

The Effect of Preschool Learning Environments on Student-Teacher Relationship

Muzaffer Çağrıç1, Şermin Metin²

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the preschool learning environments and to examine the student-teacher relationship. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study, and the sampling of the study consisted of 61 teachers working in 6 independent kindergartens affiliated to the Directorate of National Education in Gaziantep province Şahinbey and Şehitkamil district center in the 2019-2020 academic year, and 244 children aged 5 years in the class of these teachers. In the study, the data were collected using the Learning Environments Evaluation Scale (ECERS R), developed by Harms and Clifford (1980) and adapted to Turkish by Kler Klodya Tovim (1996), and the Student-Teacher Relationship Scale (SSPS-F), developed by Pianta (1999)) to determine the student-teacher connection and was adapted into Turkish by Ası and Karabay (2018). SPSS (Version 24.0) was operated to analyze the data obtained within the scope of the research. Descriptive statistical methods as well as regression and correlation analyzes were used in the study. Based on the findings, a positive relationship was found between the sub-dimensions of the ECERS-R Scale, classroom space and furniture, routine personal care, activities and program structure; and the conflict, which was a sub-dimension of the Student-Teacher Relationship Scale.

Keywords: Preschool, Learning Environments, Student Teacher Relationship

Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Öğretmen İlişisine Etkisi

ÖZ

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

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

¹ Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, muzaffercagrici@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5968-6199

² Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Turkey, sermin.metin@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5984-6359

GİRİŞ

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

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

Öğretmenler tarafından daha az fark edilir olmasına rağmen eğitim ortamı öğrencileri destekleyici ve etkili sınıf yönetimi yaratması açısından önemlidir (Baker, