıcı özellikleri olarak belirtilmektedir: (1) Süreç, (2) Kişi, (3) Kapsam/İçerik ve (4) Zaman (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994; Paquette ve Ryan, 2001; Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Ceci, 2006; Bridges, t.y.).

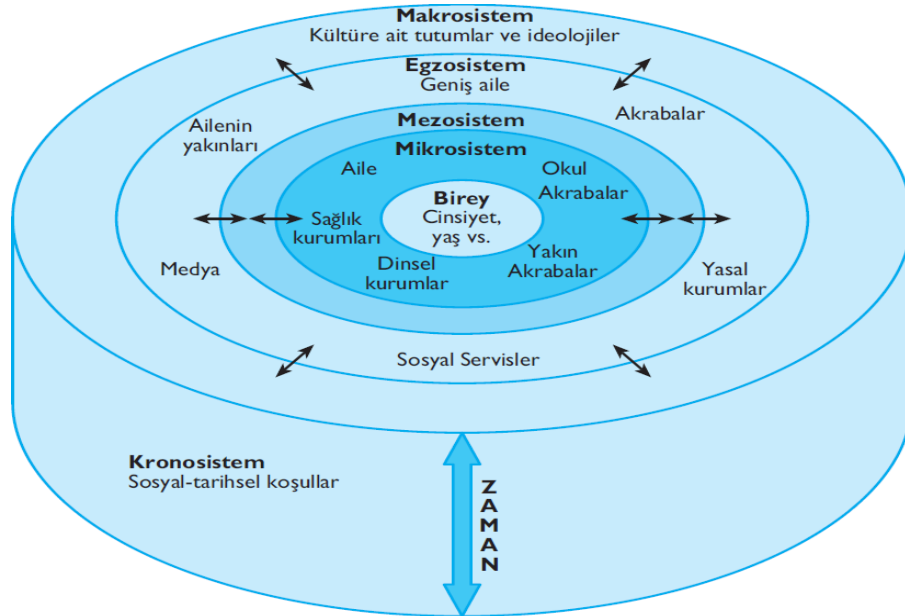
Süreç (yakınsal süreç), zamanla meydana gelen ve insan gelişimi için temel mekanizmalar olarak işleyen, organizma ve çevre arasında oluşan karşılıklı etkileşimleri kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Örneğin bu araştırmada, dış mekan etkinlikleri süresince öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimleri ile öğretmenlerin ve çocukların dış mekan eğitim ortamlarıyla olan etkileşimleri, çocukların gelişimleri üzerinde etkili olması beklenen yakınsal süreçler olarak nitelendirilebilir. Ayrıca kuramdaki karşılıklı etkileşim süreci temel alındığında; dış mekan eğitim ortamlarının çocukların gelişimi üzerindeki pozitif etkisini fark eden öğretmenler, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak dış mekanları daha fazla kullanma eğiliminde olabilirler.

Kişi sahip olduğu kişilik özellikleriyle, yaşamı boyunca etkileşimde olduğu yakınsal süreçlerin yönünü ve gücünü etkileme potansiyeline sahiptir. Kişinin eğilimleri, sahip olduğu biyoekolojik kaynakları ve istekleri gelecekteki gelişimini şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Eğilimler belirli bir gelişimsel alanda, yakınsal süreçlerin harekete geçmesini ve devamlılığını sağlayabilir. Yetenek, deneyim, bilgi ve beceri gibi biyoekolojik kaynaklar yakınsal süreçlerin etkili olarak işlemesi için gereklidir. İstek ile ilgili özellikler yakınsal süreçlerin işleyişi ile ilgili sosyal çevreden gelen tepkilerin kabul edilmesini ya da reddedilmesini belirlemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Örneğin bu araştırma çerçevesinde ele alınan öğretmenlerin mesleki deneyimi, yaşı, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm vs. gibi demografik özellikleri ile öğretmenlerin dış

mekanlara ilişkin sahip olduğu algıları; öğretmenlerin dış mekan kullanımını ve çocukların dış mekandaki öğrenmelerini desteklemede etkili bir rol oynayabilir.

Kapsam/içerik, yakınsal süreçleri değiştiren birden fazla alanı belirtir ve çocuğun sürekli etkileşim içinde olduğu fiziksel, sosyal veya ekonomik etkileşim ortamlarını içerir. Bronfenbrenner' e göre kapsam/içerik iç içe geçmiş dört ayrı sistemden oluşmaktadır: (1) Mikrosistem, (2) Mezosistem, (3) Egzosistem ve (4) Makrosistem. "Mikrosistem", çocukla doğrudan etkileşimde bulunan çocuğun en yakın çevresidir. Mikrosistem, yakınsal süreçlerin meydana geldiği aile, oyun arkadaşları, çocuk bakım merkezleri, okul ve komşuluk gibi bağlamlardan oluşur. Ekolojik sistemlerdeki bu katman, çocuk üzerinde en erken ve en yakın etkiye sahiptir. Mikrosistem seviyesinde çocuğun ailesinin davranışları üzerinde etkili olabileceği ve ailenin çocuğun davranışları üzerinde etkili olabileceği (karşılıklı) çift yönlü bir etki söz konusudur. Erken çocukluk döneminin mikrosistem değişkenleri diğer ailevi veya çocuk bakım ortamlarını, beslenmeyi, aile tutumlarını, demografik ve sosyo-ekonomik gibi durumları kapsar. Ayrıca yer, zaman, fiziksel özellikler, etkinlik ve rol (ebeveyn, öğretmen vs.) gibi faktörler mikrosistem içerisinde yer alan ortamın unsurlarını oluştururlar. "Mezosistem", mikrosistemden oluşan ikinci yakın katmandır. Mezosistem ev, okul, oyun arkadaşı vs. gibi birbirinden farklı olan, iki veya daha fazla mikrosistemler arasındaki ilişkiye odaklanır. Örneğin, okul çağındaki bir çocuk için mezosistem genellikle aile, okul ve akran grubundan oluşur. Bu katmanda herhangi bir mikro sistemde oluşan yaşantı deneyimleri, diğer mikro sistemler üzerinde etkili olabilir. Örneğin, çocuğun evindeki yaşantıları, okuldaki veya oyun parkındaki yaşantılarını etkileyebileceği gibi; çocuğun okuldaki veya oyun parkındaki yaşantıları evindeki yaşantılarını etkileyebilir. Özellikle ailenin ve öğretmenin çocuğun eğitimine katılımının ortak olduğu durumlar, mezosistemin aktif olarak işlemedini sağlayacaktır. Formal ve informal sosyal yapıları kapsayan, bireyin gelişimini doğrudan etkilemek yerine, bireyin yakın çevresini etkileyen "Egzosistem", mezosistemin bir uzantısıdır. Üçüncü katman olan egzosistem, çocukla doğrudan etkileşime geçmez ancak mikro ve mezo sistemleri içerdiği için çocukla temas eden herkesi etkiler. İş dünyası, kitle iletişim araçları, medya, devlet kurumları, formal olmayan sosyal ağlar vs. gibi diğer yapıları kapsar. Örneğin annenin iş programı (vardiyalı çalışma gibi), yakınsal süreçleri etkileyerek çocuğun gelişimi üzerinde etkili olacaktır. "Makrosistem"

(mikro, mezo ve ekzo sistemlerin somut göstergeleri olduğu) ekonomik, sosyal, eğitim ve politik sistemler gibi kültür veya alt kültürün kapsayıcı kurumsal kalıplarını ifade eder. Makrosistem ekosistemin en dışında yer alan katman olarak, diğer alt katmanları da etkilemektedir. Makrosistem içerdiği kültürel özellikler, politik karmaşa, ekonomik kriz gibi faktörlerle gelişimi şekillendirmektedir. Örneğin daha liberal boşanma yasalarına sahip olan kültürlerin daha fazla tek tek ebeveynli aileye sahip olma olasılığı daha yüksektir. Bu durum çocuğa sunulan bazı fırsatları engelleyerek, gelir seviyesini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Krishnan, 2010). Bu nedenle araştırmada ele alınan dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi (makrosistemik bir etki olarak), çocukların dış mekanda daha fazla deneyim elde etmesinde ve öğretmenlerin dış mekan etkinliklerine programlarında daha sık yer vermesinde önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca bu araştırmada ele alınan farklı sosyo-ekonomik düzeye ait okulların dış mekan eğitim ortamlarında, çocukların ortamla kurduğu ve öğretmenlerin çocuklarla kurduğu karşılıklı etkileşimler, çocukların yaşadığı deneyimleri üzerinde etkili olabilir. Kültürel açıdan, dış mekanların soğuk hava koşullarında aktif olarak kullanılmaması, öğretmenlerin soğuk hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanması (kültürel bir etki olarak) üzerinde etkili olabilir.



Şekil 1. Ekolojik sistemler modeli.

Zaman kronolojik yaş, süre ve periyodiklik gibi çeşitli yönleri kapsar. Sadece bireysel olarak insanlar içerisinde değil aynı zamanda insanların ait olduğu fiziksel çevre içerisinde meydana gelen değişiklikleri kapsar. Bir olayın gelişim üzerindeki etkisi zaman ilerledikçe azalır. Ebeveynlerin hastalığı, boşanması ya da ikamet değişikliği gibi olaylar, büyük yaştaki çocuklara oranla küçük yaştaki çocuklar üzerinde daha derin etkiler yaratabilir. Bronfenbrenner “zaman”ı onu izleyen seviyelere göre sınıflandırmıştır: (1) Mikro zaman, (2) Mezo zaman ve (3) Makro zaman. Mikro zaman, yakınsal süreçlerin devam eden kısımlarındaki (süreksizliğe karşın) sürekliliği ifade eder. Mezo zaman günler ve haftalar gibi daha geniş zaman aralıklarında gerçekleşen bölümlerin periyodudur. Makro zaman ise, yaşam boyu insan gelişimini etkileyen ve toplumda meydana gelen değişen beklentilerin ve olayların üzerinde durmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Krishnan, 2010). Dış mekan eğitim ortamlarının kalitesini arttırmak için yapılacak değişimler zamanla, öğretmen ve çocuk etkileşiminde, çocukların öğrenme yaşantılarında ve öğretmenlerin dış mekan kullanımında değişiklikler yaratabilir. Ayrıca öğretmenlerin dış mekânın eğitimdeki önemine ilişkin algılarında zamanla oluşacak değişiklikler, çocukların ve öğretmenlerin dış mekan ile kurduğu etkileşimde, çocukların öğrenme yaşantılarında ve öğretmenlerin dış mekan kullanımında bir takım değişimlere yol açabilir.

Özetle ekolojik sistemler kuramı insan gelişiminin, bir çocuğun biyolojisini incelemenin ötesine geçmesi gerektiğine inanmaktadır. Çocukların izole edilen ortamlarda gelişmediği, aksine sürekli olarak etkileşimde buldukları çeşitli ortamlarda veya bağlamlarda geliştikleri tezine dayanır. Gelişim sadece yakın çevre tarafından değil, aynı zamanda daha geniş çevreyle girilen etkileşim sonucunda şekillenir (Krishnan, 2010). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyini ve öğretmenlerin dış mekan kullanım süresini çeşitli değişkenler açısından ele alarak değerlendirmeyi, dış mekan kalitesi ile öğretmenlerin dış mekan kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmayı Bronfenbrenner’ın “Ekolojik Sistemler” (1979) kuramı bağlamında ele alarak açıklamak daha uygun olacaktır.

Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Önemi ve Çocukların Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisi

Dış mekan eğitim ortamları, sahip olduğu belirli özellikleri ve zengin uyarıcıları nedeniyle, iç mekanların sağlayamayacağı farklı oyun fırsatları sunarlar (Bento ve Dias, 2017). İç mekanlarda uyulması gereken kurallar vardır ve iç mekanlardaki nesnelere belirli bir amacı vardır. Yaratıcılığı desteklediğini iddia eden oyuncakların bile çoğunlukla tek bir fonksiyonel role sahip olduğu söylenebilir. Bu da saatlerce oyun oynaması beklenen çocukların kendilerini sınırlı hissetmesini sağlar. Oysa ki dış mekanda uyulması gereken daha az kural vardır. Doğada bulunan nesnelere özünde belirlenmiş herhangi bir işleve ya da kullanıma sahip olmadığı için, çocukların hayal güçlerini kullanmalarına ilham olurlar. Dış mekanda oynanan oyunlar, iç mekanların asla sağlayamayacağı şu üç fırsatı çocuklara sunar (Hanscom, 2016):

- Dış mekanlar mükemmel bir dengeye sahip duyu deneyimleri sunar.
- Dış mekanlar zihin için (düşünme, hayal kurma, problem çözme vb.) muhteşem bir ilham kaynağıdır.
- Dış mekanlar riskleri değerlendirmek ve ortaya çıkan zorlukları kabul etmek için gerekli fırsatları sunan ideal bir ortamdır.

Dış mekan eğitim ortamlarını açık ve sürekli değişen, özgürlüğü deneyimleme fırsatı sunan, büyük motor ve gürültülü hareketler için olanaklar sağlayan ve doğal unsurlarla temasın mümkün olduğu bir ortam şeklinde tanımlamak mümkündür (Bento ve Dias, 2017). Priest (1986) dış mekanda eğitimi, “esas olarak dışarıda gerçekleşen, yaşayarak öğrenmenin deneyimsel bir süreci” olarak tanımlamıştır. Hammerman, Hammerman, ve Hammerman (2001)’ e göre ise dış mekanda eğitim basitçe “dışarıda/dış mekanda gerçekleşen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Adkins ve Simmons, 2002).

Dış mekanlar, çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek için gerekli olan önemli bir ihtiyaçtır. Çocuklar dışarıda oynarken, kemik gelişimlerine, güçlü bir bağışıklık sistemine ve fiziksel aktiviteye katkıda bulunan güneş ışığına, doğal unsurlara ve açık havaya maruz kalırlar. Bu yüzden çocukların temiz hava, güneş ve gün ışığına olan gereksinimleri nedeniyle dışarıya çıkmaları gerekmektedir.

Ayrıca çocukların, dış mekanların yaşamın bir parçası olduğunu ve dışarıda olmaktan korkmamayı öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklar dışarıda fiziksel olarak daha aktif oldukları için daha sağlıklı bir yaşam sürme fırsatı bulurlar. Dış mekanlar yaşamların ayrılmaz bir parçası haline geldiğinde başta psikolojik, fiziksel, fizyolojik, sosyal vb. alanlar olmak üzere, çocukların akıl ve beden bütünlüğünün yararı için oldukça önemli faydalar sağlayacaktır (Bilton, 2010).

Yapılan pek çok araştırma dış mekanların ve yeşil okul bahçelerinin strese karşı psikolojik dayanıklılığa, fiziksel gelişime, sosyal-duygusal gelişime ve bilişsel gelişime olan pozitif etkisini ortaya koymaktadır (Gabbard, 1998; Berger ve Adolph, 2003; Blakemore, 2003; Saakslanti vd., 2004; Benham, 2005; Bar-Haim ve Bart, 2006; Panksepp, 2007; Chakravarti, 2009; James, 2010; Fägerstam ve Blom, 2013; Söderström vd., 2013).

Fiziksel gelişim üzerindeki etkisi. Çoğu dış mekan oyun alanı çok çeşitli fiziksel aktiviteyi ve büyük motor becerilerin gelişimini teşvik eder. Dış mekan oyun alanı çocuklara lokomotor (hareket) becerileri (yürüme, koşma, zıplama, sıçrama, yuvarlanma vb.), el becerileri (fırlatma, yakalama, vurma vb.) lokomotor olmayan (sabit) becerileri (kaldırma, dönme, sallanma, eğilme vb.) geliştirme olanağı sunar. Dış mekan dışında hiç bir ortam, çocukların fiziksel gelişimi için böylesine çok çeşitli fırsatları barındıramaz (Wilson, 2012; Sari, 2014).

Çocuklar fiziksel aktiviteyle etkileşim içerisindeyken büyük motor kaslarının yanı sıra, fiziksel gelişim ile ilgili mekan farkındalığı, denge duygusu, algısal motor becerileri ve öz yeterlilik gibi diğer becerileri de geliştirme şansı bulurlar. Mesela öz yeterlilik becerisi çocukların ne kadar yükseğe tırmanmak istediği ve belirli etkinliği ne kadar süre devam ettirdiği ile ilgili yaptıkları seçimlerde gözlemlenebilir. Yüksek öz yeterlilik becerisine sahip çocuklar en yüksek platforma tırmanabilir ve kaymak için en uzun platformu kullanabilir. Hareket, çocuklara kendini keşfetme fırsatı verir. Çocuklar bedenlerini hareket ettirerek hangi fiziksel becerileri geliştirdiklerini ve bu becerileri farklı ortamlarda nasıl kullanabileceklerini öğrenirler. Bu keşfetme çocukların özsaygısı ve özdeğer duygusunu geliştirerek, yeni ve zorlu hareketleri denemelerinde teşvik edici bir rol üstlenir (Bilton, 2010; Sari, 2014).

Dış mekanlar çocukların fiziksel hareketini destekleyerek çocukların sağlığını korumasında önemli bir rol oynar. Açık hava oyununun sürekli bir parçası olan egzersiz sırasında, çocuklar derin nefesle daha fazla oksijen alırlar. Ayrıca dış mekandaki egzersiz, tüm vücudun iç organlarının işleyişine yardım ederek, obeziteyi önleyebilir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi çocuklarının fiziksel aktive sırasında eğlenmesi ve onu yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak görmesi önemlidir (Sari, 2014).

Sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkisi. Doğal bir ortamda oynanan yaratıcı oyunlar, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için zengin fırsatlar sunarlar. Doğal dünya çocukların deneyimlerini ve keşiflerini başkalarıyla paylaşma konusundaki ilgisini teşvik edecek sayısız olasılık sunar. Dış mekan çocuklara doğal materyalleri kullanarak arkadaşlarıyla keşiflerini paylaşmak, tartışmak, problem çözmek ve oynamaktan keyif almak için çok fazla olanak sağlar. Ayrıca dış mekanda çocuklar yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları uygulama şansı bulurlar. Dış mekanda arkadaşlarıyla etkileşime geçmek, çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sağlar (Wilson, 2012).

Su, kum, taş, toprak, yaprak, dal parçası, kabuk vb. gibi doğal materyaller çocuklara çok çeşitli duyuşal deneyimler sağlar. Gerçek çamur içinde kirli ve dağınık olma hissi, çocuklara paha biçilmez zengin ve dokunsal bir deneyim sunar. Dokunma duyusu çeşitli dokunma deneyimlerine maruz kalarak gelişir ve esnek bir yapıya sahiptir. Çocuklar dokunsal deneyimleri esnasında farklı dokunma duyularına karşı toleranslarını artırırlar. Örneğin dış mekandaki bahçeyle ilgili uğraşlar çocuklara çok fazla duyuşal yarar sağlar. Çocuklar dışarıda kazma ve sulama gibi ekim-dikim işleri yaparken, canlı bitkileri beslerken ve taze yiyecekleri tadarken yeni olan şeyleri tolere etmeyi öğrenerek yemek kültürlerini genişletirler. Çocuklar bu esnada sadece yiyeceğin nereden geldiğini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda koku, görme, duyma, tat alma ve hissetme duyularını kullanarak geliştirme fırsatı bulurlar (Wilson, 2012; Hanscom, 2016). Doğal materyaller çok boyutlu olarak farklı şekillerde kullanılmaya eğilimlidir. Bu nedenle doğal materyaller oyun sırasında çocukların fikirlerini birbirleriyle paylaşmak için çocukları motive ederek hayal güçlerini harekete geçirir (Wilson, 2012).

Çocuklar çoğu zaman dış mekanlarda beklenmedik şeylerle karşılaşır. Dış mekanlar, çocukları içinde buldukları ortamın risk faktörlerini değerlendirmek için zorlar. Çocuklar düşmeden engebeli arazide gezinmeyi ve ebeveynleri ile başarılı bir şekilde dağa tırmanmayı öğrendikçe; zor ya da imkansız gibi görünen durumlar karşısında güçlerini toplamayı ve ısrar etmeyi öğrenirler. Çocuklar risk faktörlerini değerlendirmeyi ve zorlukları kabul etmeyi öğrendiklerinde, özgüven duygusunu ve adaptasyon becerisini geliştirme fırsatı bulurlar (Hanscom, 2016).

Ayrıca dış mekanların sosyal-duygusal gelişimi destekleyen terapötik bir (iyileştirici) etkisi vardır. Çiçek kokularından kuş seslerine kadar dış mekanda karşılaşılan her şey duyuları harekete geçirir ve çocukların sağlıklı bir duyuşal bütünlük içinde olmalarını sağlar. Çünkü doğadaki uyarıcıların stres azaltıcı, rahatlatıcı, sakinleştirici ve iyileştirici etkisi vardır (Hanscom, 2016).

Çocuklar doğayla iç içe geçen oyunlar oynarken aynı zamanda estetik algılarını zenginleştirme fırsatı bulurlar. Estetik, doğa ve sanatta bulunan güzellik duygusu olarak tanımlanabilir. Estetik duygusunun gelişimi güzellik hakkında konuşmaktan çok, ağaçlardaki muhteşem renkli yaprakları görerek, yağmur sonrası toprakta oluşan kokuyu duyarak, kuş seslerini dinleyerek, kedi yavrusunun yumuşak tüylerine dokunarak, yani deneyimler aracılığıyla desteklenir. Doğal dünya, sahip olduğu zengin duyuşal uyarıcılarla güzelliği deneyimlemek için sayısız fırsatlar yaratır. Bu yüzden doğa çocuklarda estetik duygusunun gelişimi için en ideal kaynaklardan biri olarak kullanılabilir (Wilson, 2012).

Bilişsel gelişim üzerindeki etkisi. Doğal dünya aynı zamanda bilişsel gelişim için birçok fırsat sunmaktadır. Dış mekanlar zihinlerini rahatlatmak, ilham almak, hayal kurmak ve bilişsel becerilerini geliştirmek için çocuklara sınırsız potansiyel sunmaktadır. Ayrıca yaratmak, araştırmak, keşfetmek ve öğrenmek için de sınırsız olasılıklar barındırmaktadır. Kapalı ortamda oynanan oyuncaklar genellikle önceden belirlenmiş bir amaca hizmet ettiği için oyun sırasındaki kullanımları da sınırlı olmaktadır. Mesela yap-bozlar içindeki parçalarının belirli bir şekilde birbirine uyması için tasarlanmıştır. Ancak doğada bulunan doğal materyaller çocuklar için açık uçlu bir materyal özelliği taşıyarak pek çok amaç için kullanılabilir. Örneğin çam kozalağı, çam kozalağı dışında hazine, anahtar, yapı malzemesi, dekorasyon, para birimi ve daha fazla amaçlar için kullanılabilir. Aynı

şekilde herhangi bir dal parçası balık tutmak, silah, tekne, at, tuzak oluşturma ve hatta bir uçak amacıyla oynanabilir. Bu esnada çocuklar hayal güçlerini kullanmak zorunda kalırlar. Dış mekan barındırdığı sonsuz olasılıkları nedeniyle yeni yollar yaratması için çocukları sürekli düşünmeye zorlar (Wilson, 2012). Dolayısıyla çocukların dış mekanda oynadıkları oyunlar sırasında aktif ve sürekli olarak bilişsel becerilerini kullandıkları söylenebilir.

Araştırmalar, çocukların edinmesi gereken temel becerilerin (araştırma, risk alma, ve çok miktarda temel bilginin öğrenilmesi gibi) açık havada oynanan oyunlar esnasında en etkili şekilde öğrenildiğini göstermektedir (Edgar ve Rheta, t.y.). Fägerstam ve Blom (2013) araştırmalarında dış mekanda yapılan etkinliklerin çocukların bilişsel gelişimi üzerinde, özellikle uzun süreli bellekten geri çağırma pozitif ve önemli bir etki yarattığını ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı biyoloji ile ilgili dersleri sınıfta alırken, diğer yarısı dış mekanlarda almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerle beş ay sonunda yapılan görüşmelerde, dersleri dış mekanda alan öğrencilerin uzun süreli bellekte daha fazla düzeyde bilgiye sahip oldukları ve yapılan etkinlikleri ve etkinliklerin içeriğini sınıfta ders alan öğrencilere göre daha iyi hatırladıkları ortaya çıkmıştır (Fägerstam ve Blom, 2013).

Fiziksel aktivitenin beyni daha fazla harekete geçirdiğini gösteren araştırmaların sayısı giderek artmaktadır (Gabbard, 1998; Berger ve Adolph, 2003; Blakemore, 2003; Panksepp, 2007; James, 2010). Araştırmalarda oturma yorgunluğu artırdığı ve konsantrasyonu azalttığı; orta ve yüksek seviyedeki hareketlerin oksijen, su ve glikozu artırarak beyni beslediği ve çalışma performansını en uygun şekilde getirdiği gösterilmiştir. Erken çocukluk dönemindeki hareket ile ilgili deneyimler beyin gelişimini pozitif yönde desteklemesi adına oldukça önemlidir. Mesela çocuklar dış mekanda bulunan nesnelere üzerinden atladıklarında, altından geçtiklerinde, yanında ya da yakınında hareket ettiklerinde geometri ile ilgili şekilleri daha iyi anlayacaklardır. Öğrenme, akademik başarı ve fiziksel aktivite arasında bir bağlantı olduğuna dair kanıtın bulunduğu araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu durum akademik öğrenmeyi teşvik etmek için okulda motor ve dış mekan oyunlarını azaltmaya yönelik eğilimin tersine çevrilmesi gerektiğini göstermektedir. Geleneksel öğretim uygulamalarının tam tersine çocuklara bilişsel beceriler kazandırılırken çocukların dışarıda

hareketle iç içe olması oldukça önemlidir (Gabbard, 1998; Blakemore, 2003; James, 2010; Edgar ve Rheta, t.y.).

Doğal materyalleri keşfetmek, çocukların çevrelerindeki dünyanın fiziksel özellikleri hakkında pek çok şey öğrenmelerine yardımcı olur. Mesela çocuklar dış mekanda deneyim yoluyla, bir kayanın sertliği ve çimin yumuşaklığı arasındaki farkı öğrenirler. Farklı formlardaki (sıvı, buz ve buhar) suyun özelliklerini ve bir ağacın sağlamlığı ile karşılaştırıldığında bir örümcek ağının daha kolay kırılabilir olduğunu öğrenirler. Yine dış mekandaki deneyimleri sayesinde, bazı şeylerin yüzdüğünü ve bazı şeylerin ise battığını, kuşların bazı tohumları diğerlerinden daha fazla sevdiğini, bir kova kumun bir kova yapraktan daha ağır olduğunu keşfederler (Wilson, 2012).

Ruhsal gelişim üzerindeki etkisi. “Merak etmek”, çocukların ruhsal gelişim göstergelerinden biridir. Hart (2005)’ a göre, çocukların ruhsal gelişimlerinden ve deneyimlerinden biri olan “merak” şaşkınlık, bağlantı, neşe, sezgi, saygı ve sevgi gibi pek çok duyguyu içerir. Aynı zamanda bu duygular doğa ile kurulan derin bağlarla da ilişkili olup, çocuklardaki ruhsal gelişimin ayrılmaz parçalarını oluştururlar (Akt. Wilson, 2012). Wilson (1984) “biyofili” ile ilgili hipotezini ileri sürerken doğanın insanların ruhsal gelişimi ve tatminliği için ne denli önemli bir ihtiyaç olduğunu, biyofili tanımında şöyle vurgulamıştır: “Yaşama ve yaşayan sistemlere (canlılığa) odaklanmak için doğuştan gelen bir eğilim, insanın diğer canlı organizmalara duyduğu duygusal bağlanma”. Biyofili hipotezi estetik, entellektüel, bilişsel ve hatta ruhsal anlam ve tatmin için insanın ihtiyaç duyduğu ve arzuladığı doğaya olan bağlılığını ortaya koyar (Wilson, 1993). Ayrıca “biyofili hipotezi”, doğal ortamlarda oyunun, çocukların doğuştan gelen ihtiyaçlarını karşılayarak bütünsel gelişimlerini desteklediğini öne sürmektedir (Wilson, 2012). Louv (2008), kitabında (Last Child in the Woods) doğa ile pozitif ve fiziksel bağ kurmanın çocukların zihinsel, fiziksel ve ruhsal sağlığı için ne denli önemli olduğunu ve bu durumu ortaya koyan araştırma sayılarının giderek arttığını ifade etmektedir. Louv’ a göre doğadan yoksun bırakılan çocuklarda fiziksel ve duygusal hastalıkların oranı her geçen gün artış göstermektedir. Hem hastalıklarla baş etmek hem de çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek için çocukların doğayla temasa ihtiyaçları vardır (Louv, 2008).

Çocukların bütünsel gelişimlerinin parçası olan ruhsal gelişimlerini çeşitli şekillerde desteklemek mümkündür. Bu yollardan biri kuşkusuz ki çocuğa doğa ile olumlu deneyimler yaşayabileceği zengin fırsatlar sağlamaktır. Bu tür fırsatlar çocukların merak duygusunu güçlendirerek beden, zihin, sosyal-duygusal ve ruhsal gelişimleri için önemli yararlar sağlayacaktır (Wilson, 2012).

Dış Mekan Eğitim Ortamlarında Kalite

Erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı çeşitli alanlarda çocukların gelişimi üzerinde etkili olan, eğitim ortamlarının ölçülebilir özelliklerini (ör. müfredat ve sınıf etkileşimleri, fiziksel ortam, program ve eğitim politikaları vb.) içerir (Dunn, 1993; Siraj-Blatchford ve Wong, 1999). Kalite, değişkenlerin bağlamsal özelliklerinden etkilenen dinamik bir yapıdır (Buell ve Cassidy, 2001; Burchinal ve Cryer, 2003; Love vd. 2003). Donabedian (1980) çocuk merkezli eğitim kalitesini üç boyutta tanımlamıştır: “Yapı”, “Süreç” ve “Sonuç”. Donabedian (1980)’ a göre kalitenin yapı boyutu ortamının özelliklerini ve kaynaklarını (materyal) , öğretmen ve personel niteliğini, çocuk/ öğretmen oranını, öğretmen eğitimini ve sınıf büyüklüğünü temsil etmektedir. Kalitenin süreç boyutu çocukların eğitim ortamındaki deneyimlerinin niteliği, etkileşim (çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen), program ve etkinlikler, eğitim yaklaşımı, etkinliklerin gelişimsel uygunluğu, aile katılımı, profesyonel mesleki gelişim, sağlık ve güvenlik önlemleri gibi daha dinamik yapılara odaklanır. Kalitenin süreç göstergeleri yapısal göstergelere göre daha az stabildir. Kalitenin yapısal göstergeleri devlet veya yerel yasalar tarafından düzenlendiği için, süreç göstergelerine göre daha kolay ölçülebilirdir (Marshall, 2004). Kalitenin sonuç boyutu ise çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal, sağlık çıktılarını gösterir (Donabedian, 1980; “Quality Early Childhood Education Programs”, t.y.).

Kalitenin yapısal ve sonuç göstergeleri arasındaki bağlantıyı anlamamanın yanı sıra, yapısal göstergelerin çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan mekanizmaları anlamak ve araştırmak da oldukça önemlidir. Bunun için bilinenin aksine, süreç içinde okul öncesi ortamda meydana gelen oluşumların incelenmesi gereklidir. Süreçsel kalite göstergeleri öncelikle gözlem yoluyla değerlendirilir. Bunun dışında sınıf büyüklüğü, çocuk-öğretmen oranı gibi yapısal kalite göstergelerinden çok çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal sonuç göstergelerinin

tahmininden yola çıkılarak da değerlendirilebilir (Clifford, Reszka, ve Rossbach, 2010). Kalite standartlarının tanımlanmasında yapı, süreç ve sonuç şeklinde yapılan bu sınıflandırma yaygın olarak kabul edilmekle birlikte, bu farklı unsurların aralarındaki dinamik ilişkiyi dikkate alacak şekilde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Biehl, 2011).

Çok sayıda araştırma yüksek kaliteli eğitim ortamlarının, düşük kaliteli ortamlara göre çocukların sosyal-duygusal, dil, bilişsel gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Howes, Phillips, ve Whitebook, 1992; Dunn, 1993; Hestenes, Kontos, ve Bryan, 1993; Towell, 1997; Peisner-Feinberg, Clifford, Culkin, Howes, ve Kagan, 1999, DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005; Howes vd., 2008; Chakravarti, 2009; Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010).

Ayrıca anaokulların dış mekan kalitesine ilişkin yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının, daha fazla oranda işlevsel dramatik ve inşa oyunu oynama fırsatı sunduklarını ve çocukların yaratmaya dayalı daha yapıcı türde oyunlar oynamaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte düşük kaliteli ortamlarda ortam çeşitliliğinin az olması nedeniyle, çocukların daha çok tekrar eden oyunları oynamaya eğilim gösterdiği görülmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005). Bunun yanı sıra araştırmalar, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında öğretmen ve çocuk etkileşiminin daha fazla olduğu ve doğal unsurların daha fazla gözlemlendiği sonucunu ortaya koymuştur (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005; Chakravarti, 2009). Bu nedenle dış mekan eğitim ortamlarında kalitenin çocukların gelişimi ve etkili öğrenme sürecinde ele alınması gereken önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Cooper (2015) kaliteli doğal dış mekan eğitim ortamları için önerilen minimum standartlarını şöyle tanımlamıştır:

- Dış mekan, oyun ve öğrenme ortamı olarak formal bir öğrenme sürecini içermelidir.
- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamı, dış mekanda büyük motor becerilerini geliştiren en az iki özellik (tırmanma, döngü yolları vb.) barındırmalıdır.

- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamı, en az iki öğrenme ortamına (ör. bahçe, taşınabilir (sabit olmayan) oyuncaklar veya dramatik oyun alanı) sahip olmalıdır.
- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamı, çeşitli yerel flora ve bitki örtüsünü temsil eden farklı bitki ve habitat türlerini içermelidir.
- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamı, çocukların oyunlarını ve öğrenmelerini zenginleştiren toksik olmayan ağaçlar, çalılar veya sarmaşıklar; topografik çeşitlilik (tepe, teras, eğim gibi); çeşitli zemin yüzeyleri (çamur, çimen, çakıl); kayalar, taşlar, ahşap veya kütükler; zehirsiz çiçekli bitkiler veya bahçe bitkileri ve sebzeleri; kuş besleme kapları, kuş banyoları ve kuş evleri gibi doğal özellikler içermelidir.
- Dış mekanda sulama için bir su kaynağı yer almalıdır.
- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamı döngüsel olan yolları ve tekerlekli oyuncakları içermelidir.
- Gün boyunca sınıfların her üç saatte bir en az 30 dakika dış mekanı kullanım süresi olmalıdır.
- Doğa erken öğrenme sürecinin yardımcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir.
- Dış mekan oyun ve öğrenme ortamını geliştirmek ve ortamı etkili kullanmak için gerekli olan profesyonel gelişim sağlanmalıdır.
- Her okulun dış mekan eğitim ortamında, çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi en az 7 m² olmalıdır.

DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis (2005) erken çocukluk eğitiminde dış mekanda eğitim ortamlarının etkililiğini geliştirmek için nasıl bir düzenleme yapılması gerekliliğinin giderek artan bir ihtiyaç olduğu gerekçesiyle, geniş çaplı literatür taraması ve uzman grubunun işbirliği ile okul öncesi eğitimde dış mekan kalitesini ölçen bir yeni bir araç (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale) geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ölçme aracında, okul öncesi eğitimdeki dış mekan kalitesini “Fiziksel Çevre”, “Etkileşim”, “Oyun ve Öğrenme Ortamları”, “Program” ve “Öğretmen Rolü” olmak üzere beş alt boyutta ele almışlardır (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco, ve McGinnis, 2002). DeBord,

Moore, Hestenes Cosco, ve McGinnis (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlaması yapılan ölçme aracının (Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale) kullanıldığı bu araştırmada, okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekan kalitesi bu alt boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Fiziksel Çevre ile Oyun ve Öğrenme Ortamları Kalitesi

Fiziksel çevre çocukların öğrenmelerini teşvik etmede ve duygularını etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklara kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirmek için ilham veren, destekleyici ve zenginleştirici bir ortamın kullanıldığı bir eğitim felsefesi olan Reggio Emilia yaklaşımında ortam, öğretmen ve ebeveynlerle birlikte "üçüncü öğretmen" olarak kabul edilir (Hanscom, 2016). Araştırmalar, fiziksel ortamın kalitesiyle fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim ve bütünsel sağlık arasında önemli bir ilişki olduğunu açığa çıkarmaktadır (Evans, 2003; Jackson, 2003; Spencer ve Woolley, 2000). Fiziksel çevrenin bir çocuğun yararına dayalı olarak oluşturulması için, çocuk için sağlıklı yaşam tarzı ve davranışları içeren bir kaliteyle yapılandırılmış olması gerekmektedir. (Boldemann vd., 2006; Moore ve Marcus, 2008). Bu nedenle çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayan, çocukların güven ve aidiyet duygusu içerisinde sosyalleşebilecekleri, keşifler yaparak oyun oynayabilecekleri ve etkinliklere dahil olabilecekleri bir ortamın sağlanması çocukların gelişimi için oldukça önemlidir (DeBord, Moore, Hestenes, , Cosco, ve McGinnis, 2005; Casey, 2007).

Dış mekanda fiziksel çevrenin caddeye erişimi engellemek ve tehlikelerden (çukur, kuyu...) kaçınmak için, en az bir metre yüksekliğindeki çitlerle veya doğal korkuluklarla çevrili olması gerekmektedir. Ayrıca araba parkı için ayrılmış alanların okul bahçesine olan yakınlık durumuna göre, oyun alanındaki çocukların güvenliğine ve sağlığına zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi gerekir (DeBord, Moore, Hestenes Cosco, ve McGinnis, 2005; Ritchie ve Willer, 2008).

Koşmak ve oynamak için dış mekanda yeterli alana sahip olmak, fiziksel çevre kalitesi açısından bir diğer önemli faktördür. Çünkü daha fazla alan, çocuklar için daha fazla kişisel (özel) alan ve daha fazla keşfetme imkanı sağlar. Çocuklara kendi oyun alanları verildiğinde, çocukların akranlarıyla yaratıcı oyun oynamaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Daha fazla alan, çocukların

çevrelerinde rahatça dolaşma ve hareket etme olanağı verir. Örneğin geniş bir dış mekanda, bazı çocuklar futbol ya da topa oynarken, diğer bir grup başka bir alanda rahatlıkla rol oyunları ya da hayali oyunlar oynayabilir. Ayrıca daha geniş alanlar, çocuklara rahatlamak ve kendi hızlarında hareket etmek için fırsatlar sağlar (Hanscom, 2016). İlgili literatüre bakıldığında, dış mekanda çocuk başına düşen dış mekan metrekaresine ilişkin minimum standartların 7 m² olarak tanımlandığı görülmektedir (GSA, 2003; OECD, 2011; Cooper 2015).

Erken çocukluk eğitiminin dış mekanı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış fiziksel aktiviteyi, oyun oynamayı ve öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış çeşitli özellikler içeren bir fiziksel çevreye sahip olmalıdır (Cooper, 2015). Ayrıca fiziksel çevrenin çocukların yeteneklerini test edebilecekleri çok çeşitli ve zorluk seviyelerinde farklı uyaranları içeren bir ortam olarak tasarlanması gerekmektedir. Oyun alanlarının güvenli, sağlıklı, temiz, rahat ve davetkar olmasının yanı sıra; oyun materyallerinin oyun deposu ile birlikte yetişkinler ve çocuklar tarafından kolay erişilebilir olması gerekmektedir. Bu nedenle sınıflardan dış mekanlara doğrudan açılabilen geçiş alanlarının (ör. balkon, veranda, çardak) ortamda bulunması, hem çocukların ve öğretmenlerin dış mekana erişimini kolaylaştırması hem de sınıf ve dış mekan arasındaki akışı güçlendirmesi açısından önemlidir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005).

Dış mekan oyun ve öğrenme ortamları doğal ve yapılandırılmış oyun materyallerini içererek spesifik ya da grup aktivitelerini destekleyici nitelikte olmalıdır. Öğrenme ortamları çocukların arkadaşlarıyla, doğal çevreyle ve kültürle bağlı olacak şekilde dizayn edilebilir. Pek çok şekilde düzenlenebilen oyun ve öğrenme ortamlarının, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005). Doğal ve inşa edilmiş (hazır üretilmiş) materyallerden oluşan dış mekan oyun ve öğrenme ortamlarında, çocukların fiziksel aktivite seviyeleri en yüksek düzeye ulaştığı bilinmektedir. Oyun ve öğrenme ortamındaki tüm materyallerin güvenlik ve maksimum düzeyde beceri gelişimini sağlamak açısından çocukların gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir (Spencer ve Wright, 2014). Ayrıca dış mekanda bulunan materyallerin daha az yapılandırılmış ve çok yönlü kullanım özelliğine sahip olması önemlidir. Örneğin bir ipin bir çok kullanım alanı vardır. Atlamak için kullanılabilir gibi, kamyonu bisiklete bağlamak ve sürüklemek için de

kullanılabilir. Başka bir kullanım versiyonu olarak; ip daire şeklinde şekillendirilip çocukların içine ve dışına atlaması sağlanabilir ya da düz bir çizgi olarak kullanılıp denge/dengede yürüme gibi etkinlikler için kullanılabilir. Çok fazla maliyeti olmayan bir materyal olarak ip, dış mekanda çok fazla kullanım alanına sahip çok yönlü bir materyal olarak kullanılabilir (Bilton, 2010).

Bunun yanı sıra dış mekan eğitim ortamlarının özel gereksinimli olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerekir. Dış mekanlar daha geniş ve daha gürültülü olduğundan dolayı, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için en uygun yerlerden biri olabilir. Dış mekanlar özel gereksinimli çocukların kendi beceri düzeylerinde kullanabilecekleri çok sayıda taşınabilir oyuncak içerir. Bu ortamlarda kum ve su gibi yapılandırılmamış oyun materyallerine erişim daha kolay olduğu için, özel gereksinimli çocuklar bu materyaller aracılığıyla daha kolay ve sık başarı hissini yaşayabilirler. Ayrıca dış mekanlar ek ihtiyaçları olan çocuklar için daha somut olabilecek çok sayıda duysal deneyim imkanı sağlar. Bu nedenle özel gereksinimli olan çocuklar için dış mekan eğitim ortamlarının oldukça önemli olduğu düşünülerek düzenleme yapılması ve çocukların ihtiyaçlarının (ör. tekerlekli sandalye için uygun rampa) göz önünde bulundurulması uygun olacaktır (Bilton, 2010). Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında bulunması tavsiye edilen oyun ve öğrenme alanlarına aşağıda yer verilmiştir.

Çok amaçlı dış mekanlar. Dış mekan oyun alanında çocukların koşma, zıplama, emekleme ve yuvarlanma gibi büyük motor gelişimini destekleyen etkinlikleri içeren alanlar bulunabilir. Dış mekanda toplar, puflar/minderler ve çemberler gibi manipülatif materyaller, dış mekan oyunlarında çocuklara daha fazla esneklik sağlar. Oyun alanına basit oyuncaklar ve yapı-inşa malzemeleri eklemek, çocukların yapı-inşa oyunları oynayarak ince motor becerilerini geliştirme fırsatı sunacaktır. Ayrıca dış mekanda sahne veya kostümlerin yer alması rol oynama ve dramatik oyun için çocukları teşvik edebilir (Spencer ve Wright, 2014).

Sabit oyun araçları. Yaygın olarak çoğu oyun alanında bulunan sabit oyun araçları tırmanma ipi/duvarı, salıncaklar, kaydıraklar, sallanan oyuncaklar, atlama ve denge için platformlar gibi oyun materyallerini içerir (Spencer ve Wright, 2014).

Doğal unsurlar. Yüksek kaliteli bir dış mekan oyun alanı çocukların oynaması için ağaçlar, kütükler, kayalar, uzun çimenler, dal parçaları, hayvan yaşam alanı, toprak, su ve çakıl taşları vb. gibi çeşitli doğal unsurları bünyesinde barındırır. Bunun yanı sıra fiziksel ortam çeşitli ağaç türleri veya çalılar, zehirli olmayan çiçekli bitkiler, sarmaşıklar, topografik çeşitlilik (tepe, teras ve eğim) ve güvenli zemin yüzeyleri gibi doğal unsurları da içerebilir. Dış mekanda topografik çeşitlilik denge kurma, yuvarlanma, durma, koşma ve atlama gibi denge ve hareket becerilerini geliştirme fırsatı sağlar. Yuvarlanma, kayma ve tepeden aşağıya doğru koşma çocukların ortamı ve hareket potansiyelini deneyimleme şansı verir. Aynı zamanda dış mekan eğitim ortamlarının ayrılmaz parçası olan doğal unsurlar çeşitlilik, ilgi çekicilik ile risk ve maceraya yönelik unsurlar sağlayarak çocuklar için davetkar ve güzel bir ortam yaratır (Spencer ve Wright, 2014).

Risk alma ve meydan okuma. Çocuklar heyecanlı ve macera dolu aktiviteler yapmak için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla kütük, denge kalası, kaldırım taşı yolu gibi materyaller sağlanarak çocukların dış mekandaki güvenli oyun ortamı içerisinde risk duygusunu yaşamaları sağlanabilir. Risk alma ve meydan okuma çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerini destekleyerek, daha zor ve karmaşık etkinlikler için çocukları daha fazla teşvik eder (Spencer ve Wright, 2014).

Tekerlekli oyuncaklar. Çocukların hızı ve tekerlekli oyuncakları deneyimlemesi için dış mekanda üç tekerlekli bisikletler, küçük mobilet (scooter), dört tekerlekli oyuncak araba ve itmeli-çekmeli oyuncaklar yer almalıdır. Ayrıca dış mekanda farklı zorluk seviyelerindeki çeşitli tekerlekli oyuncaklar ve hafif bir eğimle tasarlanmış bir yol çocukların gelişimini desteklemesi açısından önemlidir (Spencer ve Wright, 2014).

Manipülatif oyuncaklar: Dış mekanda yer alan top, zıplama ipi, kurdele ve hulahop gibi materyaller, çocukların fırlatma, yakalama, geri alma, yuvarlama, tekme ve vuruş gibi nesne kontrolü ile ilgili becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir (Spencer ve Wright, 2014).

Kum oyun alanı. Büyük kum havuzları, hem çocukların yeni şeyler keşfetmeleri ve yaratmaları için geniş bir alan sağlar hem de akran etkileşimini

teşvik eder. Dramatik oyun materyalleri, kum oyuncakları, keşif yapmaya ve kazmaya yardımcı olan materyallerin bu alanda yer alması, yaratıcı oyunu teşvik etmesi açısından önemlidir. Çocuklar kum ile oynarlarken vücutlarını kullanarak, lokomotor olmayan becerilerini (eğilme, çömelme, vb.) geliştirme fırsatı bulurlar. Bunun yanı sıra kum veya toprak kazma alanları çocuklara farklı bir dokunsal deneyim sağlayarak, böcek ve solucanları keşfetme şansı verir. Ayrıca özel ihtiyaçları olan çocuklar için yüksek kumlu masaların ortamda yer alması çocukların kum oyunlarına erişimini kolaylaştırabilir (Spencer ve Wright, 2014). Bunun yanı sıra kum havuzlarının drenaja izin verecek şekilde yapılandırılması, kullanımda olmadığı zamanlarda kapalı bir şekilde tutulması ve düzenli olarak yabancı maddelerden temizlenmesi hijyen açısından oldukça önemlidir (Ritchie ve Willer, 2008).

Su oyun alanı. Dış mekan oyun alanında su oyun alanının yer alması, çocukların su ile oynayarak keşifler yapması açısından önemlidir. Su oyun alanı çeşme, fıskiye ya da küçük bir şelale gibi ortama entegre ve kalıcı olabileceği gibi; hortum, küçük seyyar havuz, su masası ya da kum oyun alanına su ilavesi gibi geçici ve taşınabilir olabilir. Su oyun alanları çocuklara akan suyu keşfetmek, suyun nasıl hareket ettiğini ve yer değiştiğini öğrenmek için fırsatlar sunar. Bunun yanı sıra batan ya da yüzen nesnelere keşfetmek, akan suda hızlı ve yavaş hareket eden nesnelere gözlemlenmek, kum veya toprağın suya ilavesinden sonra meydana gelen değişikliği araştırmak gibi olanaklar sağlayarak fen öğrenimini teşvik eder (Spencer ve Wright, 2014).

Müzik ve hareket - akustik oyun alanı. Dış mekandaki müzik ve hareket-akustik oyun alanı içerisinde ksilefon, davul, marakas, çan ve diğer müzik enstrümanları yer alabilir. Ayrıca eski tencere ve tavalara, çakıllarla doldurulmuş plastik şişeler, bir çitin üzerine takılmış ya da asılmış alüminyum çöp tenekeleri ve büyük variller (davul yapmak için) düşük maliyetli seçenekler olarak bu alanda kullanılabilir. Dış mekanda böyle bir alan çocukların çevrelerindeki doğal sesleri keşfetmesi, yüksek sesle müzik yapması, bireysel ve ortak çalışmalarla müzik oluşturması ve dans etmesi için çocukları teşvik etmektedir (Spencer ve Wright, 2014).

Kitap alanı. Dış mekanda bulunan kitap köşesinde, küçük halı/kilim, battaniyeler, sandalyeler, oturmak için büyük bir kütük gibi materyaller bulunabilir.

Hikaye kitapları, masallar dış mekanlarla ilgili kitaplar da dahil olmak üzere farklı türde kitaplar bu köşede yer almalıdır. Ayrıca tekerleme ve şarkıları içeren kitaplar, hava durumu ile ilgili kitaplar ve hava durumu çizelgesi de bu alanda bulunabilir (Garrick, 2009).

Trafik yolu alanı. Trafik işaretleri, yol işaretleri, oyuncak arabaları ve numaralı park alanlarını içeren materyallerle kalıcı veya geçici bir trafik yolu alanı oluşturulabilir. Ayrıca bu alanda rol oyunları için kask ve itfaiyeci kostümü gibi kıyafetlerde yer alabilir (Garrick, 2009).

Yaratıcı sanat alanı. Bu alana resim tablosu, şövale ve çeşitli formlardaki resimler, boyalar, tebeşirler, kağıtlar vb. dahil edilebilir. Büyük ölçekli resimler bu alanda zemine koyulan veya çitlere yapıştırılan büyük kağıtlara yapılabilir. Zemini veya duvarı işaretlemek için tebeşirler bu alana koyulabilir. Ayrıca çocukların oyun alanının farklı bölümlerine götürülmesi için, taşınabilir kutu içerisine kağıt, kart, defter, kalem ve yapışkan bant içeren malzemeler koyularak çocukların yaratıcı resimler yapması sağlanabilir (Garrick, 2009).

Sessiz alan. Bu alanda halı, masa, sandalye, küçük yapı-inşa malzemeleri, yap-bozlar, küçük bloklar ve oyun evi vb. gibi materyaller yer alabilir. Çocukların değişen ilgi alanlarına göre ortamda bulunan materyalleri değiştirmek, çocuklar için daha uygun olacaktır (Garrick, 2009).

Denge aletleri ve adımlama taşları. Dış mekan oyun alanında çocukların dengeyle ilgili becerilerini (dönme, durma, eğilme, ağırlığını verme, dengede kalma) geliştirmek için hazır üretilmiş denge aletleri kullanılabileceği gibi ağaç kütüğü gibi doğal nesnelere de kullanılabilir. Büyük adımlama taşları veya birkaç küçük ağaç kütüğü, dengeyle ilgili becerileri geliştirmek ve oyun alanına doğal unsurları dahil etmek için mükemmel fırsatlar sağlarlar (Spencer ve Wright, 2014).

Oyun evi ve diğer yapılar. Dış mekanda oyun evleri, çardaklar, gölgelikler, rahat oturma alanları (minder, koltuk) sosyalleşme ve dil gelişimi için önemli fırsatlar sunarlar. Bu alanlar çocukların hayal kurma gücüne bağlı olarak, ince ve kaba motor becerilerini de kullanma fırsatı yaratırlar (Spencer ve Wright, 2014).

Çiçek ve sebze bahçesi. Dış mekanda yer alan çiçek ve sebze bahçesinde çocuklar çok çeşitli bitkileri, sebzeleri ve çiçekleri yetiştirebilir; yetiştirdikleri ürünleri tadabilir; ve bahçelerdeki bitkilerin yaşam döngüsünü deneyimleyebilir. Bitkiler dış

mekanda estetik bir görünüm sağlamanın yanı sıra çocukların farklı dokuları ve kokuları keşfetmesini sağlarlar. Ayrıca bahçe çiçek ve sebze dikimine yardımcı olmak ve eğitim sürecinde aile - toplum işbirliğini sağlamak için önemli fırsatlar sağlar (Spencer ve Wright, 2014).

Taşınabilir - sabit olmayan (*loose parts*) materyaller. Dış mekan oyun alanında bulunan taşınabilir - sabit olmayan (*loose parts*) materyaller çocukların dizayn etmek, yaratmak, taşımak ve oynamak için kullanabileceği malzemelerdir. Daha büyük taşınabilir parçalar kütükler, tahta plakalar, kayalar, tuğlalar, lastikler, büyük çubuklar, saman ve eski hortumlar olabilir. Daha küçük taşınabilir parçalar kabuklar (ağaç kabuğu, deniz kabuğu...), meşe palamutları, çam kozalakları, sepetler, maskeler, şeffaf kumaş veya örtüler, mandallar, ipler ve bantlar olabilir. Bu materyaller hayali ve yaratıcı oyunları esnasında çocukların oyunlarını daha da zenginleştirme fırsatı sağlarlar (Hanscom, 2016).

Tırmanma ağaçları. Tırmanma ağaçları çocuklara güvenli bir şekilde tırmanma ve denge kurma fırsatları sağlar. Tırmanma, aynı zamanda çocukların risk hesabı yapmalarını sağlayarak, büyük kasları üzerinde daha fazla kontrol sağlama imkanı verir (Spencer ve Wright, 2014).

Sahne veya yüksek zemin. Bu alan çocuklarla birlikte hikaye okumak ve canlandırmalar yapmak, şarkı söylemek ve dans etmek, dramatik oyunlar ve rol oyunları için kullanılabilir gibi; çocukların toplanması ya da karşılanması için de kullanılabilir (Spencer ve Wright, 2014).

Dekoratif unsurlar. Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları görsel ve işitsel ilgi uyandıran afişler, posterler, çanlar, rüzgar tulumu, heykeller, bayraklar, kültürel el sanatları veya dekoratif nesnelere (ör. çelenk, fener, mozaik, ağaç budama sanatı, çit örme, rüzgar gülü, fırlıdak, yön levhaları) gibi dekoratif unsurlar içermelidir. Ayrıca dış mekan oyun alanını çocuklar için kişiselleştirmek, ilgi çekici ve eşsiz bir ortam haline getirmek için yerel sanatçılardan (heykeltıraş, ressam...) destek alınarak dış mekandaki dekoratif unsurlar zenginleştirilebilir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005; Spencer ve Wright, 2014).

Etkileşim Kalitesi

Çocuklar akranlarıyla, yetişkinlerle, ortamda bulunan nesnelere ve doğal materyallerle (oyuncak, bitki, taş, kum, böcek, kelebek vb.) etkileşim içerisine girerek öğrenirler. Ortam işlerin nasıl yürüdüğü ile ilgili çocuklara araştırma, sorgulama ve teoriler geliştirme fırsatı sağladığında değerli bir amaca hizmet edebilir. Dış mekan çocukların birbiriyle ve öğretmenleriyle olan sosyal etkileşimleri için çok fazla olanak sağlar (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005).

Vygotsky, kuramında (1978) çocuğun bilişsel gelişim potansiyeli için “yakınsak gelişim alanı (zone of proximal)” nın önemli olduğu vurgulamıştır. Vygotsky’ e göre bu alan çocuğun bilişsel olarak hazırlandığı bir keşif alanıdır ve ancak sosyal etkileşim ve destek (yetişkin ya da akran) ile tam olarak gelişebilir (Morell, 2008). Vygotsky’ nin de altını çizdiği gibi etkileşim, (öğretmen- çocuk, çocuk-çocuk, aile-çocuk) dış mekan eğitim ortamlarının birincil amaç olarak odaklandığı ve öğrenme sürecinin önemli unsurunu oluşturan bir kavramdır (Nelson, 2012). Öğretmenlerin çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, dış mekandaki keşfetme, deneyimleme ve işbirliği yapma becerilerinin geliştirilmesi için desteğe ve uygulamaya ihtiyaç duyduklarının farkında olması gereklidir. Yeterli yetişkin desteği sağlanamadığı durumlarda, pek çok çocuğun yaratıcı oyunu kısa süreli ve gelişigüzel olacaktır (Wilson, 2012).

Oynamak için yalnız bırakılan çocukların hayal kurma becerileri efektif olarak gelişemez. Bu çocukların oyun davranışları aynı şekilde tekrar ettiği için, karmaşıklık ve yaratıcılık gerektiren becerileri yeterince olgunlaşamaz. Çocuklar yalnız bırakıldığında, kalıplaşmış düşünceleri ve davranışları pekiştiren oyunlara katılabilirler (ör. sadece erkeklerin itfaiyeci olması ve sadece kızların bebek beslemesi gibi). Araştırmalar yetişkinlerin çocukların oyunlarına dahil olduğu zaman, kalıplaşmış oyun türlerinin daha azaldığını ortaya koymaktadır (Bilton, 2002).

Öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurması ve oyunlarına ilgi göstermesi, çocukların oyunların içerisinde bir süre daha aktif olarak kalmalarını sağlayacaktır. Raspa, McWilliam ve Maher Ridley (2001) tarafından yapılan ve öğretmen etkileşimi ile çocuk davranışı arasındaki ilişkinin önemini vurgulandığı

araştırmada; çocuklarla sıcak ve duygusal etkileşim içerisinde olan ve bu etkileşimler esnasında pek çok detayı göz önünde bulunduran öğretmenlerin sınıflarında, etkinliklere düşük seviyede katılım gösteren çocuk sayısının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler oyunun çocuklara ait olduğu gerçeğini gözetererek, çocuklara fiziksel açıdan yakın olarak, oyunla ilgili açık uçlu sorular sorarak, olumlu yorumlar yaparak ve bazen dramatik oyun sırasında destekleyici bir role girerek çocukların oyun deneyimlerini zenginleştirebilirler (Wilson, 2012). Nelson' a (2012) göre öğretmenler çocuklarla olan etkileşimleri sırasında şu adımları izleyebilirler: Farkındalık, gözlem, iletişim kurma, karşılama, kabul etme, empati kurma, koşulsuz olumlu saygı, işbirliği yapma, anlama, öğrenme, değerlendirme, eylemde bulunma, yansıtma yapma.

Öğretmenlerin çoğu, dış mekan etkinlikleri esnasında çocukları yakından gözlemlemesi gerektiğinin farkındadır. Ancak odak noktaları genellikle çocukların güvenliği ile sınırlı kalmaktadır. Yakın gözlem güvenliğinin yanı sıra, çocuklarla ilgili diğer temel durumları da içermelidir: “Çocuklar ne keşfetti?”, “Materyalleri nasıl kullanıyorlar?”, “Birbirleriyle nasıl etkileşim kuruyorlar? Bir oyun bir sonraki oyuna öncülük ediyor mu?” vb. gibi. Öğretmenler yakın gözlemleri süresince çocukların ilgi gösterdikleri ve korktukları alanlara dikkat etmelidirler. Bu alanlar belirlendikten sonra, öğretmenlerin uygun bir şekilde yanıt vermesi önemlidir. Örneğın, çocukların ilgi ve ihtiyaçları belirlendikten sonra öğretmenlerin ilgili yorumlarla, sorularla, materyallerle ve faaliyetlerle çocukları takip etmeleri tavsiye edilir. Eğer çocuklar düşen yapraklara ilgi gösterirse tırmık, çizim kağıdı, boya kalemleri ve ağaçlarla ilgili kitaplar sağlamak uygun olacaktır (Wilson, 2012).

Dış mekanda çocuklar ile etkileşim içerisinde olmak aynı zamanda çocukların korkularını fark etmek ve korkularına saygı göstermek anlamına gelir. Çocuklar dış mekanda ıslanmaktan, kirlenmekten, karanlıktan veya gök gürültüsünün sesinden korkabilirler. Bu gibi korkuların öğretmenler tarafından dikkate alınarak, çocukların korku esnasında sakinleştirilmesi ve güvence altına alınması önemlidir (Wilson, 2012).

Çocukların ilgi ve korkularının yanı sıra, öğretmenlerin etkili etkileşim süresince onların keşiflerine ve deneyimlerine de ilgi göstermesi gerekir. Çünkü dış mekandaki keşiflerini ve deneyimlerini paylaştıkça, çocukların anlama derinliği de artmaktadır. Öğretmenlerin açık uçlu sorular sorması çocukların deneyimlerini

ve keşiflerini destekleyebilecekleri en iyi yollardan biridir; çünkü pek çok farklı cevabın açığa çıkmasına izin verir, çocukların problem çözme becerilerine ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olur (Wilson, 2012). Bu nedenle hem öğretmen-çocuk hem de çocuk - çocuk arasındaki etkileşimler, etkinlik esnasında çocuğun odağını korumasına, daha fazla araştırma ve keşif yapmasına destek olduğu için, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının ayrılmaz parçasını oluştururlar.

Program Kalitesi

Dış mekanların etkili kullanılmasını sağlamak için, çocukların ilgi alanlarını içeren kazanımların ve geniş zamana yayılan etkinliklerin yer aldığı, yazılı olarak hazırlanmış ve yaratıcı planları içeren bir programa ihtiyaç vardır. Öğretmenler çocukların oyunlarını gözlemleyerek, düşüncelerini ve meraklarını dinleyerek, dış mekan öğrenme planları hazırlamak için önemli veriler toplarlar (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005; Towell, 1997). Öğretmenlerin dış mekanda çocuklara nasıl model olacaklarını, çocuklarla nasıl etkileşime gireceklerini veya onlarla nasıl oynayabileceklerini belirlemek için etkinlikleri planlamaları gereklidir. Dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretim sürecinin iyi planlanmış ve amaçlı bir şekilde organize edilmiş olması gerekir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005). Çünkü iyi planlanmamış dış mekan etkinlikleri öğrenmenin verimliliğini azaltabilir (Rickinson vd., 2004; Wilhelmsson, Ottander ve Lidestav, 2012). Chakravarti (2009) araştırmasında, (yüksek kaliteli okullardaki öğretmenler ile karşılaştırıldığında) düşük kaliteli okullardaki öğretmenlerin çoğunluğunun planladıklarını söyledikleri dış mekan etkinliklerini gerçekleştirmediklerini ve sınıfta yaptıkları etkinlikleri dışarıya taşımadıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle dış mekan için hazırlanan planların, kazandırılması hedeflenen öğrenme sürecine ilişkin tüm detayları ve dış mekan için sağlanması gereken tüm ihtiyaçları (materyal, ekipman vb.) içermesi gereklidir. Başka bir deyişle dış mekan etkinlikleri için hazırlanan planın, en az iç meknlara yönelik hazırlanan planlar kadar detaylı olarak hazırlanması önemlidir (Bilton, 2010). Bunun yanı sıra dış mekan eğitim ortamlarında ortaya çıkabilecek beklenmedik durumlar için, öğretmenlerin günlük plan rutininde, esnekliği göz önünde bulundurmaları yerinde olacaktır (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005).

Dış mekan eğitim ortamlarında, yüksek kaliteli olarak hazırlanmış programlar çocuklara kendileri, akranları ve çevreleri hakkında çok fazla öğrenme fırsatı sunar. Çocuklar dış mekanda spontan keşifler, araştırmalar ve eylemler için desteklenmelidir. Dış mekan eğitim ortamlarındaki programın temel dayanağını "iç mekanda yapılan her şey dışarıda da yapılabilir" fikri oluşturmaktadır. Örneğin sınıfta okunan kitaplar dış mekanda da okunabilir; sınıfta yapılan okuma-yazma çalışmaları dış mekanda da yapılabilir; sınıfta oynanan yap-boz oyunları dış mekanda da oynanabilir. Dış mekan eğitim ortamlarında etkinliklerin içeriği aynı olabilir, ama uygulama sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerde dış mekana göre uyarlama yapmak gerekebilir. Mesela kitap okuma alanında oturmak için örtü, okuma-yazma çalışmaları için pano/tahta, yap-boz oyunları için masa ve sandalyeleri dış mekanda sağlamak gerekebilir (Nelson, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin dış mekandaki fen, müzik, okuma-yazma, sanat, dil, drama, matematik, hareket, bahçecilik (ekim, dikim, sulama vb.) ve oyun (hayali oyun, rol oyunları, yapı-inşa oyunları vb.) etkinlikleri içinde yeni öğrenme fırsatları yaratarak, çocukların farklı oyun materyalleriyle etkileşime girmelerine ve yeni deneyimler yaşamalarına olanak sağlamaları gerekmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005; Bilton, 2010). Ayrıca dış mekanda yapılan mevsime uygun etkinlikler ile özel etkinlikler (ağaçları, bitkileri, çiçekleri, hayvanları, meteorolojik olayları vb. içeren) öğretmenlerin ve çocukların doğal ortamlarla olan bağlarını güçlendirecektir (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco, ve McGinnis, 2002).

Dış mekanda yapılan etkinlikler, ortam faktöründen dolayı daha fazla çeşitlilik ve ilginçlik barındırır. Örneğin ağacın altında ağaçlarla ilgili bir kitap okumak ya da çimenlerin üzerinde çiçekler hakkında bir kitap okumak hem daha anlamlı hem de daha eğlenceli bir öğrenme süreci sağlar. Aynı şekilde matematik etkinliği esnasında eşleştirme ve kategorilere ayırma çalışmalarının taş, kozalak, kum, toprak, yaprak, kabuk vb. gibi doğal materyaller ile yapılması, çocukların çoklu duyularının daha kolay uyarılmasını sağlayarak onlar için daha dikkat çekici olacaktır (Wilson, 2012).

Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi programlarındaki öğretmenler, çocukların kendi seçtiği keşif ve amaçlı oyunlarının içerisine okuma-yazma, matematik, fen, drama, sanat ve müzik etkinliklerini yerleştirmenin yollarını bulur. Ayrıca bu öğretmenler etkinliklerde doğal çevreyi, çocukların akademik becerilerini

desteklemek için etkin bir şekilde kullanırlar (Wilson, 2012). Bu nedenle yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının yaratılmasında, dış mekan öğrenme süreci için iyi planlanmış programların oldukça önemli rol oynadıkları söylenebilir.

Öğretmen Kalitesi

Çocuklar doğuştan sahip oldukları merak duygusuyla, etraflarındaki dünyayı keşfetme konusunda yoğun bir istek duyarlar. Ancak meraklı ve sorgulayan bu ruhu canlı tutabilmek için, çocuklara destek ve rehberlik sağlayan ilgili bir öğretmene ihtiyaç vardır. Ayrıca dış mekan etkinlikleri sırasında çocuklar, öğretmen tarafından belirli becerilerin öğretilmesine de ihtiyaç duyarlar. Örneğin çoğunlukla öğretmenler, dış mekandayken motor becerilerinin kendileri tarafından öğretilmesi gereken bir görev olduğunun farkında değildirler. Oysa uygulama yapmak, desteklemek ve öğretmek olgunlaşmış davranış kalıplarının gelişimi için oldukça önemlidir (Bilton, 2010; Wilson, 2012).

Öğretmenlerin dış mekanda etkili bir öğrenme süreci sağlamak için sahip olmaları gereken önemli beceriler ve özellikler şöyle sıralanabilir (Nelson, 2012; Wilson, 2012) :

- Dış mekan eğitim ortamlarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görme ve etkili kullanma,
- Doğal ortamı öğrenme sürecine dahil etme,
- İç ve dış mekan arasındaki akışı sağlama,
- Dış mekanda düzenlenen etkinliklerde çocuklarla birlikte etkileşim içerisinde olma,
- Dış mekan eğitim programları geliştirme,
- Dış mekan eğitim ortamlarını tasarlama, düzenleme ve değerlendirme,
- Dış mekan etkinlikleri için kesintisiz, uzun bir süre sağlama,
- Dış mekan eğitim ortamlarında istenilen tutum ve davranışları geliştirmek için çocuklara model olma.

Dış mekan eğitim ortamlarında öğretmenin dış mekanla olan aktif etkileşimi, çocukların model alma yoluyla öğrenerek benzer davranışları pekiştirmesi açısından önemlidir. Öğretmenler planladıkları etkinliklere aile ve ziyaretçi katılımını dahil ederek çocukların dış mekandan maksimum düzeyde yararlanmasını sağlamış olurlar. Öğretmenler öğrenme ortamlarının yaratılma sürecinin merkezinde olarak süreci yönlendirirler. Bu yüzden öğretmenlerin dış mekanla ilgili öğrenmeleri, iç mekanla ilgili öğrenmelerden farklı olarak düzenlemesine özen göstermeleri gerekmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005).

Öğretmenlerin, çocukların gelişimi ve bireysel ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olması hazırladıkları dış mekan eğitim programlarının daha etkili olmasını sağlar ve dış mekandaki fiziksel ortamın kalitesini geliştirir. Ferguson (1991) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgilerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili ve önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmenler etkinlik sırasında çocuklarla etkileşime girerek ve etkinliklerine dahil olarak (çok müdahaleci olmadan) yaratıcı öğrenme fırsatlarının ortaya çıkmasını sağlarlar. Çünkü katılımcı olmayan öğretmenler, çocukların oyunlarında ve öğrenme etkinliklerinde bulunma fırsatlarını kaçırarak ve güvenli bir kontrol alanı sağlamakta güçlük çekmektedirler (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005).

Öğretmenlerin sahip oldukları merak duygusu, bir çocuğun doğa sevgisini harekete geçirmede ve sürdürmede oldukça etkili bir rol oynar (Wilson, 2012). Meraklı olan, araştırmayı ve paylaşmayı seven öğretmenler, çocukları öğrenme sürecinin içerisine daha kolay çekerler. Bunun tam tersine, dış mekan ile ilgili korkuları veya engellemeleri olan öğretmenler çocukların dış mekan eğitim ortamlarındaki keşiflerini kısıtlayabilir. Dış mekanda çocukların bireysel, küçük ya da büyük grup olarak dahil olabilecekleri ve çocuk merkezli olan etkinliklere daha fazla yer verilirken; öğretmen tarafından yönetilen etkinliklere daha az yer verilmesi gerekmektedir (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco, ve McGinnis, 2002).

Çevreye yönelik olumlu tutumları etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalar, çocukluk döneminde dış mekan ile ilgili olumlu deneyimlere sıklıkla ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çocukların doğanın güzelliğini fark etmelerini ve bu güzelliği takdir etmelerini sağlamak için, öğretmenlerin “huzurlu ve dingin bir zihni” modellemesi ve teşvik etmesi önemlidir. Bunun için dış mekanda çocuklarla

birlikte sessizce oturarak, yaprakların arasından esen rüzgarı izleyebilirler veya çalılardaki kuş seslerini dinleyebilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin, doğal çevreyi koruma ve çevreye saygılı davranma konusunda çocuklara model olmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler bitki ve hayvanlara nazik bir şekilde dokunarak, doğal hayatın yaşamasını sağlayarak, çöpleri temizleyerek, mümkün olduğunca çok malzemenin geri dönüştürülerek yeniden kullanılmasını sağlayarak bakım ve saygı konusunda model olabilirler (Wilson, 2012).

Dış Mekan Kullanımı

Doğal ortamlardaki yaratıcı oyun fırsatlarından yararlanabilmek için, çocuklar her gün uzun süreli kesintisiz oyunlara ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, aceleye getirilmedikleri veya etkinliklerde yer almak zorunda olmadıkları zamanlara da ihtiyaç duyarlar (Wilson, 2012). Dış mekanı kullanma süresi ile ilgili literatüre bakıldığında, kaliteli okul öncesi eğitimi kurumlarının her gün, sabah ve öğleden sonra olmak kaydıyla, günde en az 60'ar dakikalık yapılandırılmış (ör. atma, tekmeleme, yakalama, dans etme) ve yapılandırılmamış (ör: tekerlekli araçlar ve oyun ekipmanları) fiziksel aktiveyle meşgul olmalarının tavsiye edildiği görülmektedir (NASPE, 2002; Goodling, 2016). Hatta hava şartlarının uygun olduğu zamanlarda bu sürenin daha da uzatılması önerilmektedir (Goodling, 2016). Ayrıca Cooper (2015) gün boyunca sınıfların, her üç saatte bir en az 30 dakika dış mekanı kullanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra North Carolina'daki erken çocukluk ilgili mevzuata bakıldığında, dış mekanda çocuklara günde iki kez 30 dakikalık oyun periyotlarının sağlanmasının zorunlu kılındığı görülmektedir (Chakravarti, 2009). Öğretmenlerin dış mekan kullanım engellerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar; zaman ve kaynak eksikliği, güvenlik, yoğun ve esnek olmayan program, olumsuz hava koşulları, velilerin güvenlik ve sağlık kaygıları, materyal ve alan eksikliği, zaman yetersizliği, bilgi eksikliği, kalabalık sınıf mevcudu gibi gerekçeler nedeniyle dış mekanların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak etkili kullanılmadığını açığa çıkartmıştır (Renick, 2009; Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Fägerstam, 2012; Kos ve Jerman, 2013; Ernst, 2014; Yalçın, 2015).

Dış mekan Eğitim Ortamları ve Öğretmen Algısı

İlgili literatürde yapılan araştırmalar öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, pedagojik donanımı, alan bilgisi ve sahip olduğu algıları gibi çeşitli faktörlerin öğretmen niteliği ve kalitesi üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Ferguson 1991; Dunn, 1993; Elliot 1998; Barnett, 2003; Myrberg ve Rosén, 2004; Dial, 2008; Brown, Molfese ve Molfese, 2008; Amodei, 2011; Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani, ve Hussain, 2013; Manning, Garvis, Fleming, Wong, 2017). Eğitim düzeyi ile ilgili olan araştırma sonuçları, lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin yüksek kalite düzeyinde öğretmen becerileri sergiledikleri, çocuklarla olan iletişimlerinde daha destekleyici ve ilham verici olduklarını ortaya koymuştur (Dunn, 1993; Barnett, 2003; Brown, Molfese ve Molfese, 2008; Amodei, 2011; Manning, Garvis, Fleming, Wong, 2017). Ayrıca daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, çocuklarla ve okulda çalışan diğer personel ile daha yüksek kalitede bir etkileşim kurma eğilimindedirler (Dial, 2008; Amodei, 2011; Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani, ve Hussain, 2013). Ferguson (1991) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgilerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili ve önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin algılarının ve inançlarının sınıftaki uygulamaları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar, öğretmen algılarının başarılı bir öğretmenlik sürecinin ayrılmaz parçasını oluşturduğu gerekçesiyle, bu süreçte ele alınması gereken önemli bir bileşen olduğunu vurgulamaktadır (Kagan 1992; Charlesworth vd., 1993).

Algı, duyu organları aracılığıyla dış dünyadan alınan uyarıların zihinsel süreçlerden geçirilerek yorumlandığı bir anlam verme süreci olarak tanımlanabilir. Algı anlık ruhsal durumu, geçmiş yaşantıları ve geleceğe dair beklentileri içeren kompleks bir süreçtir. Bu nedenle kişiliğin, kişisel özelliklerin ve geçmiş yaşantı deneyimlerinin algı sürecini etkilemede rolü vardır. Ayrıca algı sürecinde yaşanan yeni deneyimlerin etkisiyle, bir olaya ya da duruma karşı olan bakış açılarında herhangi bir farklılaşma söz konusu olabilir ("Algı", t.y.; Bakan ve Kefe, 2014). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusundaki literatür, öğretmenlerin düşünce ve eylemleri arasında yer alan karşılıklı ilişkinin, düşünceleri etkilediği ve davranışlardan etkilendiğini göstermiştir (Chakravarti, 2009).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin çevreyle ilgili sahip oldukları duyarlılıklarının ve olumlu tutumlarının, çevre temelli öğretim yaklaşımını kullanma kararları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin doğa ile olan ilişkilerine yönelik sahip oldukları algıları ve inançları dış mekan ortamların kullanımı üzerinde etkilidir. Doğada daha fazla zaman geçiren ve doğayla ilişkisinin yüksek düzeyde olduğunu belirten öğretmenler, dış mekan etkinlikleri için daha fazla süre ayırma eğilimindedirler (Ernst, 2009; Nisbet, Zelenski, ve Murphy, 2009). Oysa ki öğretmenler ve okul yöneticileri genellikle dış mekanların, iç mekanlardan daha az önemli olduğu düşüncesine sahiptirler (Henniger, 1993). Davies (1996), araştırmasında yer alan çoğu öğretmenin dış mekan ile ilgili düşüncelerinin sosyal gelişimden daha çok fiziksel gelişimi desteklemek yönünde olduğunu ortaya koymuştur. Davies (1996), öğretmenlerin bu inançlarının dış mekan eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğretmenler dış mekanda çoğunlukla, tırmanma aletleri gibi çocukların daha çok fiziksel gelişimini desteklemeye yönelik materyaller sağlamışlardır (Akt. Chakravarti, 2009).

İlgili Araştırmalar

Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalitesiyle İlgili Olan Araştırmalar

Malone ve Tranter (2003) tarafından yapılan araştırma oyun ve ekolojik öğrenme için okul bahçelerini incelemiş ve oyun ile okul bahçesinin fiziksel alanının rolü arasındaki çelişkileri çözmeyi amaçlamıştır. Beş Avustralyalı ilkokulda 50 çocuğun katılımıyla gerçekteşen araştırma sonucu çocukların oynadığı oyun türlerinde ve ekolojik öğrenme sürecinde okullar arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu farklılıklar, okul bahçelerinin fiziksel özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada ön plana çıkan bir diğer bulgu, dış mekan eğitim ortamlarının kullanımı ve yönetimine ilişkin okulların sahip olduğu felsefelerin, en az bahçenin fiziksel özellikleri kadar önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Moser ve Martinsen (2010) tarafından yapılan araştırmada Norveç anaokullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının bazı özellikleri incelenmiştir. Araştırma çocukların oyun oynama, öğrenme ve gelişim fırsatlarını geliştiren veya kısıtlayan, dış mekan eğitim ortamlarının önemli fiziksel koşullarını belirlemeyi

amaçlamıştır. 117 anaokulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda, Norveçli çocukların okulların dış mekanında önemli bir süre harcadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre yaz döneminde çocuklar okul süresinin % 70' ini ve kış döneminde okul süresinin % 31' ini dış mekanlarda geçirmektedirler. Bunun yanı sıra araştırma Norveçli çocukların geniş dış mekan oyun alanlarına sahip olduğunu göstermiştir: Ortalama olarak 2600 m² (çocuk başına 47 m²). Son olarak araştırma, okulda çalışan öğretmenlerin, kendi okullarının dış mekan kalitesinden tatmin oldukları sonucunu açığa çıkarmıştır.

Söderström ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırma, çocuk gündüz bakım merkezlerindeki dış mekan kalitesinin, çocukların sağlığını nasıl etkilediğini test etmeyi amaçlamıştır. Dış mekan kalitesinin, dış mekan kullanım süresinin ve adım sayar ile ölçülen fiziksel aktivitenin değerlendirildiği araştırma sonucunda, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının çocukların sağlıklı olma durumuyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusuna göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları, çocuklara daha yağsız bir vücut, daha uzun gece uykusu, daha yüksek bir iyi-oluş hali ve (sabahın erken saatlerinde) yüksek tükürük kortizol seviyesi sağlamaktadır. Araştırma sonucuna göre dış mekan kalitesi okul öncesi dönem çocuklarının sağlığını ve iyi-oluş halini etkilemektedir. Bu nedenle araştırmada sağlık çalışanları ve toplum planlayıcılarının okulların dış mekan kalitesine daha fazla özen göstermesi önerilmiştir.

Grigsby-Toussaint, Chi ve Fiese (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukların yeşil alanlara yakın olma durumlarıyla, dış mekandaki fiziksel aktivite seviyelerinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda yeşil alanlara daha yakın olan çocukların, dış mekanda daha uzun süre oyun oynadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre yeşil alanlara olan yakınlığın bir birim artması, çocukların dışarıdaki oyun oynama süresini yaklaşık olarak 3 dakika arttırmıştır. Bunun yanı sıra araştırma fiziksel aktivite için aile desteği almanın, çocukların dış mekandaki fiziksel aktivite seviyesini arttırmada önemli bir rol oynadığını açığa çıkarmıştır.

Cosco, Moore ve Smith (2014) tarafından yapılan araştırmada, fiziksel aktivite sağlığı ve bahçe ile ilgili etkinlikler üzerindeki etkisini ölçmek için, çocuk bakım merkezindeki dış mekanı yenileme ile ilgili müdahale çalışmalarının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan davranış haritası sonucuna göre, dış

mekanda bulunan yolların düzeni (ör. “ tek döngülü” ve “çift döngülü”) ve biçiminin (dolaşım yolları ve tekerlekli oyuncaklar yolu) yüksek seviyedeki fiziksel aktivite seviyesi ile ilişkili olduğu sonucu açığa çıkmıştır. Araştırmadaki diğer bir bulgu, öğretmen etkileşiminin, çocuğun düşük seviyedeki fiziksel aktivitesi ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Okulun dış mekan kalitesi yenileme müdahalesi tamamlandıktan sonra, Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada kontrol listesinin iki alt boyutunun (“fiziksel çevre” ve “öğretmen rolü”) çocukların fiziksel aktivite seviyesi ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenileme müdahalesinden sonra okul yöneticilerinin % 68'i çocukların davranışlarında olumlu değişiklikler olduğundan ve % 40'ı yenilebilir bitki kurulumunun gerçekleştiğinden (büyük bir başarı olarak) söz etmiştir.

Boldemann ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırma dış mekanların fiziksel kalitesinin, çocuklardaki sağlıklı davranışları tetiklemede önemli olduğu anlayışından yola çıkarak yapılmıştır. Stockholm’deki 11 anaokulunda yer alan 4-6 yaş arası çocuklarla yapılan bu araştırmada, dış mekan eğitim ortamlarının, çocuklardaki (spontan) fiziksel aktivite seviyesi ve çocukların ultraviyole (UV) radyasyona maruz kalma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda daha fazla ağaç, çalılık ve yeşil bitki örtüsünün yer aldığı dış mekanlarda, çocukların ortalama adım sayısı/dk 21.5 olurken, maruz kalınan UV radyasyonunun ortalaması % 14,6 olmuştur. Daha az doğal alanın ve yeşil bitki örtüsünün bulunduğu dış mekanlarda ise çocukların ortalama adım sayısı/dk 17.7 olurken, maruz kalınan UV radyasyonunun ortalaması % 24.3 olmuştur. Başka bir deyişle araştırma sonucu ağaçlara, çalılıklara ve yeşil bitki örtüsüne sahip geniş dış mekanların, fiziksel aktiviteyi tetiklediği ve dış mekan oyunları esnasında güneşten koruma sağladığını göstermiştir.

Civelek ve Akamca (2017) tarafından yapılan çalışmada dış mekan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin, çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış ve çocukların dış mekan etkinliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Deneysel araştırma yönteminin yürütüldüğü çalışmada, bilimsel süreç becerilerini içeren dış mekan etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanarak, sekiz hafta boyunca anaokulunun bahçesinde deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna uygulanan bilimsel süreç becerileri ile ilgili etkinlikler sınıf öğretmeni

tarafından sınıfta uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki ortamda uygulanan etkinliklerin, hem deney hem de kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarını geliştirdiği görülmüştür. Gruplar arası puan farklarına bakıldığında deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu (istatistiksel olarak anlamlı) sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde dış mekan etkinliklerinin, sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların dış mekan etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde çocukların bahçede olmaktan dolayı mutlu oldukları, bahçede yapılan etkinlikleri daha eğlenceli buldukları ve sınıfın dış mekanda yapılan aktiviteler için uygun bir ortam sağlayamadığını belirttikleri görülmüştür.

Gönen ve Saranlı (2014) tarafından, mevcut hareket alanlarının nitelik ve nicelik açısından değerlendirilmesinin çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğu anlayışından yola çıkılarak yapılan araştırmada, Ankara' da bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kapalı ve açık hareket alanları materyal açısından değerlendirilmiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışma 88 okul öncesi eğitim kurumu ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bağımsız devlet anaokullarının tamamının (% 100) açık hava oyun alanına sahip olduğu görülürken; özel anaokullarının açık hava oyun alanına sahip olma durumu % 90,9 olarak bulunmuştur. Araştırmada okul türleri açık hava materyalleri açısından değerlendirildiğinde, özel anaokullarında en çok bulundurulan materyallerin sırasıyla voleybol filesi, tahterevalli, salıncak, kaydırak, bahçe araçları ve oyun evi olduğu görülürken; bağımsız devlet anaokullarında en çok bulundurulan materyallerin sırasıyla voleybol filesi, salıncak, kaydırak, tahterevalli, kum havuzu, bahçe araçları, üç tekerlekli bisiklet, oyuncak bebek/hayvanlar ve oyuncak araba olduğu görülmüştür.

Erbay ve Ömeroğlu (2009) tarafından tarama yöntemiyle yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim ortamları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları okul türünün, sınıftaki çocuk mevcudunun, binadaki kat sayısının ve bahçe durumunun okul öncesi eğitim ortamlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada bahçesi olan okulların aldıkları puan, bahçesi olmayan okulların puanlarından önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma

sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumlarında bahçeye sahip olmak, fiziksel çevreyi olumlu yönde etkilemektedir.

Kalburan (2014) tarafından yapılan araştırma resmi ve özel anaokullarının bahçelerinin fiziksel özelliklerini, kullanımını, geliştirilmesine yönelik uygulamaları ve bahçeyle ilgili yaşanan problemleri incelemiştir. 26 anaokulunun yer aldığı araştırma sonucunda resmi ve özel anaokulunun bahçelerinin doğal unsurları bulundurma açısından yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, resmi anaokullarının okul bahçeleri ile ilgili yazılı kurallara sahip olmadığı; özel anaokullarında bahçeyle ilgili bulunan kuralların ise yetişkin- çocuk işbirliği yerine yetişkinler tarafından ile belirlendiği açığa çıkmıştır. Araştırmada okul bahçesinin geliştirilme sürecinde resmi anaokullarının toplumla daha işbirliği içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada öğretmenlerin resmi ve özel anaokullarındaki okul bahçelerini öğrenme ortamı olarak görmesine rağmen; her iki okul türünün dış mekan etkinliklerinde bilişsel gelişimi destekleyen uygulamalara (okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve matematik etkinlikleri) yeterince yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe (2017) tarafından yapılan araştırma okul öncesi eğitim kurumlarındaki bahçelerin fiziksel özelliklerini, nitelikli okul bahçesinin önündeki engelleri, öğretmenlerin bahçede yaptığı etkinlikleri ve bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 56 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen bu araştırma sonucunda, okulların yaklaşık yarısında bahçenin bulunmadığı ve bahçesi olmayan bu okulların % 41.5'inin bahçe ile ilgili herhangi bir planının bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bahçesi bulunan okulların çoğunluğunda ot ve yabani habitat, yaklaşık yarısında süs bitkisi ve dörtte bir oranında da sebze ve meyve yetiştirdiği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun okul bahçesinde oyun, hareket, fen ve alan gezisi gibi etkinlikleri uyguladığı belirlenmiştir. Ayrıca okullardaki bahçenin nitelikli olmasını engelleyen faktörler çoğunlukla bütçe yetersizliği ve alan yetersizliği olarak belirtilmiştir. Son olarak araştırmada, öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanları okul öncesinde bahçe temelli öğretim, dış mekânda sınıf yönetimi, bahçede dil ve matematik eğitimi, bahçede beslenme eğitimi, , bahçede bilim ve İngilizce eğitimi olarak belirlenmiştir.

Çelik (2012) tarafından yapılan araştırma Kocaeli' de araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık oyun alanlarının niteliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma anaokullarındaki açık alan kullanımı, dış mekanda çocuk başına düşen alan miktarları, açık alanda yer alan materyaller, oyuncaklar ve yeşil bitki türleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda anaokullarındaki açık alanların öğretmenler tarafından etkin kullanılmadığı, mevcut açık alanların oyunun doğası açısından elverişli olmadığı ve fiziksel düzenleme konuları içerisinde açık alan düzenlemesine yeterince önem verilmediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı Ve Kullanımı İle İlgili Olan Araştırmalar

Chakravarthi (2009) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının yüksek ve düşük kaliteli dış mekan ortamlarındaki, okul öncesi öğretmenlerinin inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın nicel sonuçları, öğretmenlerin aktivite seviyesi daha yüksek olduğunda çocukların da aktivite düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve dış mekan etkinlikleri sırasında öğretmenlerin yüksek katılım gösterdiği etkinliklere, çocukların da yüksek düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçları öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını çocukların fiziksel gelişimi, sosyal gelişimi ve doğa ile ilgili öğrenmelerini kolaylaştırmada önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin, dış mekan etkinlikleri esnasında öğretmen rollerinin çocukların gözetlenmesi, oyunda bir yön bulmalarına yardımcı olma ve dış mekan etkinlikleri esnasında çocuklarla etkileşim kurma olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Araştırmada dış mekandaki öğretmenlerin uygulamaları daha çok çocukları gözlemleme ve oyunlarına yardım etmek olurken; öğretmenler oyunlara nadiren katılım göstermişlerdir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları ile çocukların fiziksel aktivite seviyeleri ve oyunlarının, yüksek ve düşük kaliteli dış mekan ortamlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dış mekan kalitesinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin inançları ve uygulamaları ile çocukların fiziksel aktivite seviyeleri yüksek çıktığı görülmüştür.

Oh (2010) tarafından yapılan araştırmada, erken çocuklukta doğal çevrenin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve çocukların öğrenmelerindeki öğretmen algısı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevreyle ilgili

öğretim uygulamaları onların doğal çevre hakkındaki inançlarını belirlemektedir. Doğal ortamdaki okullarda öğretim yapan öğretmenler doğal çevreye değer vermektedirler. Öğretmenlerin kişisel yaşam deneyimleri, doğal çevredeki öğretme ve öğrenme algıları üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin doğal ortamda gerçekleşen öğrenmeye ilişkin algıları, doğal ortamın yaratıcı düşünme, problem çözme ve daha derin öğrenme sağladığı yönünde olmuştur.

Renick (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve uygulamaların dış mekandaki oyununun işlevini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dış mekan oyunlarında denetimin çok önemli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki öğretmenler dış mekanın fiziksel tasarımının, plan hazırlarken, etkinlikler için hazırlık yaparken ve etkinlikleri uygularken kısıtlamalar yarattığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin dış mekan ile ilgili çocukluk yaşantılarına dair vurguladıkları unsur, dış mekanların oyun sırasında sağladığı özgürlük olmuştur. Öğretmenlerin, dış mekandaki oyununun çocukların gelişimi için önemli olduğuna inanmalarına rağmen; dış mekandaki oyun etkinliklerine dair oldukça az bilgiye ve dış mekan etkinliklerini teşvik etmeye dair çok az bir motivasyona sahip oldukları araştırma sonucunda görülmüştür.

Yalçın (2015) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye ve Finlandiya'daki okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin dış mekanda oyun ve ideal dış mekan ortamı ile ilgili inançları ile öğretmenlerin dış mekanda yaptıkları uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, her ülkedeki öğretmenlerin ve ebeveynlerin dış mekandaki oyunların çocukların gelişimi ve öğrenmesi için önemli olduğuna inandığını göstermiştir. Araştırmadaki Türk öğretmenler dış mekanda oyun oynamayı engelleyen faktörleri ebeveyn kaygısı, hava şartları, öğretmenin aktif olmaması olarak tanımlarken; Fin öğretmenler dış mekanda oyun için hiç bir engel tanımlamamışlardır. Araştırmadaki bir diğer bulgu, Fin ve Türk ebeveynlerinin anaokulunda dış mekan oyun etkinliklerinin sağlanması ile ilgili farklı inançlar taşıdığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada Türk aileler kış mevsiminde çocukların dış mekanda oyun oynarken sağlıklarıyla ilgili kaygı duyduklarını belirtirken, Finlandiyalı ebeveynler mevsim ve havanın kendileri için bir endişe yaratmadığını belirtmişlerdir.

Goodling (2016) araştırmasında, üç farklı okul bölgesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyunlarına ilişkin inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, tüm öğretmenlerin planlanan dış mekan oyunlarına değer vermelerine ve rollerini denetleyici olarak görmelerine rağmen; dış mekanda öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimleri arasında ve çocukların öğrenme süreci için oyun alanının etkili kullanımına dair bir tutarsızlık olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin dış mekandaki rolleri dış mekan etkinlikleri sırasında denetleme ve öğrenme süreci için çocuklarla etkileşime geçme olmuştur. Araştırmaya göre dış mekanda oyun alanının sağlanması öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerini etkilemektedir. Ayrıca araştırmada oyun alanında taşınabilir (sabit olmayan) oyuncaklara daha kolay erişim sağlayan öğretmenlerin çocuklarla daha anlamlı etkileşimler içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.

Looney (2015) tarafından yapılan araştırmada dış mekan eğitim etkinliklerinin sürekli olarak kullanılmasını ve uygulanmasını sağlayan deneyimlerin, öğretmenlerin algıları üzerinden keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dışarıda olmaktan dolayı keyif aldığı ve öğretmenlerin dış mekandaki deneyimlerini öğrencileriyle paylaşmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin dışarıda zaman geçirmesini, değerli buldukları sonucu açığa çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler hem zorunlu testlerin hem de zamanın dış mekanların kullanımında sınırlılık yarattığını belirtmişlerdir. Genel olarak, dış mekan eğitim ortamlarının ve dış mekan etkinliklerinin kullanımında öğretmenlerin yaşam deneyimleri ve kişiliği belirleyici rol oynamıştır.

Towell (1997) çalışmasında, Amerika'nın orta batı eyaletinde yer alan okul öncesi kurumlarındaki dış mekan oyun alanlarının öğretmenler tarafından nasıl ve ne derece kullanıldığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmada yer alan okulların yarısından azının lisans için gerekli olan minimum standartları karşıladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada okulların dış mekan eğitim ortamlarının, basit oyun ünitelerinden oluştuğu ve ortalama olarak çocuklara beş farklı fırsat sağladığı görölmüştür. Ayrıca araştırma bulguları öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri için bazen plan yaptıklarını göstermiştir. Son olarak araştırmada, öğretmenlerin eğitim alanlarında uzmanlaşması ile dış mekan etkinlik ortamları için planladıkları etkinlik sayısı arasında önemli bir korelasyon bulunduğu sonucu açığa çıkmıştır.

Ernst (2014) tarafından erken çocukluk eğitimi kapsamında dış mekan eğitim ortamlarının kullanılmasını teşvik etmek amacıyla yapılan çalışma, Minnesota eyaletindeki 46 öğretmenin katılımıyla, dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Buna ek olarak araştırma dış mekanların öğretmenler tarafından eğitimsel olarak kullanımını engelleyen faktörleri belirlemeyi de amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ölçülen öğretmen inançlarından sadece ikisinin, öğretmenlerin dış mekan kullanımıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur: Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarının kullanımındaki zorluğa ilişkin inançları ve doğa ile olan ilişkilerine dair inançları. Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarının kullanımındaki zorluğa ilişkin sahip olduğu inançları, regresyon modelindeki varyansın % 67.7'sini oluşturarak, dış mekan kullanımı üzerindeki en güçlü belirleyici olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dış mekan kullanımındaki engelleri doğal dış mekan ortamlarına yürüme mesafesinde olmama, zaman eksikliği, kış mevsimi ve güvenlik kaygıları olarak ön plana çıkmıştır. Araştırmaya göre, bulgularda belirtilen kullanım engellerinin azaltılması, okul öncesi öğretmenlerin doğal dış mekan eğitim ortamlarını daha fazla kullanmasını sağlayacaktır.

Alat, Akgümüş ve Çavali (2012) tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarını açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, uygulamada dış mekan etkinliklerini yeteri kadar kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenler dış mekan kullanımlarını sınırlayan kullanım engellerini fiziksel şartların yetersizliği, okul bahçelerindeki yetersiz güvenlik tedbirleri, kalabalık sınıflar, çocukların hasta olmasıyla ilgili kaygılar, velilerin olumsuz tepkileri olarak belirtmişlerdir.

Huz ve Kalburan (2017) tarafından yapılan araştırmada eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının bahçeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 136 öğretmenin katılımıyla yürütülen araştırma sonucunda eko-okulların zemin özelliklerinin daha çok çeşitlilik barındırdığı, bahçe özelliklerinin tırmanma duvarı, oyun evi, kamelya şeklinde çeşitlendiği ve daha fazla doğal unsurlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bahçe kullanım süresi

ve yapılan etkinlikler açısından değerlendirildiğinde, her iki okul türünün de birbirine benzer özellikler taşıdığı ve eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenlerin çocukların serbest oyunlarına daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ata (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyunlarına ve dış mekandaki uygulamalarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma Ankara’da çalışan 15 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dış mekan oyunlarına ilişkin görüşleri, dış mekan oyunlarının çocuğun tüm gelişim alanlarını (fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel) desteklediği yönünde bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin dış mekanı kullanma sıklığının hava şartlarına göre değişkenlik gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bağımsız devlet anaokullarında çalışan öğretmenler dış mekanda oyun için yeterli zamanlarının bulunduğunu belirtirken, özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin yarısı yeterli zamanları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler dış mekanda yeteri kadar oyun materyali olmadığını düşünürken, özel anaokullarında çalışan öğretmenler yeteri kadar oyun materyali olduğunu düşünmektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenler dış mekan kullanım engellerini branş dersleri ve yoğun program, mevsim şartları ve veliler olarak belirtmişlerdir. Özel anaokulundaki öğretmenler bu engelleri branş dersleri ve yoğun program, mevsim şartları ve veliler olarak tanımlarken; devlet anaokulundaki öğretmenler mevsim şartları olarak tanımlamışlardır.

Özetle, bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli, dış mekan eğitim ortamlarının tarihsel süreci ve dünyadaki tanınmış eğitim öncüllerinin dış mekan eğitim ortamlarıyla ilgili yaklaşımlarını içeren literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi biyoekolojik model olarak da bilinen Bronfenbrenner’ın “Ekolojik Sistemler” kuramına (1979) dayandırılmış ve kuramın bileşenleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Dış mekan eğitim ortamlarının önemine ve çocukların gelişim süreci üzerindeki etkisine ilgili literatür kapsamında yer verilmiştir. Dış mekan eğitim ortamlarında kalite, kaliteyi oluşturan unsurlar ve kalitenin önemi gibi faktörlere ilgili literatür kapsamında değinilmiştir. Dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve dış mekan kullanımları “öğretmen kalitesi” çerçevesinde ele alınmıştır. Son olarak bu çalışmayla ilgili olan

araştırmalara yer verilerek araştırma yönteminin ele alındığı üçüncü bölüme geçilmiştir.

Bölüm 3

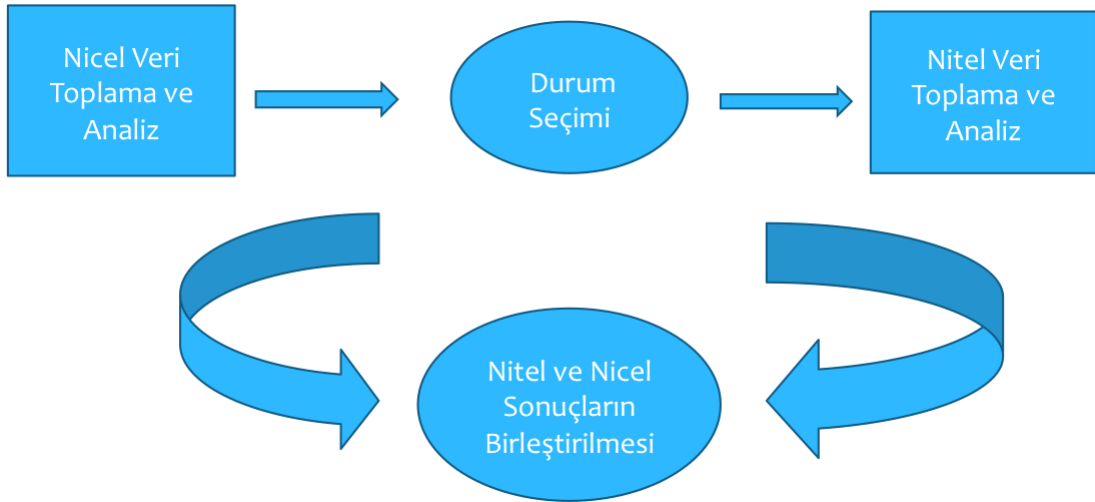
Yöntem

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyini ve öğretmenlerin dış mekan kullanım süresini çeşitli değişkenler açısından (okul türü, SED, metrekare, demografik özellikler) ele alarak değerlendirmeyi, dış mekan kalitesi ile öğretmenlerin dış mekan kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve yüksek, orta, düşük dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem araştırmaları, araştırma problemini daha iyi anlamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarındaki veri toplama ve analizini içeren süreçlerin tek bir çalışmada bütünleştirildiği araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2011; Creswell, 2014). Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel verilerin güçlü yönlerini geliştirmeyi araştıran iyi bir tasarımıdır. Geniş sayıda insan grubuyla ilgili eğilimlerin tanımlanması gereken durumlarda nicel veriler, istatistiksel olarak analiz edilebilen spesifik sayılardan eğilimlerin sıklığını ve büyüklüğünü değerlendirmek için sonuçlar üretebilir. Açık uçlu görüşme sorularının yer aldığı nitel veriler insanların gerçek sözcüklerinin ortaya çıkarılmasını ve pek çok farklı bakış açısını sunmayı sağlar. Bu nedenle nicel ve nitel veriler birleştiğinde ortaya çok güçlü bir karışım çıkar (Creswell, 2012).

Ayrıca karma yöntem araştırmaları, araştırma problemini ele almak için tek bir araştırma türünün (niteliksel veya niceliksel) yeterli olmadığı, ilk veri tabanını genişletmek, detaylandırmak veya açıklamak için daha fazla veriye ihtiyaç duyulduğu durumlarda kullanılan iyi bir yöntemdir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması daha ayrıntılı ve daha fazla delil sağladığı için karma yöntem araştırmalarını daha güçlü kılmaktadır. Hem sayılar hem de kelimeler aracılığıyla problem çözme fırsatı veren karma yöntem araştırması mevcut tüm yöntemleri kullanabilmesi açısından pratiklik sağlar (Creswell, 2012; Dede ve Demir, 2015).

Karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı desen, önce nicel verilerin toplandığı ardından nitel verilerin toplanarak (nicel sonuçlara açıklık kazandırmak veya nicel sonuçları detaylandırmak için) devam ettiği iki aşamalı bir model olarak tanımlanır. Bu desenin temelinde araştırma problemine yönelik nicel verilerden ve sonuçlardan elde edilen genel tabloyu, nitel verilerden elde edilen analizler ile

daha fazla genişletme veya açıklama çabası vardır. Bu yüzden bu desen ilk aşamada nicel sonuçların elde edilmesini, ikinci aşamada elde edilen nicel bulguların nitel araştırmayla daha detaylı olarak açıklanmasını içerir (Creswell, 2012). Aynı zamanda bu desen nicel sonuçlara dayalı gruplar oluşturmak ve oluşan grupları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için kullanılır (Dede ve Demir, 2015). Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın deseni açıklayıcı sıralı desen olarak seçilmiştir. Bu araştırma probleminin ilk aşaması, okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyinin ve öğretmenlerin dış mekânı kullanma süresinin çeşitli değişkenler açısından ele alınarak açıklanmaya çalışıldığı nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, farklı düzeylerde dış mekân kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin, dış mekânla ilgili algılarını ve dış mekân kullanımlarını açıklamada yetersiz kaldığı için; araştırma probleminin ikinci aşamasında nitel araştırma yaklaşımına gerek duyulmuştur. Bu nedenle araştırma probleminin ikinci aşamasında okulların dış mekân kalite düzeyi ile ilgili nicel araştırma bulgularından yola çıkılarak yüksek, orta ve düşük kalite düzeyini içeren üç grup oluşturulmuştur. Farklı dış mekân kalite düzeyine göre oluşturulan bu gruplardaki öğretmenlerin dış mekâna ilişkin sahip oldukları algıları ve dış mekân kullanımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, bu aşamada nitel araştırma sorularıyla anlaşılmaya çalışılmıştır.



Şekil 2. Açıklayıcı sıralı araştırma deseni.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın nicel kısmında sistematik rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik örnekleme yöntemi, bazı açılardan basit rastgele örnekleme benzese de daha hızlı, daha duyarlı, daha yansız tahminler veren ve daha az uygulama hatası içeren bir yöntemdir (Karagöz, 2016). Sistematik örnekleme, bir olasılık örnekleme tekniğidir. Bu teknik, örneklem grubunu oluştururken popülasyon içinden her bir grubun seçilmesi için eşit bir şans (olasılık) sağlar. Sistematik örnekleme, basit rastgele örneklemin bir varyasyondur. Örneklemi rastgele sayı tablolarından seçmek yerine, araştırma örneklemine uygun gruplardan doğrudan seçim yapar ("Systematic Random Sampling", t.y.). Araştırmanın nitel kısmında amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Daha çok nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme tekniği, araştırma sorularıyla ilintili olarak belirlenmiş hedefler doğrultusunda örneklem grubunun seçilmesini sağlar (Dede ve Demir, 2015).

Ankara Kalkınma Ajansı'nın desteği ile hazırlanan Ankara'nın kentsel yoksulluk haritası verileri ışığında; Ankara ilinde bulunan ilçelerin Ankara ortalamasına göre yoksulluk oranları, ilçe içi düzeye göre yoksulluk oranları ve lisans mezunu olan katılımcıların ilçeler bazında dağılım oranları gözetilerek örneklem seçimi yapılmıştır. Yoksulluk ve eğitim oranlarının baz alındığı göstergelere göre örneklem seçiminde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ilçeler Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle olarak belirlenmiştir (Taş, 2012). Araştırmanın nicel kısmında, bu üç ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları tespit edilerek, bu okullar arasından rastgele örnekleme yöntemi ile 18 özel ve 18 resmi olmak üzere toplam 36 anaokulu belirlenmiştir. Her okuldan gönüllü olan en az iki öğretmen araştırma sürecinde seçilerek, toplamda 76 öğretmen ile çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için, nicel kısımdan elde edilen 76 öğretmenin ve bu öğretmenlerin çalıştıkları okulların dış mekan kalite puanlarının yüzdeleri üçe bölünerek, nitel kısımda kullanılacak üç gruba (yüksek, orta ve düşük) belirlemek için puan aralıkları oluşturulmuştur. Dış mekan kalite puanlarının yüzdesi 0-%33,3 diliminde olan öğretmenler ve okullar düşük kaliteli, %33,4-%66,6 diliminde olan öğretmenler ve okullar orta kaliteli ve %66,7-%100 diliminde olan öğretmenler ve okullar

okullar yüksek kaliteli olarak gruplandırılmıştır. Yüksek kalite grubunun içerisinde en yüksek (yukarıdan aşağıya) puanları almış, orta kalite grubunun içerisinde ortanca değere yakın puanlar almış ve düşük kalite grubunun içerisinde en düşük (aşağıdan yukarıya) puanları almış öğretmen ve okullardan 5' er öğretmen seçilerek toplamda 15 öğretmenin yer aldığı nitel örneklem grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1'de araştırmanın nicel kısmında yer alan 36 anaokulunun kurum türü, SED ve çocuk başına düşen dış mekan metrekaresine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Anaokullarının Kurum Türüne, SED'e ve Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine Göre Frekans Dağılımı

Değişken (Grup)	Değişken	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kurum Türü	Devlet	18	50.0	50.0	50.0
	Özel	18	50.0	50.0	100.0
	Toplam	36	100.0	100.0	
SED	Alt	12	33.3	33.3	33.3
	Orta	12	33.3	33.3	66.7
	Üst	12	33.3	33.3	100.0
	Toplam	36	100.0	100.0	
M ²	1-5	17	47.2	47.2	47.2
Dış mekan metrekaresi	6-10	4	11.1	11.1	58.3
	11-15	8	22.2	22.2	80.6
	21-30	3	8.3	8.3	88.9
	31-45	2	5.6	5.6	94.4
	46-55	2	5.6	5.6	100.0
	Toplam	36	100.0	100.0	

Araştırmada 18 devlet anaokulu ve 18 özel anaokulu yer almaktadır. Alt, orta ve üst SED grubunun her birinde 12 anaokulu yer almaktadır. Çoğu anaokullarında çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi 1-5 m² olurken, onu sırasıyla 11-15 m², 6-10 m², 21-30 m², 31-45 m² ve 46-55 m² takip etmiştir. Tablo

2'de araştırmanın nicel kısmında yer alan 76 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken (Grup)	Değişken	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kurum Türü	Devlet	40	52.6	52.6	52.6
	Özel	36	47.4	47.4	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
SED	Alt	24	31.6	31.6	31.6
	Orta	26	34.2	34.2	65.8
	Üst	26	34.2	34.2	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
Yaş	19-29	34	44.7	44.7	44.7
	30-39	30	39.5	39.5	84.2
	40-49	10	13.2	13.2	97.4
	50-60	2	2.6	2.6	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
Eğitim Düzeyi	Lise	12	15.8	15.8	15.8
	Önlisans	20	26.3	26.3	42.1
	Lisans	42	55.3	55.3	97.4
	Yüksek Lisans	2	2.6	2.6	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
Bölüm	Çocuk Gelişimi	27	35.5	35.5	35.5
	Okul Öncesi	43	56.6	56.6	92.1
	Diğer	6	7.9	7.9	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
Kıdem	1-9	42	55.3	55.3	55.3
	10-19	25	32.9	32.9	88.2
	20-29	5	6.6	6.6	94.7
	30-40	4	5.3	5.3	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	
Seminer (Dış mekanlarla İlgili)	Hayır	65	85.5	85.5	85.5
	Evet	11	14.5	14.5	100.0
	Toplam	76	100.0	100.0	

Öğretmenlerin 40 tanesi devlet anaokulunda 36 tanesi özel anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 24 tanesi alt, 26 tanesi orta ve diğer 26 tanesi üst SED grubuna ait okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu 19-29 ve 30-39 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin çoğunluğu lisans ve okul öncesi eğitimi mezunudur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu 1-9 yıl mesleki deneyime sahiptir. Çoğu öğretmen dış mekan eğitim ortamlarına yönelik herhangi bir seminere katılmamıştır.

Tablo 3a ve 3b 'de araştırmanın nitel kısmında yer alan 15 öğretmenin ve görev yaptıkları okulların özelliklerine ilişkin daha detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3a

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Özellikleri

Öğretmenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Dış mekan kalite düzeyi	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Yaş	60	36	32	32	29	40	38	35
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Bölüm	Çocuk Gelişim	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Çocuk Gelişim	Okul Öncesi	Okul Öncesi
Kıdem	40	7	10	11	12	10	17	13
Seminere Katılma	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Okul Türü	Devlet	Devlet	Devlet	Özel	Özel	Özel	Devlet	Devlet
SED	Üst	Üst	Orta	Üst	Orta	Orta	Orta	Orta
Yaş Grubu	5	4-5	5-6	5-6	5	6	4-5	5
Sınıftaki Çocuk Sayısı	15	15	15	15	10	10	12	14
Okuldaki Toplam Çocuk Sayısı	83	406	146	200	40	140	157	86
M ²	44.58	52.80	6.85	4.65	15	2.14	2.23	23

Tablo 3b

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Özellikleri

Öğretmenler	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15
Dış mekan kalite düzeyi	Orta	Orta	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük
Yaş	24	25	33	31	24	40	24
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lise	Lisans	Lisans	Lise	Lisans	Lise
Bölüm	Okul Öncesi	Çocuk Gelişim	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Çocuk Gelişim	Okul Öncesi	Çocuk Geliş.
Kıdem	1	7	11	9	4	12	3
Seminere Katılma	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Okul Türü	Özel	Özel	Devlet	Devlet	Özel	Özel	Özel
SED	Orta	Orta	Alt	Alt	Alt	Alt	Alt
Yaş Grubu	5	5	5	5	5-6	5	4-5
Sınıftaki Çocuk Sayısı	7	9	11	14	12	10	9
Okuldaki Toplam Çocuk Sayısı	55	33	169	152	40	40	35
M ²	11.64	10.52	5.02	23.18	2.75	3.75	2.00

Tablo 3a ve Tablo 3b 'de görüldüğü gibi, nitel örneklem grubundaki öğretmenlerden Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5 yüksek dış mekan kalite grubunda; Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 orta dış mekan kalite grubunda ve Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15 düşük dış mekan kalite grubunda yer almaktadır. Nitel araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşları 24-60 aralığında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu olup, üç tanesi lise ve bir tanesi yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimi mezunu olup, mesleki deneyimleri 1-40 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden sadece iki tanesi dış mekan eğitim ortamlarına yönelik bir seminere (Minik Tema ve Tema - Ekolojik Okur Yazarlık) katılmıştır. Sekiz öğretmen özel okulda görev yapmaktayken, yedi öğretmen devlet okulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu orta SED grubuna ait okullarda görev yapmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenler 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Sınıf mevcudu 7-15 arasında değişirken, okuldaki toplam çocuk

sayısı 33-406 arasında değişmektedir. Çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi 2 - 52.80 m² arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın pilot ve esas verilerini toplamadan önce araştırma izni ile ilgili gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Ek F) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek H) alınmıştır. Gerekli izinlerin ardından araştırmanın pilot çalışması için veri toplama süreci 1 Nisan – 8 Nisan 2015 tarihleri arasında gerçekleşirken, esas çalışma için veri toplama süreci 9 Nisan – 10 Haziran 2015 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.



Şekil 3. Veri toplama prosedürü ve zaman çizelgesi.

Araştırma yöntemine göre önce nicel verilerin daha sonra da nitel verilerin toplanması gerekmektedir, nicel kısım için uygulanan dış mekan kalite kontrol listesi ile ve nitel kısım için gerekli olan öğretmen görüşmesi ve gözlemleri eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem nitel verilerin eş zamanlı toplanma gerekçelerinden biri komisyonlardan alınan izin tarihleri aralığında, öğretmenlerin çocuklarla birlikte dış mekanda bir etkinlik yapmak için ilkbahar ve yaz mevsimini tercih etmiş olmasıdır. Uygulama takviminin oluşturulması esnasında öğretmenler bahçede bir etkinlik yapmak için, iyi hava koşullarının olup olmasını göz önünde bulundurduklarını özellikle belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmanın nitel kısmındaki gözlem ve görüşme süreci için, öğretmenlerin soğuk ve yağışlı havalarda çocuklarla birlikte dışarıya çıkmama veya gerekli gözlem süresi kadar dışarıda kalmama durumları ile öğretmenlerin dönem sonunda okuldan ayrılma, yer değiştirme vs. gibi ihtimalleri göz önünde bulundurularak ve araştırmanın nitel kısmında yapılacak olan görüşme-gözlem sürecinin eş zamanlı veri toplama sürecinden etkilenmeyeceği düşünülerek veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Buna göre veri toplama sürecinde araştırmanın nicel verileri için 36 anaokulu gözlemlenerek kontrol listesi işaretlenmiş ve sonrasında araştırmanın nitel verileri için araştırmada yer alan tüm öğretmenlerle (n=76) görüşmeler yapılmıştır. Daha

sonra tüm öğretmenlerden toplanmış olan nitel veriler arasından, öğretmenlerin çalıştıkları okulların dış mekan kalite puanları baz alınarak, nitel örneklem seçimi için toplamda 15 öğretmen belirlenmiştir.

Araştırmanın pilot ve esas çalışmasını gerçekleştirebilmek için anaokullarının yöneticileriyle ve öğretmenleriyle görüşülmüş, gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmada yer almak isteyen öğretmenler belirlenmiştir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere araştırma ile ilgili olarak okul bahçesinin, öğretmenlerin bahçede çocuklarla birlikte yapacakları dış mekan etkinliklerinin gözlemleneceği ve sonrasında öğretmenlerle görüşme yapılacağı bilgisi verilmiştir. Verilen bilgiler doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırmaya katılım sağlamadaki uygunluk durumlarına göre uygulama takvimi oluşturulmuştur. Araştırmanın pilot kısmında dört anaokulu ziyaret edilerek dış mekan kalite kontrol listesi, okul öncesi eğitimi alanında çalışan dört araştırma görevlisi tarafından gözlemlenerek uygulanmıştır. Pilot çalışmaya geçmeden önce dört araştırma görevlisine kontrol listesi ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş olup, kontrol listesini nasıl uygulamaları gerektiği anlatılmış ve uygulamalı olarak gösterilmiştir. Nitel görüşme formunun pilot çalışması için dört okuldaki öğretmenlerle görüşme yapılarak, görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın pilot kısmından elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uyarlaması yapılan (nicel) kontrol listesi hem de (nitel) görüşme formu tekrar gözden geçirilerek, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gerekli düzenlemelerin ardından araştırmanın esas verileri toplanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin uygunluk durumuna göre veriler sabah ve öğleden sonra toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında kullanılan dış mekan kalite kontrol listesinin gözleme dayalı olması nedeniyle, gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanabilmesi için nicel veriler, içinde araştırmacının ve alan uzmanının yer aldığı iki gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler okula ulaştıklarında önce kontrol listesinin okulun fiziksel ve oyun materyalleri ile ilgili boyutlarını gözlemleyerek uygulamaya başlamıştır. O esnada öğretmenlerin dış mekan etkinliği yapabilmesi için, çocuklarla birlikte bahçeye çıkmak için gerekli hazırlıkların tamamlanması sağlanmıştır. Öğretmenler çocuklarla birlikte bahçede dış mekan etkinliği yapmaktayken kontrol listesinin etkileşim ve program boyutları araştırmacı ve alan uzmanı tarafından gözlemlenerek uygulanmıştır. Öğretmenlerin dış mekanda yaptığı etkinlikler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür ve

gözlemler etkinliklerin bitimine dek devam etmiştir. Kontrol listesinin öğretmen rolü boyutu öğretmen ile görüşme yapmayı gerektirdiği için, etkinliklerini tamamlayan öğretmenlerle yaklaşık 15 dakika süren görüşmeler yapılarak, kontrol listesinin uygulama süreci araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerle birlikte kontrol listesinin toplamda uygulanması ortalama 60-75 dakika sürmüştür. Gözlem süresince gözlemciler etkinlik rutininin bozulmaması ve veri toplama sürecinin etkilenmemesi için olabildiğince uzaktan gözlem yapmaya ve çocuklarla etkileşime girmemeye özen göstermiştir. Nitel veri toplama süreci için araştırmada yer alan tüm öğretmenlerle mümkün olduğunca sessiz ortamlarda, yaklaşık 30-40 dakika süren görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydının yanı sıra araştırma için önemli olduğu düşünülen görüşme yanıtları, görüşme esnasında not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmenin başlangıcında öğretmene görüşme ve ses kaydı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerden sağlıklı veri toplayabilmek adına öğretmenlerin kendini güvende ve rahat hissetmesine olabildiğince dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla birlikte yaptıkları dış mekan etkinlikleri esnasında yapılan gözlemler ve nicel - nitel uygulamaların ardından önemli olduğu düşünülen alan bilgileri gözlem notlarına yansıtılarak kaydedilmiştir. Gözlem için yazılı kaynakların yanı sıra, okulların dış mekan eğitim ortamlarından çekilen fotoğraflarda veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

Ayrıca çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin tutarlı bir şekilde hesaplanabilmesi için, metrekareye ve toplam çocuk sayısına ilişkin veriler hem anaokullarının yöneticilerinden hem de "Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Arge Birimi"nden alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gözlem kontrol listesi (nicel), yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formunu (nitel) içeren çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları için yapılandırılmamış görüşme, gözlem, döküman analizi ve görsel işitsel materyaller (video kasetler, fotoğraflar, sesler); nicel veri toplama araçları için bireysel performansı (ör., yetenek testleri) veya bireysel tutumları (ör., benlik saygısı ölçeklerine yönelik tutumlar) ölçen ölçekler, yapılandırılmış görüşme

ve gözlemsel verilerin yanıtlarını içeren kapalı uçlu ölçekler kullanılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Bu çalışmada anaokullarının dış mekan kalitesini ölçmede Türkçe' ye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan "Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi" (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005) (Ek A) ile araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını ölçmeye yarayan görüşme formu (Ek B) ile gözlem formu (Ek C) kullanılmıştır.

Okul öncesi dış mekan eğitim ortamları kontrol listesi. Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale), anaokullarının dış mekan kalitesinin çocukların (3-5 yaş) gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, öğretmen ve yönetici kullanımına yönelik kontrol listesi olarak geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005, s. 2-7). Dış mekan kalitesi, kontrol listesinde "Fiziksel Çevre", "Etkileşim", "Oyun ve Öğrenme Ortamları", "Program", "Öğretmen Rolü" olarak beş alt boyutta ele alınmıştır. Kalitenin fiziksel çevre, etkileşim ile oyun ve öğrenme ortamları alt boyutlarının her birinde 13 madde yer alırken; program alt boyutunda 9, öğretmen rolü alt boyutunda 8 madde yer almaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekan kalitesinin ölçüldüğü bu kontrol listesi, toplamda 56 maddeden oluşmaktadır. Fiziksel çevre boyutu dış mekanın fiziksel çevresinin oyun ve öğrenme sürecinde teşvik edici olması, doğayla etkileşim sağlaması, güvenli ve tehlikelerden uzak olması, kolay erişilme durumu, iç mekânlardan direk geçiş sağlaması, özel gereksinimli çocuklar için erişimi, gölgeliklerin bulunması ile ilgili maddeleri içermektedir. Etkileşim boyutu dış mekânda, çocuk ile dış mekân arasındaki, çocuk ile çocuk arasındaki, öğretmen ile çocuk arasındaki ve aile ile çocuk arasındaki etkileşimi ölçen maddeleri içermektedir. Oyun ve öğrenme ortamları boyutu dış mekânda bulunan (sabit ve taşınabilir) materyaller ile oyun ve öğrenme ortamlarının özellikleri ile ilgili maddeleri içermektedir. Program boyutu öğretmenlerin dış mekânda yaptıkları etkinlikler ve dış mekân kullanımıyla ilgili maddeleri içermektedir. Öğretmen rolü boyutu dış mekân kullanımıyla ilgili ailelerin bilgilendirilmesi ve etkinliklere dahil edilmesi, dış mekân etkinliklerine ilişkin bilgi edinme ve araştırma süreçleri, dış mekân kullanımında güvenlik gibi öğretmen ile ilgili maddeleri içermektedir. Kontrol

listesinin fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları ile program alt boyutları gözleme dayalı olarak uygulanırken; öğretmen rolü boyutu, öğretmen ile görüşme yapılarak uygulanmaktadır. Araştırmacının bu ölçme aracını kullanırken, öğretmeni ve çocukları okulların dış mekan eğitim ortamlarında ve dış mekan etkinliği esnasında, yaklaşık olarak bir saat ya da etkinliğin tamamlanma süresine kadar gözlem yapması önerilmektedir. Kontrol listesindeki maddeler gözlem ve görüşme sonuçlarına göre “evet” ve “hayır” olarak kodlanmaktadır. Kontrol listesinde her alt boyut kendi içinde puanlanarak değerlendirilmektedir. Puanlama, her alt boyutta yer alan “evet” olarak işaretlenmiş madde sayısının, alt boyuttaki toplam madde sayısına bölünüp, yüz ile çarpılmasıyla, yani yüzdelik değerinin alınmasıyla elde edilmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005, s. 4-20).

Dış mekan eğitim ortamları kontrol listesinin güvenilirlik çalışması, North Carolina'daki 41 okul öncesi eğitim kurumu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol listesinin toplamda yüksek düzeyde ($\alpha = .87$) bir iç tutarlılığa sahip olduğu ve test tekrar test güvenilirlik katsayısının $\alpha = .92$ olduğu belirlenmiştir. Kontrol listesinin alt boyutlarında güvenilirlik katsayıları etkileşim için $\alpha = .78$; oyun ve öğrenme ortamları için $\alpha = .68$; fiziksel çevre için $\alpha = .58$; program için $\alpha = .50$; öğretmen rolü için $\alpha = .52$ olarak belirlenmiştir. Kontrol listesinin geçerlik çalışması ölçüte dayalı geçerlik, kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği olmak üzere birden fazla yöntemle gerçekleştirilmiştir. North Carolina'daki okullar personel eğitimine, program standartlarına ve sicil durumlarına göre 1 ve 5 arasında değişen derecelerde yıldız kazanırlar. Dolayısıyla kontrol listesinin ölçüt geçerliği okulların yıldız puanına göre değerlendirilmiştir. Yıldız puanı ile kontrol listesi puanı arasında orta derecede güçlü ve pozitif yönde bir korelasyon ($r = .43$, $p < .05$) bulunmuştur. Görünüş geçerliği için, Amerika'nın farklı eyaletlerinde (New York, Ohio, Illinois, Michigan, Wyoming) yer alan ve anaokullarında çalışan öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve öğretmen geribildirimlerinden elde edilen yorum ve öneriler kontrol listesine yansıtılmıştır. Kapsam geçerliği için 22 alan uzmanından kontrol listesine ilişkin alınan görüşler neticesinde, kontrol listesinin çocuk gelişimi araştırmaları, oyun alanı tasarımında, çocuk bakım merkezleri ve kalite değerlendirmesi için geçerli olduğu kanısına varılmıştır (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005, s. 25).

Bu araştırmada yapılan güvenirlik analizinde genellenebilirlik kuramı kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda kontrol listesinin toplam G katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Kontrol listesinin fiziksel evre alt boyutunun G katsayısı .74 olarak; etkileşim alt boyutunun G katsayısı .71 olarak; oyun ve öğrenme ortamları alt boyutunun G katsayısı .76 olarak; program alt boyutunun G katsayısı .84 olarak; ğretmen rolü alt boyutunun G katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Genellenebilirlik alışması sonucunda, genellenebilirlik (G) katsayısı olarak bilinen bir güvenirlik katsayısı hesaplanmaktadır ve bu katsayı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzerindeki katsayıların kabul edilebilir olduğu bilinmektedir (Doğan ve Anadol, 2017). Ayrıca Shavelson ve Webb (1991) 'e göre, G katsayısının .80' den büyük olması durumunda katsayı, "yüksek" olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla kontrol listesinin bu araştırma için hesaplanan güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Okul ncesi dış mekan eğitim ortamları kontrol listesinin uyarlama alışması. Uyarlama alışması, Uluslararası Test Komisyonu'nun (ITC) lek uyarlama kılavuzunda belirttiği aşamalara göre gerçekleştirilmiştir (International Journal of Testing, 2018). Buna göre öncelikli olarak uyarlama çalışması yapılacak olan lme aracının gerekli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Anaokullarının dış mekan kalitesini kapsamlı bir şekilde ölçmek için geliştirilmiş bir lme aracına Türkçe literatürde rastlanılmadığı, dış mekan eğitim ortamlarının Türkçe literatür için yeni bir konu olması, dış mekan kalitesiyle ilgili çok yönlü standartların belirlenmemiş olması nedeniyle yeni bir lme aracı geliştirmek için zengin bir Türkçe literatüre ulaşmanın zor olacağı ve uyarlaması yapılan lme aracının güvenilir ve geçerli bir araç olması nedeniyle uyarlama sürecine karar verilmiştir. Kontrol listesini uyarlamak için gerekli izinler kontrol listesinin satışını yapan Kaplanco isimli eğitim şirketinden alınmıştır.

Dil geçerliği. Okul ncesi dış mekan eğitim ortamları kontrol listesinin Türk kültürüne uyarlanma çalışmasında ilk olarak kontrol listesinde yer alan maddeler İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilmiştir. Çeviri süreci hem okul öncesi eğitimi alanına hakim hem de iyi derecede İngilizce bilen üç dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çevirinin ardından çeviriler arasındaki tutarlılık incelenerek eviri üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Türkçe' ye çevrilen kontrol listesi iki Türk dili

uzmanı tarafından incelenmiş, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Ardından ölçme maddelerinin dilsel açıdan açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için kontrol listesi, okul öncesi ve çocuk gelişimi eğitimi alanlarında uzman olarak çalışan dokuz alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilerek kontrol listesi tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra geri çeviri işlemine geçilerek, her iki dile hakim olan ve okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmış iki ayrı kişi tarafından kontrol listesi Türkçe 'den İngilizce 'ye çevrilmiştir. Her iki dile hakim olan alan uzmanı tarafından orijinal ve çeviri formlarındaki özgün ifadelerle birebir karşılaştırılarak anlamsal farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Ardından dilsel eşdeğerlik analizi için, iyi derecede İngilizce bilen ve okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki uzman dört anaokuluna giderek kontrol listesini İngilizce ve Türkçe olarak uygulamışlardır. Uygulama sonrasında gözlemciler arası uyum yüzdesi % 82 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuma yüzdesinin %75'in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Buna göre kontrol listesinin dilsel eşdeğerlik uyumunun yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 4, dilsel eşdeğerlik kapsamında gözlem yapılan okullardaki gözlemciler arası uyumu göstermektedir.

Tablo 4

Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Gözlemciler Arası Uyum Yüzdesi

Gözlenen Okul Sayısı	Uyum Yüzdesi %
Gözlem 1	%82
Gözlem 2	%83
Gözlem 3	%82
Gözlem 4	%82
Genel Uyum Yüzdesi	%82

Kapsam geçerliği. Kapsam geçerliği, bir testin ölçmek istediği davranışları ne derece kapsadığıdır. Kapsam geçerliliği için başvurulan yollardan bir tanesi “Uzman Kanısına Başvurma” dır (Baykul, 2010). Dolayısıyla ölçme aracının ölçmek istenen amaca uygun olup olmadığını ve kültürel olarak uygunluk taşıyıp taşımadığını belirlemek için, dokuz alan uzmanının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Kontrol listesinde yer alan maddelerin geçerli olup olmadığını belirlemek için uzmanlara “uygun”, “uygun değil”,

“düzeltilmeli” şeklindeki üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak hazırlanmış formlar gönderilerek, uzmanlardan görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda fiziksel çevre alt boyutunun ikinci maddesinde yer alan “merkez” ifadesi “anaokulu” olarak; etkileşim alt boyutunun dördüncü maddesinde yer alan “sıra” ifadesi “bank” olarak; oyun ve öğrenme ortamları alt boyutunun on birinci maddesinde yer alan “çıkartılabilir parça” ifadesi “oyunak kısımları olan” olarak değiştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen rolü alt boyutunun dördüncü maddesinde yer alan “4-H bahçe düzenleme kulübü” ifadesi “Tema Vakfı” ile ; “Audubon Society” ifadesi “Yeşil Barış Örgütü” ile değiştirilerek kültürel açıdan uygun bir hale getirilmiştir. Ayrıca etkileşim alt boyutunun dördüncü maddesinde yer alan “kesişen yollar” ve “konuşma tünelleri” ile öğretmen alt boyutunun ikinci maddesinde yer alan “köpek balığı dişleri” ve “eski yaban arıları yuvası” ifadeleri kültürel açıdan uyumsuzluk gösterdiği gerekçesiyle çıkartılmıştır.

Kapsam geçerliğinde, uzman görüşlerine dayalı olan nitel çalışmaların istatistiksel olarak nicel çalışmalara dönüştürülmesinde, en yaygın olarak kullanılan teknik Lawshe tekniğidir (Yurdugül, 2005; Yurdugül ve Aşkar 2008). Uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmanın kapsam geçerliğinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre kapsam geçerlik oranları herhangi bir maddeye ilişkin “gerekli” görüşü belirten uzman sayısının toplam uzman sayısına oranınının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005). Yapılan analizler sonucunda kapsam geçerlik indeksi 0.79 olarak tespit edilmiştir. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik ölçütü olarak uzman sayısına ilişkin minimum değerler belirlenmiştir. Dokuz uzmanın yer aldığı minimum geçerlik ölçütü 0.75 olarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Buna göre dış mekan kalitesini ölçen ve uyarlaması yapılan kontrol listesinin Lawshe ölçütüne göre kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir. Tablo 5, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarını göstermektedir.

Tablo 5

Maddelere İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları

Fiziksel Çevre		Etkileşim		Ortam		Program		Öğretmen Rolü	
Madde	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Kapsam Geçerlik Oranı
M1	0.78	M1	1.00	M1	0.78	M1	0.78	M1	0.78
M2	0.78	M2	0.78	M2	1.00	M2	0.78	M2	0.56
M3	0.78	M3	0.78	M3	0.56	M3	0.56	M3	0.78
M4	0.78	M4	0.78	M4	0.78	M4	0.56	M4	0.56
M5	0.78	M5	0.78	M5	0.56	M5	0.78	M5	1.00
M6	0.78	M6	1.00	M6	0.78	M6	0.56	M6	0.78
M7	1.00	M7	0.78	M7	0.78	M7	0.78	M7	1.00
M8	1.00	M8	0.78	M8	1.00	M8	1.00	M8	0.78
M9	0.56	M9	0.56	M9	1.00	M9	1.00		
M10	0.78	M10	0.78	M10	0.78				
M11	0.78	M11	0.78	M11	0.56				
M12	0.78	M12	0.78	M12	1.00				
M13	1.00	M13	1.00	M13	0.56				

Yapı geçerliği. Uyarlanan kontrol listesinin orijinalinde yapı geçerliği yerine kapsam, ölçüt ve yüzeysel geçerlik türleri kullanılmıştır (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis, 2005, s. 25). Erkuş' a (2003) göre yapı geçerliği çalışmaları kullanılan ölçme aracının ve ölçülen yapının özelliklerine, ölçme aracının kullanıldığı önceki araştırmalara bağlı olarak farklı yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Akt. Göçer, 2011). Bu araştırmada uyarlama çalışması yapılan kontrol listesinde toplamda 56 madde bulunmasından, araştırmada gözlemlenen unsurun okul ortamları olmasından ve iki gözlemci eşliğinde gözlemlenmesinden dolayı ve uygulanabilirlik açısından faktör analizine uygun olmadığı gerekçesiyle, yapı geçerliği yöntemlerinden "Uzman Yargılarına Başvurma" yöntemi kullanılmıştır. Uzman yargılarına başvurma yöntemi ölçme aracında yer alan maddelerin, alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi, maddelerin uzmanlar tarafından cevaplandırılması, maddeler cevaplanırken gösterilen davranışların ortaya çıkarılması ölçme aracının ölçtüğü yapı hakkında bilgiye ulaşmayı sağlar

(Göçer, 2011). Bu nedenle araştırmanın yapı geçerliği sürecinde yedi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Okul öncesi ve çocuk gelişimi eğitimi alanındaki yedi uzmana dış mekan kalitesini, kontrol listesinde yer alan beş alt boyut ve alt boyutlarda yer alan sorularla ölçmenin mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Bunun yanı sıra uzmanlara her alt boyutta yer alan soruların o alt boyuta ait olma düzeyine göre uygunluğu ile ilgili “uygun”, “uygun değil”, “kısmen uygun” şeklindeki üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak hazırlanmış formlar gönderilerek, uzmanlardan görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda fiziksel çevre alt boyutunun uyum yüzdesi % 92, etkileşim alt boyutunun uyum yüzdesi % 77, oyun ve öğrenme ortamları alt boyutunun uyum yüzdesi % 84, program alt boyutunun uyum yüzdesi % 88, öğretmen rolü alt boyutunun uyum yüzdesi % 100 ve genel uyum yüzdesi % 88 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuma yüzdesinin %75’in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Buna göre dış mekan kalitesini ölçen ve uyarlaması yapılan kontrol listesinin yapı geçerliği, uzman görüşlerinin uyum yüzdesine göre sağlanmıştır.

Madde	Kısmen Uygun			Madde	Kısmen Uygun			Madde	Kısmen Uygun			Madde	Kısmen Uygun			Madde	Kısmen Uygun		
	Uygun	Uygun	Değil		Uygun	Uygun	Değil		Uygun	Uygun	Değil		Uygun	Uygun	Değil		Uygun	Uygun	Değil
FİZİKSEL ÇEVRE				ETKİLEŞİM				ORTAM				PROGRAM				ÖĞRETMEN ROLÜ			
M1	7	0	0	M1	6	1	0	M1	7	0	0	M1	7	0	0	M1	7	0	0
M2	7	0	0	M2	7	0	0	M2	7	0	0	M2	7	0	0	M2	7	0	0
M3	7	0	0	M3	6	1	0	M3	7	0	0	M3	7	0	0	M3	7	0	0
M4	7	0	0	M4	7	0	0	M4	7	0	0	M4	7	0	0	M4	7	0	0
M5	7	0	0	M5	7	0	0	M5	7	0	0	M5	6	1	0	M5	7	0	0
M6	7	0	0	M6	7	0	0	M6	7	0	0	M6	7	0	0	M6	7	0	0
M7	6	0	1	M7	7	0	0	M7	7	0	0	M7	7	0	0	M7	7	0	0
M8	7	0	0	M8	7	0	0	M8	7	0	0	M8	7	0	0	M8	7	0	0
M9	7	0	0	M9	7	0	0	M9	7	0	0	M9	7	0	0				
M10	7	0	0	M10	7	0	0	M10	6	1	0								
M11	7	0	0	M11	7	0	0	M11	7	0	0								
M12	7	0	0	M12	7	0	0	M12	6	1	0								
M13	7	0	0	M13	6	1	0	M13	7	0	0								
Uyum Yüzdesi	92%			77%				84%				88%				100%			
Genel Uyum Yüzdesi %										88%									

Şekil 4. Yapı geçerliğine ilişkin uzman görüşleri tablosu.

Okul öncesi dış mekan eğitim ortamları kontrol listesinin güvenilirlik analizi. Okul öncesi dış mekan eğitim ortamları kontrol listesinin güvenilirlik analizinde “Genellenebilirlik (G) Kuramı” yaklaşımından yararlanılmıştır. Genellenebilirlik (G) kuramı puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için değişkenlik kaynağı olarak puanlayıcıları da ele alan (puanlayıcılardan gelen potansiyel hataların hesaba katıldığı) bir kuramdır (Güler ve Teker, 2015). Genellenebilirlik (G) kuramının üstünlüğü, tek bir analizle farklı hata kaynaklarının aynı anda kestirilebilmesidir (Güler, Uyanık Kaya ve Teker Taşdelen, 2012). G kuramı, klasik test kuramındaki güvenilirlik katsayısına benzer olan ve güvenirlüğün derecesini belirten genellenebilirlik katsayısı verir (Güler, Uyanık Kaya ve Teker Taşdelen, 2012, s.5). Genellenebilirlik kuramının sağladığı üstünlükten ve veri yapısının kurama uygunluğundan dolayı bu araştırma kapsamında puanlayıcılar arası güvenirlüğün belirlenmesinde G kuramı ele alınmıştır.

Güvenirlük analizi için genellenebilirlik kuramında o : (m \times p) iki düzeyli desen modeli kurulmuştur. Okul, madde (ölçme maddeleri) ve puanlayıcının var olduğu bu desende, madde ve puanlayıcılar çaprazlanmış ve bu her iki yüzeyde okulların içerisinde yuvalanmıştır. Bu nedenle desen o : (m \times p) şeklinde simgelenmiştir.

Güvenirlük analizi için dört gözlemci dört anaokuluna giderek dış mekan eğitim ortamlarını gözlemlemiştir. Öğretmen rolü alt boyutu için gözlemcilerden biri öğretmenle görüşme yaparken, diğer üç gözlemcide o esnada alt boyuta ilişkin maddeleri işaretlemiştir. Elde edilen pilot çalışma verilerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda kontrol listesinin toplam G katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Kontrol listesinin fiziksel çevre alt boyutunun G katsayısı .77 olarak; etkileşim alt boyutunun G katsayısı .85 olarak; oyun ve öğrenme ortamları alt boyutunun G katsayısı .75 olarak; program alt boyutunun G katsayısı .80 olarak; öğretmen rolü alt boyutunun G katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Genellenebilirlik çalışması sonucunda, genellenebilirlik (G) katsayısı olarak bilinen bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmaktadır ve bu katsayı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Güvenirlük katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzerindeki katsayıların kabul edilebilir olduğu bilinmektedir (Doğan ve Anadol, 2017). Ayrıca Shavelson ve Webb (1991) ‘e göre, G katsayısının .80’ den büyük olması durumunda katsayı, “yüksek” olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi” nin güvenilir bir ölçme aracı

olduğu söylenebilir. Tablo 6, orijinal ve pilot kontrol listesine ilişkin güvenilirlik katsayılarını göstermektedir.

Tablo 6

Orijinal ve Pilot Kontrol Listesinin Güvenirlik Katsayıları

	FİZİKSEL ÇEVRE	ETKİLEŞİM	ORTAM	PROGRAM	ÖĞRETMEN ROLÜ	Genel
Orjinal Kontrol Listesi Katsayısı (Alpha)	.58	.78	.68	.50	.52	.87
Pilot Kontrol Listesi Katsayısı (G)	.77	.85	.75	.80	.88	.88

Görüşme formu. Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmenin ana amacı doğrudan gözlemlenemeyen duygulara, düşüncelere, ve niyetlere ilişkin bilgileri elde etmektir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları daha açık uçlu ve daha az yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış formatta sorular daha esnek bir biçimde ifade edilir (Patton, 2002; Merriam, 2009). Görüşme formu öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını içeren literatür taraması (Towell, 1997; Chakravarti, 2009; Renick, 2009; Looney, 2015; McClintic ve Petty, 2015; Goodling, 2016) sonucunda ve üç alan (okul öncesi ve çocuk gelişimi eğitimi) uzmanı tarafından alınan geribildirimler doğrultusunda oluşturulmuştur. Geliştirilen gözlem formunda yer alan soruların açıklığını ve kullanılabilirliğini test etmek için dört öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda yeterince açık olmadığı fark edilen bazı sorular üzerinde düzeltmeler yapılarak, soru ifadeleri daha anlaşılır bir hale getirilmiş ve form son halini almıştır.

Geliştirilen görüşme formu demografik bilgilere ilişkin soruların ve görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi kısmı cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyini, mezun olunan bölümü, mesleki deneyimi, dış mekanla ilgili seminere katılma durumunu içeren altı sorudan oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış

görüşme sorularının yer aldığı ikinci kısım ise öğretmenlerin dış mekana ilişkin algısını ve dış mekan kullanımını içeren sekiz sorudan oluşmuştur. Öğretmenlerin dış mekana ilişkin algılarını anlamak için en fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam, dış mekanların çocuklar için önemini, ideal dış mekan eğitim ortamı, okullarının dış mekan kalite düzeyi ve kalite engelleri, çocukluk yaşantısı ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Dış mekan kullanımlarını öğrenmek için güzel ve soğuk havalarda dış mekanları ne kadar süre ve sıklıkta kullandıkları ve dış mekanlarda tercih ettikleri etkinlik türleri ile ilgili sorular hazırlanmıştır.

Gözlem formu. Gözlem sistematik olduğunda, belirli bir araştırma sorusunu ele aldığı ve güvenilir sonuçlar sağladığında bir araştırma aracı olarak kullanılır (Merriam, 2009). Bir ortamla doğrudan kurulan kişisel temasın ve gözlemin önemli yararları vardır. Araştırmacı doğrudan gözlem yardımıyla etkileşimde olduğu insanları daha iyi anlama ve araştırma konusunun özünü daha iyi yakalama fırsatı bulur. Ayrıca gözlem yapılan ortam ve ortamdaki insanlar araştırmacıya açıklık ve keşif odaklılık sağlar (Patton, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını nasıl kullandığını daha iyi anlamak için gözlem formu, bu araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gözlemlere dayalı olarak kaydedilen alan notlarının, araştırmacının istenen bilgileri kolayca bulmasını sağlayacak bir formatta olması gerekir. Alan notlarının katılımcıları, ortamı, katılımcı davranışlarını veya katılımcı etkinliklerini ve gözlemcinin ne yaptığını açıklayan bir içeriğe sahip olması gerekir. Bunun yanı sıra alan notlarının araştırmacının yorumlarını, duygularını, tepkilerini, ön sezilerini ve tahminlerini içeren yansıtıcı bir işlevi de vardır (Merriam, 2009). Araştırma amacına ve yapılan literatür taramasına göre (Towell, 1997; Chakravarti, 2009; Renick, 2009; Looney, 2015; McClintic ve Petty, 2015; Goodling, 2016) bu araştırma için belirlenen gözlem formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenin adı, okulu, çocuk sayısı, yaş grubu, gözlem tarihi, dış mekan metrekaresi gibi genel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin dış mekan ortamlarda yaptıkları etkinlikler, etkinliklerin süresi, hava durumu, etkinlikte kullanılan materyaller, etkinlik sırasındaki öğretmen - çocuk etkileşimi, çocukların etkileşimde olduğu materyaller/unsurlar gibi bilgiler yer almaktadır. Üçüncü kısımda alan notları ile tüm gözlem sürecine ilişkin araştırmacının yorum ve tahminlerini içeren genel yorumlar kısımları yer almaktadır.

Tablo 7

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
1. Anaokulların dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarına göre ne düzeydedir?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi
2. Anaokullarında çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi kurum türü ve SED değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?	Gözlem formu Ankara MEB Arge Birimi
3. Resmi ve özel anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi
4. Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi
5. Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi, etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarıyla birlikte, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
6. Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyi ile öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarında tercih ettikleri etkinlik çeşitliliği sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
7. Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi iyi hava koşullarında öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi üzerinde etkili midir?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
8. Resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
9. Okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, sosyo-ekonomik düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol

	Listesi
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
10. Okul öncesi öğretmenlerinin iyi hava koşullarında dış mekan eğitim ortamlarını kullanma süresi, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
11. Okul öncesi öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin algıları nedir ve yüksek, orta, düşük düzey dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin algıları farklılaşmakta mıdır?	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
	Gözlem Formu
12. Okul öncesi öğretmenleri dış mekanları nasıl kullanmaktadırlar ve yüksek, orta, düşük düzey dış mekan kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin dış mekan kullanımları farklılaşmakta mıdır?	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu
	Gözlem Formu

Verilerin Analizi

Karma yöntem veri analizi, araştırmalarda nicel ve nitel veri analiz yöntemlerinin bir araya getirilerek bütünleştirildiği durumları içermektedir. Araştırma hipotezlerini test etmek için kullanılan nicel analiz yöntemleri genellikle tümdengelim yaklaşımını izler. Temaların ortaya çıkartılma sürecinde kullanılan nitel analiz yöntemleri ise genellikle tümevarım yaklaşımını takip eder. Bu nedenle karma yöntem araştırmaları analiz sürecinde hem tümdengelim hem de tümevarım yaklaşımını kullanabilirler (Dede ve Demir, 2015).

Nicel veri analizi çeşitli istatistiksel teknikler aracılığıyla sayısal verilerin analiz edilmesini sağlamaktadır (Dede ve Demir, 2015). Araştırmanın nicel veri analizi sürecinde, kontrol listesinden elde edilen kalite puanları ile ilgili sayısal verilerin normal dağılım durumları çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler ile normal dağılım eğrisi grafikleri (histogram, kutu-çizgi, normal Q-Q, detrended normal Q-Q) aracılığıyla incelenmiş ve inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek D). Sürekli bir veriden elde edilen puanların normal dağılım özelliği çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanıldığı, grafiklerin (histogram, gövde-yaprak diyagramı, kutu-çizgi grafiği, normal Q-Q, detrended normal Q-Q) kullanıldığı ve normallik testlerinin kullanıldığı yöntemlerle incelenebilir (Büyüköztürk, 2016). Bu nedenle kalite puanından elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden betimsel, T testi, One-Way Anova,

korelasyon, basit doğrusal regresyon analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra nicel analiz sürecinde kullanılan, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanı kullanma süresinden elde edilen verilerin normal dağılım durumları çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler ile normal dağılım eğrisi grafikleri (histogram, kutu-çizgi, normal Q-Q, detrended normal Q-Q) aracılığıyla incelenmiş ve inceleme sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normal dağılım göstermediği için, süreden elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen kullanım süresini regresyon analizinde kullanabilmek için, veri yapısının doğal logaritması alınarak logaritmik dönüşümü sağlanmıştır. Nicel verilerin analizi sırasında SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Nitel veri analizinde araştırma problemi ile ilgili baskın olan veya çeşitli özelliklerin ele alındığı tema arayış süreci mevcuttur. Çoğu nitel analiz sürecinde toplanan verilerin incelenmesiyle elde edilen ve önceden belirlenmeyen tümevarımsal bir yaklaşım ile tema oluşturma süreci görülür (Dede ve Demir, 2015). Creswell' e (2012) göre nitel veri analizi nitel verilerin hazırlama ve düzenleme, kodları oluşturma, kodlar aracılığıyla temaları tanımlama, nitel bulguları raporlaştırma ve yorumlama sürecini içeren bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel veri analizi sürecinde bu aşamalar takip edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının transkripti yapılarak ve gözlem notları incelenerek nitel veriler analiz süreci için hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacı ve okul öncesi eğitimi alanında bilim uzmanı olan başka bir uzman ile veriler birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. İki kodlayıcı arasında oluşturulan kodlarda yüksek oranda benzerlikler görülmüş ve kodlar çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Görüşmeden ve gözlemden elde edilen veriler, oluşturulan temalar kapsamında birleştirilerek nitel bulgular raporlaştırılmış ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizi sırasında MAXQDA 12 veri analizi yazılım programı kullanılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği

Karma yöntem araştırmalarında yüksek nitelikli veriler, nicel ve nitel aşamalardaki farklı nitelik standartları ile belirlenmektedir (Dede ve Demir, 2015).

Güvenirlik ve geçerlik, araştırmayı değerlendirmek ve değerlendirmenin doğruluğunu geliştirmek için kullanılan önemli kavramlardandır (Tavakol ve Dennick, 2011). Nitel ve nicel araştırma türlerinde geçerlik ve güvenilirlik tanımları da farklılaşmaktadır (Thatcher, 2010).

Nicel araştırmalarda geçerlik herhangi bir ölçme aracının ölçmek istediği ölçüyü ne ölçüde ölçtüğü olarak tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda ölçüt, yapı, kapsam, görünüş geçerliği gibi farklı geçerlik türleri kullanılmaktadır (Thatcher, 2010; Creswell, 2014). Bu araştırmada kullanılan kontrol listesinin kapsam geçerliği dokuz alan uzmanından ve yapı geçerliği yedi alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda değerlendirilerek sağlanmışır. Lawshe tekniğinin kullanıldığı kapsam geçerliği için, geçerlik indeksi 0.79 olarak tespit edilmiştir. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik ölçütü olarak uzman sayısına ilişkin minimum değerler belirlenmiştir. Dokuz uzmanın yer aldığı minimum geçerlik ölçütü 0.75 olarak belirlenmiştir (Yurduğül, 2005). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yapı geçerliği için genel uyum yüzdesi % 88 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuma yüzdesinin %75'in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Buna göre araştırmanın nicel kısmı için geçerliğin sağlandığı görölmektedir. Nicel araştırmalarda güvenilirlik, sonuçların tutarlılığını kararlılığını ve tekrarlanabilirliğini ifade eder (Twycross ve Shields, 2004). Nicel araştırmalarda test-tekrar test güvenilirliği, iki yarı güvenilirliği, paralel formlar güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirlik gibi güvenilirlik türleri kullanılmaktadır (Dede ve Demir, 2015). Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik olarak da bilinen, iki veya daha fazla puanlayıcı arasındaki tutarlılığın derecesini göstermeyi amaçlayan puanlayıcılar arası güvenilirlik türü kullanılmışır. Araştırmada kullanılan kontrol listesinin pilot çalışmasında puanlayıcılar arası güvenilirlik (G) .88 olarak ve esas çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik (G) .83 olarak hesaplanmışır. Genellenebilirlik çalışması sonucunda, genellenebilirlik (G) katsayısı olarak bilinen bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmaktadır ve bu katsayı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzerindeki katsayıların kabul edilebilir olduğu bilinmektedir (Doğan ve Anadol, 2017). Ayrıca Shavelson ve Webb (1991) 'e göre, G katsayısının .80' den büyük olması durumunda katsayı, "yüksek" olarak değerlendirilebilmektedir.

Dolayısıyla bu sonuca göre araştırmanın nicel kısmı için güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik için üçgenleme, katılımcı teyidi, objektif, uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, zengin ve ayrıntılı anlatım gibi prosedürler kullanılır (Creswell, 2014). Bu araştırmanın nitel kısmında üçgenleme ve uzun süreli katılım türleri kullanılmıştır. Creswell' e (2014) göre üçgenleme, temalar için tutarlı bir doğrulamanın elde edilebilmesi için farklı veri toplama kaynaklarının kullanılmasını içerir. Bu nedenle araştırmanın nitel kısmındaki veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında elde edilen öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını içeren verilerin tutarlılığı, gözlem boyunca incelenmiştir. Bir diğer geçerlik türü olan uzun süreli katılım, araştırmacı katılımcılarla güven inşa etmek ve araştırma sahasındaki kültürü öğrenmek için sahada yeterli zaman geçirir (Dede ve Demir, 2015). Uzun süreli katılım ile araştırmacı sahadaki detaylara ve katılımcıların güvenilirliğine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirme fırsatı bulur (Creswell, 2014). Bu nedenle veri toplama araçlarını uygulamak ve sahaya ilişkin daha detaylı gözlemler yapabilmek için iki ay süresince araştırma verileri toplanmıştır. Buna göre araştırmanın nitel kısmı için yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda geçerliğin sağlandığı söylenebilir. Araştırmanın nitel kısmının güvenilirlik çalışması için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Buna göre aynı veri seti iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanarak, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği incelenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'ın formülüne göre güvenilirlik, "Güvenirlik = [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" şeklinde hesaplanır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirliğin sağlanabilmesi için, hesaplama sonucunda çıkan oranın %80 ve üzerinde olmasını önermektedir. Buna göre bu araştırmada, nitel kısım için yapılan kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması sonucunda, güvenilirlik oranı % 89 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmanın nitel kısmı için güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara alt problemlerin sırası doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir.

Anaokullarının Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 8, araştırmada yer alan anaokulların dış mekân eğitim ortamlarının kalitesinin tüm alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalitesinin Fiziksel Çevre, Etkileşim, Oyun ve Öğrenme Ortamları, Program ve Öğretmen Rolü Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Kalite Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Fiziksel çevre	36	2	13	8.12	2.25
Etkileşim	76	2	13	7.06	2.55
Oyun ve öğrenme ortamları	36	1	11	5.41	2.99
Program	76	1	7	3.82	1.54
Öğretmen rolü	76	1	8	4.37	1.70

Tablo 8 incelendiğinde, anaokulların dış mekan eğitim ortamlarının kalite boyutları arasında en yüksek puana sahip olan boyutun fiziksel çevre ($\bar{X} = 8.12$) olduğu görülmekte ve onu sırasıyla etkileşim ($\bar{X} = 7.06$), oyun ve öğrenme ortamları ($\bar{X} = 5.41$), öğretmen rolü ($\bar{X} = 4.37$) ile program ($\bar{X} = 3.82$) alt boyutları izlemektedir.

Tablo 9

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Fiziksel Çevre ile Oyun ve Öğrenme Ortamları Kalite Alt Boyutlarında Yer Alan Fiziksel Unsurların Frekans Dağılımı

		Değişkenler	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %	
Fiziksel Çevre	Güvenli Alan	Evet	29	80.6	80.6	100.0	
		Hayır	7	19.4	19.4	19.4	
		Toplam	36	100.0	100.0		
	Doğal Alan	Evet	14	38.9	38.9	100.0	
		Hayır	22	61.1	61.1	61.1	
		Toplam	36	100.0	100.0		
	Kolay Erişim	Evet	29	80.6	80.6	100.0	
		Hayır	7	19.4	19.4	19.4	
		Toplam	36	100.0	100.0		
	Oyun ve Öğrenme Ortamları	Sağlama Oyun Evi	Evet	16	44.4	44.4	100.0
			Hayır	20	55.6	55.6	55.6
			Toplam	36	100.0	100.0	
Salıncak		Evet	28	77.8	77.8	100.0	
		Hayır	8	22.2	22.2	22.2	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Kaydırak		Evet	31	86.1	86.1	100.0	
		Hayır	5	13.9	13.9	13.9	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Denge Aletleri		Evet	25	69.4	69.4	100.0	
		Hayır	11	30.6	30.6	30.6	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Tırmanma Duvarı/İpi		Evet	16	44.4	44.4	100.0	
		Hayır	20	55.6	55.6	55.6	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Ses/ritm oyuncakları		Evet	1	2.8	2.8	100.0	
		Hayır	35	97.2	97.2	97.2	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Kum Havuzu		Evet	19	52.8	52.8	100.0	
		Hayır	17	47.2	47.2	47.2	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Bank/Piknik masası		Evet	31	86.1	86.1	100.0	
		Hayır	5	13.9	13.9	13.9	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Pergola/Gölgelik		Evet	24	66.7	66.7	100.0	
		Hayır	12	33.3	33.3	33.3	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Hayvan Yaşam Alanı		Evet	14	38.9	38.9	100.0	
		Hayır	22	61.1	61.1	61.1	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Ekim-Dikim Alanı		Evet	27	75.0	75.0	100.0	
		Hayır	9	25.0	25.0	25.0	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Tekerlekli Oyuncaklar		Evet	7	19.4	19.4	100.0	
		Hayır	29	80.6	80.6	80.6	
		Toplam	36	100.0	100.0		
Dekoratif Unsurlar		Evet	13	36.1	36.1	100.0	
		Hayır	23	63.9	63.9	63.9	
		Toplam	36	100.0	100.0		

Tablo 9' a göre anaokulların dış mekân eğitim ortamlarının fiziksel çevresi güvenli (%80.6) ve kolay erişim (%80.6) sağlanmasına rağmen; doğal alanlar açısından (% 38.9) yetersiz kalmaktadır. Oyun ve öğrenme ortamları açısından değerlendirildiğinde salıncak (%77.8), kaydırak (%86.1), denge aletleri (%69.4), bank/piknik masası (%86.1), pergola/gölgelik (%66.7), ekim-dikim alanları (%75.0) gibi unsurların; oyun evi (%44.4), tırmanma duvarı/ipi (%44.4), ses-ritim araçları (%2.8), kum havuzu (%52.8), dekoratif unsurlar (%36.1), hayvan yaşam alanı (%38.9), tekerlekli oyuncaklar (%19.4) gibi unsurlara göre daha yeterli sayıda bulunduğu görülmektedir.

Anaokullarındaki Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresine İlişkin Betimsel İstatistikler

Metrekare	Gruplar	\bar{X}	N	SS	St. Hata
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Genel	13.30	36	14.50	2.41
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Devlet	20.1	18	17.00	.190
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Özel	5.70	18	4.20	.496
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Alt SED	8.30	12	8.43	1.21
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Orta SED	15.45	12	13.75	1.90
Çocuk Başına Düşen Dış mekan Metrekaresi	Üst SED	15.76	12	18.48	2.56

Tablo 10' a göre araştırmaya dahil olan anaokullarında, çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi ortalamasının ($\bar{X} = 13.30$) olduğu görülmektedir. Çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin kurum türüne göre ortalama dağılımları incelendiğinde; devlet okullarının metrekare değerinin ($\bar{X} = 20.1$) özel okullardan ($\bar{X} = 5.70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin sosyoekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde; dış mekan metrekaresinin en fazla üst SED' e ($\bar{X} = 15.76$) ait olan okullarda olduğu görülürken, onu sırasıyla orta SED' deki ($\bar{X} = 15.45$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 8.30$) okulların izlediği görülmektedir.

Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anaokulların Dış Mekân Eğitim Ortamları kalitesinin tüm alt boyutlarının kurum türüne göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Kurum Türü						t	sd	p	η ²
	Devlet			Özel						
	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N				
Fiziksel Çevre	8.69	2.14	18	7.36	2.18	18	2.61*	70	.01	0.30
Etkileşim	7.93	2.26	40	6.10	2.52	36	4.71**	150	.00	0.35
Oyun materyalleri ve öğrenme ortamları	6.14	3.20	18	4.39	2.46	36	2.59*	70	.01	0.30
Program	4.13	1.67	40	3.49	1.31	36	2.62*	147	.01	0.21
Öğretmen rolü	4.43	1.68	40	4.31	1.73	36	.43	150	.66	

**p < 0.01

*p < 0.05

Bağımsız t-test sonuçları fiziksel çevre (t = 2.61, p < .05, η² = 0.30), etkileşim (t = 4.71, p < .01, η² = 0.35), oyun ve öğrenme ortamları (t = 2.59, p < .05, η² = 0.30) ve program (t = 2.62, p < .05, η² = 0.21) alt boyutlarının kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu dört alt boyuttaki farklılık devlet okullarının lehine gerçekleşirken; fiziksel çevre boyutuna ilişkin ortalamanın (\bar{X} = 8.69) olduğu, etkileşim boyutuna ilişkin ortalamanın (\bar{X} = 7.93) olduğu, oyun ve öğrenme ortamları boyutuna ilişkin ortalamanın (\bar{X} = 6.14) olduğu, program boyutuna ilişkin ortalamanın (\bar{X} = 4.13) olduğu görülmektedir.

Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anaokulların dış mekan eğitim ortamları kalitesinin tüm alt boyutlarının üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırıldığı betimsel analiz ve ANOVA sonuçlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 12

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyinin Fiziksel Çevre, Etkileşim, Oyun ve Öğrenme Ortamları, Program ve Öğretmen Rolü Alt Boyutlarının SED' lere Göre Dağılımına Ait Bazı Betimsel İstatistikler

Kalite Alt	SED	\bar{X}	N	SS	St. Hata
Boyutları					
Fiziksel çevre	Alt	6.00	12	1.64	.33
	Orta	9.38	12	1.92	.39
	Üst	8.71	12	1.60	.32
Etkileşim	Alt	5.17	12	2.18	.31
	Orta	8.56	12	1.74	.24
	Üst	7.31	12	2.47	.34
Oyun ve öğrenme ortamları	Alt	2.38	12	1.43	.29
	Orta	7.04	12	2.36	.48
	Üst	6.38	12	2.51	.51
Program	Alt	2.42	12	.96	.13
	Orta	4.31	12	1.24	.17
	Üst	4.63	12	1.37	.19
Öğretmen rolü	Alt	3.96	12	1.48	.21
	Orta	4.75	12	1.78	.24
	Üst	4.37	12	1.74	.24

Tablo 12' e göre anaokulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları, program, öğretmen rolü alt boyutlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde; fiziksel çevre alt boyutunda en yüksek puanı orta SED' e ($\bar{X} = 9.38$) ait okulların aldığı görülürken, onu sırasıyla üst SED' deki ($\bar{X} = 8.71$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 6.00$) okulların izlediği görülmektedir. Etkileşim alt boyutunda en yüksek puanı orta SED' e ($\bar{X} = 8.56$) ait okulların aldığı görülürken, onu sırasıyla üst SED' deki ($\bar{X} = 7.31$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 5.17$) okulların izlediği görülmektedir. Oyun ve öğrenme ortamları alt boyutunda en yüksek puanı orta SED' e ($\bar{X} = 7.04$) ait okulların aldığı

görülürken, onu sırasıyla üst SED' deki ($\bar{X} = 6.38$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 2.38$) okulların izlediği görülmektedir. Program alt boyutunda en yüksek puanı üst SED' e ($\bar{X} = 4.63$) ait okulların aldığı görülürken, onu sırasıyla orta SED' deki ($\bar{X} = 4.31$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 2.42$) okulların izlediği görülmektedir. Öğretmen rolü alt boyutunda en yüksek puanı orta SED' e ($\bar{X} = 4.75$) ait okulların aldığı görülürken, onu sırasıyla üst SED' deki ($\bar{X} = 4.37$) ve alt SED' deki ($\bar{X} = 3.96$) okulların izlediği görülmektedir.

Tablo 13

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Fiziksel çevre	Gruplar arası	153.36	2	76.68	25.61**	.00	0.43	Alt ve üst Alt ve orta
	Gruplar içi	206.58	69	2.99				
	Toplam	359.94	71					
Oyun materyalleri ve öğrenme ortamları	Gruplar arası	305.77	2	152.88	32.74**	.00	0.49	Alt ve üst Alt ve orta
	Gruplar içi	322.20	69	4.67				
	Toplam	627.98	71					
Etkileşim	Gruplar arası	291.89	2	145.94	31.49**	.00	0.30	Alt ve üst Alt ve orta Orta ve üst
	Gruplar içi	690.57	149	4.63				
	Toplam	982.46	151					
Program	Gruplar arası	141.40	2	70.70	48.14**	.00	0.39	Alt ve üst Alt ve orta
	Gruplar içi	218.80	149	1.46				
	Toplam	360.20	151					
Öğretmen rolü	Gruplar arası	15.64	2	7.82	2.76	.06		
	Gruplar içi	421.72	149	2.83				
	Toplam	437.36	151					

**p < 0.01

Dış mekan eğitim ortamları kalitesinin tüm alt boyutların üst, orta ve alt SED' e göre karşılaştırıldığı analiz sonucunda fiziksel çevre [(F2, 69) = 25.61, p <.01, $\eta^2 = 0.43$], oyun ve öğrenme ortamları [(F2, 69) = 32.74, p <.01, $\eta^2 = 0.49$], etkileşim [(F2, 149) = 31.49, p <.01, $\eta^2 = 0.30$] ve program [(F2, 149) = 48.14, p <.01, $\eta^2 = 0.39$], alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Gruplar arası farkı anlamak için yapılan Posthoc Tukey HSD

testinde üst ($\bar{X} = 8.71$) ve orta ($\bar{X} = 9.38$) SED' de yer alan okulların fiziksel çevre kalitesinin alt ($\bar{X} = 6.00$) SED grubundaki okullardan daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Etkileşim alt boyutunda ise üst ($\bar{X} = 7.31$) ve orta ($\bar{X} = 8.56$) SED' de yer alan okulların dış mekândaki etkileşim kalitesinin alt ($\bar{X} = 5.17$) SED grubunda yer alan okullardan daha iyi olduğu ile orta ($\bar{X} = 8.56$) SED' de yer alan okullardaki etkileşim kalitesinin üst ($\bar{X} = 7.31$) SED grubunda yer alan okullardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta ($\bar{X} = 7.04$) ve üst ($\bar{X} = 6.38$) SED grubunda yer alan okulların oyun ve öğrenme ortamları kalitesinin alt ($\bar{X} = 2.38$) SED grubunda yer alan okullardan daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Program alt boyutunda ise üst ($\bar{X} = 4.63$) ve orta ($\bar{X} = 4.31$) SED' de yer alan okulların dış mekânda uyguladıkları etkinlikleri içeren program kalitesinin alt ($\bar{X} = 2.42$) SED grubunda yer alan okullardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anaokullarının Dış Mekan Eğitim Ortamları Kalitesinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anaokullarının dış mekân eğitim ortamları kalitesinin öğretmenle ilişkili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin yaş, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, dış mekanlara yönelik seminere katılım durumu gibi bilgileri içeren demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında ANOVA ve t-testi analizleri kullanılmıştır. Buna göre okulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasını içeren bazı betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 14

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler

Kalite Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	SS	St. Hata
Öğretmen rolü	19-29	34	3.73	1.48	.25
	30-39	30	4.90	1.59	.29
	40-49	10	4.80	1.54	.48
	50-60	2	5.00	3.53	2.50
	Toplam	76	4.36	1.65	.18
Etkileşim	19-29	34	6.35	2.67	.45
	30-39	30	7.38	2.04	.37
	40-49	10	7.85	2.72	.86
	50-60	2	10.25	.35	.25
	Toplam	76	7.05	2.50	.28
Program	19-29	34	3.64	1.53	.26
	30-39	30	3.63	1.49	.27
	40-49	10	4.55	1.27	.40
	50-60	2	6.00	1.41	1.00
	Toplam	76	3.82	1.53	.17

Tablo 14' e göre, anaokulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmen rolü alt boyutunda en yüksek puanı 50-60 yaş arasındaki ($\bar{X} = 5.00$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 30-39 yaş ($\bar{X} = 4.90$), 40-49 yaş ($\bar{X} = 4.80$), 19-29 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 3.73$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Etkileşim alt boyutunda en yüksek puanı 50-60 yaş arasındaki ($\bar{X} = 10.25$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 40-49 yaş ($\bar{X} = 7.85$), 30-39 yaş ($\bar{X} = 7.38$), 19-29 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 6.35$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Program alt boyutunda en yüksek puanı 50-60 yaş arasındaki ($\bar{X} = 6.00$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 40-49 yaş ($\bar{X} = 4.55$), 19-29 yaş ($\bar{X} = 3.64$), 30-39 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 3.63$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 15

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Etkileşim	Gruplar arası	46.72	3	15.57	2.63	.05		
	Gruplar içi	425.25	72	5.90				
	Toplam	471.98	75					
Program	Gruplar arası	16.89	3	5.63	2.55	.06		
	Gruplar içi	158.95	72	2.20				
	Toplam	175.85	75					
Öğretmen rolü	Gruplar arası	24.76	3	8.25	3.29*	.02	0.12	19-29 ve 30-39
	Gruplar içi	180.41	72	2.50				
	Toplam	205.18	75					

*p < 0.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile kalite alt boyutlarından sadece öğretmen rolü [(F3, 72) = 3.29, p < .05, η^2 = 0.12] kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken; program ve etkileşim alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Gruplar arası farkı anlamak için yapılan Posthoc Tukey HSD testinde 30-39 (\bar{X} = 4.90) yaş aralığındaki öğretmenlerin dış mekânları kullanma, dış mekânlar hakkında bilgilendirme ve velileri bilgilendirmeyi içeren öğretmen rolünün 19-29 (\bar{X} = 3.73) yaş aralığındaki öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okulların dış mekan eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırılmasını içeren bazı betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 16

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler

Kalite Alt Boyutları	Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS	St. Hata
Öğretmen rolü	1-9	42	3.92	1.59	.24
	10-19	25	4.92	1.57	.31
	20-29	5	4.70	1.64	.73
	30-40	4	5.12	2.05	1.02
	Toplam	76	4.36	1.65	.18
Etkileşim	1-9	42	6.02	2.33	.35
	10-19	25	7.72	2.05	.41
	20-29	5	10.20	1.56	.70
	30-40	4	9.87	.47	.23
	Toplam	76	7.05	2.50	.28
Program	1-9	42	3.55	1.65	.25
	10-19	25	3.66	1.12	.22
	20-29	5	5.30	.44	.20
	30-40	4	5.75	.95	.47
	Toplam	76	3.82	1.53	.17

Tablo 16' a göre, anaokulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmen rolü alt boyutunda en yüksek puanı 30-40 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 5.12$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 10-19 yıl ($\bar{X} = 4.92$), 20-29 yıl ($\bar{X} = 4.70$), 1-9 yıl aralığındaki ($\bar{X} = 3.92$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Etkileşim alt boyutunda en yüksek puanı 20-29 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 10.20$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 30-40 yıl ($\bar{X} = 9.87$), 10-19 yıl ($\bar{X} = 7.72$), 1-9 yıl aralığındaki ($\bar{X} = 6.02$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Program alt boyutunda en yüksek puanı 30-40 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 5.75$) öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla 20-29 yıl ($\bar{X} = 5.30$), 10-19 yıl ($\bar{X} = 3.66$), 1-9 yıl aralığındaki ($\bar{X} = 3.55$) öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 17

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Etkileşim	Gruplar arası	136.98	3	45.66	9.81**	.00	0.29	1-9 ve 10-19 1-9 ve 20-29 1-9 ve 30-40
	Gruplar içi	335.00	72	4.65				
	Toplam	471.98	75					
Program	Gruplar arası	29.34	3	9.78	4.80*	.00	0.17	1-9 ve 30-40 10-19 ve 30-40
	Gruplar içi	146.51	72	2.03				
	Toplam	175.85	75					
Öğretmen rolü	Gruplar arası	18.57	3	6.19	2.38	.07		
	Gruplar içi	186.61	72	2.59				
	Toplam	205.18	75					

**p < 0.01

*p < 0.05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılları ile kalite alt boyutlarından etkileşim [(F3, 72) = 9.81, p <.01, η^2 = 0.29] ve program [(F3, 72) = 4.80, p <.05, η^2 = 0.17] alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülürken; öğretmen rolü arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Gruplar arası farkı anlamak için yapılan Posthoc Tukey HSD testinde etkileşim boyutunda 30-40 yıl (\bar{X} = 9.87), 20-29 yıl (\bar{X} = 10.20) ve 10-19 yıl (\bar{X} = 7.72) kıdeme sahip öğretmenlerin, dış mekanda çocuklarla kurduğu etkileşim kalitesinin 1-9 (\bar{X} = 6.02) yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kalitenin program alt boyutunda ise 30-40 yıl (\bar{X} = 5.75) kıdeme sahip öğretmenlerin dış mekanda uyguladıkları etkinlikleri içeren program kalitesinin 10-19 yıl (\bar{X} = 3.66) ve 1-9 yıl (\bar{X} = 3.55) kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasını içeren bazı betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 18

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler

Kalite Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	St. Hata
Öğretmen rolü	Lise	12	3.79	2.01	.58
	Ön lisans	20	3.97	1.33	.29
	Lisans	42	4.63	1.63	.25
	Yüksek Lisans	2	6.25	.35	.25
	Toplam	76	4.36	1.65	.18
Etkileşim	Lise	12	5.00	1.90	.55
	Ön lisans	20	6.17	2.41	.54
	Lisans	42	7.92	2.23	.34
	Yüksek Lisans	2	10.00	.70	.50
	Toplam	76	7.05	2.50	.28
Program	Lise	12	3.33	1.54	.44
	Ön lisans	20	3.40	1.44	.32
	Lisans	42	4.09	1.52	.23
	Yüksek Lisans	2	5.25	1.06	.75
	Toplam	76	3.82	1.53	.17

Tablo 18' e göre, anaokulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmen rolü alt boyutunda en yüksek puanı yüksek lisans ($\bar{X} = 6.25$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla lisans ($\bar{X} = 4.63$), ön lisans ($\bar{X} = 3.97$), lise ($\bar{X} = 3.79$) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Etkileşim alt boyutunda en yüksek puanı yüksek lisans ($\bar{X} = 10.00$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla lisans ($\bar{X} = 7.92$), ön lisans ($\bar{X} = 6.17$), lise ($\bar{X} = 5.00$) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Program alt boyutunda en yüksek puanı yüksek lisans ($\bar{X} = 5.25$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla lisans ($\bar{X} = 4.09$), ön lisans ($\bar{X} = 3.40$), lise ($\bar{X} = 3.33$) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 19

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Etkileşim	Gruplar arası	115.56	3	38.52	7.78**	.00	0.24	Lise ve Lisans Lise ve Yüksek Lisans Ön lisans ve Lisans
	Gruplar içi	356.42	72	4.95				
	Toplam	471.98	75					
Program	Gruplar arası	13.64	3	4.54	2.01	.11		
	Gruplar içi	162.21	72	2.25				
	Toplam	175.85	75					
Öğretmen rolü	Gruplar arası	17.06	3	5.68	2.17	.09		
	Gruplar içi	188.12	72	2.61				
	Toplam	205.18	75					

**p < 0.01

Tablo 19' da, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile kalite alt boyutlarından sadece etkileşim [(F3, 72) = 7.78, p <.01, η^2 = 0.24] alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülürken; program ve öğretmen rolü alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Gruplar arası farkı anlamak için yapılan Posthoc Tukey HSD testinde etkileşim boyutunda yüksek lisans (\bar{X} = 10.00) ve lisans (\bar{X} = 7.92) mezunu öğretmenlerin dış mekanda çocuklarla kurduğu etkileşim kalitesinin lise (\bar{X} = 5.00) mezunu öğretmenlerden daha iyi olduğu görülürken; lisans (\bar{X} = 7.92) mezunu öğretmenlerin dış mekandaki etkileşim kalitesinin ön lisans (\bar{X} = 6.17) mezunu öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmektedir. Okulların dış mekan eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre karşılaştırılmasını içeren bazı betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 20

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Karşılaştırıldığı Bazı Betimsel İstatistikler

Kalite Alt Boyutları	Bölüm	N	\bar{X}	SS	St. Hata
Öğretmen rolü	Çocuk gelişimi	27	4.12	1.58	.30
	Okul öncesi	43	4.63	1.67	.25
	Diğer	6	3.50	1.61	.65
	Toplam	76	4.36	1.65	.18
Etkileşim	Çocuk gelişimi	27	6.00	2.63	.50
	Okul öncesi	43	7.80	2.29	.35
	Diğer	6	6.50	1.64	.67
	Toplam	76	7.05	2.50	.28
Program	Çocuk gelişimi	27	3.59	1.74	.33
	Okul öncesi	43	4.04	1.42	.21
	Diğer	6	3.25	1.08	.44
	Toplam	76	3.82	1.53	.17

Tablo 20' e göre, anaokulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları incelendiğinde; öğretmen rolü alt boyutunda en yüksek puanı okul öncesi eğitimi ($\bar{X} = 4.63$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla çocuk gelişimi ($\bar{X} = 4.12$) mezunu ve diğer bölümlerden ($\bar{X} = 3.50$) mezun olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Etkileşim alt boyutunda en yüksek puanı okul öncesi eğitimi ($\bar{X} = 7.80$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla diğer bölümlerden ($\bar{X} = 6.50$) mezun olan ve çocuk gelişimi ($\bar{X} = 6.00$) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Program alt boyutunda en yüksek puanı okul öncesi eğitimi ($\bar{X} = 4.04$) mezunu öğretmenlerin aldığı ve onu sırasıyla çocuk gelişimi ($\bar{X} = 3.59$) mezunu ve diğer bölümlerden ($\bar{X} = 3.25$) mezun olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 21

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Karşılaştırıldığı One-Way ANOVA Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Etkileşim	Gruplar arası	55.91	2	27.95	4.90*	.01	0,12	Okul öncesi ve Çocuk gelişimi
	Gruplar içi	416.07	73	5.70				
	Toplam	471.98	75					
Program	Gruplar arası	5.55	2	2.77	1.19	.31		
	Gruplar içi	170.30	73	2.33				
	Toplam	175.85	75					
Öğretmen rolü	Gruplar arası	9.22	2	4.61	1.71	.18		
	Gruplar içi	195.95	73	2.68				
	Toplam	205.18	75					

*p < 0.05

Tablo 21' de, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile kalite alt boyutlarından sadece etkileşim [(F2, 72) = 4.90, p <.05, η^2 = 0.12] alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülürken; program ve öğretmen rolü alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Gruplar arası farkı anlamak için yapılan Posthoc Tukey HSD testinde etkileşim boyutunda okul öncesi eğitimi (\bar{X} = 7.80) mezunu öğretmenlerin dış mekanda çocuklarla kurduğu etkileşim kalitesinin çocuk gelişimi (\bar{X} = 6.00) mezunu öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmektedir.

Okulların dış mekân eğitim ortamları kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin dış mekânlara yönelik seminare katılım durumuna göre karşılaştırılmasını içeren t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Semine Katılım Durumuna Göre Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Semine Katılma Durumu						t	sd	p
	Evet			Hayır					
	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N			
Etkileşim	7.22	2.30	11	7.03	2.55	65	-.23	74	.81
Program	4.36	2.07	11	3.73	1.41	65	-1.27	74	.20
Öğretmen rolü	4.81	1.61	11	4.29	1.66	65	-.97	74	.33

Bağımsız t-test sonuçları etkileşim ($t = -.23$, $p > .05$), öğretmen rolü ($t = -.97$, $p > .05$) ve program ($t = -1.27$, $p > .05$) alt boyutlarının öğretmenlerin semine katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Anaokullarının Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyi İle Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Çeşitliliği Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Anaokullarının dış mekan eğitim ortamlarının kalite alt boyutları ile öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik çeşitliliği sayısı arasındaki ilişkinin karşılaştırıldığı korelasyon sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 23

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Dış Mekanda Tercih Ettikleri Etkinlik Çeşitliliği Sayısı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırıldığı Korelasyon Sonuçları

	Fiziksel çevre	Öğretmen rolü	Oyun materyalleri ve öğrenme ortamları	Etkileşim	Program	Etkinlik sayısı
Fiziksel çevre						
Öğretmen rolü	.28*					
Oyun materyalleri ve öğrenme ortamları	.79**	.31**				
Etkileşim	.56**	.46**	.61**			
Program	.58**	.38**	.65**	.56**		
Etkinlik sayısı	.16	.28*	.24*	.28*	.31**	

**p < 0.01

*p < 0.05

Korelasyon tablosunda anaokulların dış mekan eğitim ortamlarının kalite alt boyutlarından öğretmen rolü ($r = 0.28$, $p < .05$) oyun ve öğrenme ortamları ($r = 0.24$, $p < .05$), etkileşim ($r = 0.28$, $p < .05$) ve program ($r = 0.31$, $p < .01$) kalite düzeyi ile öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tabloya göre tercih edilen etkinlik sayısı ile en yüksek ilişkiye sahip olan alt boyut program kalitesi olurken; onu sırasıyla etkileşim, öğretmen rolü, oyun ve öğrenme ortamları alt boyutları izlemiştir. Fiziksel çevre alt boyutu ve etkinlik sayısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Anaokulların Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kalite Düzeyinin Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekanları Kullanma Süresi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Anaokulların dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyinin öğretmenlerin iyi havalarda dış mekanları kullanma süresi üzerindeki yordama etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulguların yer aldığı regresyon tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 24

Dış Mekân Eğitim Ortamlarının Kalite Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Dış Mekanları Kullanma Süresini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Kalite Alt Boyutları	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	1.76	.09	-	18.96	.00
Fiziksel çevre	-.04	.01	-.54	-3.00	.00
Etkileşim	-.00	.01	-.12	-.82	.41
Oyun materyalleri ve öğrenme ortamları	.00	.01	.15	.75	.45
Program	.04	.01	.36	2.40	.01
Öğretmen rolü	.00	.01	.07	.63	.53
	R =0.43,	R ² =0.18,	F _(5,70) = 3.16,	p = .01*	

*p < 0.05

Regresyon tablosunda dış mekân eğitim ortamlarının kalitesinin öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekânları kullanma süresini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R = 0.43, R² = 0,18, p < 0.05). Dış mekân eğitim ortamlarının kalitesi, öğretmenlerin dış mekânları kullanma süresindeki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Kalite alt boyutlarından fiziksel çevre ve program boyutlarının öğretmenlerin dış mekânları kullanma süresini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken; etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları ile öğretmen rolü alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı alt boyutların öğretmenlerin kullanma süresi üzerindeki önem sırası; fiziksel çevre ve programdır. Tabloya göre, fiziksel çevre kalitesinin dış mekan ortamların kullanım süresini negatif yönde yordarken; program kalitesinin pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekan Eğitim Ortamlarını Kullanma Süresinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Devlet ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresini karşılaştırmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulguların yer aldığı tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 25

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	η^2
Dış Mekanların Kullanım Süresi (dk)	Devlet	40	30.65	1226.00	406.00	.00	0.38
	Özel	36	47.22	1700.00			
	Toplam	76					

*p < 0.05

Tablo incelendiğinde, devlet ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin iyi hava koşullarında anaokulların dış mekanları kullanma süresinin istatistiksel olarak anlamlı (U = 406.00, p < .05, η^2 = 0.38) bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel okullardaki öğretmenlerin (\bar{X} = 47.22) dış mekan kullanma süresinin devlet okullarındaki öğretmenlerden (\bar{X} = 30.65) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin SED' E Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Üst, orta ve alt Sed gruplarında yer alan anaokullarında çalışan öğretmenlerin dış mekanları kullanma süresini karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Üst, Orta ve Alt Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Sosyo- Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dış Mekanların Kullanım Süresi (dk)	Alt	24	41.88	2	3.00	.22
	Orta	26	32.48			
	Üst	26	41.40			
	Toplam	76				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin iyi hava koşullarında anaokulların dış mekanları kullanma süresinin alt, üst ve orta SED gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2 (2) = 3.00, p > 0.05$] bir şekilde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekânları kullanma süresinin öğretmenlerin yaş, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, dış mekanlara yönelik seminare katılım durumu gibi bilgileri içeren demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlerin dış mekânları kullanma süresinin öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasını içeren Kruskal Wallis H-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dış Mekanların Kullanım Süresi (dk)	19-29	34	39.32	3	.70	.87
	30-39	30	39.07			
	40-49	10	36.25			
	50-60	2	27.25			
	Toplam	76				

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(3) = 0.70, p > 0.05$] bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dış Mekanların Kullanım Süresi (dk)	Lise	12	50.54	3	4.58	.20
	Ön lisans	20	37.55			
	Lisans	42	35.93			
	Yüksek lisans	2	29.75			
	Toplam	76				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresinin farklı eğitim düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(3) = 4.58, p > 0.05$] bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 29

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dış Mekanların Kullanım Süresi (dk)	Çocuk gelişimi	27	42.61	2	1.58	.45
	Okul öncesi	43	36.60			
	Diğer	6	33.58			
	Toplam	76				

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresinin öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(2) = 1.58, p > 0.05$] bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kıdem (Yıl)	N	Sıra		χ^2	p
			Ortalaması	sd		
Dış Mekanların	1-9	42	39.62	3	3.91	.27
Kullanım	10-19	25	41.08			
Süresi	20-29	5	31.00			
(dk)	30-40	4	20.00			
	Toplam	76				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresinin kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2 (3) = 3.91, p > 0.05$] bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 31

Öğretmenlerin İyi Hava Koşullarında Dış Mekânları Kullanma Süresinin Öğretmenlerin Dış Mekanlarla İlgili Seminere Katılım Durumuna Göre Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Seminere Katılma	N	Sıra		U	p
			Ortalaması	Sıra Toplamı		
Dış Mekanların	Evet	11	46.32	509.50	271.50	.19
Kullanım	Hayır	65	37.18	2416.50		
Süresi (dk)	Toplam	76				

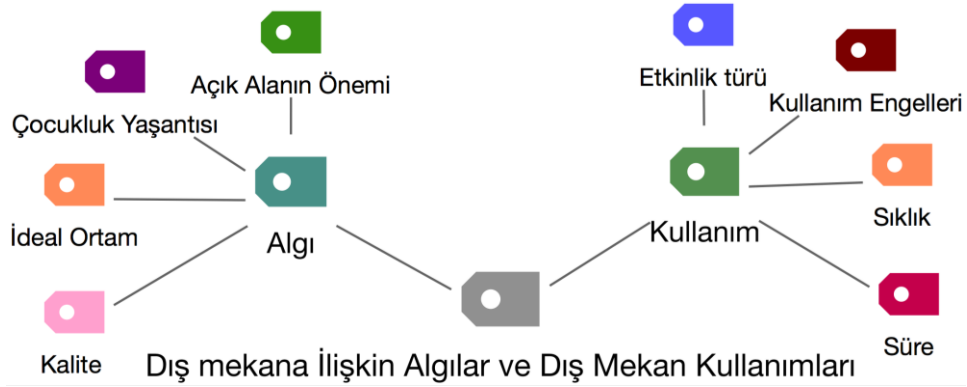
Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresinin, öğretmenlerin dış mekanlarla ilgili seminere katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($U = 271.50, p > .05$) bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel analizleri sonucunda elde edilen öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algılarını ve dış mekan kullanımlarını içeren bulgulara alt problemlerin sırası doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına dair sahip oldukları algıları ve dış mekan kullanımları. Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına dair sahip oldukları algıları ve dış mekan kullanımları yarı yapılandırılmış görüşme

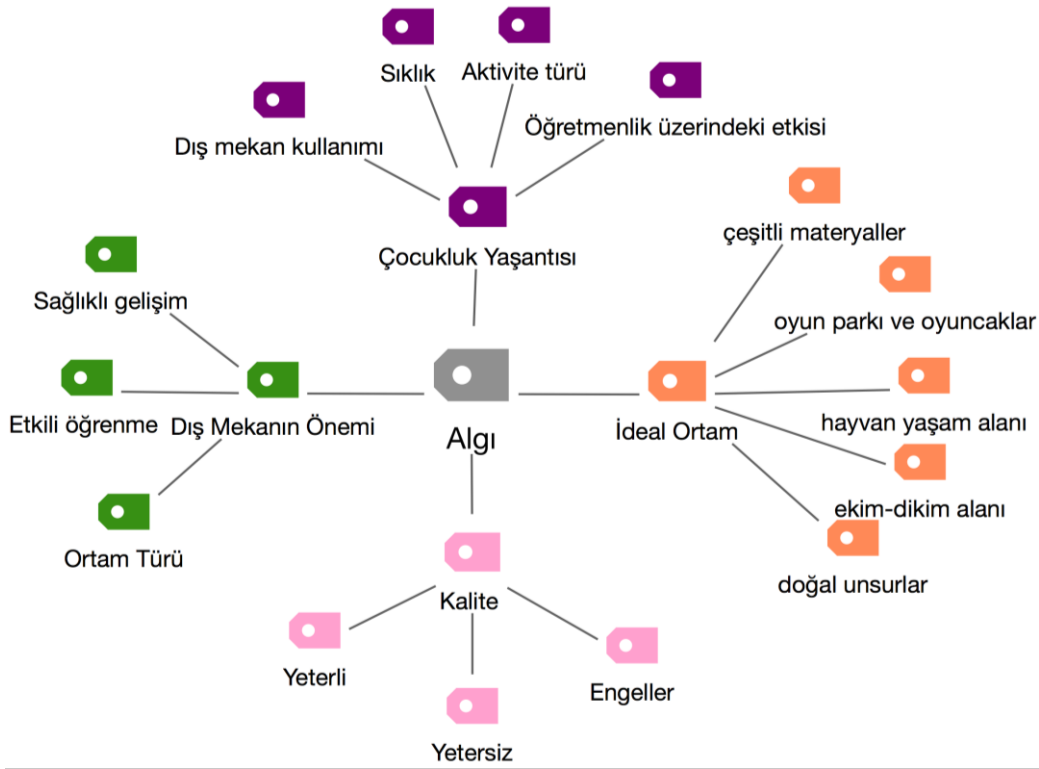
soruları ve gözlem formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin algılarına ve kullanımlarına ilişkin sekiz alt tema tanımlanmıştır. Algıya ilişkin tanımlanan alt temalar dış mekanın önemi, ideal ortam, kalite ve çocukluk yaşantısı olurken; kullanıma ilişkin tanımlanan alt temalar etkinlik türü, süre, sıklık ve kullanım engelleri olarak tanımlanmıştır. Şekil 5 öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına dair sahip oldukları algılara ve dış mekan kullanımlarına ilişkin tema ve alt temaları göstermektedir.



Şekil 5. Öğretmenlerin dış mekan algılarına ve dış mekan kullanımlarına ilişkin tema ve alt temalar.

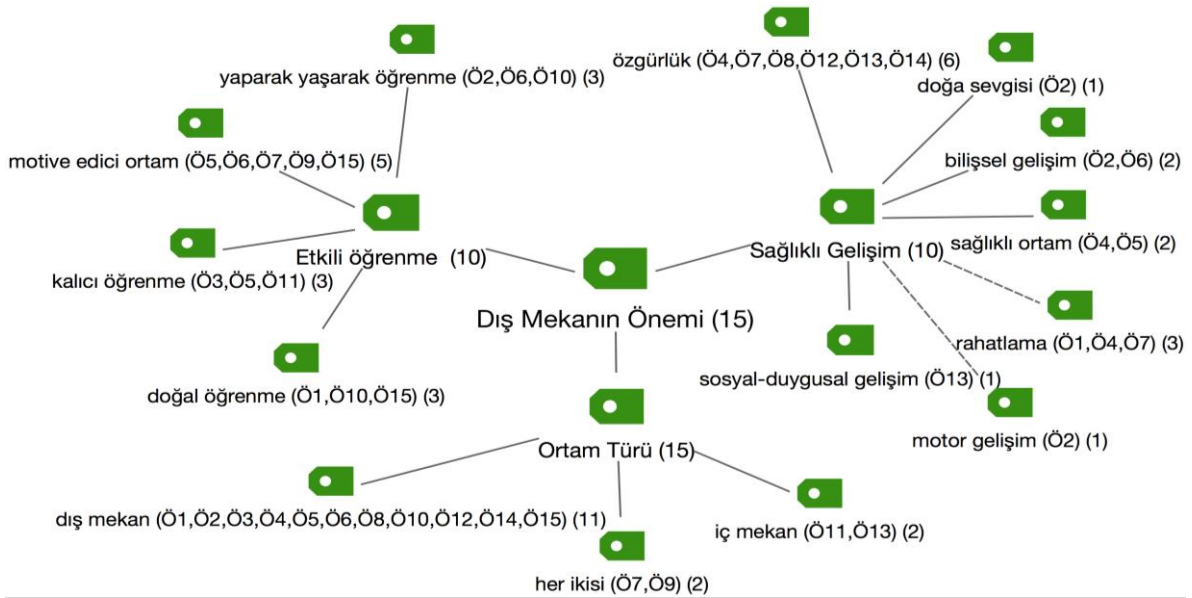
Öğretmenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarına Yönelik Algıları

Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamları ile ilgili algılarına ilişkin dört alt tema tanımlanmıştır. Algıya ilişkin tanımlanan temalar dış mekanın önemi, ideal ortam, kalite ve çocukluk yaşantısı olarak aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 6. Öğretmenlerin dış mekan algılarına ilişkin tema ve alt temalar.

Dış mekanın önemi. Görüşmede yer alan tüm öğretmenler dış mekanların çocuklar için oldukça önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. Dış mekanın önemini tanımlarlarken çocukların sağlıklı gelişimi üzerindeki yararına ve etkili öğrenme üzerindeki etkisine değinmişlerdir. Şekil 7 öğretmenlerin dış mekanın önemine dair algılarını içeren tema ve alt temaları göstermektedir.



Şekil 7. Öğretmenlerin dış mekanın önemi ile ilgili algılarına ilişkin tema ve alt temalar.

Şekil 7' de görüldüğü gibi öğretmenlerin dış mekanın önemine ilişkin görüşlerini etkili öğrenme ve sağlıklı gelişim alt temaları yansıtmaktadır. Altı öğretmen dış mekanın çocuklara rahatça hareket etme ve çığlık atma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca dış mekanda sınırlayıcıların olmamasından dolayı çocukların kendilerini daha iyi ifade ettiğini ve her istedikleri oyunu kısıtlanmaksızın oynayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler dış mekanların çocuklara daha fazla özgürlük sağlayarak onların sağlıklı gelişimlerine olan katkısını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö1 (YK¹) “Daha özgürler, koşuyorlar, yani kapalı bir alanda sınırlar var mesela ama burada çocuklar bakın çok özgürler. Bence harekete özgürlük sağlıyor. Bunun dışında mesela seste de bir özgürlük var, iç mekanda çocuklar uyuduğu için yan sınıfta hep sessiz olmaları gerekiyor. Ama burada çığlık atıyorlar, özgürce bağırıyorlar ona da ihtiyaçları var çünkü.” şeklinde belirtirken; Ö8 (OK²) “Dış mekanda daha özgür oluyorlar, kendilerini daha iyi ifade ediyorlar, onları sınırlayan sınırlayıcılar yok. Kapalı mekanda daha çok sınırlanıyorlar, dört duvar arasında.” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise “Çünkü açık hava daha rahat hareket edebilme şansı veriyor. Sınıfta bende kısıtlamak zorunda hissediyorum çocuğu, koşma yapma diyerek. Bahçede böyle bir kısıtlama olmadığı için daha özgür oluyorlar.” demiştir (Ö12; DK³).

Dış mekanın çocukların deşarj olarak rahatlamasına yardımcı olduğunu söyleyen Ö1 (YK) görüşünü “Dış mekan tüm rahatlamayı sağlayan bir yer, her şeyin ilacı bana göre. Doğayla uğraşan insanın kendini dinleme şansı yok. Onları çalıştır, eline çapayı ver, her yeri kazdır, pestili çıkar, gider yatar, uyur. Beden yorgunluğu zihin rahatlamasını getirir, kafasını dinleme şansı olur.” şeklinde açıklamıştır. Ö4 (YK) “Rahatlıyorlar bence dış ortamda daha fazla.” derken; Ö7 (OK) “Çocuk içinde sakladığı biriktirdiği enerjiyi açık havada boşaltıyor, deşarj oluyor ve rahatlıyor.” şeklinde dile getirmiştir.

YK¹: Yüksek dış mekan kalite düzeyine sahip anaokullarındaki öğretmen grubu.

OK²: Orta dış mekan kalite düzeyine sahip anaokullarındaki öğretmen grubu.

DK³: Düşük dış mekan kalite düzeyine sahip anaokullarındaki öğretmen grubu.

Bunun yanı sıra iki öğretmen dış mekanın sağlıklı bir ortam oluşturması nedeniyle önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö5 (YK) “Dış mekanlar kesinlikle, bir kere oksijeni daha bol, oksijeni bol olduğu için bahçe son derece doğal ve daha sağlıklı.” derken; Ö4 (YK) “Çünkü onlarda yenileniyorlar hava aldıklarında. Mesela bizim oyuncak odamızda halı var tozlar havaya kalkıyor tekrar geri yapışıyor, koku oluşuyor. Ama burada öyle bir şey yok.” demiştir.

Dış mekanı bilişsel gelişimi desteklediği için önemli bulan Ö2 (YK) bu durumu “Dış mekanda çocukların gözlem becerisi, neden - sonuç ilişkisi kurabilme becerileri gelişiyor.” diyerek dile getirirken; Ö6 (OK) “İç mekanlardan farklı olarak, aslında çocukların düşünme becerisini geliştiriyor.” şeklinde ifade etmiştir. Dış mekanın sosyal gelişim için önemine değinen bir öğretmen “Çocuklar dış mekanda oyun oynarken, kendilerini gösterirler, ortaya koyarlar, neye sinirlendiğini, neye üzüldüğünü anlayabiliyorsunuz. Üzüntülü olduklarında sessiz ve kendi başlarına oynamayı tercih ediyorlar. Mutlu olduklarında daha beraber oyunlar oynuyorlar. Bence dış mekanda çocukların daha fazla özgüvenleri gelişiyor. Sürekli iç mekanda oldukları için dış mekanda kendilerini başka bir yerdeymiş gibi hissediyorlar. Daha coşkulu ve daha mutlu oluyorlar.” (Ö13; DK) şeklinde ifade etmiştir. Dış mekanın önemini büyük kas gelişimine yaptığı katkıyla açıklayan Ö2 (YK) “Dış mekanda büyük kas gelişimi için çocukların motor becerileri gelişiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte dış mekanın doğa sevgisi kazanmada önemli olduğunu vurgulayan Ö2 (YK) “Dış mekandan kastımız doğa ise, çocuklar dış mekanda doğa sevgisi kazanıyorlar.” şeklinde dile getirmiştir.

Dış mekanın sağlıklı gelişime olan katkısını dile getiren öğretmenler, ayrıca etkili öğrenme üzerindeki önemine de vurgu yapmışlardır. Bu açıdan bakıldığında beş öğretmen dış mekanın somut ve gerçekçi uyaranlar aracılığıyla motive edici bir ortam sağlayarak çocukların daha iyi algıladıklarını, daha meraklı olduklarını ve daha çok şey öğrendiklerini dile getirmiştir. Bu durumu Ö1 (YK) “Dış mekanlar mekan değişikliği olduğu için çocukları motive ediyor ve çocuklar çok kolay adapte olabiliyorlar. Tamamıyla dış mekana çıktığımızda algıları açık oluyor. Park ve bahçe çocukluğumuzdan beri bizi eğlendiren bir ortam.” diyerek ifade etmiştir. Ö6 (OK) “Çocuk çok gönüllü, öğrenmeye gönüllü. Motivasyon artırıcı bir yönü var.” şeklinde ifade ederken; Ö15 (DK) “ Dış mekanlar, bitki ve hayvanları görebilir, inceleyebilir. İç mekanda uyarıcı az ve merakları yok çok fazla. Dışarıya

çıkırtığımızda çocuklar daha fazla şey görüyorlar ve öğreniyorlar.” şeklinde dile getirmiştir. Dış mekanın motive eden yönünü bir başka öğretmen ise şöyle ifade etmiştir:

“Çevrede ister istemez farklı uyaranlar oluyor, yoldan geçen birisi bile çocuklar için farklı bir uyaran, onlara o anda farklı bir şey sorabiliyor mesela. Hava zaten sürekli değişen bir şey, onunla ilgili farklı sorular gelebiliyor, gözlem yapma fırsatı oluyor. Sınıf içinde mümkün olduğunca akıllı tahtalarla ya da görsellerle destekleniyor tabii ki ama çıplak gözle birebir denk gelmeleri kadar verimli olacağını pek düşünmüyorum. Burada hayvanları, bitkileri direk olduğu ortamda yani kendi ortamlarında gözlemliyorlar, sınıfa ayrı düzenek içinde getirilmeden. Bunların gerçekte nasıl olduğunu, nerelerde olduğunu hangi ortamda nasıl görüldüğünü görebiliyorlar. Bu durumun daha gerçekçi ve somut olduğunu düşünüyorum.” (Ö9; OK)

Bunun yanı sıra üç öğretmen dış mekanın önemini yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması şeklinde açıklamıştır. Ö2 (YK) bu durumu “Doğa tabii ki en iyi öğrenme ortamı, çünkü yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunuyor. Dış mekanda çocuklar yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı buluyorlar.” diyerek örneklendirmiştir. Ö10 (OK) ise “Dış mekanda, yaşayarak öğreniyorlar çünkü ben burada merdiven çıkmayı öğretmiyorum. Ama orada tırmanmayı filan kendileri başarıyorlar. Yaşamla birlikte öğrenmeyi sağlıyor.” şeklinde bahsetmiştir.

Dış mekanın ayrıca doğal öğrenme ortamı sağlamasından dolayı önemli olduğunu düşünen Ö1 (YK) geçmişteki öğretmenlik deneyimini şöyle dile getirdi:

“Seneler önce (20-25 sene önce) İstanbul’da Orman Bölge Müdürlüğü’nün kreşindeydim o zaman. Orman Bölge Müdürlüğü zaten ormanın içindeydi Fatih Orman’ın da. Zaten biz çocukları çıkarıyorduk doğaya, kapının önünde kahvaltı yapıyorduk, bülbüller tepemizde ötüşüyordu, kışın kurtlar iniyordu lojmanlara. Bizim arka tarafta orman olduğu için pek çok film de çekilirdi orada. Mesela “Ateşli Çingene” filminin sahnelerine gitmiştik. Film çekimi sahnelerini izlemiştik o zaman çocuklarla, film nasıl çekilir, ne yapılır, artistler filan. Oradaki çocuklarım hala çok net hatırlarlar. “Anne ya işte bu film bizim oradaki orman çekilmişti” filan diyen çocuklardı. Canlı çekim nedir, bant yayın nedir, matbaa nedir inanın bunların hepsini bilirler. Yani planlamadan, doğal akışında, var ya gerçekten öğrenmedikleri hiçbir şey yok. Sonra okula gelip tek tek bunu çiz, şunu çiz demiyorduk.” (Ö1;YK)

Buna ilaveten kalıcı öğrenme fırsatları sunmasından dolayı dış mekanın önemli olduğunu söyleyen Ö3 (YK) “Küçük yaş grubu dikkat süreleri kısa, masa başında zaten oturamıyorlar. Dolayısıyla dışarıda oyunla sayı saymak çocuklara kalıcı öğrenme sağlıyor.” şeklinde ifade ederken; Ö11 (DK) “Tabii önemli, özellikle deney çalışmalarında, görsel olarak çocukların inceleyerek, görerek

öğrendiklerinin ne kadar kalıcı olduklarının farkında olduğum için dış mekanda böyle artılar var.” şeklinde örneklendirmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlere en fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam türüne ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşmede yer alan tüm öğretmenler dış mekanların önemli olduğunu kabul ederken; on bir öğretmen dış mekanların en fazla öğrenme deneyimi sağladığını, iki öğretmen iç mekanların daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını ve diğer iki öğretmende her iki ortamın eşit oranda öğrenme deneyimi sağladığını dile getirmiştir. Ö1 (YK) “Asla şiddetle iç mekanları reddediyorum, kesinlikle iç mekanda ne ders yapmayı, ne çocukları tutmayı asla kabul etmiyorum.” şeklinde ifade ederken; Ö4 (YK) “Dış mekan yaşayan bir mekan bence, o yüzden dış mekan daha ağır basıyor.” demiştir. Her iki ortamın da eşit derecede önemli olduğunu belirten Ö7 (OK) “Her ikisi de eşit durumda diyebilirim. Birinin diğerinden bir üstünlüğü yok bence, tamamen konu ve vermek istediğim eğitimle alakalı.” şeklinde açıklarken; Ö9 (OK) “İkisinin de eşit olduğunu düşünüyorum, öğrenme amaçlarına göre ikisi de önemli ve gerekli. Tamamen açık ya da iç mekanın verimsiz olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. İç mekanların en fazla öğrenme deneyimi sağladığını söyleyen Ö11 (DK) “Sınıfın hepsini dışarıya çıkartamıyoruz, sınıf köşelerinin hepsini dışarıya çıkartamıyoruz, o yüzden iç mekan kurulu bir düzen diyeyim size.” yönünde açıklarken; bir diğer öğretmen şöyle cevap vermiştir:

“İç mekan çocukların eğitimi için daha iyi, dışarıda dikkatleri her an dağılabilir. İç mekan daha çok kontrolümde olduğu için, iyi geliyor bana, çeşitlendirebiliyorum. Dışarıya çok fazla müdahale edemediğim için, iç mekanın daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö13; DK)

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekanın önemine ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ve alt temalar arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
Diş Mekanın Önemi	5	5	5	15
Sağlıklı gelişim	4	3	3	10
sağlıklı ortam	2			2
özgürlük	1	2	3	6
doğa sevgisi	1			1
sosyal-duygusal gelişim			1	1
bilişsel gelişim	1	1		2
motor gelişim	1			1
rahatlama	2	1		3
Etkili öğrenme	4	4	2	10
yaparak yaşarak öğrenme	1	2		3
motive edici ortam	1	3	1	5
kalıcı öğrenme	2		1	3
doğal öğrenme	1	1	1	3
Ortam Türü	5	5	5	15
her ikisi		2		2
iç mekan			2	2
diş mekan	5	3	3	11

Şekil 8. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekanın önemine dair algıları.

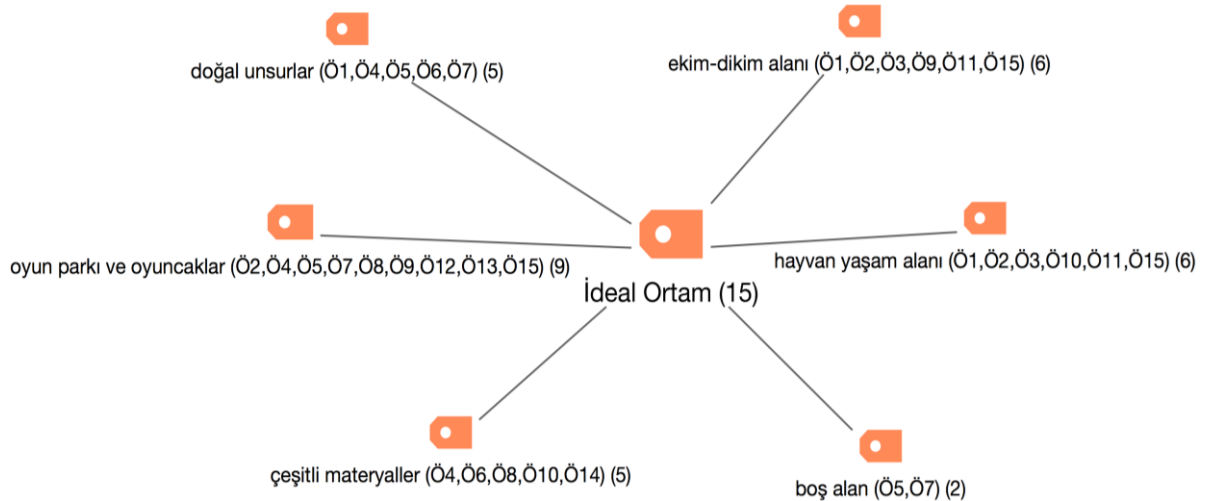
Şekil 8' e göre sağlıklı gelişim teması içerisinde görüş bildiren yüksek dış mekan kalite düzeyindeki öğretmen yoğunluğunun orta ve düşük kalite düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Orta ve düşük dış mekan kalite düzeyindeki öğretmen yoğunluğunun ise eşit olduğu görülmektedir. Yüksek dış mekan kalite grubundaki öğretmenlerin sağlıklı ortam, doğa sevgisi, motor gelişim ve rahatlama kodlarına daha fazla vurgu yaptığı gözlenirken; düşük kalite düzeyindeki öğretmenlerin özgürlük ve sosyal-duygusal gelişim kodlarına daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir. Şekilde sağlıklı gelişim temasına ilişkin belirtilen kod çeşitliliğinin en fazla yüksek kalite grubundaki öğretmenlere ait olduğu, onu sırasıyla orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Etkili öğrenme teması içerisinde görüş bildiren yüksek ve orta dış mekan kalite düzeyindeki öğretmen yoğunluğunun aynı ama düşük kalite düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Orta dış mekan kalite düzeyindeki öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme ve motive edici ortam kodlarına daha fazla vurgu yaptığı gözlenirken; yüksek kalite düzeyindekilerin kalıcı öğrenme kodlarına daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir.

Buna göre hem sağlıklı gelişim hem etkili öğrenme alt temalarında yoğunluğun en fazla olduğu grup yüksek dış mekan kalite düzeyindeki öğretmenler olurken, bu öğretmenlerin dış mekanın hem çocukların sağlıklı gelişiminde hem de

etkili öğrenmelerinde aynı derecede önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki alt temadaki kod yoğunluğu en az düşük dış mekan kalite düzeyindeki öğretmen grubunda görülürken, bu öğretmenler dış mekanın çocukların sağlıklı gelişiminde daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte her iki alt temada yoğunluğun orta derecede olduğu grup orta dış mekan kalite düzeyindeki öğretmenler olurken, bu öğretmenler dış mekanın etkili öğrenmede daha önemli olduğunu düşünmektedirler.

Şekil 8' de görüldüğü gibi yüksek dış mekan kalite düzeyindeki öğretmenlerin hepsi dış mekanın daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını belirtmiştir. Orta dış mekan kalite düzeyindeki üç öğretmen dış mekanın, iki öğretmen de her iki ortamın daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını belirtirken; düşük dış mekan kalite düzeyindeki üç öğretmen dış mekanın iki öğretmen de iç mekanın daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını belirtmiştir.

İdeal dış mekan eğitim ortamı. Öğretmenlere göre ideal bir dış mekan eğitim ortamı doğal unsurlar, ekim-dikim alanı, oyun parkı ve oyuncaklar, hayvan yaşam alanı, boş alan ve çeşitli materyaller alt temalarını içermektedir. Şekil 9' da öğretmenler tarafından tanımlanan ideal dış mekan eğitim ortamının bileşenleri görülmektedir.



Şekil 9. Öğretmenlerin ideal dış mekan eğitim ortamına ilişkin algıları.

Şekilde görüldüğü gibi beş öğretmen ideal dış mekan eğitim ortamını tanımlarken doğal unsurların bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Ö1 (YK) "Burayı ideal buluyorum. Geniş bir bahçe, ama içinde kumu, çakıl taşı olan, küçük küçük taşların ve kayaların olduğu, çocukların inşaat

yapabilecekleri kesilmiş böyle blokların, çocuğun rahat oynayabileceği çamur alanlarının olduğu bir ortam.” şeklinde ifade ederken; Ö7 (OK) “Bir çok şeyi bir arada bulundurabilmeli. Yeşil bir alanı olmalı ki, çocuk çiçeği ve böceği doğal haliyle görebilsin.” şeklinde belirtmiştir.

Bununla birlikte altı öğretmen ideal bir dış mekan eğitim ortamında çocukların ekim-dikim yapabileceği alanların olması gerektiğini vurgulamıştır. Mesela Ö2 (YK) “Dış mekân, bizim okul gibi olabilir. Bizim okul hiç fena değil o konuda, ekim dikim alanlarımız var, ağaç dikilebilecek alanlarımız var.” yönünde açıklarken; Ö11 (DK) “Bir bahçe ve içinde yetişen bitkiler ve sebzeler mutlaka olmalı.” yönünde belirtmiştir.

Şekil 9’ da, altı öğretmenin ideal dış mekan eğitim ortamı tanımı içerisinde, hayvanların olduğu bir yaşam alanına yer verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu “Beslenmesini ve sütünün nasıl olduğunu görmeleri için hayvanların yetiştirilebileceği bir ortam olmalı. Bizim eskiden hayvanlarımız vardı burada, koyun, keçi, tavuk, horoz civciv gibi. Ördeklerimiz kazlarımız vardı.” (Ö1;YK) şeklinde örneklendirirken; diğeri “Çocukların rahat inceleyebileceği canlı hayvan olmalı bence çünkü çocuklarla hayvanlar arasında güzel bir diyalog var.” (Ö11;DK) şeklinde örneklendirmiştir.

Buna ilaveten dokuz öğretmenin ideal dış mekan eğitim ortamı tanımında, oyun parkı ve oyuncakların yer aldığı görülmektedir. Ö12 (DK) bu durumu “Oyun parkında olduğu gibi yumuşak malzemelerle hazırlanmalı, çok fazla oyun malzemesi yok, ve demir oldukları için binemiyorlar. Tırmanma duvarları, farklı şeylerin içinden geçip oynayabilecekleri alanların olması gerekiyor, daha fazla detaylandırılabilir.” yönünde ifade ederken; Ö9 (OK) “Bence çok kullanılan materyallerin farklı amaçlar içinde kullanılabilmesi gerekir. Yani mesela direk kaydıraktan ziyade, kaydırağın etrafındaki şeyler, hareket edebilir ya da taşınabilir olmalı. Burada onu başka bir şey için kullanırken, şuradaki başka oyuncakla birleştirip, kullanabilmek için çok yönlü olmalı.” yönünde ifade etmiştir. Bir başka öğretmenin açıklaması ise şöyle olmuştur:

“Ben tasarlamış olsam denge parkurları koyardım çocuklar için. Kaydırak, hulahoplar, toplar, tahterevalli, salıncak koyardım, güvenliklerini hesaba katarak. Birbiriyle çok yakın olmamalarını sağladım. Salıncak için bir güvenlik çemberi yapardım, hızlı sallanmada bir çarpışma olmaması için. Kum havuzu koyardım

ama bir şekilde korumaya alırdım onu kedilerden korumak için. Çocukların özgürce kendilerinin oyun kurup oynayabilecekleri bir bahçe tasarlardım.” (Ö4;YK)

Beş öğretmen, ideal dış mekan eğitim ortamında öğrenme ve etkinlik yapma fırsatı veren çeşitli materyallerin bulunmasının iyi olacağını belirtmiştir. Ö4 (YK) “Ben sınıftaki oyuncakları da çıkartıyorum mesela hamur da oynuyoruz, resimde çiziyoruz dışarıda. O yüzden masalar koyardım.” diye ifade ederken; Ö6 (OK) “Çocukların farklı öğrenme deneyimleri yaşamasına fırsat veren çok çeşitte materyalin bulunduğu bir ortam.” diyerek ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise “Çok geniş olmalı, öğrenme merkezleri dahil her şey olmalı. Çocukların kendilerini geliştirebileceği puzzle, oyun hamuru gibi şeyler olabilir.” (Ö14;DK) şeklinde yanıt vermiştir.

Son olarak iki öğretmen ideal dış mekan eğitim ortamında çocukların rahatça oynayabildikleri boş alanların bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ö5 (YK) bu durumu “Dış mekan herhangi bir oyuncak materyali olmadan belirlenen, 18-20 çocuğun rahatça oynayıp koşturabileceği çimle kaplı bomboş bir alan olabilir.” şeklinde belirtirken; Ö7 (OK) “Rahatça oyun oynayabileceği geniş boş bir alanı olmalı ki çocuk enerjisini rahatça atabilsin.” şeklinde ifade etmiştir.

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin ideal dış mekan eğitim ortamına ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ve alt temalar arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Kod Sistemi	yüksek	orta	düşük	TOPLAM
İdeal Ortam	5	5	5	15
doğal unsurlar	3	2		5
ekim-dikim alanı	3	1	2	6
hayvan yaşam alanı	3	1	2	6
oyun parkı ve oyuncaklar	3	3	3	9
çeşitli materyaller	1	3	1	5
boş alan	1	1		2

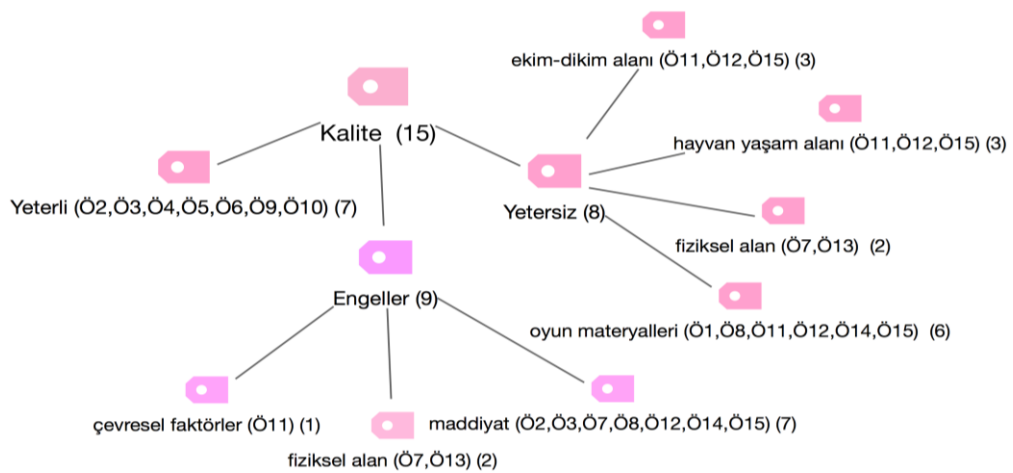
Şekil 10. Yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite düzeyine sahip anaokullarındaki öğretmenlerin ideal dış mekan eğitim ortamına dair algıları.

Buna göre ideal ortam alt temalarında tanımlanmış kod yoğunluğunun en fazla olduğu grup yüksek dış mekan kalite grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin ideal ortam tanımlarında doğal unsurların, ekim-dikim alanının, hayvan yaşam alanının ve oyun parkı ile oyuncakların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra düşük dış mekan kalite düzeyindeki

öğretmenlerin ideal ortam tanımlarında, doğal unsurların ve boş alanların yer almadığı görülmektedir. Ayrıca bu grup öğretmenlerin ideal ortam tanımlarında öncelikli olarak oyun parkı ve oyuncaklar alt temasının ön planda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte orta dış mekan kalite düzeyindeki öğretmenlerin, ideal ortam tanımlarında oyun parkı ve oyuncaklar ile çeşitli materyallerin öncelikli olduğu görülmektedir. Oyun parkı ve oyuncakların üç gruptaki öğretmenlerin ideal ortam tanımında yer aldığı ve en fazla yoğunluğa sahip olan kodlardan biri olduğu görülmektedir.

İdeal ortam alt temasına ilişkin en fazla kod çeşitliliğinin olduğu grup yüksek ve orta kalite grubu olurken; en az kod çeşitliliğinin olduğu grup düşük dış mekan kalite grubu olmuştur. Ayrıca ideal ortam tanımıyla ilgili her üç gruptaki kodların toplam frekansına bakıldığında en yüksek sayının yüksek dış mekan kalite grubuna ait olduğu ve onu sırasıyla orta ve düşük kalite grubunun izlediği görülmektedir.

Dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyi. Öğretmenler okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyine ilişkin algılarını yeterli ve yetersiz olarak belirtmişlerdir. Kalite düzeyini yetersiz bulan öğretmenlere göre eksiklik dış mekan eğitim ortamlarında ekim-dikim alanının, hayvan yaşam alanının, fiziksel alanın ve oyun materyallerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kaliteyi engelleyen unsurlara ilişkin algıları çevresel faktörler, fiziksel alan ve maddiyat olarak ortaya çıkmıştır. Şekil 11 'de öğretmenlerin okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyine ilişkin algıları görülmektedir.



Şekil 11. Öğretmenlerin okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyine ilişkin algıları.

Yedi öğretmen okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyinin yeterli olduğunu söylemiştir. Bu öğretmenlerden Ö2 (YK) “Yeterli buluyorum, genel anlamda çok şanslı olduğumuzu düşünüyorum.” şeklinde açıklarken; Ö5 (YK) “Ben okulumuzun bahçesini çok beğeniyorum, oradaki engebe bile bilinçli olarak verilmiş, bence her donanıma sahip.” şeklinde belirtmiştir. Başka bir öğretmen “Bence yeterli, daha iyi olurdu diyebileceğim bir şey yok.” (Ö10; OK) yönünde ifade ederken; bir diğeri şöyle açıklamıştır:

“Bence yeterli, çok trafiğe yakın değiliz, çıkmaz sokak burası. Çok fazla trafik yok, çok fazla yaya trafiği yok. Etrafta gürültü de yok, o yüzden bence iyi, materyal konusunda da okulumuzu gayet yeterli görüyorum.” (Ö9; OK).

Buna karşın sekiz öğretmen okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeyinin yetersiz olduğunu söylemiştir. Bu yetersizliğin ekim-dikim alanı eksikliğinden kaynaklandığını belirten ve üç öğretmenden biri olan Ö12 (DK) bu durumu “Anaokulu bahçesi gibi renkli değil, renklendirilebilir, bir bölüm hobi bahçesi gibi düzenlenebilir.” diyerek açıklamıştır. Yetersizliğin hayvan yaşam alanı eksikliğinden kaynaklandığını belirten Ö12 (DK) “Evcil hayvanlar olabilir, tavuk gibi”. şeklinde ifade ederken; Ö15 (DK) “Bitki - hayvan yerleşim yeri olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Altı öğretmen ise yetersizliğin oyun materyallerindeki eksiklikten kaynaklandığını belirtmiştir. Bu yetersizliği Ö1 (YK) “Yeterli değil, kum havuzu yok bizde. Şu anda bu alan boş ve daha verimli bir hale getirilebilir.” şeklinde örneklendirirken; Ö8 (OK) “Hayır yeterli bulmuyorum. Daha güzel bir bahçe, trafik pisti, spor alanı olabilirdi, serbest zamanı geçirecek araba ya da oyuncaklar olabilirdi.” diyerek örneklendirmiştir. Yetersizliğin fiziksel alanın olumsuzluklarından kaynaklandığını dile getiren iki öğretmenden biri, “Bizim en büyük dezavantajımız geniş bir alana sahip değiliz. Fiziki şartlardan dolayı eksiklerimiz var.” (Ö7;OK) diyerek bu durumu açıklarken; diğeri de “Bence alan çok geniş değil, alanımızı küçük buluyorum.” (Ö13;DK) şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlere göre dış mekan eğitim ortamlarının yüksek düzey kaliteye sahip olmasını engelleyen durumlar maddiyattan, fiziksel alan sınırlılığından ve çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Maddiyat unsuru yedi öğretmen tarafından engel olarak nitelendirilmiştir. Ö2 (YK) “Maddi kaynaklar çok fazla değil.” yönünde açıklarken; Ö8 (OK) “Maddiyat, bulunduğumuz çevre orta kesimin bulunduğu ailelerden oluşmasına rağmen aidat 70 TL. Bunun içinde kahvaltı, fotokopi, elektrik, su, telefon var. Hayli hayli götürüyor, başış alamıyoruz.” yönünde

ifade etmiştir. Ö12 (DK) ise “Öncelikli nedeni maddi imkânsızlıklar. Şurada 1 ay yaz yaşıyoruz, kış daha uzun sürdüğü için kışın giderleri daha fazla.” şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte fiziksel alan sınırlılığını engel olarak gören Ö7 (OK) “Birinci etken alanın yetersizliği, ikinci etken maddi engeller. Alan olsa bir yıl bir şey yapıp diğer yıl başka şeyler yapabilirsiniz, ama alan olmayınca hiç bir şey yapılamıyor.” şeklinde açıklamıştır. Bunun yanı sıra okulun etrafındaki olumsuz çevresel faktörleri, yüksek düzey kalite engellerinden bir diğeri olarak tanımlayan Ö11 (DK) şöyle ifade etmiştir:

“Yeni bir okuluz biz zaten, parkımız vardı söküldü, o yüzden içeriye yatırım yapıyoruz. İmkanları sınırlı olan bir okuluz o yüzden dışarıya yaptığımız tüm her şey sökülüp, koparılıyor. Canlı hayvan ördek civciv alacaktık ama çalınır ya da öldürülür korkusuyla almadık. Çünkü madde bağımlısı insanlarda bu çevreyi çok kullanıyorlar. Maddi olarak da eskiden daha iyi durumdayız, ama çevresel faktörlerden dolayı yapılamıyor. Biz yaptık yıkıldı, yaptık yıkıldı, yine aynı şeyler olacak o yüzden...”

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarının kalite düzeylerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ve alt temalar arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
▼ Kalite	5	5	5	15
▼ Yeterli	4	3		7
▼ Yetersiz	1	2	5	8
▼ ekim-dikim alanı			3	3
▼ hayvan yaşam alanı			3	3
▼ fiziksel alan		1	1	2
▼ oyun materyalleri	1	1	4	6
▼ Engeller	2	2	5	9
▼ çevresel faktörler			1	1
▼ fiziksel alan		1	1	2
▼ maddiyat	2	2	3	7

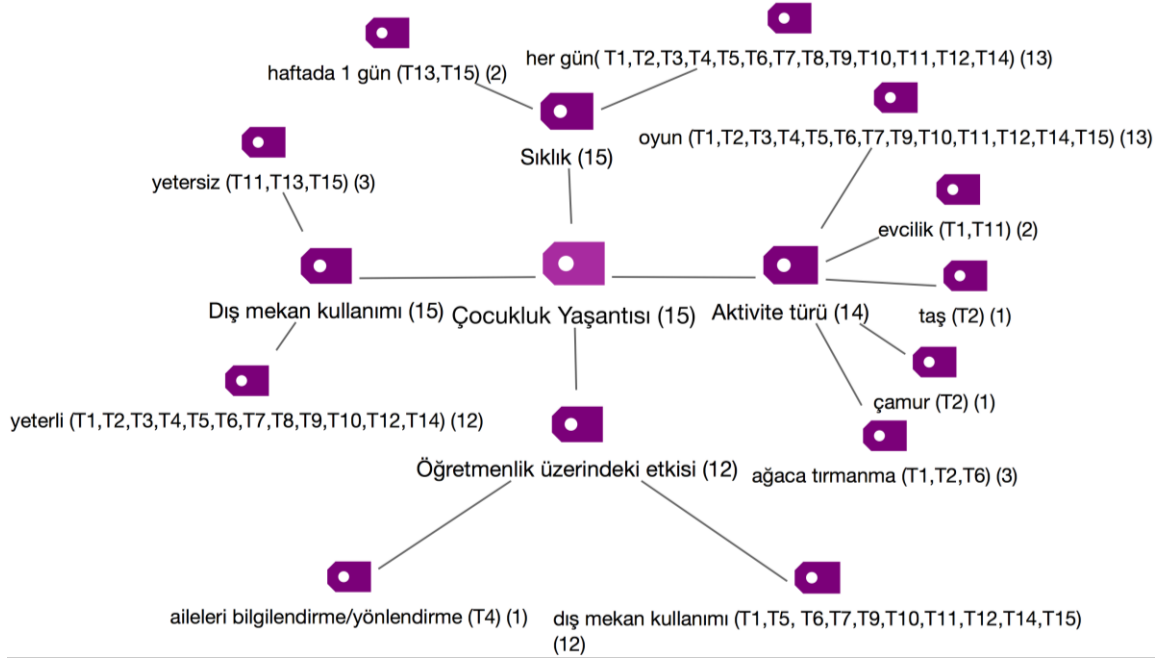
Şekil 12. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin, kendi okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin algıları.

Buna göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerden dördü kendi okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesini yeterli bulurken, orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerden üçü yeterli olduğunu söylemiştir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tümü kendi okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesini yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlere göre kalitenin yeterli olmamasını sağlayan en yoğun

faktör dış mekandaki oyun materyallerinin yetersizliği olmuştur. Ayrıca bu gruptaki öğretmenler, okullarının dış mekanında ekim-dikim alanının ve hayvan yaşam alanının bulunmamasından dolayı, dış mekan kalitesini yetersiz bulmaktadırlar. Orta kalite grubundaki öğretmenlere göre kalitenin yetersizliği dış mekanın fiziksel olarak sınırlı olmasından ve dış mekandaki oyun materyallerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu arada üç grupta yer alan öğretmenler dış mekanda yer alan oyun materyallerindeki eksikliğin, dış mekan kalitesini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Gruplar arası farklılıklara bakıldığında, kalite yetersizliğinin nedenlerini içeren kod çeşitliliğinin ve toplam kod frekansının en az yüksek kalite grubuna ait olduğu ve onu sırasıyla orta ve düşük kalite grubunun izlediği görülmektedir.

Şekil 12' de dış mekan eğitim ortamlarının daha iyi bir kalitede olmasını engelleyen en yoğun faktörün maddiyat olduğu görülmektedir. Maddiyat engeli en fazla düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından dile getirilirken, üç gruptaki öğretmenler tarafından belirtilen ortak bir engeldir. İkinci sırada yoğun olarak dile getirilen bir diğer engel fiziksel alanın sınırlı olması olurken, bu engelin düşük ve orta kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir. Çevresel faktörler engeli ise sadece düşük kalite grubundaki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Gruplar arası farklılıklara bakıldığında, kalite engellerini içeren kod çeşitliliğinin ve toplam kod frekansının en az yüksek kalite grubuna ait olduğu ve onu sırasıyla orta ve düşük kalite grubunun izlediği görülmektedir.

Dış mekana dair öğretmenlerin çocukluk yaşantıları. Öğretmenlerin çocukluklarındaki dış mekana ilişkin yaşantı deneyimleri dış mekan kullanımı, aktivite türü, sıklık ve öğretmenlik üzerindeki etkisi olarak dört alt temada gruplanmıştır. Şekil 13 'de bu alt temaların yer aldığı, öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin çocukluk yaşantıları görülmektedir.



Şekil 13. Öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin çocukluk yaşantıları.

On iki öğretmen çocukluklarında dış mekanlarda yeterince zaman geçirip, oyun oynadığını ifade ederken, üç öğretmen dış mekanlarda geçirdikleri zamanı ve oynadıkları oyunların yetersiz olduğunu söylemiştir. Ö1 (YK) bu durumu “Evet, sürekli içeriye girmemek için, direnirdim. Annem beni bulabilmek için, tüm köyü dolaşmak, ağacın tepesinden indirmek zorunda kalıyordu. Müthiş bir çocukluk geçirdiğimi düşünüyorum.” şeklinde örneklendirirken; Ö7 (OK) “Çok, her gün dışarıda oyun oynadım. Evimizin bulunduğu alan müsaitti, lojmanda büyüdüğüm için, sabahtan akşama kadar durduğumuz oluyordu.” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise, “Çok geçirdim, hiç içeri girmiyorduk neredeyse, gecekonduda büyüdüm ben.” (Ö14;DK) yönünde ifade etmiştir. Dış mekanlarda geçirdikleri zamanı ve oynadıkları oyunları yetersiz bulan öğretmenler, bu duruma aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun neden olduğunu belirtmişlerdir. Ö15 (DK) bu durumu “Çocukluğumda çok fazla zaman geçirmedim. Ben hep evde oynadım. Ailem koruyucu olduğu için dışarı çok çıkmazdım.” diyerek açıklarken; Ö13 (DK) şöyle açıklamıştır:

“Hayır düşünmüyorum, çok çıkmadım. Genelde evde annemle, kardeşimle birlikte vakit geçiriyordum. Babam genelde dışarıya çok fazla çıkmayın başınıza ne geleceği belli olmaz derdi. Şu an belki küçüklüğümde kaynaklanıyor ama hala evden çıkmayı çok sevmem, genelde iç mekanları tercih ederim.”

On üç öğretmen çocukluk döneminde her gün dış mekanlarda oyun oynadığını söylerken, iki öğretmen yalnızca haftanın bir günü evden dışarıya çıktığını ifade etmiştir. Ö5 (YK) “Kesinlikle her gün, sabahtan akşama kadar. Pazar sabahları saat 7’ de kalkıp kahvaltı yapmadan dışarı çıkıp, ekmek arası bir şeylerle tüm günü geçirirdim.” şeklinde açıklarken; Ö7 (OK) “Her gün dışarıda oyun oynadım. Evimizin bulunduğu alan müsaitti, sabahtan akşama kadar durduğumuz oluyordu.” şeklinde ve Ö12 (DK) “Ben köyde büyüdüğüm için çok fazla oynadım, hemen her gün diyebilirim.” şeklinde belirtmiştir. Çocukluğunda haftada bir gün dışarı çıktığını söyleyen Ö15 (DK) “Hafta sonu bir gün ailece piknikte dışarı çıkabiliyordum, oyun için. Haftada bir gün yani.” yönünde belirtmiştir.

Öğretmenler çoğunlukla çocukluğunda dış mekanlarda genel olarak oyun oynadıklarını belirtirken; bazı öğretmenler yaptıkları dış mekan aktivitelerini evcilik, çamur, taş ve ağaca tırmanma olarak belirtmişlerdir. Ö14 (DK) “Bütün mahallenin çocukları olarak hep birlikte kocaman halka olur oyunlar oynardık.” şeklinde durumu örneklendirirken; Ö2 (YK) “Hep doğal şeylerle oynardık çamur, taş gibi, ağaca tırmanırdım.” şeklinde; Ö1 (YK) ise “Bizim amcamların evinin önünde iki tane ceviz ağacı vardı, onların kolları birbirine girmişti. Benim evcilğim işte o ağacın tepesiydi. Ağaç tepesinde evcilik oynardım ben.” yönünde ifade etmiştir.

Öğretmenler dış mekandaki çocukluk deneyimlerinin, öğretmenlik sürecinde dış mekan kullanımı ve aileleri bilgilendirme/yönlendirme olarak etki sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri dış mekan kullanımını “Bu yüzden çocukları dış mekanda sıkmadan onlara oyun fırsatı vermeye çalışıyorum.” (Ö6;OK) olarak açıklarken; diğeri “Dışarı çıkartmamda etkili olabilir. Çünkü o zaman aldığım tadı çok iyi bildiğim için, çocuklarında o tadı yaşamasını çok istiyorum.” (Ö9;OK) olarak açıklamıştır. Başka bir öğretmen ise aileleri bilgilendirdiğini/yönlendirdiğini şöyle ifade etmiştir:

“Ben velilere akşam 17.30’ a kadar çocuğu okulda tutmak yerine eğer imkan varsa, biraz erken alıp oyun alanlarına gidip, parklarda onlarla birlikte oynamalarını öneriyorum mesela. Belediyelerin yaptığı çok güzel denge parkurları var, çocuklar için yapılan yürüme, koşma, spor alanları var. Özellikle ben hareketli çocukları o denge parkurlarına yönlendiriyorum. Çocuklar sürekli apartmanda oldukları ve hiç çıkamadıkları için biz dışarı çıkardığımızda, ne yapacaklarını bilmedikleri için şaşırırlar. Dikkat ederseniz oyun oynamayı bilmeyen sadece oraya buraya koşan çocuklar var. O yüzden ben mutlaka ailelere, belediyelerdeki parkları öneriyorum.” (Ö4;YK)

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekanlara dair çocukluk yaşantılarından elde edilen kod ve alt temalar arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
Çocukluk Yaşantısı	5	5	5	15
Dış Mekan kullanımı	5	5	5	15
yeterli	5	5	2	12
yetersiz			3	3
Sıklık	5	5	5	15
her gün	5	5	3	13
haftada 1 gün			2	2
Aktivite türü	5	5	4	14
oyun	5	4	4	13
evcilik	1		1	2
çamur	1			1
taş	1			1
ağaca tırmanma	2	1		3
Öğretmenlik üzerindeki etkisi	3	4	5	12
dış mekan kullanımı	3	4	5	12
aileleri bilgilendirme/yönlendirme	1			1

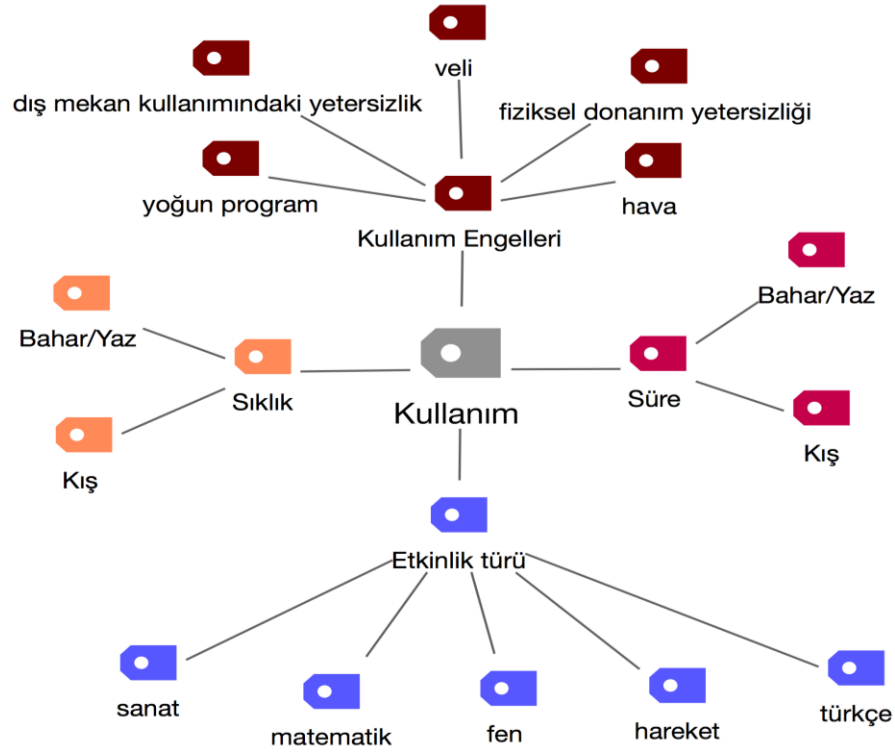
Şekil 14. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin, dış mekanlara dair çocukluk yaşantıları.

Buna göre yüksek ve orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki tüm öğretmenler çocukluklarındaki dış mekan deneyimlerini yeterli bulurken, düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu yetersiz bulmuştur. Bununla birlikte yüksek ve orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki tüm öğretmenler çocukluklarında her gün dış mekanları oyun için kullandıklarını belirtirken, düşük kalite grubundaki öğretmenlerin üç tanesi her gün diğer iki tanesi de haftada bir gün kullandıklarını belirtmiştir. Çocukluk döneminde dış mekanda yapılan aktivite türü çeşitliliği en fazla yüksek gruptaki öğretmenlerde görülmektedir. Orta ve düşük gruptaki öğretmenlerde dış mekandaki aktivite türü yoğunluğunun aynı olduğu görülmektedir. Buna ilaveten bu iki gruptaki öğretmenler yapılan aktivite türünü genel ifadeyle oyun olarak tanımlarken, yüksek gruptaki öğretmenler oyunun yanı sıra doğal unsurları da katarak çamur, taş, ağaca tırmanma gibi öznelştirmişlerdir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu çocukluklarındaki dış mekan deneyimlerini yetersiz bulmasına rağmen; çocukluk yaşantılarının öğretmenlik süreci üzerindeki etkisini “daha fazla dış mekan kullanımı” olarak açıklamışlardır. Başka bir deyişle çocukluk yaşantılarının

öğretmenlik süreci üzerindeki etkisinin dış mekan kullanımıyla en fazla görüldüğü grup düşük dış mekan kalite grubundaki öğretmenler olurken, bunu orta ve yüksek gruptaki öğretmenler izlemiştir.

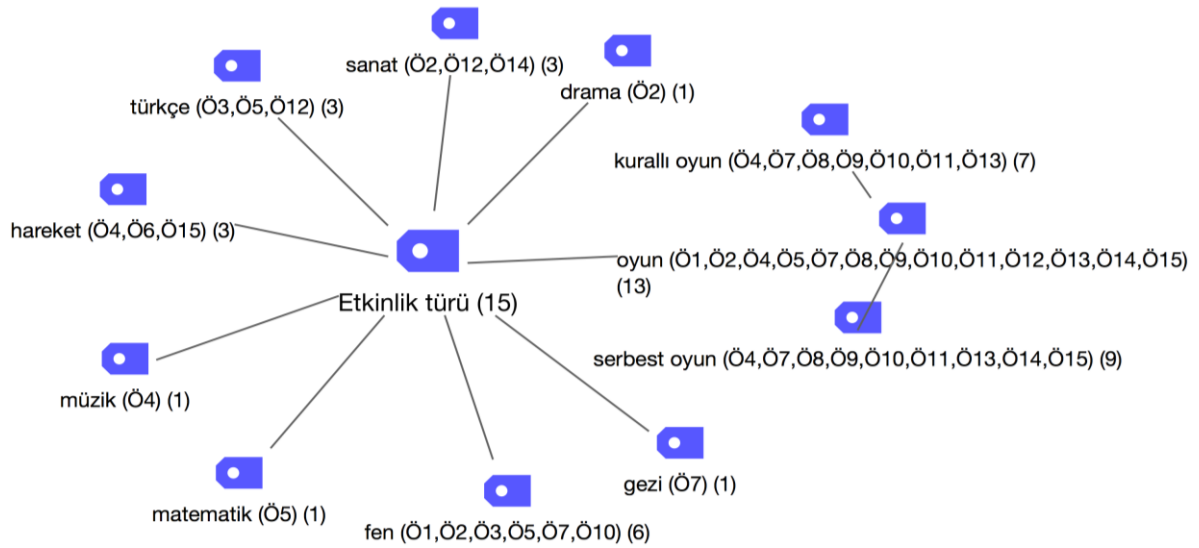
Öğretmenlerin Dış mekan Kullanımları

Öğretmenlerin dış mekan kullanımları görüşmede edinilen bilgiler doğrultusunda tercih ettikleri etkinlik türü, dış mekanda geçirilen süre, dış mekanı kullanma sıklığı ve kullanım engelleri alt temaları olarak ortaya çıkarılmıştır. Aşağıdaki şekil, öğretmenlerin dış mekan kullanımlarına ilişkin ortaya çıkartılmış alt temaları göstermektedir.



Şekil 15. Öğretmenlerin dış mekan kullanımına ilişkin belirttiği tema ve alt temalar.

Dış mekanda tercih edilen etkinlikler. Öğretmenler dış mekanda tercih ettikleri etkinlikleri oyun, fen, sanat, hareket, Türkçe, müzik, matematik, gezi, drama olarak belirtmişlerdir. Oyun kurallı ve serbest oyun olarak en çok tercih edilen etkinlik olurken, onu fen, hareket, sanat ve Türkçe takip etmiştir.



Şekil 16. Öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik türleri.

On üç öğretmen dış mekanda oyun etkinliğini tercih ederken, bu öğretmenlerden dokuzu dış mekanda serbest oyunu ve yedisi kurallı oyunu tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler çocuğun esas meşgalesi olduğu için, dışarıda daha rahat olduğu için, çocukların büyük kas becerilerini geliştirmek için, çocukları dinlendirip mutlu ettiği için, çocuklar daha çok istediği ve keyif aldığı için dış mekanda en çok oyun etkinliğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 (YK) “Genelde oyun ağırlıklı, çocuğun esas meşgalesi oyundur zaten.” şeklinde açıklarken; Ö2 (YK) “Büyük motor becerilerini geliştirmek için oyun etkinliğini dışarıda yapıyoruz çünkü sınıfta yapmak zor.” şeklinde açıklamıştır. Ö4 (YK) “Onlar serbest bir şekilde kendileri oyun kurarak oynamayı çok seviyorlar. bazen kendileri oynuyorlar, bazen Fransız öğretmenimizde onların kendi ülkelerinde olan bir oyunu oynatıyor.” yönünde örneklendirirken; Ö11 (DK) “En çok oyun, kurallı oyunla başlayıp sonra serbest oyunla devam ediyoruz. Baharla birlikte çocuklar canlanıyor, enerjilerini deşarj etmeleri gerekiyor.” yönünde örneklendirmiştir. Ö9 (OK) ise oyun tercihini şöyle belirtmiştir:

“İlk çıktığımızda çocukları tamamen serbest bırakıyoruz, birazda görmezden gelmeye çalışıyoruz. Mesela ön bahçeye çıktıysak amaçsız bir şekilde koşmayı tercih ediyorlar. Ama onunda amacının olduğunu bildiğimiz için çok fazla müdahale etmemeye çalışmıyoruz, biraz koşup enerjilerinin boşalmalarını bekliyoruz, daha sonra kurallı oyunlara geçiyoruz. Özellikle oyunu tercih etmemdeki sebep, çünkü çocuklar daha fazla motive oluyorlar, sonraki etkinliklere daha kolay adapte oluyorlar. Kendi ihtiyaçlarını giderdikleri için, daha açık oluyorlar, hem yorulup hem kendilerini dinlendirmiş oluyorlar. Sonrasında çok mutlu oluyorlar. Bu da bizim her yapacağımız işi çok kolaylaştırıyor, vermek istediğimiz şey daha da kolaylaşıyor.”

Bunun yanı sıra altı öğretmen dış mekanın deneyerek keşfetme, doğayı gözlemlene, görerek ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmasından dolayı dış mekanda fen etkinliğini tercih ettiklerini dile getirmiştir. Ö1 (YK) gerekçesini “Fen doğayı içeriyor etkinlikler, çünkü burada her şeyi keşfetme şansları var.” yönünde açıklarken; Ö2 (YK) “Yaparak yaşayarak doğayı gözlemleyebilmeleri için, fen.” diyerek; Ö7 (DK) ise “Fen doğada çocuklar görerek öğrendikleri için, tercih ediyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Üç öğretmen daha keyifli ve yaratıcı olduğu, çocukların eğlenerek ve severek yaptıkları gerekçesiyle sanat etkinliğini tercih ettiğini belirtmiştir. Ö2 (YK) “Doğada sanat çalışması yapmak, resim çizmek çok daha keyifli ve yaratıcı oluyor onlar için.” derken; Ö14 (DK) “Boyama, yoğurma, ya da üç boyutlu etkinlikler gibi sanat etkinlikleri, çünkü çocuklar eğleniyorlar, severek yapıyorlar ve güzel vakit geçiriyorlar.” demiştir.

Bununla birlikte dış mekanda hareket etkinliğini tercih ettiğini söyleyen Ö6 (OK) “Fiziksel ve psikomotor becerilerini geliştiren etkinlikler ile spor yapıyoruz. Çünkü çocuklar öyle istiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler dış mekanda Türkçe etkinliğini iyi hissettirdiği gerekçesiyle tercih ettiğini söylemişlerdir. Ö12 (DK) bu durumu “Hikayeyi dışarıda okumak bana iyi geliyor, iyi hissediyorum” yönünde açıklarken; Ö5 (YK) “Türkçe dil etkinliği çok keyifli oluyor çimde, kocaman hikaye kitaplarıyla çok seviyorum.” yönünde belirtmiştir.

Bunun yanı sıra dış mekanda müzik, matematik, gezi ve drama etkinliklerini tercih ettiğini söyleyen öğretmen sayısı birdir. Bu öğretmenlerden Ö4 (YK) “Burada çok şarkı söylediğimizde oldu.” şeklinde ifade ederken; Ö7 (OK) “Daha çok serbest oyun, onun dışında inceleme ve gezilere de yer veriyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 (YK) ise dış mekanda matematik etkinliğini tercih etme sebebini şöyle belirtmiştir:

“Matematiği tercih etme sebebim, bahçede keyifli olduğu için çocuklar matematiği daha çok sevip, algılarını daha çok odaklayabiliyorlar. Etkinliğe olan ilgileri artıyor. Mesela 6 rakamını bahçede öğrenmiştik 3 yaşla. 6 dışındaki rakamları silik olarak hatırlamalarına rağmen 6’yı unutuyorlar, bahçede öğrendikleri için.”

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik türüne ait alt temalar arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

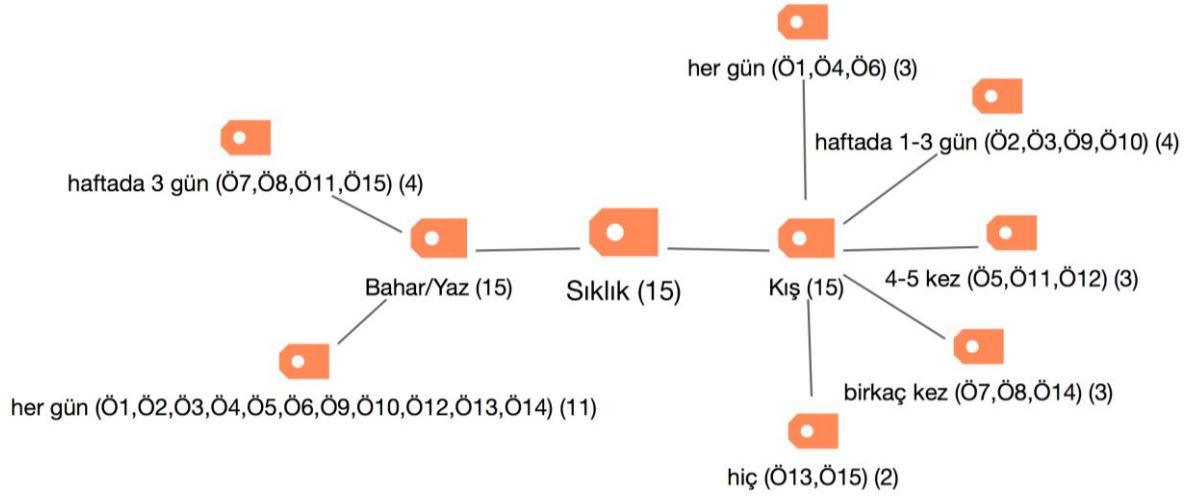
Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
▼ Etkinlik türü	5	5	5	15
oyun	4	4	5	13
kurallı oyun	1	4	2	7
serbest oyun	1	4	4	9
fen	4	2		6
hareket	1	1	1	3
▼ türkçe	2		1	3
sanat	1		2	3
müzik	1			1
gezi		1		1
drama	1			1
matematik	1			1

Şekil 17. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik türleri.

Buna göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekanda en fazla oyun ve fen etkinliğini tercih ettikleri görülmektedir. Orta gruptaki öğretmenlerin dış mekanda en fazla kurallı ve serbest oyunu tercih ettikleri görülmektedir. Düşük gruptaki öğretmenlerin dış mekanda en fazla oyun etkinliğini ve oyun etkinliği türlerinden de serbest oyunu tercih ettiği görülmektedir. Her üç gruptaki öğretmenlerin en fazla oyun etkinliğini, en az ise hareket etkinliğini tercih ettikleri görülmektedir. Müzik, drama ve matematik etkinlikleri sadece yüksek gruptaki öğretmenler tarafından tercih edilirken, gezi etkinliğinin de orta gruptaki bir öğretmen tarafından tercih edildiği görülmektedir. Gruplar arası farklara bakıldığında, dış mekan eğitim ortamlarını en fazla çeşit etkinlik ile kullanan grubun yüksek kalite grubundaki öğretmenler olduğu; onu daha az çeşit etkinlik ile orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenler tarafından belirtilen etkinlik çeşidi kodlarının toplam frekanslarına bakıldığında ise en fazla sayının yüksek gruptaki öğretmenler tarafından belirtildiği, onu sırasıyla orta ve düşük grubun izlediği görülmektedir.

Dış mekan kullanım sıklığı ve süresi. Öğretmenlerin dış mekanları kullanma sıklığı mevsim koşulları doğrultusunda farklılık göstermektedir. Bahar/Yaz mevsimlerinde öğretmenler her gün ve haftanın 3 günü dış mekanları kullandıklarını dile getirirlerken; kış mevsiminde her gün, haftanın 1-3 günü, kış

süresince 4-5 kez, birkaç kez ve hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Şekil 18, öğretmenlerin farklı mevsimlerdeki dış mekan kullanım sıklığını göstermektedir.



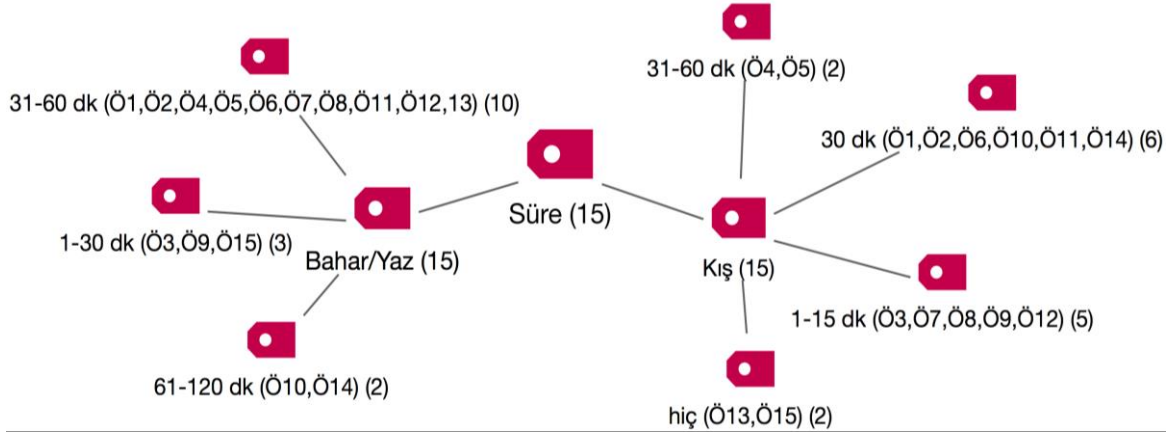
Şekil 18. Öğretmenlerin dış mekanları kullanma sıklığı.

Buna göre hava koşullarının daha iyi olduğu bahar ve yaz mevsimlerinde on bir öğretmen dış mekanları her gün kullandığını ifade ederken, sadece dört öğretmen haftanın üç günü dış mekana çıktıklarını söylemiştir. Ö12 (DK) bu durumu “İyi havalarda yapabileceğim her şeyi dışarıda yapmaya çalışıyorum, o yüzden her gün çıkıyoruz.” şeklinde örneklendirirken; Ö1 (YK) “Her gün evet çıkıyoruz, dış mekan etkinliklerine.” şeklinde belirtmiştir. Haftanın üç günü dış mekanı kullandığını söyleyen Ö7 (OK) “Havalar düzeldiği için mutlaka en az 3 gün yer veririm.” yönünde ifade ederken; Ö15 (DK) “Sık sık veriyorum, haftanın 3 günü çıkıyoruz.” yönünde belirtmiştir.

Bunun yanı sıra hava koşullarının soğuk olduğu kış mevsiminde dış mekanları haftanın 1-3 günü arasında kullanan dört öğretmenin olduğu görülürken; dış mekanları her gün, kış süresince birkaç kez ve 4-5 kez kullanan üç öğretmenin olduğu görülmektedir. Buna ilaveten iki öğretmen kış mevsimi süresince dış mekana hiç çıkmadıklarını belirtmiştir. Haftanın 1-3 günü arasında dış mekanı kullandığını söyleyen Ö9 (OK) “Kışın haftada en az 3 gün çıkmaya çalışıyoruz.” şeklinde açıklarken; haftanın her günü dış mekanı kullanan Ö4 (YK) “Kışın çıkıyoruz, eğer her yer ıslaksa oyuncaklarla oynayamayacak durumdaysak, kampüs içinde tur atıyoruz. Her gün yemekten önce ya da sonra mutlaka kışında yürüyüş yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen “Kışın her hafta çıkmadık, yağmur yağınca onu hissetmek için çıktık. En fazla 4-5 kez çıkmışızdır.”(Ö12;DK) derken; bir diğeri “ Kışın soğuklardan dolayı çok

kalamıyoruz. Kartopu oynamak için birkaç kez çıktık.” (Ö14;DK) yönünde açıklamıştır. Bununla birlikte kışın dış mekanı hiç kullanmadığını söyleyen Ö13 (DK) “Kışın hiç çıkarmadık.” şeklinde ifade ederken; Ö15 (DK) “Kışın hep içeride oluyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin dış mekanı kullanma süresi, kullanma sıklığında olduğu gibi mevsimsel koşullara göre farklılık göstermektedir. Bahar/Yaz mevsimlerinde öğretmenler dış mekanda 0-30 dk., 31-60 dk. ve 61-120 dk. arası vakit geçirdiklerini ifade ederlerken; kış mevsiminde 1-15 dk., 30 dk., 31-60 dk. arası ve hiç vakit geçirmediğini belirtmişlerdir. Şekil 19, farklı mevsimlerde, öğretmenlerin dış mekanları kullanma süresini göstermektedir.



Şekil 19. Öğretmenlerin dış mekanları kullanma süresi.

Buna göre bahar ve yaz mevsimlerinde on öğretmen dış mekanda geçirdikleri sürenin 31-60 dk. arasında olduğunu söylerken, üç öğretmen 1-30 dk. arasında olduğunu ve iki öğretmen de 61-120 dk. arasında olduğunu söylemiştir. 31-60 dk. arasında dış mekanı kullandıklarını söyleyen öğretmenlerden Ö6 (OK) “Güzel havalarda ortalama 40 dk. dışarıda kalıyoruz.” şeklinde açıklarken; Ö5 (YK) “Ortalama 45- 60 dk. dışarıda kalıyoruz.” şeklinde; Ö12 (DK) ise “Güzel havalarda ortalama 1 saat çocukları dış mekanda tutuyorum.” şeklinde ifade etmiştir. 1-30 dk. arasında dış mekanı kullandıklarını söyleyen öğretmenlerden Ö15 (DK) “Günde 1 kez çıkıyoruz ve 30 dk. kalıyoruz güzel havalarda.” şeklinde açıklarken; Ö9 (OK) “Güzel havada 20- 25 dk. çıkıyoruz” şeklinde; Ö3 (YK) ise “Hemen hemen her gün çıkarıyoruz, 20 dk. dışarıda kalıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. 61-120 dk. arasında dış mekanı kullandıklarını söyleyen öğretmenlerden Ö10 (OK) “Güzel havada 1-2 saat dışarıda kalıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra hava koşullarının soğuk olduğu kış mevsiminde altı öğretmen dış mekanda geçirdikleri sürenin 30 dk. olduğunu söylerken, beş öğretmen 1-15 dk. arasında olduğunu ve iki öğretmende 31-60 dk. arasında olduğunu söylemiştir. Buna ilaveten iki öğretmen kış mevsimi süresince yukarıda daha önce bahsedildiği gibi dış mekana hiç çıkmadıklarını belirtmişlerdir. Dış mekanı 30 dk. kullandıklarını söyleyen öğretmenlerden Ö1 (YK) “Soğukta olsa, yağmur geçtikten sonra, paltoları giyip, gerekli tedbirleri alarak günü birlik bir 30 dk. çıkıyoruz.” şeklinde açıklarken; Ö6 (OK) “Kışın da çıkarız bahçede oyun oynanmasa da çıkıp yürüyüşümüz yapar içeri gireriz ortalama 30 dk. kalıyoruz.” şeklinde; Ö14 (DK) ise “Kışın soğuklardan dolayı çok kalamıyoruz. Kartopu oynamak için çıkıyoruz. Çıktığımızda en fazla 30 dk. kalıyoruz hastalanmamaları için.” şeklinde ifade etmiştir. Dış mekanda 31-60 dk. arasında vakit geçirdiğini söyleyen öğretmenlerden Ö4 (YK) “Her gün yemekten önce ya da sonra mutlaka kışında yürüyüş yapıyoruz. Hatta biz yandaki sınıfla bir arada çıkıyorduk. 11:30’ ta çıkıp 12:10’ a kadar 40 dk. çevre yürüyüşü yapıp yemeğe kadar dışarıda kalıyoruz.” yönünde açıklarken, Ö5 (YK) “Kışın, etkinlik ve oyunla birlikte dışarıda 1 saat sürebiliyor.” şeklinde açıklamıştır.

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekanı kullanma sıklığı ve süresi arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

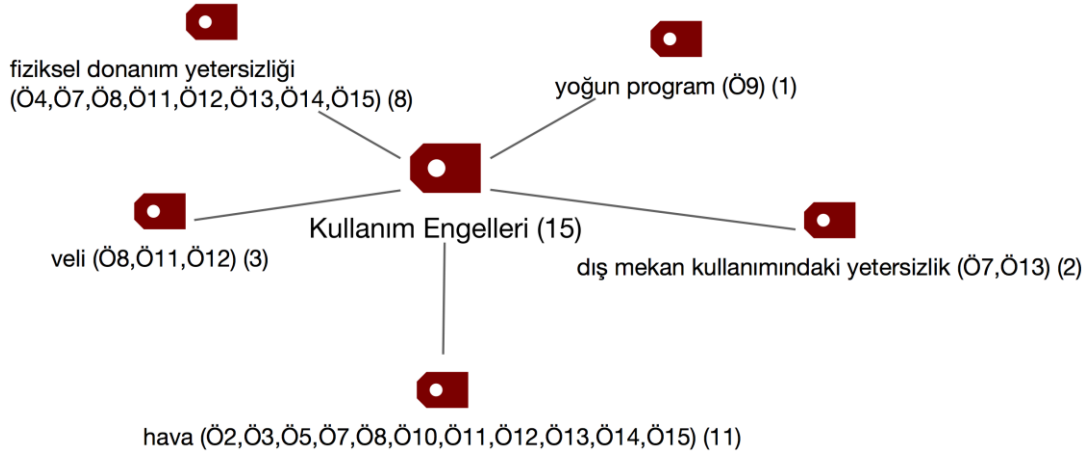
Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
Sıklık	5	5	5	15
Bahar/Yaz	5	5	5	15
her gün	5	3	3	11
haftada 3 gün		2	2	4
Kış	5	5	5	15
her gün	2	1		3
haftada 1-3 gün	2	2		4
4-5 kez	1		2	3
birkaç kez		2	1	3
hiç			2	2
Süre	5	5	5	15
Bahar/Yaz	5	5	5	15
61-120 dk		1	1	2
31-60 dk	4	3	3	10
1-30 dk	1	1	1	3
Kış	5	5	5	15
31-60 dk	2			2
30 dk	2	2	2	6
1-15 dk	1	3	1	5
hiç			2	2

Şekil 20. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekanları kullanma sıklığı ve süresi.

Şekle göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin tümü iyi hava koşullarında dış mekanı her gün kullanırken; orta ve düşük gruptaki öğretmenlerden üçü dış mekanları her gün kullanmakta ve ikisi haftada 3 gün kullanmaktadır. Kışın ise yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerden ikisinin dış mekanı her gün kullandığı görülürken, orta gruptaki öğretmenlerden birinin her gün kullandığı görülmektedir. Ayrıca yüksek ve orta gruptaki öğretmenlerden ikisinin dış mekanı haftanın 1-3 günü arasında kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra düşük kalite grubundaki öğretmenlerden hiç biri kışın dış mekanları her gün ya da haftanın 1-3 günü arasında kullandığını belirtmemiştir. Bu gruptaki öğretmenlerden ikisinin kış süresince dış mekanları toplamda 4-5 kez kullandığı ve diğer ikisinin de kış süresince hiç kullanmadığı görülmektedir.

İyi hava koşullarında dış mekanda 61-120 dk. arasında vakit geçirdiğini belirten orta ve düşük kalite grubundaki öğretmen sayısı bir olmasına rağmen; yüksek kalite grubunda dış mekanları bu kadar uzun süre kullandığını belirten bir öğretmen yer almamaktadır. Bununla birlikte yüksek kalite grubundaki dört öğretmenin dış mekanda 31-60 dk. arasında kaldığı görülürken; orta ve düşük gruptaki öğretmenlerden üçü dış mekanda 31-60 dk. arasında zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Kışın dış mekanda 31-60 dk. arasında zaman geçiren iki öğretmenin sadece yüksek kalite grubunda yer aldığı görülmektedir. Orta kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu kışın 1-15 dk. arasında dış mekanda zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerden ikisi ise kışın hiç dış mekanı kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte her üç gruptaki iki öğretmenin kışın dış mekanda geçirdikleri sürenin 30 dk. olduğu görülmektedir.

Dış mekan kullanım engelleri. Öğretmenler dış mekan kullanımını engelleyen unsurları hava koşulları, fiziksel donanım yetersizliği, veli, dış mekan kullanımına dair yetersizlik ve yoğun program olarak ifade etmişlerdir. Şekil 21, öğretmenlerin dış mekan kullanım engellerini göstermektedir.



Şekil 21. Öğretmenlerin dış mekan kullanım engelleri.

Şekle göre soğuk hava koşullarının dış mekanların kullanılmasında bir engel oluşturduğunu söyleyen öğretmen sayısı on birdir. Bu öğretmenlerden Ö3 (YK) "Kışın daha az çıkarıyoruz." şeklinde ifade ederken; Ö8 (OK) "Her gün olmuyor, hava güzelse çıkıyoruz." şeklinde ve Ö15 (DK) "Kışın hep içeride oluyoruz, çıkmıyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte sekiz öğretmen okullarındaki dış mekanların fiziksel donanım yetersizliğinin dış mekanların kullanımını engellediğini belirtmiştir. Ö11 (DK) bu durumu "Dış mekan tabii ki güzel ama sınıfın hepsini dışarıya çıkartamıyoruz. Sınıf düzeni açısından, sınıf köşeleri açısından, hepsini çıkartamıyoruz. O yüzden iç mekan için kurulu bir düzen diyebilirim." şeklinde açıklamıştır. Diğer iki öğretmen ise fiziksel donanım yetersizliğini şöyle ifade etmiştir:

"Aslında deneyde yapabiliriz dışarıda, ama deneyde malzemeler çok fazla olduğu için dışarıya taşımamız çok kolay değil. Bir sürü materyal oluyor belki cam beherler kullanabiliyoruz. Onları buraya taşımak zor, dil etkinliğinde burada bir masa sandalye olmadığı için, kitaplarla ilgili çalışmaları yapamıyoruz. Belki bir masa olsa, minder taşımak büyük problem çünkü. Fiziksel koşulların uygunluğuyla ilgili olarak en çok oyunu tercih ediyordum." (Ö4;YK)

"Resim olayı biraz sıkıntılı oluyor, masaları, boyaları dışarıya çıkarıyoruz filan. Okul çok donanımlı olmadığı için, hepsini tek tek taşıyoruz, bu yüzden etkinliğe hazırlanmamız 30 dk sürüyor. Onun dışında çocukların dışarıda ellerini yıkaması gerekebiliyor. Dışarıda da bir çeşme ya da tuvalet imkanı olmalı. Onun dışında oyun alanı çok sağlıklı değil, taşlarla döşeli. Oyun parkında çok fazla oyun malzemesi yok, ve demir oldukları için çocuklar binemiyorlar." (Ö12;DK)

Buna ilaveten dış mekan kullanımındaki başka bir engelin velilerden kaynaklandığını söyleyen üç öğretmenden Ö8 (OK) bu durumu "Kışın çıkmıyoruz. Kar yağdığında kar topu oynamak için 10-15 dk bir kez çıktık çünkü veliler de

istemiyorlar.” diyerek açıklamıştır. Başka bir öğretmen veli engelini “Burası bir okul olduğu için, Altındağ’ da ailelerde fazla bilgili olmadığı için, “Sabahtan öğlene kadar dışarıda mıydınız?” gibi tepkilerle karşılaştığımız için dışarıda çok fazla kalamıyoruz.” (Ö11;DK) diyerek dile getirmiştir.

Ayrıca iki öğretmen dış mekanı yeterince kontrol edemediklerinden ve çeşitlendiremediklerinden dolayı dış mekanları daha az kullandıklarını ifade etmiştir. Ö13 (DK) bu durumu şöyle örneklendirmiştir:

“İç mekan çocukların eğitimi için daha iyi çünkü dışarıda dikkatleri her an dağılabilir. Her an oradan bir şey geçebilir, mesela az önce hikaye okurken yoldan bir kamyon geçti ve dikkatleri dağıldı. O yüzden iç mekan, çok kontrolümde olduğu için, iyi geliyor bana. Çeşitlendirebiliyorum da mesela, alternatif olduğu için elimde, iç mekanı şekillendirebiliyorum ama dışarıya çok fazla müdahale edemiyorum.”

Bunun yanı sıra başka bir öğretmen, branş derslerindeki ve eğitim programlarındaki yoğunluktan dolayı dış mekanların daha fazla kullanılmadığını şöyle ifade etmiştir:

“Bizim bir ders saatimiz 45 dk. sürüyor. Ama okulun eğitim programı belli, gün içinde branş dersleri yoğun oluyor. O yüzden her gün bir ders saati dışarıda geçirecek kadar gün içinde boşluğumuz olmuyor. Zaten bir veya iki sınıf etkinliğimiz oluyor. Onu da bahçeye verirse, o zaman program aksıyor.” (Ö9;OK).

Dış mekan kalite düzeyi yüksek, orta ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin dış mekanı kullanım engelleri arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Kod Sistemi	Yüksek	Orta	Düşük	TOPLAM
● Kullanım Engelleri	5	5	5	15
● hava	3	3	5	11
● fiziksel donanım yetersizliği	1	2	5	8
● dış mekanı kullanımındaki yetersizlik		1	1	2
● veli		1	2	3
● yoğun program		1		1

Şekil 22. Yüksek, orta ve düşük kaliteli dış mekanı eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekanı kullanım engelleri.

Şekle göre dış mekanı kullanımını engelleyen faktör yoğunluğu en fazla düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından dile getirilirken; en az yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tümü soğuk hava koşullarının ve fiziksel donanım

yetersizliğinin dış mekanların kullanımına engel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yüksek ve orta kalite grubundaki öğretmenler tarafından soğuk hava koşullarının en fazla kullanım engeli oluşturduğu belirtilmiş ve onu fiziksel donanım yetersizliği takip etmiştir. şekilde soğuk (olumsuz) hava koşullarının her üç grup için en öncelikli kullanım engelini oluşturduğu görölmektedir. Gruplar arası farklara bakıldığında, kullanım engellerini içeren toplam kod frekansının en fazla düşük kalite grubuna ait olduğu ve onu sırasıyla orta ve yüksek kalite grubunun izlediği görölmektedir.

Gözlem Notları

Gözlem süresince elde edilen veriler dış mekan eğitim ortamlarının fiziksel ortamı ve oyun materyalleri ile öğretmenlerin dış mekanda uyguladıkları etkinlikler kapsamında analiz edilmiştir.

Fiziksel ortam ve oyun materyalleri. Okulların dış mekan eğitim ortamları fiziksel ortam ve oyun materyalleri açısından gözlemlenmiştir. Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarına sahip okullardaki çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalaması 24 m² olurken; çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin en fazla 52,80 m² (devlet okulu) olduğu ve en az 4,65 m² (özel okul) olduğu hem gözlemlenmiş hem de MEB' ten alınan veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bununla birlikte yüksek kaliteli gruptaki okulların üçünün yola ya da caddeye yakın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu gruptaki tüm okulların bahçesinin güvenlik açısından yeterli demir korkuluk ve duvarlarla çevrili olduğu görölmüştür. Yüksek kalite grubundaki okulların dış mekan eğitim ortamlarında geniş çimle kaplı zemin, topraklı zemin, küçük taşlarla kaplı zemin, yumuşak oyun zemini (çim halı ya da kauçukla kaplı) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca doğal alan izlenimi veren yeşil alanların, ekim-dikim alanlarının (sebze, çiçek, fidan) ve dikilmiş sebze saksılarının, çeşitli ağaçların, fazla sayıda çiçeklerin ve bitki türlerinin, ağaçlarda asılı kuş besleme kaplarının, hayvan yaşam alanları (tavuk, ördek, civciv), hayvan heykelleri, ağaç kütüklerinin ve çiçek sulama kaplarının, doğal malzemelerden yapılmış dekoratif süslerin dış mekanda olduğu görölmüştür. Bu alanlarda çocuklara rahat oturma alanları sağlamak için pergolalar, piknik masaları veya bankların da yer aldığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra bu gruptaki okullarda plastik veya ahşap yeterli sayıda sabit oyun materyalleri (kaydırak,

salıncak, denge, tünel, tırmanma, oyun evi, tahterevalli, zıplama) ile taşınabilir oyuncakların ( tekerlekli bisikletler, top, plastik kaplar, hulahoplar, kum havuzu oyuncakları, basketbol potası ve futbol kalesi), kum havuzunun, çocuklara uygun spor aletlerinin ve trafik pistinin olduğu gözlenmiştir.

Orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarına sahip okullardaki ocuk başına düşen dış mekan metrekaare ortalaması 10 m² olurken; ocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin en fazla 23 m² (devlet okulu) olduğu ve en az 2,23 m² (zel okul) olduğu hem gözlemlenmiş hem de MEB' ten alınan veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bununla birlikte orta kaliteli gruptaki okulların tümünün yoldan ya da caddeden uzak ve korunaklı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu gruptaki tüm okulların bahçesi güvenlik açısından yeterli demir korkuluk ve duvarlarla çevrili olduğu görülmüştür. Orta kalite grubundaki okulların dış mekan eğitim ortamlarında yeterince geniş olmayan imle kaplı zemin, asfalt zemin, yumuşak oyun zemini (im halı ya da kauçukla kaplı) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca iki okulda küçük ekim-dikim alanlarının (sebze) olduğu, diğer bir okulda dikilmiş iek saksılarının olduğu gözlenirken, az sayıda ağaç ve çok az sayıda iek çeşidinin olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra hayvan yaşam alanı hiç gözlenmemiştir. Pergolalar ve piknik masalarının yanı sıra iki okulda masa ve oturma alanlarının dış mekanda yer aldığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra bu gruptaki okullarda demir, plastik veya ahşap sabit oyun materyalleri (kaydırak, salıncak, denge, tırmanma, oyun evi, tahterevalli, zıplama) ile taşınabilir oyuncakların (ip, kum havuzu oyuncakları, basketbol potası), kum havuzunun olduğu gözlenmiştir.

Düşük kaliteli dış mekan eğitim ortamlarına sahip okullardaki ocuk başına düşen dış mekan metrekaare ortalaması 7,34 m² olurken; ocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin en fazla 23 m² (devlet okulu) olduğu ve en az 2 m² (zel okul) olduğu hem gözlemlenmiş hem de MEB' ten alınan veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bununla birlikte düşük kaliteli gruptaki okulların hiçbirinin yoldan ya da caddeden uzak ve korunaklı olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu gruptaki tüm okulların bahçesi güvenlik açısından yeterli demir korkuluk ve duvarlarla çevrili olduğu görülmüştür. Düşük kalite grubundaki okulların dış mekan eğitim ortamlarında genelde asfalt zemin, yumuşak oyun zemini (im halı ya da kauçukla kaplı) olduğu gözlemlenirken, sadece bir okulda imle kaplı zemin olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, iki okulda az sayıda ağaç ve çok az sayıda iek

çeşidinin olduğu gözlenirken, üç okulun bahçesinde hiç ağaç ya da çiçek olmadığı gözlenmiştir. Bu gruptaki okulların hiçbirinde ekim-dikim alanları (sebze) ve hayvan yaşam alanı yer almamaktadır. Pergola ve piknik masası sadece iki okulda yer alırken, üç okulda yer almamaktadır. Bunun yanı sıra bu gruptaki dört okulda az sayıda demir ve plastik sabit oyun materyalleri (kaydırak, salıncak, tahterevallı, zıplama) ile taşınabilir oyuncakların (top, basketbol potası) yer aldığı gözlenirken; bir okulda hiç bir oyun materyalinin dışarıda olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca bu okulların hiç birinde kum havuzu ve kum havuzu oyuncakları yer almamaktadır.

Buna göre fiziksel ortam ve oyun materyallerine ilişkin yapılan gözlemlerde çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalamasının en fazla yüksek kalite grubunda yer alan okullarda; en az ise düşük kalite grubunda yer alan okullarda olduğu görülmüştür. Orta kalite grubundaki okulların tümünün yoldan veya caddeden uzak olduğu gözlenirken, düşük kalite grubundaki okulların tümünün ve yüksek kalite grubundaki üç okulun yola veya caddeye yakın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca her üç gruptaki okulların bahçesinin güvenlik açısından yeterli demir korkuluk ve duvarlarla çevrili olduğu görülmüştür. Geniş yeşil alanlar, çok çeşit ve sayıda ağaç, çiçek, bitki türü, ekim-dikim alanları, hayvan yaşam alanı gibi doğal unsurlar en fazla yüksek kalite grubundaki okullarda görülürken; en az düşük kalite grubundaki okullarda görülmekle birlikte, bu okulların hiç birinde ekim-dikim alanlarının ve hayvan yaşam alanının yer almadığı gözlenmiştir. Sabit ve taşınabilir dış mekan oyun materyalleri sayı ve çeşit olarak en fazla yüksek kalite grubundaki okullarda gözlemlenirken; en az düşük kalite grubundaki okullarda gözlenmekle birlikte, bu gruptaki bir okulun dış mekanında hiç oyun materyalinin olmadığı görülmüştür. Her üç grupta pergola, piknik masası veya bank dış mekanda yer alırken; sadece orta kalite grubundaki iki okulda masa ve oturma alanlarının da dış mekanda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca kum havuzunun ve kum oyuncaklarının yüksek ve orta kalite grubundaki okullarda yer aldığı ama düşük kalite grubundaki okulların hiçbirinde yer almadığı görülmüştür (Ek Ç).

Dış mekan etkinlikleri. Öğretmenler, günlük etkinlik akışlarına uygun olarak sabah ve öğleden sonra okullarının bahçesinde çocuklarla birlikte yaptıkları dış mekan etkinlikleri süresince gözlemlenmiştir. Gözlem süresince öğretmenlerin dış mekanda yaptıkları etkinliklere ve dış mekanı kullanma sürelerine odaklanılmıştır. Buna göre yüksek ve orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki

öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri sırasında, dış mekanları en az 30 dakika en fazla 45 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin ise dış mekan etkinlikleri sırasında dış mekanları en az 30 dakika en fazla 40 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte yüksek kalite grubundaki üç öğretmenin gözlem sırasında dış mekanda fen ve serbest oyun etkinliği yaptığı, diğer bir öğretmenin kurallı ve serbest oyun etkinliği uyguladığı ve kalan son öğretmenin ise sadece serbest oyun etkinliğini tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenler fen etkinliği kapsamında fidan dikimi ve sulaması (Minik Tema projesi), sebze tohumu ekimi ve sulaması (aile katılımı) ile mevsimsel değişiklikleri gözleme etkinlikleri yapmışlardır. Serbest oyun esnasında öğretmenlerin çocukları sabit ve taşınabilir oyun materyallerinin bulunduğu oyun alanına yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Dış mekanda kurallı oyunu tercih eden bir öğretmen ise çocuklara top oyunu oynatmıştır.

Buna ilaveten orta kalite grubundaki iki öğretmenin gözlem sırasında dış mekanda kurallı ve serbest oyun etkinliğini, bir öğretmenin okuma yazma ve serbest oyun etkinliğini, diğer iki öğretmenin sadece serbest oyun etkinliğini tercih ettiği görülmüştür. Serbest oyun esnasında öğretmenlerin çocukları sabit ve taşınabilir oyun materyallerinin bulunduğu oyun alanına yönlendirdikleri gözlemlenirken; kurallı oyun esnasında su taşıma yarışı ve yakalamaca oyunlarının oynandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bir öğretmen sınıftan dışarıya getirdiği renkli kalemler, kağıtlar ve harf sembolleriyle dış mekanda okuma yazma etkinliği yaptırmıştır.

Bunun yanı sıra düşük kalite grubundaki bir öğretmenin gözlem sırasında dış mekanda kurallı oyun etkinliğini, diğer üç öğretmenin sadece serbest oyun etkinliğini, kalan diğer öğretmenin ise kurallı ve serbest oyun etkinliğini tercih ettiği gözlemlenmiştir. Kurallı oyun esnasında öğretmenler heykel, kurt baba ve mendil kapmaca oyunlarını çocuklara oynatırken; serbest oyun esnasında çocukları sabit oyun materyallerinin bulunduğu oyun alanına yönlendirmişlerdir.

Dış mekan etkinliklerine ilişkin yapılan gözlemlerde her üç gruptaki öğretmenler tarafından dış mekanda en fazla tercih edilmiş olan etkinlik serbest oyun etkinliği olmuştur. Fen etkinliği sadece yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edilirken; okuma yazma etkinliğinin sadece orta kalite grubundaki

öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin ise dış mekanda sadece kurallı ve serbest oyun etkinliğini tercih ettikleri görülmüştür. Dış mekanda en fazla çeşitte etkinliğin yüksek ve orta kalite grubundaki öğretmenler tarafından yapıldığı gözlemlenirken; en az çeşitte etkinliğin düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından yapıldığı gözlemlenmiştir. Buna ilaveten, her üç gruptaki öğretmenler tarafından belirtilen etkinlik sayısının toplam frekanslarına bakıldığında en fazla sayının yüksek gruptaki öğretmenler tarafından belirtildiği, onu sırasıyla orta ve düşük grubun izlediği görülmektedir.

Bunun yanı sıra yapılan gözlemlerde doğal unsurların fazla olduğu (yeşil alan, ekim-dikim bahçesi, çiçekler, ağaçlar, taşlar, hayvan yaşam alanı, kum vs.) yüksek dış mekan kalite grubundaki okullardaki çocukların serbest oyun esnasında dışarıda doğal materyallerle (toprak, çiçek, yaprak, taş... vs.) oynamayı tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Nicel ve Nitel Bulguların Sentezi

Nicel ve nitel bulgular dış mekan kalitesi, çeşitli değişkenlere göre dış mekan kalitesi ile kalite düzeyi ve öğretmen algısının dış mekan eğitim ortamlarının kullanımı üzerindeki etkisi kapsamında sentezlenmeye çalışılmıştır.

Dış mekan kalitesi. Araştırmanın nicel boyutundaki kontrol listesinin kalite alt boyutlarından elde edilen dış mekan kalite puanına göre yüksek, orta ve düşük olarak belirlenen nitel örneklem kategorilerindeki öğretmenlerin kendi okullarının kalitesine ilişkin algılarına bakıldığında; yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakının kendi okullarının dış mekan kalitesini yeterli olarak tanımladığı görülmektedir. Orta kalite grubundaki okullarda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu kendi okullarının dış mekan kalitesini yeterli olarak ifade ederken; düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tamamı okullarının dış mekan kalitesinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Buradan yola çıkarak, okulların dış mekan kalitesine ilişkin nicel bulguların, nitel örneklem gruplarında yer alan öğretmenlerin kaliteye ilişkin görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca gözlem notlarına göre geniş yeşil alanlar, çok çeşit ve sayıda ağaç, çiçek ve bitki türü, ekim-dikim alanları, hayvan yaşam alanları gibi doğal unsurlar en fazla yüksek kalite grubunda gözlenmiştir. Doğal unsurların en az düşük kalite grubundaki okullarda

gözlenmesiyle birlikte, bu okulların hiç birinde ekim-dikim alanları ve hayvan yaşam alanı yer almadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra düşük kalite grubundaki öğretmenler okullarının dış mekanında ekim-dikim alanının ve hayvan yaşam alanının bulunmamasından dolayı dış mekan kalitesini yetersiz olarak bulurken; orta kalite grubundaki öğretmenlere göre kalitenin yetersizliği dış mekanın fiziksel olarak sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Buna ilaveten her üç gruptaki öğretmenlere göre oyun materyallerindeki eksiklik kalitenin yetersiz olmasını sağlayan ortak faktördür. Gözlem notlarına göre sabit ve taşınabilir dış mekan oyun materyalleri sayı ve çeşit olarak en fazla yüksek kalite grubundaki okullarda gözlemlenirken; en az sayı ve çeşit olarak düşük kalite grubundaki okullarda gözlenmiş ve bu gruptaki bir okulun dış mekânında hiç oyun materyalinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca kum havuzunun ve kum oyuncaklarının yüksek ve orta kalite grubundaki okullarda yer aldığı ama düşük kalite grubundaki okulların hiçbirinde yer almadığı da gözlem notları doğrultusunda ortaya çıkarılmıştır.

Çeşitli değişkenlere göre dış mekan kalitesi. Okul türüne göre kalite alt boyutların karşılaştırıldığı nicel boyutta, devlet okullarının tüm alt boyutlardaki kalite ortalamasının özel okullardan daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Nitel örneklemeledeki yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun devlet okullarında çalışması ile orta ve düşük kaliteli grupta çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun özel okullarda çalışması bu nicel bulguyla örtüşmektedir. Ayrıca gözlem notlarına göre devlet okullarının dış mekan kalitesinin fiziksel çevre, oyun ve öğrenme ortamları kalitesi ile çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin özel okullara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre kalite alt boyutların karşılaştırıldığı nicel boyutta üst ve orta SED grubu ile alt SED grubu okulların dış mekan kalitesi arasında alt SED grubun aleyhine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucu çıkmıştır. Yani alt SED grubundaki okullar fiziksel çevre, oyun materyalleri, etkileşim ve program alt boyutlarında üst ve orta SED grubuna göre daha düşük düzeyde dış mekan kalitesine sahiptir. Nitel örneklem grubunda yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun üst SED grubunda yer alan okullarda; orta kalite grubundaki öğretmenlerin tamamının orta SED grubunda yer alan

okullarda ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tamamının düşük SED grubunda yer alan okullarda çalışması bu nicel bulguyla paralellik göstermektedir. Gözlem notları doğrultusunda alt SED grubundaki okulların dış mekan kalitesi yetersiz fiziksel alan ve oyun materyalleri nedeniyle, diğer iki gruba göre daha fazla farklılaşmaktadır. Hatta bu gruptaki okullardan bir tanesinin dış mekan eğitim ortamında hiç oyun materyalinin yer almadığı gözlenirken, yapılan öğretmen görüşmesinde bu durumun çevresel faktörlerden (okulun bulunduğu semt) kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Mesleki deneyim yılına göre kalite alt boyutların karşılaştırıldığı nicel kısımda, 30-40 yıl, 20-29 yıl ve 10-19 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim kalitesinin 1-9 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program alt boyutunda ise 30-40 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin dış mekan ortamlar için hazırladıkları program kalitesinin 1-9 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel örnekleme yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını 9 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip olurken; orta kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun 9 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip olduğu ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun 9 ve daha az yıl mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla nitel örneklemedeki yüksek orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin mesleki deneyimi, araştırmanın nicel bulgusunu desteklemektedir. Gözlem notlarına göre, mesleki deneyim ve tecrübe arttıkça öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamı üzerindeki hakimiyetin daha fazla olduğu dolayısıyla çocuklarla ve dış mekan ile olan etkileşimlerinin daha iyi olduğu gözlenmiştir. Yapılan öğretmen görüşmesinde Ö15 (DK) "Burada en genç olan öğretmen ben olduğum için dış mekanda bir şeyler yapmada kendimi yetersiz buluyorum, tecrübe açısından, tecrübelerim arttıkça daha fazla bir şeyler yapabilirim" diyerek bu durumu örneklendirmiştir.

Eğitim düzeyine göre kalite alt boyutlarının karşılaştırıldığı nicel kısımda, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim kalitesinin lise mezunu öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel örnekleme yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamı en az lisans mezunu iken; orta kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını lisans mezunu

ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunudur. Orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerde lise mezunu öğretmenlerin yer alması nicel kısımdaki eğitim düzeyi bulgusuyla örtüşmektedir. Gözlem notlarına göre, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin dış mekânlarda çocuklarla ve dış mekan ile olan etkileşimlerinin lise mezunu öğretmenlere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenler dış mekanı daha iyi kullanırken, bu öğretmenlerin dış mekanda yaptıkları etkinlik çeşitliliğinin lise mezunu öğretmenlerden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre kalite alt boyutlarının karşılaştırıldığı nicel kısımda, okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim kalitesinin çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel örnekleme de yer alan dış mekan kalitesi yüksek gruptaki öğretmenlerin tamamına yakını okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerden oluşurken; orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerde çocuk gelişimi mezunu öğretmen sayısının daha fazla olması bu nicel bulguyla paralellik göstermektedir.

Kalite düzeyi ve öğretmen algısının dış mekan eğitim ortamlarının kullanım süresi ve sıklığı üzerindeki etkisi. Araştırmanın nicel kısmında, dış mekân eğitim ortamlarının kalite alt boyutlarından fiziksel çevre ve program kalitesinin öğretmenlerin iyi havalarda dış mekânları kullanma süresi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel bulguya göre fiziksel çevre kalitesi dış mekânların kullanım süresini negatif yönde etkilerken, program kalitesi kullanım süresini pozitif yönde etkilemektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde iyi havalarda dış mekan ortamları en fazla süre (61-120 dk) kullanan öğretmenlerin orta ve düşük kaliteli grupta yer aldığı görülürken; yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını dış mekan ortamlarda 31-60 dk kaldığını belirtmişlerdir. Gözlem notlarına göre, yüksek ve orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri sırasında, dış mekanları en az 30 dakika en fazla 45 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin ise dış mekan etkinlikleri sırasında dış mekanları en az 30 dakika en fazla 40 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yapılan görüşmelerde öğretmenlere iyi havalarda dış mekan ortamlarını kullanım sıklığı sorulduğunda, yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamı dış mekanları her

gün kullandığını belirtirken; orta ve düşük kalite grubundaki tüm öğretmenlerin her gün dış mekanları kullanmadığı ve bu gruplarda haftanın 3 günü dış mekanları kullanan öğretmenlerin (%40) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kış mevsimi gibi soğuk havalarda dış mekan ortamları en fazla süre (31-60 dk) kullanan öğretmenlerin (%40) yüksek kaliteli grupta yer aldığı görülürken; orta kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) dış mekan ortamları 1-15 dk kullandığı görülmektedir. Kış mevsiminde dış mekan ortamları hiç kullanmadığını belirten öğretmenlerin (%40) ise sadece düşük kalite grubunda yer aldığı görülmektedir. Soğuk havalarda dış mekan ortamlarının kullanım sıklığına bakıldığında, dış mekan ortamları en sık kullanan öğretmenlerin yüksek kalite grubunda yer aldığı görülürken; hiç kullanmadığını belirten öğretmenlerin düşük kalite grubunda yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin daha fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam tercihlerine ilişkin görüşlerinden elde edile veriler, yüksek dış mekan kalite grubundaki öğretmenlerin tümüne göre dış mekanların daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını ortaya çıkarmıştır. Orta kalite grubunda dış mekanlar ve her iki ortam (dış mekan-iç mekan) olarak ifade eden öğretmenlerin yer aldığı görülürken; düşük kalite grubunda dış mekanlar ve iç mekanlar (sınıf) olarak ifade eden öğretmenlerin yer aldığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin dış mekanlar ile ilgili çocukluk yaşantılarının öğretmenlik süreci üzerindeki etkisine ilişkin yapılan görüşmelerde, düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tümü çocukluk yaşantılarındaki dış mekanlarla ilgili deneyimlerin, dış mekanları daha fazla kullanmaya yönelttiğini dile getirirken; bunu sırasıyla orta ve yüksek gruptaki öğretmenler izlemiştir. Yani düşük gruptaki öğretmenlerin çoğunluğunun çocukluklarındaki yetersiz dış mekan deneyimleri, öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını daha fazla kullanmaya teşvik ettiği görülmektedir.

Kalite düzeyi ve öğretmen algısının dış mekan eğitim ortamlarında tercih edilen etkinlik çeşitliliği üzerindeki etkisi. Araştırmanın nicel kısmında, okulların dış mekân ortam kalitesinin öğretmen rolü, oyun ve öğrenme ortamları, etkileşim ve program alt boyutları ile öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yüksek kalite

grubundaki öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını daha fazla çeşit etkinlik ile kullandığı; orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin daha az çeşit etkinlik ile kullandığı ortaya çıkmıştır. Gözlem notlarına göre yüksek ve orta kalite grubundaki öğretmenlerin, düşük kalite grubundaki öğretmenlere göre dış mekan eğitim ortamlarını daha fazla çeşit etkinlik ile kullandığı açığa çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından belirtilen etkinlik sayısının toplam frekanslarına bakıldığında, dış mekanda en fazla sayıda etkinliğin yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtildiği; onu sırasıyla orta ve düşük kalite grubunun izlediği görülmektedir. Gözlem sırasında dış mekanda yapılan etkinlik sayısının toplam frekanslarına ilişkin sonuçlar, öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu sonuçla örtüşmektedir. Buna göre etkinlik sayısının toplam frekanslarına bakıldığında en fazla sayının yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin etkinliklerinde gözlemlendiği, onu sırasıyla orta ve düşük grubun izlediği görülmektedir.

Ayrıca dış mekanların önemi üzerine öğretmen algılarına bakıldığında, yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını çocukların sağlıklı gelişimleri ve etkili öğrenme ortamı sağladığı için dış mekanların önemli olduğunu vurgulamıştır. Orta kalite grubunda dış mekanların önemine ilişkin yapılan öğretmen vurgusunda etkili öğrenme ortamı sağladığı gerekçesi, çocukların sağlıklı gelişimleri gerekçesinden daha öne çıkmıştır. Düşük kalite grubundaki öğretmen vurgusunda çocukların sağlıklı gelişimleri gerekçesi, etkili öğrenme ortamı sağladığı gerekçesinden daha öne çıkmakla birlikte, bu grup dış mekanlarda öğrenme vurgusunun en az yapıldığı grup olmuştur.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalite düzeyinin çeşitli değişkenler açısından ele alarak değerlendirildiği, öğretmenlerin dış mekana ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını içeren bulgular özetlenmiş ve bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Dış Mekân Kalite Düzeyi ve Çeşitli Değişkenlere Göre Dış Mekan Kalitesi

Araştırmanın nicel bulgularına göre okulların dış mekan kalitesinin “fiziksel çevre”, “etkileşim” ve “öğretmen rolü” alt boyutlarının kalite puanının, kontrol listesine göre ortalamanın üzerinde olduğu; “oyun ve öğrenme ortamları” ile “program” alt boyutlarındaki kalite puanının, kontrol listesine göre ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Dış mekanların kalitesine ilişkin öğretmen algılarını içeren nitel bulguya göre öğretmenlerin çoğunluğu kendi okullarının dış mekan kalitesini yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler kaliteyi düşüren en önemli faktörün oyun materyallerindeki yetersizlikten kaynaklandığını düşünürken; fiziksel alan yetersizliği kaliteyi en az düşüren faktör olarak tanımlanmıştır. Kaliteyi engelleyen faktörlere bakıldığında, maddiyat faktörünün öğretmenler tarafından tanımlanan en fazla engel olduğu görülmüştür. İlgili literatürde okulların dış mekan eğitim ortamlarının kalitesine, öğretmenlerin kalite algılarına ve kalite engellerine yönelik yapılan araştırmaların bu araştırma bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir (Towell, 1997; Chakravarti, 2009; Millicent, 2009; Öztürk, 2009; Olgan ve Kahrıman-Öztürk, 2011; Volkan Aksu ve Demirel, 2011; Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Çelik, 2012; Yalçın, 2015; Kalburan, 2014; Marttila, 2013; Tsangaridou, 2016). Araştırmalar dış mekan eğitim ortamlarında yer alan oyun materyallerinin ve donanımların çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyecek nitelikte zengin bir ortam sunmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca oyun materyallerindeki eksiklik, dış mekanda programların düzenlenmesini zorlaştırmakta ve dış mekan eğitim ortamlarının kullanılmasını azaltmaktadır (Towell, 1997; Öztürk, 2009; Olgan ve Kahrıman-Öztürk, 2011; Volkan Aksu ve Demirel, 2011; Çelik, 2012; Kalburan, 2014; Marttila, 2013). Bunun yanı sıra öğretmen algılarını içeren diğer araştırma bulguları, materyal eksikliğine ve boş alan yetersizliğine bağlı olarak

öğretmenlerin, okullarının dış mekan eğitim ortamlarını yetersiz buldukları sonucunu açığa çıkarmıştır (Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Yalçın, 2015; Tsangaridou, 2016). Chakravarti (2009) ve Millicent (2009) 'e göre öğretmenler ve okul yöneticileri dış mekan etkinliklerini daha az önemli buldukları için kapalı ortamlar ya da sınıf için materyal sağlamada daha isteklidirler. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenler okulların fiziksel olanakları için yeterli fonların devlet tarafından sağlanmadığı gerekçesiyle, devleti suçlu olarak görmektedirler (Chakravarti, 2009; Millicent, 2009). Buna göre dış mekan eğitim ortamlarının oyun materyalleri ve donanımları açısından yetersiz olmasının, öğretmenlerin dış mekan kalite algılarını olumsuz yönde etkileyerek dış mekan kullanımını sınırlandırdığı söylenebilir. Dış mekan eğitim ortamlarında oyun materyallerinin yanı sıra öğrenmeyi sağlayacak zengin öğrenme ortamlarının olmaması, öğretmenlerin dış mekanlarda yaptıkları etkinlik çeşitliliğini engelleyerek dış mekanların aktif kullanımını azaltıyor olabilir. Kalite yetersizliğinin en önemli faktörü olarak maddiyat engelinin görülüyor olması, öğretmenlerin öğrenme sürecinin parçası olarak dış mekan eğitim ortamlarını iç mekanlar kadar yatırım yapmaya değer bulmamalarından ve bireysel olarak dış mekanlardaki oyun materyallerini zenginleştirmek yönünde çok istekli olmamalarından kaynaklı olabilir.

Dış mekan kalitesi ile ilgili yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite grupları arasındaki farklılığa bakıldığında; yüksek dış mekan kalite düzeyine sahip okullardaki öğretmenler, kendi okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesini yeterli bulduklarını, düşük kalite grubundaki öğretmenler ise yetersiz bulduklarını ve bu yetersizliğin en fazla oyun materyallerindeki eksiklikten kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sabit ve taşınabilir dış mekan oyun materyalleri sayı ve çeşit olarak en fazla, yüksek dış mekan kalite grubundaki okullarda gözlemlenirken; en az, düşük dış mekan kalite grubundaki okullarda gözlenmekle birlikte, bu gruptaki bir okulun dış mekanında hiç oyun materyalinin olmadığı görülmüştür. Kalite engelleri en az yüksek, en fazla düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından tanımlanmıştır. Gözlem notlarına göre geniş yeşil alanlar, çok çeşit ve sayıda ağaç, çiçek, bitki türü, ekim-dikim alanları, hayvan yaşam alanı gibi doğal unsurları en fazla yüksek kalite grubundaki okulların barındırdığı görülürken; düşük kalite grubundaki okulların, en az barındırdığı görülmüştür. İlgili literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmaların bu araştırma sonuçlarıyla

benzerlikler gösterdiği görülmektedir (Fjørtoft ve Sageie, 2000; DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005; Chakravarti, 2009; Moser ve Martinsen, 2010; Moore ve Cosco, 2014). Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları çeşitli sayı ve türde oyun materyallerini, çim, ağaç, kütük ve kaya gibi doğal unsurları ve çok sayıda taşınabilir oyun materyallerini barındırır (Fjørtoft ve Sageie, 2000; Moore ve Cosco, 2014). Bu araştırma bulgusu, yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki okul müdürleri ve öğretmenlerin kendi okullarındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesini tatmin edici buldukları başka bir araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Moser ve Martinsen, 2010). Ayrıca yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları, daha fazla oranda işlevsel dramatik ve inşa oyunu oynama fırsatı sunarak çocukların daha fazla çeşitte oyun materyalleri ile oynamasını teşvik etmektedir. Oysa ki düşük kaliteli ortamlarda ortam çeşitliliğinin az olması nedeniyle, çocukların daha çok tekrar eden oyunları oynamaya eğilim gösterdiği görülmektedir (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005). Bunun yanı sıra araştırmalar yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında öğretmen ve çocuk etkileşiminin daha fazla olduğu ve doğal unsurların daha fazla gözlendiği sonucunu ortaya koymuştur (DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis 2005; Chakravarti, 2009). Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının fiziksel alan, oyun materyalleri ve öğrenme donanımları açısından sunduğu çeşitlilik nedeniyle daha fazla araştırma yapmaya, daha fazla oyun oynamaya, çocukların kendi akranları ve öğretmenleriyle olan işbirliğini arttırmaya daha fazla teşvik ettiği söylenebilir. Bu nedenle yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları, öğretmenler tarafından daha yeterli olarak algılanmış olabilir. Bu yüzden yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının, hem çocuklar hem de öğretmenler açısından daha çekici bir ortam sağlayarak öğrenme, keşfetme ve oyun için daha fazla fırsat yarattığı düşünülebilir.

Araştırmada yer alan anaokullarının çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalamasının 13.30 m² olduğu ve literatürde belirtilen (6.5 m² – 7 m²) minimum değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir (GSA, 2003; OECD, 2011; MEB, 2013). Çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalaması kurum türlerine göre karşılaştırıldığında, açık ara farkla devlet okullarının lehine farklılaştığı görülmektedir. Kalite grupları arası farklara bakıldığında; yüksek kalite grubundaki okulların çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalamasının düşük kalite

grubundaki okullardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Anaokullarında çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi ortalamasının minimum değerlerin üzerinde olduğu araştırma bulgusu, ilgili literatür ile paralellik göstermektedir (Çelik, 2012; Goodling, 2016). Minimum standartlar, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi için kendi standartları olmayan ülkelerde kalite seviyesini belirlemede yardımcı olmaktadır. Bilindiği gibi İsveç gibi yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimine sahip olan ülkelerde çocuk başına düşen alan miktarını içeren kalite düzeyi, standartların üzerindedir (OECD, 2006). Yüksek kalite düzeyinde eğitim ortamlarına sahip okullarda çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin yüksek olduğu bu araştırma bulgusu, Moser ve Martinsen' in (2010) yaptığı araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Norveç'teki anaokullarının dış mekanlarının bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada, çocukların okullarda geniş dış mekan alanlara sahip oldukları ve dış mekanda çocuk başına düşen açık alan metrekaresinin yaklaşık olarak 47 m² olduğu ortaya çıkmıştır (Moser ve Martinsen, 2010). Çocuk başına düşen dış mekan metrekaresinin yüksek olması çocuklara daha özgür bir ortam sağlamakla birlikte, çocukların fiziksel aktivite seviyelerini artırarak sağlıklı gelişimlerine yardımcı olabilir. Ayrıca özel anaokullarının devlet okullarına göre daha az alana sahip olmasında, MEB Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi' nde (2018) belirtilen metrekaresi standartının etkili olduğu ileri sürülebilir. Yönergeye göre özel anaokullarında çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi en az 1,5 m² olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla dış mekan metrekaresi ile ilgili olarak özel okulların eğitim kalitesi ve çocukların sağlıklı gelişimlerinden çok, sadece minimum standartı göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

Bu çalışmada, kurum türüne göre anaokullarının dış mekan kalitesinin fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları ve program alt boyutlarında devlet okulları lehine farklılaştığı ve devlet okullarının özel okullardan daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gözlem notlarına göre devlet okullarının dış mekan kalitesinin fiziksel çevre ile oyun ve öğrenme ortamları alt boyutlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu okulların bahçelerinde bulundurdıkları alanlar ve ekipmanlar açısından devlet okullarının puan ortalamasının daha yüksek olduğu araştırma bulgusuyla ve devlet okullarında daha iyi eğitilmiş öğretmenlerin yer aldığı araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Myrberg ve Rosén, 2004; Başbay, 2012). Bu durum özel okulların devlet okullarına oranla

maddi kaygılarının daha fazla olması ve dış mekanların özel okullar tarafından daha az önemsenerek, dış mekanlar için ayrılan maddi kaynağın daha az olması ile açıklanabilir. Özellikle 2012-2016 arası yıllarda bir devlet politikası olarak özel okul sayısının arttırılmasına yönelik sağlanan teşvik ile özel anaokulu sayısında önemli bir artış gözlenmiştir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016). Özel anaokullarını niceliksel olarak arttırmaya odaklanan bu eğitim politikası, kalitenin niteliksel boyutunu göz ardı etmiş olabilir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre anaokullarının dış mekan kalitesinin fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme ortamları ile program alt boyutlarında; üst ve alt SED grubuna ait okullar ile orta ve alt SED grubuna ait okullar arasında alt SED grubundaki okulların aleyhine anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucu bulunmuştur. Ayrıca etkileşim boyutunda orta ve üst SED grubuna ait okullar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken, orta SED grubundaki okulların etkileşim kalitesinin üst SED grubundaki okullardan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Nitel örneklem grubunda yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun üst SED grubunda yer alan okullarda; orta kalite grubundaki öğretmenlerin tamamının orta SED grubunda yer alan okullarda ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerin tamamının düşük SED grubunda yer alan okullarda görev yaptığı görülmüştür. Gözlem notları doğrultusunda alt SED grubundaki okulların dış mekan kalitesinin yetersiz fiziksel alan ve oyun materyalleri nedeniyle diğer iki gruba göre daha fazla farklılaştığı ve bu gruptaki okullardan bir tanesinin dış mekan eğitim ortamında hiç oyun materyalinin yer almadığı görülmüştür. Yapılan öğretmen görüşmesinde bu durumun okulun bulunduğu semtteki olumsuz çevresel faktörlerden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu bulgu kreş ve gündüz bakım evlerinin kalitesinin gelir düzeyi ile ilişkili olduğu, hava kirliliğinin etkisinin düşük sosyo- ekonomik düzeyde bulunan çocuklar için daha fazla olduğu ve SED' in sağlığı etkileyen potansiyel bir etki olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Phillips, Voran, Kisker, Howes ve Whitebook,1994; Ingersoll,1999; Neidell, 2003). Alt SED' e ait okulların gelir düzeyinin diğer SED' lere göre daha düşük olması ve bu okulların gelir düzeyi daha düşük olan ailelerden oluşması nedeniyle bu okulların dış mekan kalitesi daha düşük olabilir. Etkileşim boyutunda orta SED grubundaki okulların etkileşim kalitesinin üst SED grubundaki okullardan daha yüksek olması; üst SED olarak

belirlenen semtin Ankara yoksulluk haritasında belirtilenin aksine, daha heterojen bir yapıya sahip olmasından ve rastgele seçilen örnekleme yönteminden kaynaklanmış olabilir (Taş, 2012).

Dış mekan kalitesinin öğretmen ile ilgili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırıldığı bu araştırma sonucunda; öğretmen rolü alt boyutunda 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 19-29 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ilgili literatürde yaratıcılık ve verimliliğin 20'li yaşların sonlarında nispeten düşük bir oranla başlayıp, 40'lı yaşlar civarında maximum noktasına ulaşmış, sonrasında azalarak devam eden eğrisel yaş fonksiyonunun tanımlandığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Lehman, 1953; Bogardus,1954; Jones 2010). Buna göre teknoloji ve bilgi çağı olarak tanımlanan 21. yy' da bilim ve eğitime verilen önemin artmasıyla insanların 20'li yaşlarını daha çok, daha yüksek eğitim almak ve bilgi toplamaya odaklanarak geçirdikleri söylenebilir. 30-39 yaş aralığındaki yaşamsal tecrübesi ve birikmiş bilgisi daha fazla olan öğretmenlerin, 20'li yaşlarda edindikleri teorik bilgileri yaşam deneyimiyle harmanlayarak daha iyi öğrenme ve öğretme çıktılarını elde ettikleri söylenebilir.

Dış mekan kalitesinin öğretmen ile ilgili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; etkileşim alt boyutunda 30-40 yıl, 20-29 yıl ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kalitenin program alt boyutunda ise 30-40 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10-19 yıl ve 1-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın mesleki deneyim süresi ile ilgili nitel kısmına bakıldığında; nitel örnekleme yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını 9 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip olurken; düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun 9 ve daha az yıl mesleki deneyime sahip olduğu sonucu açığa çıkmıştır. Ayrıca yapılan gözlemlerde mesleki deneyim ve tecrübe arttıkça öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamı üzerindeki hakimiyetlerinin daha fazla olduğu, dolayısıyla çocuklarla ve dış mekan ile kurdukları etkileşimlerinin de daha iyi olduğu sonucu gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen ilgili araştırma bulgularına göre, daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, çocuklarla ve okulda çalışan diğer personel ile daha

yüksek kalitede bir etkileşim kurma eğilimindedirler (Dial, 2008; Amodei, 2011; Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani, ve Hussain, 2013). Ayrıca daha deneyimli öğretmenler hem çocukların ilgisini çeken ve esneklik içeren etkili öğrenme fırsatlarını çocuklara sunmakta hem de çalıştıkları okulların yararı için önemli katkılar sağlamaktadırlar (Dial, 2008; Amodei, 2011; Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani, ve Hussain, 2013). Daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin mesleki bilgisi ve tecrübesi daha fazla olduğu için çocuklarla, velilerle ve kurum personelleriyle kurdukları etkileşimin kalitesi daha yüksek olabilir. Ayrıca daha deneyimli öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını kullanma becerileri tecrübeyle orantılı olarak daha iyi geliştiği için, bu öğretmenler dış mekanları daha aktif ve daha kolay olarak kullanma eğiliminde olabilirler.

Dış mekan kalitesinin öğretmen ile ilgili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; etkileşim alt boyutunda yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ile lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın eğitim düzeyleri ile ilgili nitel kısmına bakıldığında; nitel örnekleme yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamı en az lisans mezunu iken; düşük kalite grubundaki öğretmenlerin lisans ve lise mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Gözlem notları doğrultusunda, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin dış mekânlarda çocuklarla ve dış mekan ile olan etkileşimlerinin lise mezunu öğretmenlere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin dış mekanda yaptıkları etkinlik çeşitliliğinin lise mezunu öğretmenlerden daha fazla olduğu ve bu öğretmenlerin dış mekanı daha iyi kullandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin yüksek kalite düzeyinde öğretmen becerileri sergiledikleri, çocuklarla olan iletişimlerinde daha destekleyici ve ilham verici olduklarını gösteren diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Dunn, 1993; Barnett, 2003; Brown, Molfese ve Molfese, 2008; Amodei, 2011; Manning, Garvis, Fleming, Wong, 2017). Lisans ve üzeri düzeyde eğitim seviyesine sahip olan öğretmenler okul öncesi öğretmenliği ile ilgili daha fazla teorik ve uygulamalı ders alarak, eğitim ile ilgili süreçlerde daha fazla bilgi ve donanıma sahip oldukları için

lise ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğretmenlik becerileri sergiliyor olabilirler.

Dış mekan kalitesinin öğretmen ile ilgili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; etkileşim alt boyutunda okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Mezun olunan bölüm ile ilgili araştırmanın nitel kısmına bakıldığında; nitel örnekleme yer alan yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin tamamına yakınının okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerden oluştuğu; orta ve düşük kalite grubundaki öğretmenlerde çocuk gelişimi mezunu öğretmen sayısının daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemleri yüksek kaliteli eğitim çıktılarına ulaşmak için öğretmenlik eğitimine yoğun olarak yatırım yapmaya ihtiyaç duyar. Erken çocukluk eğitimi uygulayıcılarının erken çocukluk eğitimi ile ilgili spesifik bilgi, yetenek ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Erken çocukluk eğitiminde çalışan kişilerin davranışları, aldıkları eğitim ile ilişkilidir (OECD, 2006). Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonucunda, “Öğretmenlik Uygulaması” ve “Okul Deneyimi” dersleri, adaylar tarafından etkililiği yüksek olan dersler olarak değerlendirilmiştir (Şahin, Kartal, Yılmaz ve İmamoğlu, 2013). Dolayısıyla bu araştırma bulgusunun ilgili literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Buna göre okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin spesifik olarak öğretmenlik mesleğine dair aldıkları teorik ve uygulamalı dersler nedeniyle, etkili etkileşim kurmada daha deneyimli oldukları ve bu yüzden çocuklarla daha etkili iletişim kurma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Dış mekan kalitesinin öğretmen ile ilgili olan etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutlarının öğretmenlerin seminare katılma durumlarına göre karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları ile öz yeterlilik puanları ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi programında bulunması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır (Kaya, Büyük, 2011; Göle ve Temel, 2015). Etkili mesleki gelişim eğitimleri için, uygulayıcıların eğitim deneyimleri ile eğitim alan personelin ihtiyaçlarının uyumlu olması önemlidir. Etkili

bir mesleki gelişim eğitimi, katılımcıların eğitim uygulamalarını, inançlarını, anlayışlarını ve tutumlarını değiştirmelerine yardımcı olmalıdır. Mesleki gelişim eğitimi, erken çocukluk ortamlarındaki çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olan somut değişimlerle bağlantılıdır (Mitchell ve Cubey, 2003; Elliott, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamları ile ilgili katıldıklarını belirttikleri seminerlerin, öğretmenlerin dış mekanlarla ilgili ihtiyaçlarını karşılamada ya da seminerden elde edilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde çok etkili olmadığı söylenebilir. Bu yüzden seminere katılan grup ile katılmayan grup arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiş olabilir.

Dış Mekan Kalitesi, Öğretmen Algısı ve Çeşitli Değişkenlerin Dış Mekan Eğitim Ortamlarının Kullanımı Üzerindeki Etkisi

Dış mekanın önemine dair öğretmen algılarını içeren nitel araştırma sonucuna göre görüşmede yer alan tüm öğretmenler, eğitim sürecinde dış mekanların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler dış mekanın önemini tanımlarken çocukların sağlıklı gelişimi üzerindeki yararına ve etkili öğrenme üzerindeki etkisine eşit olarak değinmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dış mekanlar, çocuklar için en fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam türü olarak belirtilmiştir. Bu bulgu, dış mekanların fiziksel aktivite düzeyi ve motor gelişim, bilişsel ve sosyal gelişim, rahatlama, temiz hava ve güneş gibi sağlık yararlarını içererek çocukların tüm gelişim alanları üzerinde yararlı olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla ve dış mekanların zengin uyaranlı, doğal motivasyonlu, özgür, farklı ortam özelliği nedeniyle etkili öğrenme fırsatları sağlamada önemli olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Rivkin, 1998; Renick, 2009; Chakravarti, 2009; Bilton, 2010; Allison, Carr, ve Meldrum, 2012; Wilhelmsson, Ottander, Lidestav, 2012; Yalçın, 2015). Yapılan araştırmalarda yer alan tüm öğretmenler dış mekanları önemli bulduklarını belirtmişlerdir (Renick, 2009; Chakravarti, 2009; Yalçın, 2015). Dış mekanların iç mekanlara göre sunduğu pek çok avantaj ve öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin sahip oldukları olumlu algıları (çocukların gelişimi ve etkili öğrenme süreci üzerinde) nedeniyle, öğretmenler dış mekanların iç mekanlara göre daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını düşünüyor olabilir.

Dış mekanın önemiyle ilgili yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite grupları arasındaki öğretmen algılarının farklılığına bakıldığında; dış mekanların hem çocukların sağlıklı gelişiminde hem de etkili öğrenmelerinde önemli olduğunu düşünen öğretmen sayısının en fazla yüksek kalite grubunda olduğu ve en az düşük kalite grubunda olduğu görülmüştür. Yüksek kalite grubundaki öğretmenler dış mekanların hem çocukların sağlıklı gelişiminde hem de etkili öğrenmelerinde aynı derecede önemli olduğunu düşünürken; orta kalite grubundaki öğretmenler dış mekanların etkili öğrenme üzerinde daha önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin dış mekanların önemine ilişkin yaptıkları sağlıklı gelişim vurgusu, etkili öğrenme ortamı sağladığı gerekçesinden daha öne çıkmakla birlikte, bu grup dış mekânlarda öğrenme vurgusunun en az yapıldığı grup olmuştur. En fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam türüne ilişkin gruplar arası farklılığa bakıldığında; dış mekanlar en fazla öğrenme deneyimi sağlayan ortam türü olarak en çok yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtilirken, en az düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Dış mekan eğitim uygulamalarındaki kalitenin geliştirilmesi, hem çocukların sağlığı ve gelişimi üzerinde pozitif bir etki yaratmada hem de yetişkinlerin dışarıda geçirdikleri süre boyunca rahat ve motive hissetmelerini sağlamada oldukça önemlidir (Bento ve Dias, 2017). Oyun ve öğrenme ortamı sağlayan mekanlar olarak okul bahçelerinin incelendiği araştırmada, bahçenin fiziksel özelliklerinin ve bahçe kullanımıyla ilgili okulların sahip olduğu felsefelerin, bahçe kullanımında eşit öneme sahip olduğu sonucu bulunmuştur (Malone ve Tranter, 2003). Öğretmenlerin çevreyle ilgili sahip oldukları duyarlılıkları ve olumlu tutumları çevre temelli öğretim yaklaşımını kullanma kararları üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin doğa ile olan ilişkilerine yönelik sahip oldukları inançları, dış mekan ortamlarının kullanımı üzerinde etkilidir. Doğada daha fazla zaman geçiren ve doğayla ilişkisinin yüksek düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerin; doğal ortamda geçirdikleri süre potansiyel olarak öğretim süresine aktarılabilir (Ernst, 2009; Nisbet, Zelenski, ve Murphy, 2009). Buna göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında materyal ve donanım özelliklerinin zengin olması nedeniyle, öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve motive hissettikleri söylenebilir. Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamları sahip olduğu fırsatlar nedeniyle, öğretmenlerin dış mekanlarla ilgili daha bütüncül (hem gelişim hem de öğrenme süreci üzerinde eşit etki) bir bakış açısı geliştirmesinde etkili olmuş olabilir. Bu

nedenle yüksek kalite grubundaki öğretmenler, dış mekanları daha fazla öğrenme deneyimi sağlayan bir ortam olarak algılıyor olabilir.

Araştırmanın, ideal dış mekan eğitim ortamına dair öğretmen algılarını içeren nitel sonucunda, öğretmenler tarafından en fazla tanımlanan unsur oyun parkı ve oyuncaklar olurken; onu sırasıyla ekim-dikim ve hayvan yaşam alanı, doğal unsurlar ve çeşitli materyaller ile boş alanlar izlemiştir. Bu bulgu doğa ve doğal unsurlar, çeşitli materyal ve donanımlar, boş alan, tırmanma araç gereçleri, tüneller, rampalar, kütükler, kaydıraklar, salıncaklar, sebze-meyve bahçesi, kum alanları, su ve su alanları, kuş kafesleri, hayvan yaşam alanı, gölgelik ve oturma mekanları, oyun evleri gibi çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel gelişimlerine etki eden ve çocuk dostu çeşitli tasarımların dış mekan eğitim ortamlarında bulunmasının önemli olduğunu söyleyen ilgili araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kyttä, 2004; Chakravarti, 2009; Renick, 2009; Ata, 2016; Yalçın, 2015; Sirel ve Duymuş, 2016; Arabacı ve Çıtak, 2017). Öğretmenlerin ideal tanımlarında yer alan unsurların, dış mekan eğitim ortamlarının birbirinden farklı çeşitli alanları yansıttığı söylenebilir. Oyun parkı ve oyuncakların ideal tanımda belirtilen en fazla unsur olması öğretmenlerin hem kendi okullarında en sık gördükleri alan olmasından, hem de oyun parkı ve oyuncakların dış mekan eğitim ortamlarının ayrılmaz bir parçası olduğuna dair edindikleri ön öğrenmelerden kaynaklı olabilir. İdeal dış mekan eğitim ortamı ile ilgili yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite grupları arasındaki farklılığa bakıldığında; ideal ortama yönelik unsur yoğunluğu, en fazla yüksek dış mekan kalite düzeyine sahip okullardaki öğretmenler tarafından tanımlanırken; düşük kalite grubunda en az sayıda tanımlanmıştır. Ayrıca düşük kalite grubunda doğal unsurların ve boş alanların ideal ortam tanımında yer almadığı görülmektedir. Bu bulgu Chakravarti (2009)'nin yüksek kaliteli okullardaki öğretmenlerin ideal dış mekan tanımlarının doğa veya bazı doğal unsurları içerdiği; düşük kaliteli okullardaki öğretmenlerin ise doğadan bahsetmediği fakat materyal ve donanımların bulunmasına önem verdikleri araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yalçın (2015) araştırmasında Finlandiyalı öğretmenlerin kendi okullarındaki mevcut dış mekan eğitim ortamları ile ideal ortam tanımlarına ilişkin algılarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin kendi okullarındaki dış mekân eğitim ortamlarının fiziksel donanımının, ideal ortam tanımları üzerinde etkili olduğu

söylenbilir. Yüksek dış mekan kalitesine sahip okulların düşük kaliteli okullara göre, doğal alanlar ile ilgili daha fazla unsur (çim, ağaç, çiçek, bitki örtüsü, hayvan yaşam alanı, sebze bahçesi vs.) ve daha zengin çeşitte alan barındırdığı söylenbilir. Bu nedenle bu gruptaki öğretmenlerin tanımlarında doğal unsurlar ve ortama ilişkin çeşitli alanlar daha fazla vurgulanmış olabilir.

Anaokullarının dış mekan kalitesinin etkileşim, öğretmen rolü, oyun ve öğrenme ortamları, program alt boyutları ile dış mekandaki etkinlik sayısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu açığa çıkmıştır. Alt boyutlar arası en yüksek korelasyon katsayısı etkinlik çeşitliliği sayısı ile program alt boyutu arasında görülürken; onu sırasıyla etkileşim, öğretmen rolü ile oyun ve öğrenme ortamları alt boyutları izlemiştir. Dış mekanda tercih edilen etkinlik türüne dair öğretmen algılarını içeren nitel araştırma sonucuna göre; dış mekanda en fazla çeşitte ve sayıda etkinliğin tercih edildiği grubun yüksek kalite grubundaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Gözlem notlarına göre yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin, düşük kalite grubundaki öğretmenlere göre dış mekan eğitim ortamlarını daha fazla çeşit etkinlik ile kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, dış mekanda yapılan etkinlik sayısının toplam frekanslarına bakıldığında, en fazla sayının yüksek gruptaki öğretmenler tarafından belirtildiği, onu sırasıyla orta ve düşük grubun izlediği görülmektedir. Dış mekan eğitim ortamlarında yapılan öğretim sürecinin planlı ve amaçlı bir şekilde organize edilmesine dikkat edilmelidir, çünkü iyi planlanmamış dış mekan etkinlikleri öğrenmenin azalmasına neden olabilir. (Rickinson vd., 2004; Wilhelmsson, Ottander ve Lidestav, 2012). Chakravarti (2009) araştırmasında, (yüksek kaliteli okullardaki öğretmenler ile karşılaştırıldığında) düşük kaliteli okullardaki öğretmenlerin çoğunluğunun planladıklarını söyledikleri dış mekan etkinliklerini gerçekleştirmediklerini ve sınıfta yaptıkları etkinlikleri dışarıya taşımadıklarını ortaya koymuştur. Chakravarti (2009)' nin araştırma sonucu bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte aynı çalışmada yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenler ile eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin etkinliklere katılım düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca düşük dış mekan kalitesine sahip okullardaki çocukların daha çok tekrarlayan oyunlar oynarken; yüksek dış mekan kalitesine sahip okullardaki çocukların daha yapılandırmacı oyunlar oynama eğiliminde olduklarını ortaya koyan araştırma

sonucu, bu araştırma bulgusunu desteklemektedir (Chakravarti, 2009). Buna göre yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimin önemsendiği dış mekan etkinliklerini, amaçlı ve planlı olarak gerçekleştirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca bu ortamlarda daha fazla çeşitte sabit ve hareketli oyun materyallerinin bulunması nedeniyle, öğretmenlerin ve çocukların dış mekan etkinliklerini daha kolay çeşitlendirdiği söylenebilir. Yüksek kaliteli okullarda çalışan eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler, dış mekan etkinliklerine daha aktif katılarak etkinliklerin çocuklar için daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlıyor olabilirler.

Dış mekanda tercih edilen etkinlik türüne dair öğretmen algılarını içeren nitel araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin dış mekanda en fazla tercih ettikleri etkinlik türü oyun etkinliği kapsamındaki serbest oyun olurken; en az tercih ettikleri etkinlik türü drama, matematik, müzik ve gezi olmuştur. Dış mekan etkinliklerine ilişkin yapılan gözlemlerde her üç gruptaki öğretmenler tarafından dış mekanda en fazla tercih edilmiş olan etkinlik serbest oyun etkinliği olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde fen etkinliğinin sadece yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edildiği görülürken; düşük kalite grubundaki öğretmenlerin dış mekanda sadece kurallı ve serbest oyun etkinliğini tercih ettikleri görülmüştür. Çocuklar dış mekândaki bahçe etkinlikleri (ekim-dikim) esnasında bilim ile ilgili olumlu davranış tutumu geliştirmenin yanı sıra, bitkiler ve mevsimsel büyüme periyotları ile ilgili uygulamalı ve daha derin akademik öğrenme fırsatları yakalarlar. Çocuklar gözlemlerini kaydederek, bitki büyümesini ölçerek, çevrelerinde yetişen bitki türlerini tanımlayarak; matematik, fen ve dil ile ilgili kavramları bütünleştirerek öğrenirler. (Miller, 2007; Wirth ve Rosenow, 2012; Goodling, 2016). Oysa ki öğretmenler (sınıftaki formal öğrenme ortamının tam tersine) dış mekan eğitim ortamlarını çok efektif olmayan, daha çok eğlenmeye ve rahatlamaya odaklı etkinliklerin yapıldığı bir ortam olarak kullanma eğiliminde oldukları için, dış mekan etkinliklerinin bilişsel gelişimden daha çok fiziksel gelişim ile ilgili fırsatlar sağladığına inanmaktadırlar (Henniger, 1993; Davies, 1997; Nundy, 2001). Öğretmenlerin dış mekanda yaptıkları etkinlikler üzerine görüşlerinin alındığı araştırma sonuçları, daha çok serbest ve kurallı oyun ile fen etkinliklerinin tercih edildiğini ve daha az sanat, matematik, dil, drama, müzik, etkinliklerinin tercih edildiğini ortaya koymuştur (Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012;

Yalçın, 2015; Ata, 2016; Goodling, 2016). İlgili literatürün bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bir öğrenme ortamı olarak dış mekanları iç mekanların uzantısı olarak görmedikleri için, dış mekanları etkili bir öğrenme ortamı olarak kullanmakta zorluk çektikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı olarak dış mekanları nasıl kullanacaklarıyla ilgili yeterli deneyime ya da bilgiye sahip olmaması öğretmenlerin dış mekan kullanımlarını kısıtlıyor olabilir.

Araştırmanın nicel sonucunda dış mekân eğitim ortamlarının kalite alt boyutlarından fiziksel çevre ve program boyutlarının öğretmenlerin iyi havalarda dış mekânları kullanma süresi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Fiziksel çevre kalitesi dış mekan ortamlarının kullanım süresini negatif yönde etkilerken; program kalitesi pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekânları kullanma süresinin kurum türüne göre karşılaştırıldığı araştırmanın bir diğer nicel bulgusunda; özel okullardaki öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları devlet okullarındaki öğretmenlerden daha fazla süre kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dış mekanlarda vakit geçiren çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri gelişmektedir (Kellert, 2005). İlgili literatür okul öncesi eğitimi kurumlarının günde en az 60'ar dakikalık yapılandırılmış (ör: atma, tekmeleme, yakalama, dans etme) ve yapılandırılmamış (ör: tekerlekli araçlar ve oyun ekipmanları) fiziksel aktiveyle meşgul olmalarını tavsiye etmektedir (NASPE, 2002). Kaliteli eğitim kurumları sabah ve öğleden sonra olmak üzere günde iki kez dış mekan oyunları için fırsatlar sağlar (Towell, 1997). North Carolina'daki erken çocuklukla ilgili mevzuat dış mekanda çocuklara günde iki kez 30 dakikalık oyun periyotlarının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Chakravarti, 2009). Dış mekanların etkili kullanımını sağlamak için çocukların ilgi alanlarını ve esnek hedefleri içeren yaratıcı yazılı planlar oluşturmak önemlidir, çünkü iyi planlanmamış dış mekan etkinlikleri öğrenmenin azalmasına neden olabilir. (Towell, 1997; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco, ve McGinnis, 2002; Rickinson vd., 2004; Wilhelmsson, Ottander ve Lidestav, 2012). İlgili literatür ve yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin etkinliklere katılım düzeyinin yüksek olduğunu gösteren araştırma sonucu; bu bulgunun program kalitesinin dış mekanların kullanım süresi üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu gösteren kısmıyla paralellik göstermektedir (Towell, 1997; DeBord, Hestenes, Moore,

Cosco, ve McGinnis, 2002; Rickinson vd., 2004; Chakravarti, 2009; Wilhelmsson, Ottander ve Lidestav, 2012). Öğretmenler dış mekan eğitim ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde amaçlı olarak planladıklarında, etkinliğin her çocuk için hedefe ulaşmasına ve tamamlanmasına dikkat etmelerinden dolayı dış mekanı kullanma süreleri daha fazla artıyor olabilir. Ayrıca planlı etkinliklerde öğretmenlerin (doğal olarak) etkinliğin bir parçası haline gelmeleri ve aktif rol almaları, dış mekanda pasif olarak sıklıklarının engelleyerek dış mekanı daha fazla kullanmalarını sağlıyor olabilir. Yüksek kalitedeki eğitim ortamları çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerini daha fazla desteklemektedir. Fiziksel çevre çocukların keşfetme, oynama ve öğrenme merakını desteklemesi açısından önemlidir. Erken çocukluktaki eğitim ortamının oluşturulmasında güvenlik, sağlık ve gelişimsel uygunluktaki oyun, öğrenme ve sosyal etkileşim fırsatlarının sunulması önemli önceliklerdendir (NICHD, 2000; Snyder, 2016). İlgili literatür, bu bulgunun fiziksel çevre kalitesinin dış mekanların kullanım süresi üzerinde negatif yönde etkisinin olduğunu gösteren kısmıyla paralellik göstermemektedir. Kalitenin ve iyi hava koşullarında dış mekânları kullanma süresinin kurum türüne göre karşılaştırıldığı nicel araştırma bulgularında; özel okulların dış mekan kalitesinin devlet okullarından daha düşük olduğu ve özel okullardaki öğretmenlerin dış mekânları devlet okullarındaki öğretmenlerden daha fazla süre kullandığı bulguları elde edilmiştir. Dolayısıyla kalitenin fiziksel çevre boyutunun kullanım süresi üzerinde ters orantılı bir etki göstermesinde, daha düşük dış mekan kalitesine sahip özel okulların devlet okullarından daha uzun süre eğitim vermesi ve iyi havalarda dış mekânları daha uzun süre kullanmak için daha fazla zamana sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Okul öncesi eğitim programına uygun olarak tam günlük eğitim veren kurumlarda bir günde en çok dokuz; ikili ve yarım gün eğitim veren kurumlarda ise bir günde altı çalışma saati süresini geçmeyecek şekilde günlük program okul yönetimince düzenlenir (MEB, 2004). Nicel bulgu sonuçlarını daha iyi anlamak için, kullanım süresi ile ilgili öğretmen algılarını içeren nitel araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin çoğunluğunun iyi hava koşullarında dış mekânları her gün ve 31-60 dakika arasında kullandığı görülmektedir. Kışın ise dört öğretmen tarafından en fazla ifade edilen dış mekan kullanım sıklığı haftada 1-3 gün ve altı öğretmen tarafından en fazla ifade edilen kullanım süresi 30 dakika olmuştur. Dış mekan kalitesi ile ilgili gruplar arası kullanım sıklığı farkına bakıldığında; dış mekânları hem iyi hem de olumsuz hava

koşullarında en sık kullanan grup yüksek kalite grubundaki öğretmenler olurken; en az sıklıkta kullanan grup düşük kalite grubundaki öğretmenler olmuştur. Kullanım süresi ile ilgili gruplar arası farklılıklara bakıldığında; iyi hava koşullarında dış mekanları en uzun süre kullandığını belirten öğretmenlerin düşük ve orta kalite grubunda yer aldığı; olumsuz hava koşullarında dış mekanları en uzun süre kullanan öğretmenlerin yüksek kalite grubunda yer aldığı sonucu açığa çıkmıştır. Gözlem notlarına göre, yüksek ve orta kaliteli dış mekan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri sırasında, dış mekanları en az 30 dakika en fazla 45 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin ise dış mekan etkinlikleri sırasında dış mekanları en az 30 dakika en fazla 40 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. Dış mekan eğitim ortamlarının iyi hava koşullarında öğretmenler tarafından daha fazla kullanılması, benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Maynard ve Waters, 2007; Moser ve Martinsen, 2010; Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Kos ve Jerman, 2013; Yalçın, 2015; Ata, 2016). Öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen kullanım engelini olumsuz hava koşulları olduğu göz önünde tutulursa, hava koşullarının olumlu ya da olumsuz olmasının dış mekanların kullanılmasını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Haftalık kullanma sıklığı ve süresi göz önüne alındığında, hem olumlu hem de olumsuz hava şartlarında dış mekanların en çok yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından kullanılması; bu gruptaki öğretmenlerin dış mekan kullanımıyla ilgili daha olumlu algıya sahip olmaları, kullanım engellerinin en az olması, eğitim düzeylerinin daha yüksek olması, daha fazla oyun ve öğrenme materyallerine sahip olmaları, dış mekanı daha etkili kullanma eğilimleri ile açıklanabilir. Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, ve Ekman (1997), dış mekan eğitim ortamlarında geçirilen süreyi erken çocukluk eğitiminin önemli kalite göstergelerinden biri olarak tanımlamışlardır. Dış mekanda daha fazla süre geçirmenin çocuklara rahat bir şekilde daha fazla oyun oynama fırsatı sağlayarak, onların öğrenme ve gelişimleri için daha iyi koşullar yarattığını belirtmişlerdir (Akt. Moser ve Martinsen, 2010). Çocukların yaz aylarında anaokulunda geçirdikleri sürenin üçte ikisinden fazlasını dış mekanlarda geçirmesinin ortam kalitesiyle ilişkili olmasından dolayı olduğunu öne süren araştırma sonucu, bu bulguyla paralellik göstermektedir (Moser ve Martinsen, 2010). İyi hava koşullarında dış

mekanları en uzun süre kullandığını belirten öğretmenlerin düşük ve orta kalite grubunda yer alması; bu gruptaki okulların çoğunluğunun (tam gün eğitim yapan) özel okullardan oluşması ve yüksek kalite grubundaki okulların çoğunluğunun (yarım gün eğitim yapan) devlet okullarından oluşması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin dış mekanlara ilişkin çocukluk yaşantılarını içeren nitel araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunluğu çocukluklarında dış mekanlarda yeterince (her gün) zaman geçirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çocukluk yaşantılarının öğretmenlik sürecindeki en fazla etkisi dış mekanların daha fazla kullanımı olurken, en az etkisi aileleri bilgilendirme/yönlendirme olmuştur. Yapılan araştırmalar dış mekânlarla ilgili çocukluk deneyimlerinin, yetişkinlikteki doğal ortamların ya da dış mekanların kullanımına ilişkin algı ve davranışları belirlemede oldukça önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Chawla, 1998; Thompson, Aspinall ve Montarzino, 2008; Renick, 2009). Dış mekan kalitesi ile ilgili yüksek, orta ve düşük dış mekan kalite grupları arasındaki farklılığa bakıldığında; düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu çocukluklarındaki dış mekan kullanımını yetersiz olarak belirtmelerine rağmen, çocukluk yaşantılarının öğretmenlik üzerindeki etkisi olarak dış mekanları daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Oysaki haftalık sıklık ve günlük sürenin baz alındığı ve dış mekanların kullanımının kalite gruplarına göre değerlendirildiği bir önceki bulguda; olumlu ve olumsuz hava koşullarında düşük kalite grubundaki öğretmenlerin dış mekanları en az kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin dış mekanlarla ilgili çocukluk yaşantılarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisine yönelik olumlu algıları ile okuldaki dış mekan kullanımını yansıtan gerçek uygulamaların birbiriyle örtüşmediği bulgusu, yapılan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (McCarty, Abbott-Shim ve Lambert, 2001; Chakravarti, 2009; Goodling, 2016). McCarty, Abbott-Shim ve Lambert (2001) yaptıkları araştırmada düşük kalite grubundaki öğretmenlerin, yüksek ya da orta kalite grubundaki öğretmenlere göre, uygun olmayan inanç ve uygulamalarla ilgili ifadelerle daha olumlu yanıt verdiklerini ortaya koymuşlardır. Buna göre düşük kalite grubundaki öğretmenlerin, çocukluk yaşantısındaki dış mekan deneyimlerinin yetersiz olması ve yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sahip oldukları sosyal beğenirlik kaygısı nedeniyle (gerçekte daha az kullanmalarına rağmen) dış mekanları eğitim sürecinde daha fazla kullandıklarını

belirtmiş olabilirler. Sosyal beğenirlik yapısının temeli, toplumda kültürel olarak kabul edilen ve onay gören davranışlara dayanmaktadır (Crowne ve Marlow, 1960). Yapılan araştırmalar kişilerin isimlerini belirtmeden doldukları anketlerde kendilerini tanımlarken, daha fazla istenilmeyen ya da beğenilmeyen cevaplar verme eğiliminde olduklarını göstermiştir. (Lautenschlager ve Flaherty, 1990; Booth-Kewley, Edwards, ve Rosenfeld, 1992).

Öğretmenlerin dış mekanlar ile ilgili kullanım engellerine bakıldığında, en fazla dile getirilen engelin olumsuz hava koşulları olduğu onu fiziksel donanım yetersizliğinin izlediği görülmektedir. En az dile getirilen diğer engeller ise yoğun program, öğretmenlerin dış mekan kullanımındaki yetersizliği ve veli engeli olmuştur. Engeller ile ilgili gruplar arası farklılıklara bakıldığında; en fazla engel hava ve fiziksel donanım yetersizliği olarak düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından dile getirilirken; en az engel yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Araştırma bulgusu öğretmenlerin kullanım engeli olarak olumsuz hava koşullarını, velilerin güvenlik ve sağlık kaygılarını, materyal ve alan eksikliğini, zaman yetersizliğini, bilgi eksikliğini öne sürdüğü diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Renick, 2009; Kos ve Jerman, 2013; Ernst, 2014; Yalçın, 2015). Öğretmenlerin en fazla kullanım engeli olarak olumsuz hava koşullarını belirtmesi, dört mevsimin yaşandığı Türkiye’de soğuk havaların çok uzun sürmemesinden dolayı, kültürel olarak soğuk havalarda dış mekan kullanımının çok yaygın olmamasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yıl boyunca dış mekanları kullanmadaki isteksizlikleri, kültürel direnç olarak dış mekan kullanımından duydukları rahatsızlık ve bu rahatsızlığın yarattığı kaygıdan korunma çabası ile açıklanabilir (Maynard ve Waters, 2007). İskandinavya’da doğayı keşfetmek ve takdir etmek için geçirilen yaşam tarzını tanımlamak için kullanılan ve sadece İskandinavya’ya ait olan “friluftsliv” kavramı, kendilerini “doğayı seven insan” olarak tanımlayan İskandinavların hayatlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çocukların dışarıda oynamasını ve doğal ortamda yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden friluftsliv felsefesi, Finlandiya eğitim sistemi üzerinde önemli bir rol oynamıştır (Gelter, 2000; Mclendon, 2014). Bu nedenle kültürel inançların davranışları belirlemede önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca fiziksel donanım ve materyal yetersizliği öğretmenlerin dış mekan kullanımı ile ilgili motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek etkinlik

çeşitliliğini ve kullanımını sınırlıyor olabilir. İnsanlar için yüksek kaliteli alanlar, düşük kaliteli alanlara göre daha caziptir. Çünkü insanlar birden fazla etkinliğin gerçekleştiği rahat ortamlarda oturmayı, durmayı veya oyun oynamayı tercih ederler. Aynı zamanda çok sayıda etkinlik yaşam alanına canlılık ve çeşitlilik getirir (Zhuang, 2008). Yüksek kalite grubundaki dış mekan kalitesi fiziksel çevre, oyun ve öğrenme materyalleri, program ve öğretmen faktörü açısından daha iyi düzeyde olduğu için, bu gruptaki öğretmenler dış mekan ile ilgili kullanım engellerini daha az belirtmiş olabilir.

Öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresi alt, üst ve orta SED gruplarına; öğretmenlerin yaş gruplarına; öğretmenlerin eğitim düzeylerine; öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre; öğretmenlerin mesleki deneyim süresine; dış mekanlarla ilgili seminere katılım durumlarına göre karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sahip olduğu algı ve inançlar, eylemlerini ve kararlarını yönlendirmede etkilidir (Spodek, 1988). Öğretmenlerin dış mekânlarla ilgili çocukluk deneyimleri ve doğa ile olan ilişkileri, dış mekanların kullanımı üzerinde etkilidir. Doğada daha fazla zaman geçiren ve doğayla ilişkisinin yüksek düzeyde olduğunu belirten öğretmenler; eğitim için doğal ortamda daha fazla süre kalma eğiliminde olacaklardır (Chawla, 1998; Thompson, Aspinall ve Montarzino, 2008; Ernst, 2009; Nisbet, Zelenski, ve Murphy, 2009; Renick, 2009). Ayrıca öğretmenlerin dış mekan ortamlarının kullanımındaki zorluğa ilişkin inançları, dış mekan ortamlarını kullanma sıklığını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin doğal dış mekan ortamlarına erişim kolaylığının olmaması, zaman yetersizliği, olumsuz hava şartları ve güvenlik kaygıları nedeniyle dış mekanları kullanmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle dış mekan ortamlarının kullanımının artmasında, kullanım engeli yaratan zorlukların azaltılması daha etkili olacaktır (Ernst, 2014). Öğretmenler ve çocuklar zamanlarının çoğunu kendilerini ait hissedebildikleri ve kendileriyle bağlantı kurabildikleri bir yerde geçirmeyi tercih ederler. Bu nedenle fiziksel çevrenin iyi organize edilmiş, rahat, çekici olması ve tüm gelişim alanlarını destekleyen fırsatlar sunması gereklidir (Catron ve Allen, 2007). Anaokullarında çocuklar için sağlanan boş alanlar, materyaller ve oyuncaklar; çocukların gelişim düzeyi ile uyumlu ve anlamlı aktiviteler düzenleyip düzenlemediğini gösteren öğretmen

davranışlarını büyük ölçüde yansıtacaktır (Moser ve Martinsen, 2010). Bahçenin fiziksel özelliklerinin yanı sıra okulların bahçe kullanımıyla ilgili sahip olduğu felsefelerin bahçe kullanımında önemli rol oynadığı bilinmektedir (Malone ve Tranter, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin kullanım süresi üzerinde dış mekan eğitim ortamlarına ve bu ortamların kullanılmasına dair sahip oldukları algıları, çocukluk yaşantıları, doğayla olan iletişimleri, kullanım zorluğuna ilişkin inançları, dış mekan ortamların fiziksel donanımı gibi faktörlerin daha etkili ve belirleyici bir rol oynadıkları söylenebilir.

Sonuçlar

Anaokullarının dış mekan kalitesinin “fiziksel çevre”, “etkileşim” ve “öğretmen rolü” alt boyutlarının kalite düzeyi; oyun ve öğrenme ortamları” ile “program” alt boyutlarındaki kalite düzeyinden daha iyidir. Dış mekanların kalitesine ilişkin öğretmen algıları çoğunlukla yetersizdir ve maddiyat kaliteyi engelleyen en önemli bariyerdir.

Araştırmada yer alan anaokullarının çocuk başına düşen dış mekan metrekare ortalaması minimum değerlerin üzerinde olduğu için yeterlidir. Devlet okullarının metrekare ortalaması yeterlidir (minimum değerlerin üzerinde olduğu için) ve özel okullardan daha yüksektir. Özel okulların metrekare ortalaması minimum değerlerin altında olduğu için yetersizdir.

Devlet anaokullarının dış mekan kalite düzeyi özel anaokullarından daha iyidir. Alt SED grubuna ait okulların dış mekan kalite düzeyi üst ve orta SED grubuna göre oldukça yetersizdir.

Dış mekan kalitesinin öğretmen rolü alt boyutunda, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 19-29 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dış mekan kalitesinin etkileşim alt boyutunda 30-40 yıl, 20-29 yıl ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kalitenin program alt boyutunda ise 30-40 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 10-19 yıl ve 1-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dış mekan kalitesinin etkileşim alt boyutunda yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin, lise mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ile lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Dış mekan kalitesinin etkileşim alt boyutunda alt boyutunda okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin, çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Dış mekan kalitesinin öğretmenlerin dış mekanlarla ilgili seminere katılıp katılmama durumlarına göre karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Dış mekanların çocukların sağlıklı gelişimi ve etkili öğrenme üzerindeki önemi tüm öğretmenler tarafından kabul edilse de; bu ortamlar eğitim sürecinde en fazla yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından ve en az düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edilmektedirler. Yüksek kalite grubundaki öğretmenlerin dış mekanların önemine ilişkin algıları, düşük kalite grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur.

Anaokullarının dış mekan kalitesinin etkileşim, öğretmen rolü, oyun ve öğrenme ortamları ile program alt boyutlarının kalite düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlik çeşitliliği artmaktadır. Öğretmenlerin dış mekanda en fazla tercih ettikleri etkinlik türü oyun etkinliği kapsamındaki serbest oyun olurken; en az tercih ettikleri etkinlik türü drama, matematik, müzik ve gezi olmuştur. Dış mekanda en fazla çeşitte ve sayıda etkinlik ise yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Dış mekân eğitim ortamlarının kalite alt boyutlarından fiziksel çevre ve program boyutu öğretmenlerin iyi havalarda dış mekânları kullanma süresi üzerinde etkilidir. Fiziksel çevre kalitesi dış mekan ortamların kullanım süresini negatif yönde etkilerken; program kalitesi pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun iyi hava koşullarında dış mekanları her gün ve 31-60 dakika arasında kullandığı görülmektedir. İyi hava koşullarında özel okullardaki öğretmenlerin dış mekanları devlet okullarındaki öğretmenlerden daha fazla süre kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Haftalık kullanma sıklığı ve süresi göz önüne alındığında, hem olumlu hem de olumsuz hava şartlarında dış mekanlar en çok

yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından ve en az düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu çocukluklarında her gün dış mekanlarda yeterince zaman geçirdiğini belirtmiştir. Çocukluk yaşantılarının öğretmenlik sürecindeki en fazla etkisi dış mekanların daha fazla kullanımı olurken, en az etkisi aileleri bilgilendirme/yönlendirme olmuştur. Düşük kalite grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu çocukluklarındaki dış mekan kullanımını yetersiz olarak belirtmelerine rağmen, çocukluk yaşantılarının etkisi olarak dış mekanları daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin en fazla dile getirdikleri dış mekan kullanım engeli olumsuz hava koşulları ve fiziksel donanım yetersizliği olmuştur. En az dile getirilen diğer engeller ise yoğun program, öğretmenlerin dış mekan kullanımındaki yetersizliği ve veli engeli olmuştur. En fazla kullanım engeli düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtilirken, en az yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iyi hava koşullarında dış mekanları kullanma süresi alt, üst ve orta SED gruplarına; öğretmenlerin yaş gruplarına; öğretmenlerin eğitim düzeylerine; öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre; öğretmenlerin mesleki deneyim süresine; seminere katılım durumlarına göre karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Bu kısımda konuyla ilgili gelecekte yapılması muhtemel olan araştırmalar için araştırmaya dönük ve eğitim sürecinde dış mekan ortamların kullanımını yaygınlaştırmak için uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada anaokullarının dış mekân kalite düzeyi çeşitli değişkenler açısından ele alınarak değerlendirilmiş ve öğretmenlerin dış mekana ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Dış mekan eğitim ortamları ile ilgili yapılacak nicel araştırmalar için gözlem yapılan okul sayısı ve

gözlemci sayısı daha fazla artırılarak örneklem sayıları genişletilebilir. Böylelikle il, bölge ya da ülke çapında daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Bu araştırmaya sadece devlet ve özel anaokulları dahil edilmiştir. İleriki araştırmalar için devlet ve özel anaokullarının yanı sıra; kurumlara bağlı anaokulları ya da ilköğretime bağlı anasınıfları araştırmaya dahil edilerek okul türü arttırılabilir. Böylelikle daha fazla tür okul arasındaki dış mekan eğitim ortamlarının kalitesi ve dış mekan kullanımına ilişkin veriler toplanarak, mevcut durum tespiti yapılabilir.

İleride yapılacak olan araştırmalarda, farklı sosyoekonomik düzeylere göre grupların oluşturulmasında ve homojen dağıtılmasında sosyoekonomik düzeyi ölçen ve birbiriyle tutarlı olan birden fazla ölçme aracı kullanılabilir.

Dış mekan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik yapılacak olan araştırmalar için, öğretmenlerin dış mekan etkinlikleri, olumlu ve olumsuz hava koşullarında uzun süreli derinlemesine yapılan gözlemler aracılığıyla incelenebilir. Daha az sayıda öğretmenin dış mekan kullanımları daha fazla etkinlik esnasında, daha çok tekrar eden gözlemlerle ve döküman incelemesi yoluyla tüm bir eğitim yılı içerisinde derinlemesine incelenebilir. Ayrıca farklı okul türleri arasındaki dış mekan kullanım süresini karşılaştırmak için, günlük eğitim süresi birbirine yakın okullar seçilebilir.

Dış mekanlarla ilgili yapılacak olan nicel araştırmalar için daha fazla sayıda öğretmene ulaşılarak, öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, mesleki deneyim, eğitim seviyesi, mezun olunan bölüm, seminere katılma durumu vs.) olumlu ve olumsuz hava koşullarında öğretmenlerin dış mekan kullanımlarını ne derece etkilediği araştırılabilir.

Öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarını kullanmasıyla ilgili olarak okul yöneticileri ve velilerle görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin kullanımına ilişkin daha kapsamlı veriler elde edilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve velilerin dış mekanların önemine ve dış mekan eğitim ortamlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bireysel ya da odak grup görüşmeleri yapılabilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırmaya dahil edilen anaokullarının dış mekan kalitesinin “fiziksel çevre”, “etkileşim” ve “öğretmen rolü” alt boyutlarının kalite düzeyi; oyun ve öğrenme ortamları ile “program” alt boyutlarındaki kalite düzeyinden daha iyidir. Program kalitesi dış mekan ortamların kullanım süresini pozitif yönde etkilemektedir. Bu nedenle dış mekan kalitesi çok boyutlu olarak ele alınarak, MEB, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dış mekan kalitesini arttırmaya dönük çeşitli uygulamalar düzenlenebilir. Özellikle oyun ve öğrenme ortamlarında var olan eksiklikler giderilerek, taşınabilir oyun ve öğrenme materyallerinin sayısı arttırılabilir. Dış mekan eğitim ortamları farklı çeşitte öğrenme alanlarıyla (çok amaçlı dış mekanlar, doğal unsurlar, tekerlekli oyuncaklar, manipülatif oyuncaklar, kum oyun alanı, su oyun alanı, müzik ve hareket - akustik oyun alanı, kitap alanı, trafik yolu alanı, yaratıcı sanat alanı, sessiz alan, denge aletleri ve adımlama taşları, çiçek ve sebze bahçesi, oyun evi, taşınabilir - sabit olmayan materyaller, tırmanma ağaçları, sahne veya yüksek zemin, hayvan yaşam alanı vs.) zenginleştirilerek daha ilgi çekici bir hale getirilebilir. Dış mekandaki oyun ve öğrenme materyallerinin sağlanmasında velilerle, belediyelerle ya da sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılabilir.

Bunun yanı sıra program kalitesini arttırmak için, dış mekan etkinliklerinin önemine ve uygulanmasına yönelik öğretmenlere ve yöneticilere hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılarak, dış mekanların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak etkili kullanımına yönelik uygulama örneklerinin gösterildiği seminerler, çalıştaylar, kurslar vs. düzenlenebilir. Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri’nde dış mekan etkinliklerinin hazırlanması ve çeşitlendirilmesi konusunda öğretmen adaylarına yönelik ders içerikleri hazırlanabilir ve uygulamalı örnekler gösterilebilir.

Araştırmaya dahil edilen devlet anaokullarının dış mekan kalite düzeyi özel anaokullarından daha iyidir. Özel anaokullarının dış mekan metrekare ortalaması minimum değerlerin altında olduğu için yetersizdir. Bu nedenle MEB Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi’nde (2018) dış mekanlar ile ilgili yer alan standartlar güncellenerek çocukların gelişimine uygun olarak iyileştirilebilir. Çocuk başına düşen dış mekan metrekaresi için gerekli olan minimum standart değer,

literatürde belirtildiği şekliyle (6.5 m² – 7 m²) güncellenebilir. Okulların dış mekan kalitesini arttırmak ve dış mekan eğitim ortamlarının kullanımını yaygınlaştırmak için, MEB ve üniversitelerin Eğitim Fakülteleri işbirliği içinde çalışarak, mevcut eğitim politikalarını güncelleyebilirler.

Araştırmaya dahil edilen alt SED grubuna ait okulların dış mekan kalite düzeyi üst ve orta SED grubuna göre oldukça yetersizdir. Bu nedenle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okulların dış mekan kalitesini arttırmak için MEB, belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarından gerekli destekler alınarak dış mekanda bulunan oyun ve öğrenme materyallerinin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir. Ayrıca anaokullarında dış mekan kalitesini arttırmak için, MEB tarafından dış meknlara ayrılan bütçe miktarı artırılabilir. Öğretmenler dış mekandaki materyalleri zenginleştirmek için, etkinlik ya da proje çalışması kapsamında çocuklarla birlikte materyal tasarlayabilirler.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaşı, mesleki tecrübesi, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm dış mekan kalitesinin etkileşim, program ve öğretmen rolü alt boyutları üzerinde etkilidir. Bu nedenle okulların dış mekan kalitesini tüm boyutlarıyla arttırmak için daha deneyimli, eğitim düzeyi daha yüksek ve alan mezunu olan öğretmenlerin, dış mekan uygulamalarıyla ilgili deneyimlerini okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşarak takım çalışması yapması sağlanabilir.

Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin dış mekanların önemine ilişkin algıları, düşük kalite grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur. Dış mekanlar eğitim sürecinde en fazla yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından ve en az düşük kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca dış mekanda en fazla çeşitte ve sayıda etkinlik yüksek kalite grubundaki öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Bu nedenle dış mekanların öğretmenler tarafından eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak kullanılabilmesi için, anaokullarının dış mekan kalitesi tüm yönleriyle (fiziksel çevre, etkileşim, oyun ve öğrenme materyalleri, program ve öğretmen rolü) artırılabilir. Yüksek kaliteli dış mekan eğitim ortamlarının yaratılması için, MEB ve üniversiteler tarafından okullarda uygulanabilecek örnek proje çalışmaları başlatılabilir. Proje kapsamında dış mekanda oyunu yaygınlaştırmak, güvenli ve rahat bir şekilde oyunların oynanabilmesi için oyun sokakları oluşturulabilir. Okul yöneticilerini, öğretmenleri ve belediyeleri bu projelere dahil etmek için motivasyon

arttırıcı çeşitli uygulamalar düzenlenerek, projelerin süreklilik kazanması sağlanabilir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler iyi hava koşullarında dış mekanları daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz hava koşullarında ya da kış döneminde dış mekan kullanımı oldukça azalmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde dış mekanların önemine ve dış mekan kullanımına yönelik dersler koyularak, öğretmen adaylarının dış mekanlar ile ilgili daha fazla bilgilendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca dış mekanların eğitim ortamında kullanılırken velilerin sürece dahil edilmesi ve dış mekan kullanımları hakkında velilerin bilgilendirilmesi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı ders içerikleri hazırlanabilir.

Son olarak toplumda, çocukların dışarıda oyun oynamalarının ve doğayla etkileşim içerisinde olmalarının önemine ilişkin farkındalık yaratmak ve bu farkındalığı yaygınlaştırmak için medya iletişim araçlarından yararlanılabilir. Ayrıca dış mekanda eğitim veya doğada eğitim fikrinin yaygınlaşması için, doğanın eğitim sürecinde aktif kullanıldığı "Doğa Temelli Anaokulları", "Waldorf Anaokulları", "Orman Anaokulları" gibi okul türlerinin sayısı arttırılabilir.

Kaynaklar

- Adkins, C. & Simmons, B. (2002, August). *Outdoor, experiential, and environmental education: Converging or diverging approaches?* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467713.pdf>.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 47-62.
- Algı. (t.y.). <http://www.ds-istanbul.de/uebungen/pdf/tuerkisch/algı.pdf> adresinden alıntılanmıştır.
- Allison, P., Carr, D., & Meldrum, G. (2012). Potential for excellence: Interdisciplinary learning outdoors as a moral enterprise. *The Curriculum Journal*, 23 (1), 43-58.
- Amodei, M. L. (2011). *Attaining a STARS 3 rating in keystone STARS programs: Child care preschool teachers' perceptions of quality* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3466502.).
- Arabacı, N. ve Çıtak, S. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “dış mekan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (21), 28-43.
- Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekanda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekanda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2014). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 19-34. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/issue/10264/125884>.
- Baldwin, S. (2014, January 16). *A day in the life of a Waldorf kindergarten*. Retrieved from <http://simplehomeschool.net/a-day-in-the-life-of-a-waldorf-kindergarten/>.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development*, 15(2), 296-310.

- Barnett, S. W. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2, 1-12. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480818.pdf>.
- Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. *Environmental Science and Technology*, 44 (10), 3947–3955.
- Başbay, A. M. (2012). Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 321944).
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara: Pegem Akademi.
- Benham-Deal, T. (2005.) Preschool children's accumulated and sustained physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 443–450.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2 (5), 157–160.
- Berger, S. E., & Adolph, K. E. (2003). Infants use handrails as tools in a locomotor task. *Developmental Psychology*, 39, 594–605.
- Biehl, K. (2011). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu. *Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi*. İstanbul: AÇEV.
- Bilton, H. (2002). Outdoor play in the early years : Management and innovation (2nd ed.). London : David Fulton.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years : Management and innovation* (3rd ed.). New York, NY : Taylor & Francis Group.
- Blakemore, C. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74 (9), 22-25.
- Bogardus, E. (1954). Book review of age and achievement. *The Journal of Educational Research*, 48 (2), 159. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27529687>.

- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, L. & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Prev Med.*, 42 (4), 301–308.
- Booth-Kewley, S., Edwards, J. E., & Rosenfeld, P. (1992). Impression management, social desirability, and computer administration of attitude questionnaires: Does the computer make a difference? *Journal of Applied Psychology*, 77 (4), 562-566.
- Bridges, R. (n.d.). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Retrieved from <http://projectcornerstone.org/cms-assets/documents/17191129281.myeyesrubyecologicalsystemstheory.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Brown, E. T., Victoria J., Molfese, V. J., & Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13 (1), 106-126. [doi:10.1080/10824660701860474](http://dx.doi.org/10.1080/10824660701860474).
- Buell, M.J., & Cassidy, D.J. (2001). The complex and dynamic nature of quality in early care and educational programs: A case for chaos. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 209-220.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401–426.

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carey, J. K. (2018). *Preschool teachers, outdoor environments, and nature: A phenomenological study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10746751).
- Casey, T. (2007). *Environments for outdoor play: A practical guide to making space for children*. London: Sage.
- Catron, C. E. & Allen, J. (2007). *Early childhood curriculum: A creative play model*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Ceci, S. J. (2006). Obituaries: Urie Bronfenbrenner (1917-2005). *American Psychologist*, 61 (2), 173-174. doi: [10.1037/0003-066X.61.2.173](https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173).
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3387587).
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J. & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (3), 255-276.
- Chawla, L. (1998) Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4 (4), 369-382. doi: 10.1080/00958969809599114.
- Ciferri, S. (2003). *Where does it all begin? An examination of three alternative prekindergarten educational experiences* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1414809).

- Civelek, P. ve Akamca, G. Ö. (2017). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (18).
- Clifford, R., Reszka, S., & Rossbach, H. (2010). *Reliability and validity of the early childhood environment rating scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, University of North Carolina.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3 (1), p.85-97.
- Cosco, N.G., Moore, R.C. & Smith, W.R., (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: Evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28 (3), 27–32.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 359-354.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M.,...Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 112, 7937–7942. doi: 10.1073/pnas.1503402112

- Dadvand P., Pujol, J., Macià D., Martínez-Vilavella G., Blanco-Hinojo L., Mortamais, M.,...Sunyer J. (2018). The Association between Lifelong Greenspace Exposure and 3-Dimensional Brain Magnetic Resonance Imaging in Barcelona Schoolchildren. *Environmental Health Perspectives*, 126 (2), 027012. doi: 10.1289/EHP1876.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Deborah, M. L. (2012). Children and outdoor play. *Journal of Pediatric Nursing* 27, 421–422. doi:10.1016/j.pedn.2012.04.001.
- DeBord, K., Hestenes, L.L, Moore, R.C., Cosco, N., & McGinnis, J.R. (2002). Paying attention to the outdoor environment is as important as preparing the indoor environment. *Young Children*, 57 (3), 32-34.
- DeBord, K., Moore, R. C, Hestenes, L. L., Cosco, N., & McGinnis, J. R (2005). *The preschool outdoor environment assessment scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.
- Dede, Y. ve Demir, S.B. (2015). Karma yöntem araştırmalarının doğası. Dede, Y., Demir, S.B. (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (s.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dial, J. C. (2008). *The effect of teacher experience and teacher degree levels on student achievement in mathematics and communication arts* (Doctoral dissertation, Baker University). Retrieved from https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Dial_Jaime.pdf.
- Doğan, C. D., ve Anadol, H. Ö. (2017). Genellenebilirlik kuramında tümüyle çaprazlanmış ve maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desenlerin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 25 (1).
- Donabedian, A. (1980). Explorations in quality assessment and monitoring. Vol. 1. The definition of quality and approaches to its assessment. Ann Arbor, Michigan: Health Administration Press.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (2), 167-192.

- Early childhood development: The key to a full and productive life. (n.d.). Retrieved from <https://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf>.
- Edgar L. and Rheta A. (n.d). The importance of outdoor play and its impact on brain development in children. Retrieved from <https://education.umkc.edu/download/berkeley/The-Importance-of-Outdoor-Play-and-Its-Impact-on-Brain-Development-in-Children.pdf>.
- Elliot, M. (1998) School finance and opportunities to learn: Does money well spent enhance students achievement? *Sociology of Education*, 71, 223-245.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer>.
- Erbay, F. ve Ömeroğlu, E. (2009). Examination of pre-school educational environments in respect of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 42-45.
- Ernst, J. (2009). Influences on U.S. middle school teachers' use of environment-based education. *Environmental Education Research*, 15 (1), 71–92.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20 (6), 735-752. doi: 10.1080/13504622.2013.833596.
- Essays, UK. (2015, March 23). *Study on the learning outside the classroom manifesto*. Retrieved from <http://www.ukessays.com/essays/education/study-on-the-learning-outside-the-classroom-manifesto-education-essay.php?vref=1>.
- Evans, G. (2003). The built environment and mental health. *Journal of Urban Health*, 80 (4), 536 - 555.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. (Doctoral thesis). Retrieved from <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.pdf>.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure*

Education & Outdoor Learning, 13 (1), 56-75.
doi:10.1080/14729679.2011.647432.

- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000) The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48 (1-2), 83-97.
- Friedrich Froebel created Kindergarten. (n.d.). Retrieved from <http://www.froebelweb.org/>.
- Froebel, F. (1885). *The education of man*. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from <https://archive.org/details/educationofman00froeb>.
- Frost, J.L. (1992). Reflections on research and practice in outdoor play environments. *Dimensions of Early Childhood*, 20 (4), 6-10.
- Gabbard, C. (1998). Windows of opportunity for early brain and motor development. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (8), 54-55.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years* (2nd ed.). London: Continuum.
- Genç, H. N. (2015). Jean Jaques Rousseau'nun Emile' sinde kadın eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 25-34.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 77–92.
- General Services Administration (GSA), (2003, July). *Child care center design guide*. Retrieved from <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf>.
- Goodling, B. H. (2016). *Exploring the outdoors: A multiple case study examining teacher beliefs and practices in preschool outdoor play* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10195470).

- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 663-684.
- Gönen, M. ve Saranlı, A., G. (2014). Okul öncesinde Kapalı ve Açık Hareket Alanlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi: Başkent Ankara örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 409-419.
- Grahn, P. , Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). Ute på dagis [Outdoors at daycare]. *Stad och Land [City and country]*, No. 145. Hässleholm, Sweden: Norra Skåne Offset.
- Grella, M. A. (2015). *Nurturing the aesthetic: Learning to care for the environment in a Waldorf school* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10586482).
- Grigsby-Toussaint, D. S., Chi, S.-H., & Fiese, B. H. (2011). Where they live, how they play: Neighborhood greenness and outdoor physical activity among preschoolers. *International Journal of Health Geographics*, 10(66), 1-10. <http://doi.org/10.1186/1476-072X-10-66>.
- Griffiths, M. (2014). Educational relationships: Rousseau, Wollstonecraft and social justice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 339–354.
- Göçer, S. (2011). Yapı geçerliğini irdelemede kullanılan korelasyona, gruplar arası farka ve faktör analizine dayalı yöntemlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 289649).
- Güler, N., Uyanık Kaya, G., ve Teker Taşdelen, G. (2012). *Genellenebilirlik kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N., ve Teker, G. T. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenirliliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (1).
- Haktanır, G. (Ed.) (2012). *Okul öncesi eğitime giriş (genişletilmiş 6. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanscom, A. J. (2016). *Balanced and barefoot: How unrestricted outdoor play makes for strong, confident, and capable children*. Oakland, CA : New Harbinger Publications.

- Henniger, M. L. (1993). Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education, 70* (2), 87-91.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning, 42*, 191-205.
- Hestenes, L., Kontos, S. & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly, 8* (3), 295- 307.
- Hopkins, L. (2013, January, 9). The educational theory of Johann Heinrich Pestalozzi. Retrieved from <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Pestalozzi.html>
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*, 449–460.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>.
- Hussain, N., Nawaz, B., Nasir, S., Kiani, N., & Hussain, M. (2013). Positive teacher-student relationship and teachers experience: A teacher's perspective. *Global Journal of Management & Business Research, 13*(3), 1-4.
- Huz, Ç ve Kalburan, N . (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçe özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 16* (4), 1600-1620. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342979.
- Ingersoll, R. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher, 28* (2), 26–37.
- International Journal of Testing, (2018). ITC guidelines for translating and adapting tests (second edition). *International Journal of Testing, 18* (2), 101-134. doi: 10.1080/15305058.2017.1398166.

- Jackson, L. E. (2003). The relationship of urban design to human health and condition. *Landscape and Urban Planning*, 64 (4), 191-200.
- James, K. (2010). Sensori-motor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. *Developmental Science*, 13, 279-288.
- Jones, B. F. (2010). Age and great invention. *The Review of Economics and Statistics*, 92 (1), 1-14.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning: Past and present*. Maidenhead: Open University Press.
- Kagan, D.M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M., Kartaltepe O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 60-70.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 254828).
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27 (1), 126-134.
- Kellert, S. (2005). *Building for life: Understanding and designing the human-nature connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kenny, E. K. (2013). *Forest kindergartens: The cedarsong way*. Vashon, WA: Cedarsong Nature School.
- Kılıçgün, Y. M. (2014). *Çocuk ruh sağlığı ders notları*. [PowerPoint slaytı]. <http://docplayer.biz.tr/3858455-Cocuk-ruh-sagligi-ders-notlari-i.html> adresinden alıntılanmıştır.

- Kos, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (3), 189–205. doi:10.1080/14729679.2013.769888.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Şahin-Mandacı, S. ve Yenmez-Aydoğan, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Krishnan, V. (2010). Early Child Development - A Conceptual Model. In: *The Early Childhood Council Annual Conference 2010, "Valuing Care"*. [online] Christchurch Convention Centre, Christchurch, New Zealand. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8099/6bed2ef51e4128e5251f98242009888f4028.pdf>.
- Krupka, J. (2017). Lead teacher - Nature-based preschool. Retrieved from <https://naaee.org/eeepro/jobs/lead-teacher-nature-based-preschool-0>.
- Kuş, M. (2016). Schools of tomorrow. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 3(1), 74–76.
- Minton, T. G. (1980). *The history of the nature-study movement and its role in the development of environmental education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 302978371).
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2002). *Active start: a statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. Reston, VA : American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance - National Association for Sport and Physical Education.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24 (2),179-198.
- Lane, D. (2017, April 7). *The nature-infused city of Reggio Emilia, Italy, nature explore*. Retrieved from <https://natureexplore.org/nature-infused-city-reggio-emilia-italy/>.

- Larimore, A. R. (2014). *Growing with the children: Bringing nature-preschool practices to elementary schools*. Retrieved from <http://naturalstart.org/feature-stories/growing-children-bringing-nature-preschool-practices-elementary-schools>.
- Lautenschlager, G. J., & Flaherty, V. L. (1990). Computer administration of questions: More desirable or more social desirability? *Journal of Applied Psychology, 75* (3), 310-314.
- Lehman, H. C. (1953). *Age and achievement*. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FJErDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=lehman+age+and+achievement&ots=k1z5kYugaR&sig=_env33tr2vFWa4MC3QGH_Frxszg&redir_esc=y#v=onepage&q=lehman%20age%20and%20achievement&f=false.
- Looney, T. S. (2015). *Teachers experiences with outdoor education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3732057).
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods*. New York, NY : Algonquin Books of Chapell Hill.
- Louv, R. (2011). *The nature principle*. New York, NY : Algonquin Books of Chapell Hill.
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J.A.,...Chazan-Cohen R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development, 74*, 1021 – 1033.
- Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children Youth and Environments, 13* (2), 87-137.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. Canberra, ACT: Campbell Systematic Reviews.
- Marshall, N.L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions in Psychological Science, 13* (4), 165-168.

- Marttila, M. (2013). Finnish education and outdoor life. *The Ontario Journal of Outdoor Education*, 25 (3), 26-29.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity. *Early Years*, 27(3), 255-265. doi:10.1080/09575140701594400.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and head start classroom quality. *Early Education and Development*, 12 (2), 225-238. doi:10.1207/s15566935eed1202_4.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of early childhood teacher education*, 36 (1), 24-43.
- McGinnis, J. (2003). Adventure playgrounds and outdoor safety issues. *Child Care Information Exchange*, 150, 46-50.
- Mclendon, R. (2014, June 27). How 'friluftsliv' can help you reconnect with nature. Retrieved from <https://www.mnn.com/earth-matters/wilderness-resources/blogs/how-friluftsliv-can-help-you-reconnect-with-nature>.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a midwestern early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 49-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2004). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486.html> adresinden alıntılanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel*. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Erken%20

[%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Fiziksel%20%C3%96zellikler%20ve%20Personel.pdf](#) adresinden alıntılanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014, Temmuz 26). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden alıntılanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2016). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden alıntılanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf adresinden alıntılanmıştır.

Millicent, A. (2009). *Impact of learning materials on children's performance in ECE centres Suba East, Migori District*. Unpublished Diploma of Education in Early Childhood Education Research Project, Asumbi College.

Mitchell, L., & P. Cubey (2003). Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings. Wellington, New Zealand: NCER.

Moore, R., & Cosco, N. (2014). "Growing up green: Naturalization as a health promotion strategy in early childhood outdoor. Learning Environments. Children, Youth and Environments, 24 (2), 168-191.

Moore, R. C., & Marcus, C. C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. In S. R. Kellert, J. Heerwagon, & M. Mador (Eds.) Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life (pp. 153-203). Hoboken, NJ: Wiley.

Morell, L. (2008). Contributions of middle grade students to the validation of a national science assessment study. Middle Grades Research Journal, 3, 1-22.

Morris, S. (1990). Safety Play Surfaces Buying Guide. *Child Care Information Exchange*, 73, 48-53.

- Morrison, S. G. (2010, July 20). Reggio Emilia. Retrieved from <https://www.education.com/reference/article/reggio-emilia/>.
- Moser, T., & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 457-471. doi : 10.1080/1350293X.2010.525931.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2004). The impact of teacher competence in public and independent schools in Sweden. Retrieved from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2004/Papers/IRC2004_Myrberg_Rosen.pdf.
- Neidell, M. (2004) Air pollution, health, and socio-economic status: The effect of outdoor air quality on childhood asthma. *Journal of Health Economics*, 23 (6), 1209–1236.
- Neill, J. (2007, April 26). Philosophy of Outdoor Education. Retrieved from <http://www.wilderdom.com/Philosophy.html> .
- Nelson, E. (2012). *Cultivating outdoor classrooms: Designing and implementing child-centered learning environments*. St. Paul, MN : Redleaf Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristic and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 116-135.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41, 715–740.
- Nundy, S. (2001). *Raising achievement through the environment: The case for fieldwork and field centres*. Doncaster: National Association for Field Studies Officers.
- OECD, (2006). Starting strong II: Early childhood education and care, OECD, Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>.

- OECD, (2011). Encouraging quality in early childhood education and care (ECEC). Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/48483436.pdf>.
- Oh, J. (2010). Understanding teachers' beliefs of young children's play in naturalized learning environments (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 1477753).
- Olgan, R., & Öztürk, D. K. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 85.
- Omurtag, Y., Karaçay, T. ve Morris, R. (2004, Eylül). *21.yy'da yeni dünya düzeni ve eğitim (bir utopia)*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara Üniversitesi. Retrieved from <http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/egitim/21yy.html#sdfootnote1anc>.
- Özgül-Güçhan S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 280612).
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Milli Eğitim*, 181, 131-145.
- Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 57-66.
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Retrieved from http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cmskids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf.
- Patton, M. Q (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peisner-Feinberg, E. S., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., & Kagan, S. L. (1999, October). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school*. Retrieved from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_technical_report.pdf.

- Phillips, D., Howes, C., & Whitebook, M. (1992). The social policy context of child care: Effects on quality. *American Journal of Community Psychology*, 20, 25–51.
- Phillips, D. A., Voran, M., Kisker, E., Howes, C., & Whitebook, M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? *Child Development*, 65 (2), 472-492.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Quality early childhood education programs. (n.d.). Retrieved from <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/F21E224B-0A28-4136-B7AD-DD0CDDF89614/11225/QualityEarlyChildhoodEducationPrograms2.pdf>.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12 (2), 209-224.
- Renick, S. E. (2009). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A case study* (Unpublished master's thesis). Texas Women's University, Denton.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, K., Choi, M.Y., Sandres, D., & Benefield, P. (2004). *A Review on Outdoor Learning*. Retrieved from https://www.fieldstudiescouncil.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf.
- Ritchie, S. & Willer, B. (2008). *Physical Environment: A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Retrieved from [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/Standard%20Physical%20Environment 2008 text.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/Standard%20Physical%20Environment%202008_text.pdf).
- Rivkin, M. (1998). "Happy play in grassy places": The importance of the outdoor environment in Dewey's educational ideal. *Early Childhood Education Journal*. 25 (3), 199-202.
- Rivkin, M.S. (2000, December). *Outdoor experiences for young children*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448013.pdf>.

- Russell, M. H. (2014). *Connecting children to nature in a Montessori primary environment*. (Master's thesis). Retrieved from <http://digital.library.wisc.edu/1793/69013>.
- Saakslähti, A., Numminen, P., Varstala, V., Helenius, H., Tammi, A., Viikari, J., & Välimäki I. (2004). Physical activity as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medication Science and Sports*, 14, 143–149.
- Sari, E. F. N. (2014). Parenting and Fundamental Movement Skills. *Asian Social Science*, 10 (5), 22-27. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/34733/19838>.
- Shavelson, R. J. & Webb, N. M. (1991). *Generalizability Theory: A Primer*. California: SAGE Publications.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y. L. (1999). *Defining and evaluating 'quality' early childhood education in an international context: Dilemmas and possibilities*. *Early Years*, 20 (1), 7-18. doi: 10.1080/0957514990200102.
- Sirel, B. ve Duymuş H. (2016). Okul öncesi eğitim yapılarında yapısal peyzaj tasarım projesi. Halil Duymuş (Ed.), *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekan tasarımı* (s. 47-80). Adana: Karahan.
- Skarda, E. (2014, July 2). *Ask the experts: How can we fix early childhood education?* Retrieved from <http://nationswell.com/ask-experts-can-fix-early-childhood-education/>.
- Snyder, D. (Ed.). (2016, December). *Quality early childhood environments for young children*. Retrieved from <https://www.crs.org/sites/default/files/crs-files/module-four-resource-guide.pdf>.
- Sobel, D (Ed.) (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. St Paul: Redleaf Press.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 220646).
- Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences

- childrens health a cross-sectional study of preschools. *Acta paediatrica*, 102(1), 83-91.
- Spencer, C., & Woolley, H. (2000). Children and the city: a summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health, and Development*, 26, 181 - 198.
- Spencer, K. H., & Wright, P. M. (2014). Quality outdoor play spaces for young children. *Young Child*, 69 (5), 28-34.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 38, 13-32.
- State of Victoria (Department of Education and Training), (2017, August). *Making the most of childhood: The importance of the early years*. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/parents/mch/makingmostofchildhood.pdf>.
- Striniste, N. A., & Moore, R. C. (1989). Early childhood outdoors: A literature review related to the design of childcare environments. *Children's Environments Quarterly*, 6 (4), 25-31.
- Studer, M. (1998). Developing an outdoor classroom: Blending classroom curriculum and outdoor play space. *Texas Child Care*, 2 (1), 12-19.
- Systematic random sampling. (n.d.). Retrieved from <http://dissertation.laerd.com/systematic-random-sampling.php>.
- Şahin, Ç., Kartal, Y. O. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 101-118.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Tandon, P.S., Zhou, C., Lozano, P. & Christakis, D.A. (2011). Preschoolers' Toplam daily screen time at home and by type of child care. *Journal of Pediatrics*, 158 (2), 297-300.
- Taş, R. (Ed.). (2012). *Ankara'nın Kentsel Yoksulluk Haritası*. Ankara : Turgut Özal Üniversitesi Yayınları.

- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. [Adobe Dijital Düzenleme versiyonu]. https://www.nobelyayin.com/kitap_bilgileri/dosyalar/tutum_olclmesi_jen_171_512.pdf adresinden alıntılanmıştır.
- Taylor, S.I., & Morris, V.G. (1996). Outdoor play in early childhood education settings: Is it safe and healthy for children? *Early Childhood Education Journal*, 23, 153-157.
- Thatcher, R. (2010). Validity and reliability of quantitative electroencephalography. *Journal of Neurotherapy*, 14 (2), 122-152. [L¹ SEP]
- Thompson, C. W., Aspinall, P. & Montarzino, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience . *Environment and Behavior*, 40 (1), 111-143.
- Towell, J. L. (1997). Quality outdoor preschool environments in early care and education centers (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1431625).
- Tsangaridou, N. (2016). Early childhood teachers' views about teaching physical education: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 1-18. doi:10.1080/17408989.2016.1192593.
- Twycross, A. & Shields, L. (2004). Validity and reliability - What's it all about?: Part 2 reliability in quantitative studies. *Paediatric Nursing*, 16 (10), 36-36.
- Volkan Aksu, Ö., & Demirel, Ö. (2011). Trabzon Kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 40-46.
- Weemaes-Lidman, M. C. (2014). *Educational stakeholders' perceptions of holistic education in three Swedish schools: Towards a model of holistic education in early childhood school* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3714356).
- Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play every day: Innovative concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar.

- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares: Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Wilhelmsson, B., Ottander, C., & Lidestav, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *NorDinNa: Nordic Studies in Science Education*, 1 (12), 26-42.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Cambridge, MA: Harvard University Press,.
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conversation ethic. In S. R. Kellert & E. O. Wilson (Eds.), *The biophilia hypothesis* (pp. 31–42). Washington, D.C.: Island Press.
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young children: Encouraging creative play and learning in natural environments* (2nd ed.). New York, NY : Routledge.
- Wirth, S. & Rosenow, N. (2012). Supporting whole-child learning in nature filled outdoor classrooms. *Young Children*, 67(1), 42-48.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi'nden erişilebilir. (Tez No: 399980).
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurdugül, H., ve Aşkar, P. (2008). An Investigation of the factorial structures of pupils' attitude towards technology (PATT): A Turkish sample. *İlköğretim Online*, 7 (2).

Zhuang, J. (2008). *Creating an attractive public space for the citizens* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:829360/FULLTEXT01.pdf>.

EK-A: Okul Öncesi Dış Mekan Eğitim Ortamları Kontrol Listesi

Alan 1 : Fiziksel Çevre
işaretleyiniz.

Mevcut ise E kutucuğunu, Mevcut değilse H kutucuğunu

1.1. Aşağıdakilerden en az üçünü bulunduran otopark ile okul girişi arasındaki alan, çocuklar ve ebeveynler için kolay ve güvenli bir iniş-biniş olanağı sağlar.	E	H
<input type="checkbox"/> girişe yakın otopark	<input type="checkbox"/> giriş yolu	Toplam İşaretlenen
<input type="checkbox"/> yoğun olmayan trafik	<input type="checkbox"/> yaya geçidi	
<input type="checkbox"/> hız kasisi	<input type="checkbox"/> saçaklı (yağmur/kar korumalı) giriş <input type="checkbox"/> diğer	
1.3. Okul girişinin içinde veya dışında, çocuklar ve yetişkinlerin sosyal etkileşim içinde bulunmasına olanak sağlayan fuaye, lobi ya da kapalı alan bulunur.	E	H
1.5. Dış mekan en az 1 metre yüksekliğinde sağlam ve güvenli bir çitle çevrilmiştir.	E	H
1.7. Pencereler çocukların göz hizasındadır.	E	H
1.9. Gürültülü etkinlikleri gerçekleştirmek için, sınıflar yeterli büyüklükteki geçiş alanları ile (ör. balkon, avlu, kamelya) doğrudan dış mekanlara açılmaktadır.	E	H
1.11. Aşağıdaki maddelerden en az beşini içeren dış mekan, doğal bir alan izlenimi vermektedir.	E	H
<input type="checkbox"/> çeşitli ağaç türleri	<input type="checkbox"/> asmalar	Toplam İşaretlenen
<input type="checkbox"/> çeşitli çalı türleri	<input type="checkbox"/> topoğrafik değişkenler (tümsekler,düzlükler, eğimler)	
<input type="checkbox"/> zehirsiz çiçekli bitkiler (çok yıllık veya yıllık)	<input type="checkbox"/> güvenli zemin yüzeyi (kuru yaprak, çim, çakıl taşları)	
<input type="checkbox"/> kayalar	<input type="checkbox"/> kütükler <input type="checkbox"/> diğer	
1.13. Dış mekandaki gölgelik alan, sınıftaki tüm çocuk sayısını karşılayacak büyüklüktedir. (Gölgelik örnekleri: binanın gölgesi, gölgelikler, ağaçlar, çardaklar, şemsiyeler)	E	H

Toplam Madde Sayısı

E	H
---	---

Mevcut işaretlenmiş maddelerin sayısını toplayınız.

Hesaplama % /13 x 100

Bu alandaki maddelerin maksimum sayısına bölünüz ve 100 ile çarpınız.

Alan 1

Alan 2 : Etkileşimler

Çevre İle Etkileşimler

2.1. Çocuklardan en az birinin dış mekandaki doğal çevreyi fark ettiği ve ona dokunduğu gözlenir. (bulutları izleme, çiçekleri koklama, ağaçlara dokunma gibi).	E	H
2.3. Öğretmen, çocukların doğal çevrede kendiliğinden etkinlikler gerçekleştirmesine izin verir (ör. kazma, karda yuvarlanma, çamurdan şekiller yapma, yaprakları toplama).	E	H

Çocuk- Çocuk Etkileşimi

2.4. Aşağıda belirtilen alanlardan / materyallerden en az ikisi çocuklar arası etkileşimi teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.	E	H
<input type="checkbox"/> çocukların boyuna uygun piknik masası	<input type="checkbox"/> kukla tiyatrosu	Toplam İşaretlenen
<input type="checkbox"/> oyuncak deposu	<input type="checkbox"/> iki kişilik bank <input type="checkbox"/> diğer	

Öğretmen -Çocuk Etkileşimi (Not: Görüşme yapılacak öğretmeni gözlemleyiniz)

2.7. Öğretmen dış mekan etkinliklerini planlamak için çocukları dinler ve ipuçlarını gözlemler. Böylelikle	E	H
--	---	---

çocukların öğrenme gereksinimlerini fark eder. (Gözlenmediği takdirde şu soruyu görüşme sorularına ilave edin: Çocuklarla dış mekanda ne yapacağını nasıl karar verirsiniz?)		
Cevap:		
2.8. Öğretmen dış mekan etkinliklerini planlamak ve çocukların ilgilerini keşfetmek için çocuklara açık uçlu sorular sorar. (Gözlenmediği takdirde şu soruyu görüşme sorularına ilave edin: Çocukların ilgilerini dış mekanda nasıl yönlendirirsiniz? Çocukların neye ilgi duyduklarını nasıl anlarsınız?)	E	H
Cevap:		
2.9. Öğretmen dış mekandaki doğal ortamın içerisinde yer alan böceklerin, kurbağaların, çekirgelerin çocukları olumsuz yönde etkilemesine izin vermez. (Gözlenmediği takdirde şu soruyu görüşme sorularına ilave edin: Şimdiye dek korktuğunuz veya sevmediğiniz- bir çekirge, bir sümüklü böcek veya bir solucan gibi- herhangi bir şeyle karşılaştığınızda; çocuklarla birlikte, bunun üstesinden nasıl geldiniz?)	E	H
Cevap:		

Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi

2.12. Ailelerin, çocuklarıyla beraber dış mekanda zaman geçirmesi desteklenir. (el kitapçığına, bültenlere, duyuru panolarına ve fotoğraflara bakarak, kanıtları gözlemleyin. (Gözlenmediği takdirde şu soruyu görüşme sorularına ilave edin: "Aileler dış mekanda vakit geçirirler mi? Bu konuyu açıklayınız.")	E	H
Cevap:		
	E	H

Toplam Madde Sayısı

Mevcut işaretlenmiş maddelerin sayısını toplayınız. **Hesaplama % /13 x 100**

Bu alandaki maddelerin maksimum sayısına bölünüz ve 100 ile çarpınız.

Alan 2

Alan 3: Oyun ve Öğrenme Ortamları

3.2. Dış mekan, aşağıdaki doğal unsurların en az dördünün bulunduğu oyun ve öğrenme ortamlarına sahiptir.	E	H
<input type="checkbox"/> kum havuzu	<input type="checkbox"/> su havuzu	<input type="checkbox"/> ağaçlar
<input type="checkbox"/> çim labirent	<input type="checkbox"/> çiçek veya sebze bahçesi	<input type="checkbox"/> diğer
<input type="checkbox"/> güvenli adım taşları	<input type="checkbox"/> doğal rahat bir köşe	
<input type="checkbox"/> tırmanma duvarı	<input type="checkbox"/> hayvan yaşam alanı (ör. kuş gözlemevi, kütükler, kuş besleme kabı, karınca çiftliği)	

Toplam İşaretlenen

3.3. Büyük grup oyunları, koşma, dramatik oyun, paraşüt oyunu, müzik ve hareket gibi, vb. oyunların oynanabildiği çok amaçlı, açık, çimle kaplı bir alan mevcuttur. (Not: Bu alanı, 15 okul öncesi çocuğunun el ele tutuşup çember oluşturduklarını zihninizde canlandırarak, ölçün.)	E	H
---	---	---

Materyaller ve Taşınabilir Nesnelere

3.7. Dış mekanda tüm çocukların oynayabileceği yeterli sayıda oyuncak mevcuttur.	E	H
3.8. Üç tekerlekli bisikletler, vagonlar ve el arabaları gibi tekerlekli oyuncaklar dış mekanda mevcuttur.	E	H
3.11. Dış mekanda, hazır olarak üretilmiş, taşınabilir nesnelere en az dördü mevcuttur.	E	H
<input type="checkbox"/> bloklar	<input type="checkbox"/> atlama ipi	<input type="checkbox"/> toplar
<input type="checkbox"/> legolar	<input type="checkbox"/> hortumlar	<input type="checkbox"/> su oyuncakları
<input type="checkbox"/> kumaş parçaları	<input type="checkbox"/> kum oyuncakları	<input type="checkbox"/> halkalar / hulahoplar

Toplam İşaretlenen

3.12. Dış mekanda, doğal taşınabilir nesnelere en az dördü mevcuttur. E H

- düz çubuklar nehir taşları toprak diğer
- kuru yaprak çam kozalakları yapraklar
- deniz kabukları yere düşen ağaç dalları meşe palamutları

Toplam İşaretlenen

3.13. Aşağıdaki çeşitli dekoratif, renkli ve uyarıcı öğelerden en az üçü, alana canlılık vermek için kullanılmıştır. E H

- afiş/poster rüzgar tulumu bayrak aynalı küre
- çan heykel kültürel el sanatları diğer
- dekoratif nesne (çelenk, fener, mozaik, ağaç budama sanatı, çit örme, rüzgar gülü, fırıldak, topaç, yön levhaları)

Toplam İşaretlenen

Toplam Madde Sayısı

E H

Mevcut işaretlenmiş maddelerin sayısını toplayınız. Hesaplama % /13 x 100

Bu alandaki maddelerin maksimum sayısına bölünüz ve 100 ile çarpınız.

Alan 3

Alan 4: Program

4.1. Dış mekanda yapılan sanat, drama ve müzik etkinlikleri sırasında, aşağıdakilerden en az dördü ortamda yer almaktadır. E H

- el işi materyalleri ses paneli veya enstrümanları boya
- kaset veya CD çalar çocukların sanat eserleri sergisi resim sehpaları
- şarkı söyleme gereçleri kuklalar hareket ve dans araç-
- keçeli kalemler, tebeşir, pastel boyalar, kurşun kalemler kil, oyun hamuru sahne (drama için)
- dramatik oyunu destekleyen donanımlar diğer

Toplam İşaretlenen

4.3. Dış mekanda yapılan dil etkinlikleri sırasında, aşağıdakilerden en az dördü ortamda yer almaktadır. E H

- hikaye anlatma alanı sesli kitap mikrofon
- pazen tahta ve materyalleri resimli hikaye kartları kuklalar
- yazı tahtası ve fosforlu kalemler çocuk kitapları alfabe bahçesi
- harfler (şablonlar, plastik alfabe, harf bulmacaları) diğer
- kağıt ve yazma materyalleri (ör, kurşun kalemler, pastel boyalar, keçeli kalemler)

Toplam İşaretlenen

4.5. Çocukların çeşitli fiziksel yetenek düzeyleri için (ör. atlama, kayma, tırmanma), farklı zorluk seviyelerindeki olanaklardan, en az iki çifti ortamda mevcuttur (ör. alçak ve yüksek tırmanış alanları; pedallı ve pedalsız üç tekerlekli bisikletler).	E	H
4.6. Vestibüler uyarmı olanakları, aşağıdakilerden en az ikisinin bulunduğu dış mekan etkinlikleri ile desteklenir.	E	H

yuvarlanma

sallanma

atlı karınca

sallama

kayma

diğer

Toplam İşaretlenen

4.7. Etkinlikler sırasında hem dış mekandan kapalı alana, hem de kapalı alandan dış mekana bağlantının olduğu gözlemlenmektedir (ör. Çiçekler içeride yer alırken, kitaplarda dışarıda durabilmektedir)	E	H
4.9. Çocuklar en az 30 dakika olmak üzere, günde en az iki kez dışarıya çıkarlar. Gözlemlenmediği takdirde görüşme sorularına dâhil ediniz: “Çocukları ne zaman dışarıya çıkarırsınız?”	E	H
Cevap:		

E	H
---	---

Toplam Madde Sayısı

Mevcut işaretlenmiş maddelerin sayısını toplayınız. **Hesaplama %** /9 x 100

Bu alandaki maddelerin maksimum sayısına bölünüz ve 100 ile çarpınız.

Alan 4

Alan 5: Öğretmen Rolü

Öğretmen İle Görüşme

5.1. Öğretmenler doğal ortamın ve fiziksel aktivitenin gerekliliği ile dış mekandaki oyunun önemi hakkında ebeveynleri bilgilendirirler. “Dış mekan kullanımı hakkında aileleri bilgilendirmek için ne gibi uygulamalar yaparsınız ve dış mekanlar ile ilgili onlara ne tür bilgiler sunarsınız? ”	E	H
Cevap:		
5.2. Öğretmenler ailelerin dış mekan etkinliklerine katılımlarına olanak sağlarlar (ör. dış mekan gezilerinin, pikniklerin, bitki dikiminin düzenlenmesi gibi). “Aileleri dış mekan etkinliklerine veya açık hava şenliklerine nasıl dahil ettiğinizi anlatan bir örnek veriniz. ”	E	H
Cevap:		
5.4. Öğretmenler dış mekanda yapılabilecek etkinlikler konusunda uzmanlaşmış kişileri (bahçıvan, yazar, izci, aktivisit vb.) okula davet ederler. “Dış mekânla ilgili deneyimlerinizi genişletmek için, alanında uzmanlaşmış kişilerden nasıl yararlanırsınız? (Dış mekân odaklanılmalı: Bahçıvan, Tema Vakfı, Yeşil Barış Örgütü, Yazar, İzciler, vb.)	E	H
Cevap:		
5.6. Öğretmenler, çocukların dış mekandaki öğrenmelerini desteklemek için araştırmalar yapar. (ör. kitaplar, internet siteleri, seminerler, atölyeler, saha gezileri, diğer kaynaklar) “Açık oyun alanlarını çocuklarla birlikte daha etkili kullanmada, hangi yolları kullanarak gerekli bilgiye ulaşırsınız?”	E	H
Cevap:		

5.7. Öğretmenler, dış mekanda çocukların sağlığı ile ilgili ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar.
“Çocukları aşırı sıcak veya yağışlı havalar için nasıl hazırlarsınız?” Cevap, aşağıdaki örneklerden en az üç tanesini içermelidir:

E

H

güneş kremi

montlar/ceketler

şapkalar

tek veya çok parmaklı eldivenler

şemsiye

botlar

içme suyu

alerji tedbirleri

diğer

Toplam İşaretlenen

E

H

Toplam Madde Sayısı

Mevcut işaretlenmiş maddelerin sayısını toplayınız. **Hesaplama % /8 x 100**

Bu alandaki maddelerin maksimum sayısına bölünüz ve 100 ile çarpınız.

Alan 5

EK-B: Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

A- DEMOGRAFİK BİLGİLER

Öğretmenin;

Cinsiyeti:

Yaşı:

Eğitim düzeyi:

Mezun olduğu bölüm:

Mesleki deneyim süresi:

Dış mekanda eğitim/ Dış mekan etkinlikleri/ Dış mekanda oyun/oyunun önemi ile ilgili herhangi bir seminere katılma durumu: Katılmamıştır. Katılmıştır.

B- GÖRÜŞME SORULARI

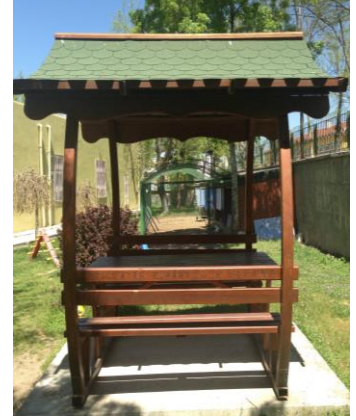
- 1- Dış mekanların mı yoksa iç mekanların mı çocuklar için daha fazla öğrenme deneyimi sağladığını düşünüyorsunuz? Neden açıklayınız?
- 2- Eğitim sürecinin bir parçası olarak, dış mekandaki eğitim ortamlarını önemli buluyor musunuz? Neden açıklayınız?
- 3- İdeal bir anaokulunun dış mekan eğitim ortamını nasıl tanımlarsınız?
- 4- A) Güzel bir havada genellikle çocuklarla birlikte dışarıda ne kadar zaman geçirirsiniz?
B) Kışın bu durum farklılık gösterir mi? Nasıl değişir?
- 5- Hazırladığınız planlarda dış mekan etkinliklerine ne sıklıkta yer verirsiniz?
 Haftada 1-2 gün Haftada 3 gün Her gün
- 6- Dış mekanda daha çok hangi etkinliklere yer verirsiniz? Neden açıklayınız?
- 7- A) Okulunuzun dış mekân eğitim ortamlarının kalitesini yeterli buluyor musunuz? Neden açıklayınız?
B) Sizce dış mekan kalitesini engelleyen faktörler nelerdir?
- 8- Çocukluğunuzda dışarıda yeterince oyun oynadığınızı ve zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl açıklayınız?
Ne sıklıkta zaman geçirdiğinizi düşünüyorsunuz?
 Haftada 1-2 gün Haftada 3 gün Her gün

EK-C: Gözlem Formu

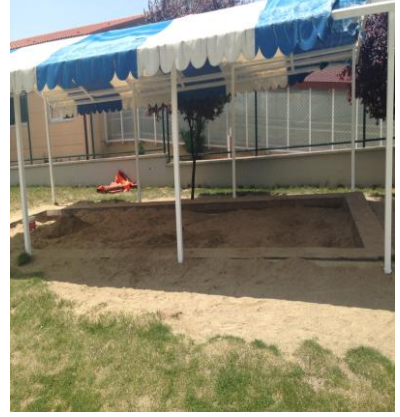
Öğretmenin Adı :	
Okulu :	
Çocuk Sayısı :	
Yaş grubu :	
Gözlem Tarihi :	
Dış mekan metrekaresi:	
Etkinlik sırasındaki hava durumu nasıldır?	
Dış mekandaki etkinlik süresi nedir?	
Öğretmenlerin dış mekanda tercih ettikleri etkinlikler neler?	
Etkinlikte hangi materyaller kullanılmaktadır?	
Etkinlik sırasında öğretmen - çocuk etkileşimi nasıldır?	
Dış mekan eğitim ortamlarında çocukların etkileşimde olduğu materyaller/unsurlar nelerdir?	
Alan notları	
Genel Yorumlar	

EK-Ç: Dış Mekan Eğitim Ortamlarına İlişkin Fotoğraflar

Yüksek Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarının Dış Mekan Eğitim Ortamları

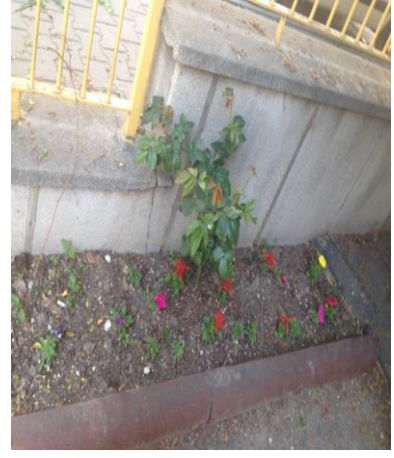


**Orta Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarının
Dış Mekan Eğitim Ortamları**

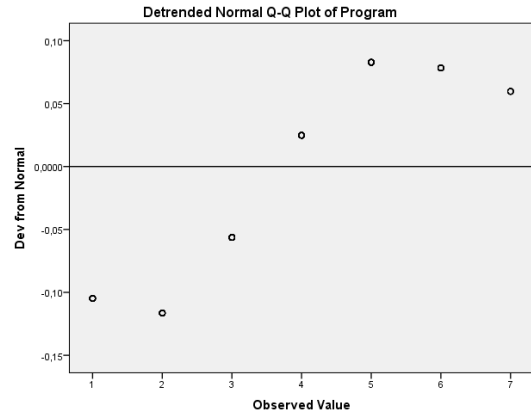
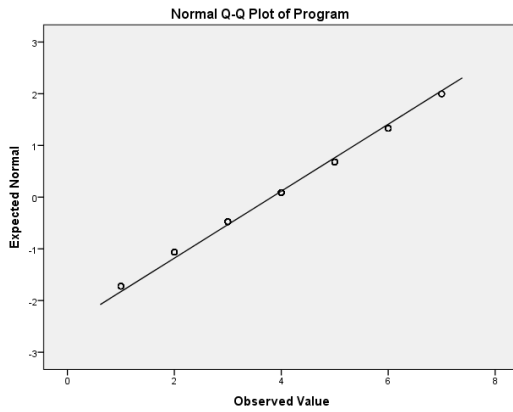
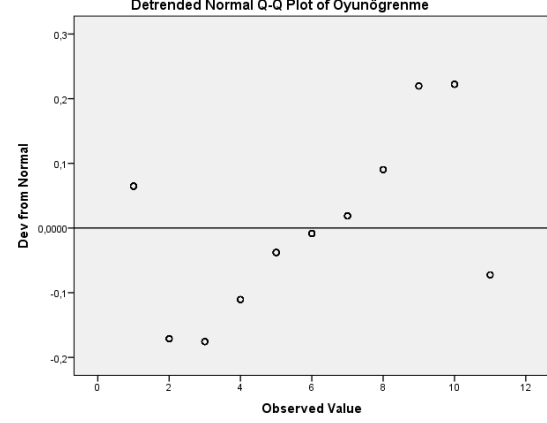
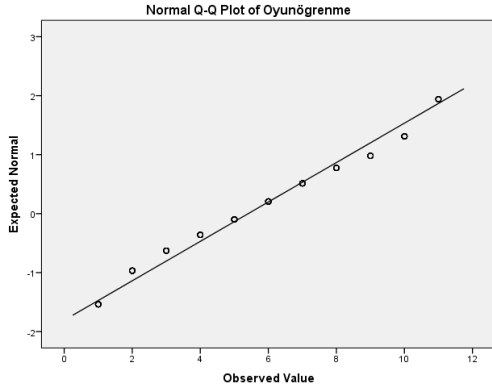
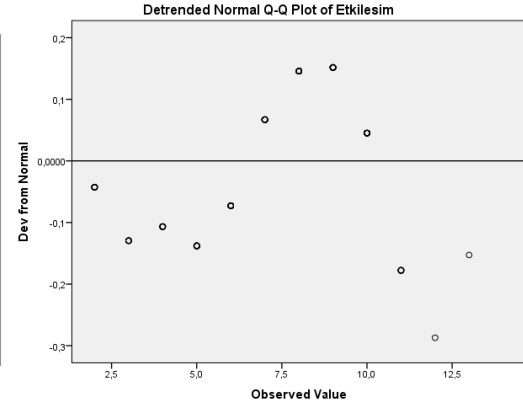
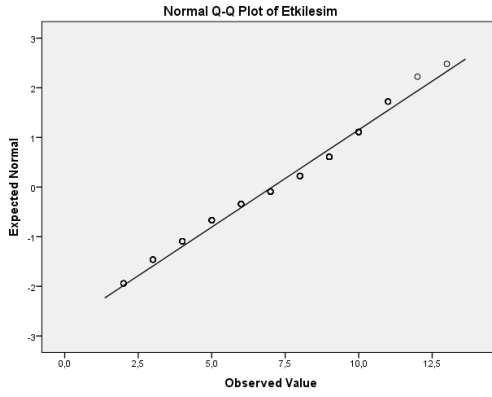
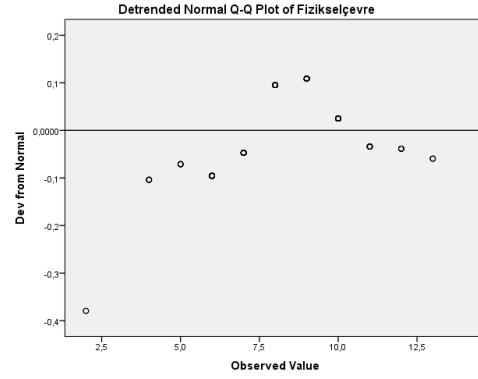
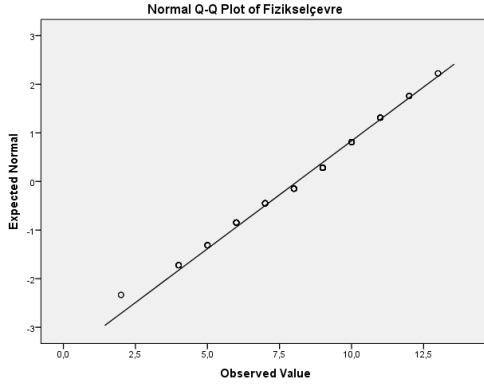


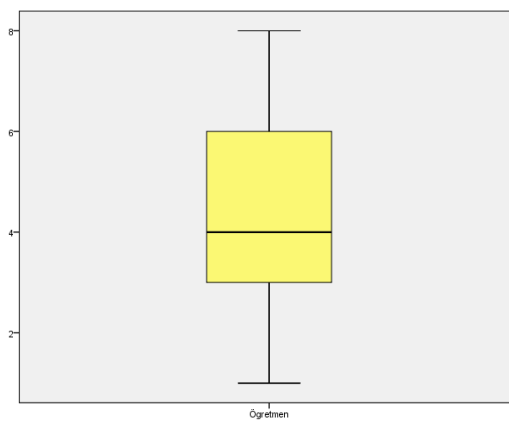
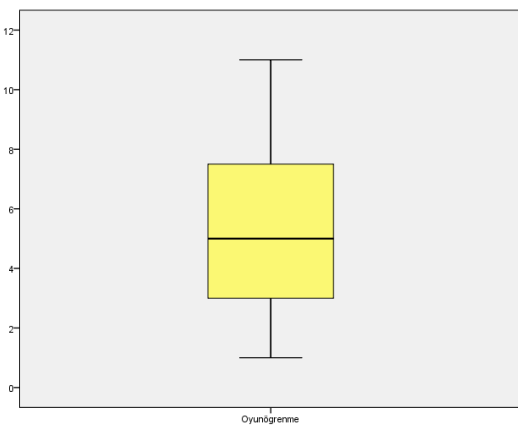
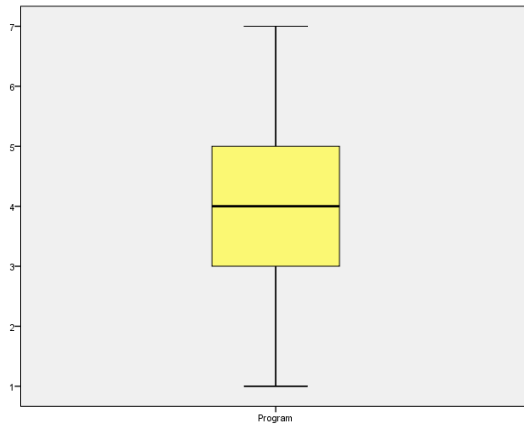
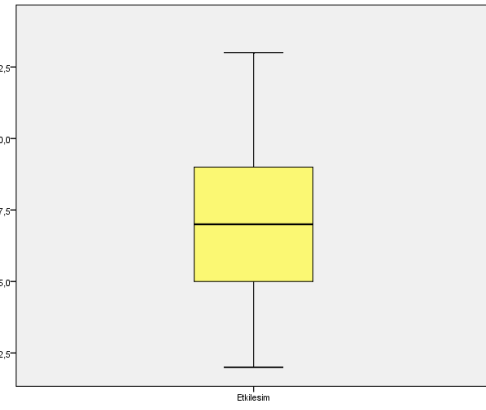
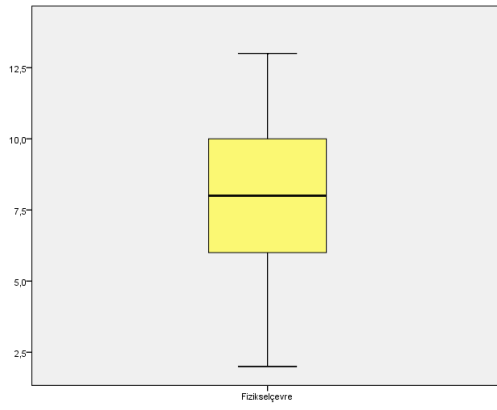
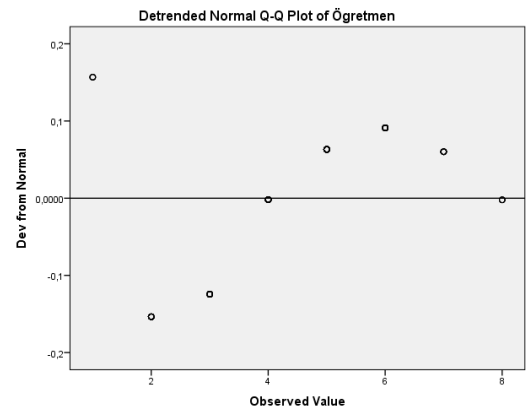
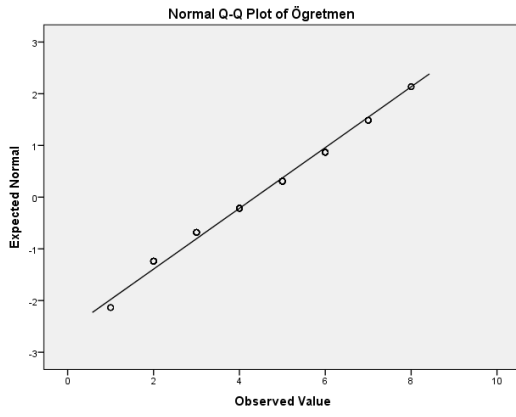
Düşük Dış Mekan Kalite Düzeyine Sahip Anaokullarının

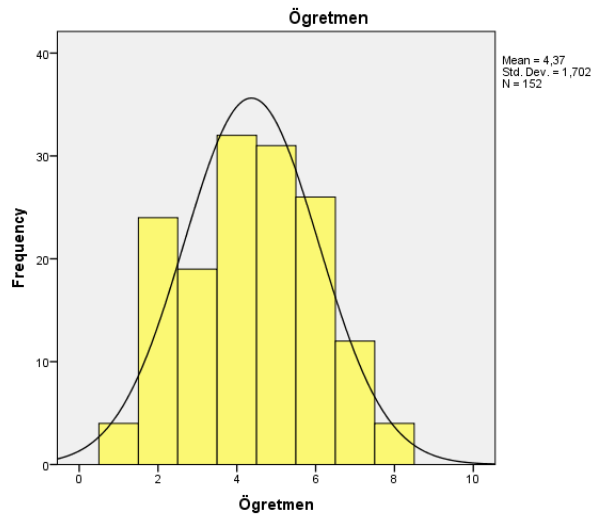
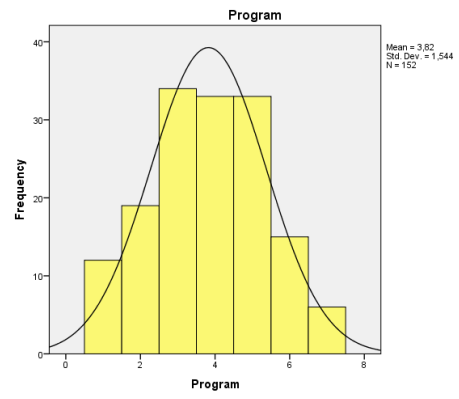
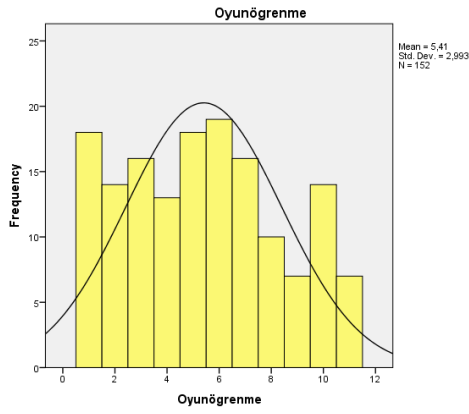
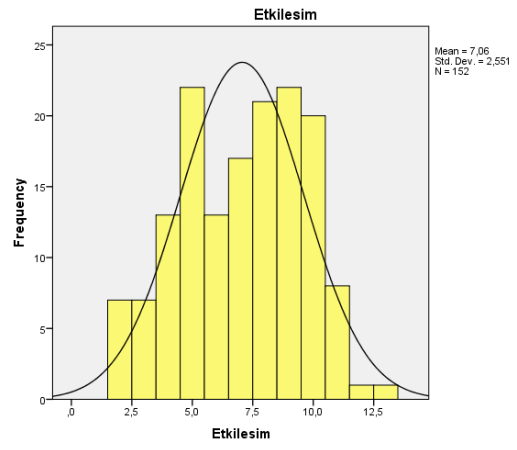
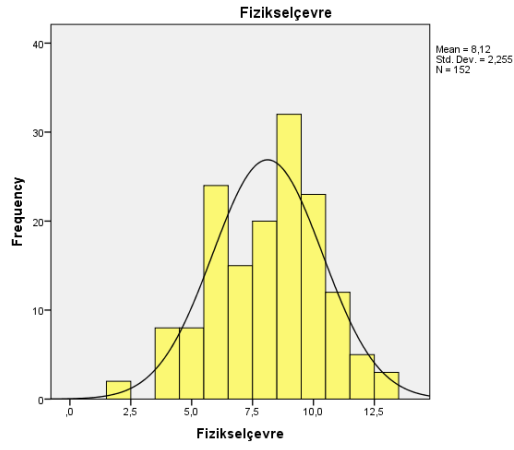
Dış Mekan Eğitim Ortamları



EK-D: Normal Dağılım Göstergeleri







Your request to Kaplan Early Learning



Gelen kutusu



Stephanie Roselli



alıcı: ben

15 Mar [Ayrıntıları göster](#)

Dear Ms. Burcak,

Thank you for getting in touch with us. I am happy to hear that your work is progressing. Yes, you may make the changes you describe to accommodate cultural differences. Also, you may use the POEMS material in your scientific article for publication in a journal.

If you have any further questions, please do not hesitate to ask.

Cordially,

Stephanie Roselli

Stephanie Roselli

Executive Editor

EK-F: Gönüllü Katılım Formu

Bu araştırma, okulöncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesini fiziksel çevre koşulları, etkileşim, oyun materyalleri ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü değişkenleri açısından ele alarak değerlendirmeyi ve öğretmenlerin dış mekan eğitim ortamlarına ilişkin algıları ile dış mekan kullanımlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar çalışma hakkında araştırmacı ile iletişime geçip bilgi sahibi olabilecektir. Bu araştırma herhangi bir kurumun desteği olmadan araştırmacının bağımsız olarak yürüttüğü bir çalışmadır.

Bilgi

Çalışmanın verileri DeBord, Moore, Hestenes, Cosco, ve McGinnis (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılacak olan "Preschool Outdoor Environment Measurement Scale" ölçeği ile araştırmacı tarafından oluşturulan "Dış Mekân Eğitim Ortamlarına İlişkin Öğretmen Algısı" nı belirleyen görüşme formu ve gözlem formu kullanılarak elde edilecektir. Ölçeğin kullanım izni Kaplan Company tarafından alınmıştır. Araştırma için gerekli tüm izinler alınmıştır.

Riskler

Bu çalışma herhangi bir risk faktörü içermemektedir.

Yararlar

Günümüzde çocukların evdeki dış mekanlarda daha az zaman geçirmesinden dolayı, okullardaki dış mekan oyun ve öğrenme fırsatlarının yaratılması çok daha önemli bir hal almaktadır. Dış mekan ile ilgili yapılmış boylamsal ve kesitsel araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Bu durum dış mekanların okul öncesi eğitim programlarının en az yararlanan bir parçası olduğunu düşündürmektedir. Çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim ortamlarında harcadıkları göz önünde bulundurulduğunda, ancak dış mekanın önemi ve kalitesi arttırıldığında, çocuklara dış mekan deneyimleri için fırsatlar yaratılması söz konusu olabilir.

Bu çalışma, kaliteye ilişkin betimsel bir durum tespitinin yapılmasında, kaliteye ilişkin tespit olası nedenleri ve sonuçları ile ilgili durumların giderilmesi sürecinde atılması gereken önemli adımların araştırılmasında önemlidir. Ayrıca önemi giderek artan ve eğitim ortamının ayrılmaz bir parçası olan dış mekânın kalitesine ve öğretmen algılarını tespit

etmeye yönelik yapılan bu çalışma literatürde var olan önemli bir eksikliği gidererek, eğitimde kalite sürecini hızlandırmak adına oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

Gizlilik

Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcıların isimleri kimse ile paylaşılmayacaktır.

İletişim

Görüşme soruları veya araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz. Onay vermeden önce sormak istediğiniz tüm soruları rahatça sormaktan lütfen çekinmeyiniz. Ayrıca çalışma bittikten sonra sonuçları hakkında bilgi sahibi olmak isteyen tüm katılımcılara araştırmayla ilgili bilgiler verilebilecektir.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN,

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 312-297 86 25

E-mail: mgonen@hacettepe.edu.tr

Eğer bu formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğiniz tehlikeye atıldığı takdirde Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu

Hacettepe Üniversitesi

Rektörlük 1. Kat

06800, Ankara

Tel: 312-3052001

Katılım

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. İstedığınız takdirde katılmayı herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın reddedebilirsiniz. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacak ve cevaplardan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi işaret etmeyecektir. Çalışmaya katılmaya başladıktan sonra istediğiniz anda çalışmaya devam etmekten vazgeçebilirsiniz. Bununla ilgili herhangi bir yaptırım uygulanmayacaktır.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Okulumuzda okulöncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesini fiziksel çevre koşulları, etkileşim, oyun materyalleri ve öğrenme ortamları, program ve öğretmen rolü değişkenleri açısından ele alarak değerlendirmeyi ve öğretmenlerin dış mekânın kullanımına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmaya onay veriyorum.

Tarih:

Katılımcı Okul Müdürü

Öğretmeni

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Tarih:

Katılımcı Sınıf

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza: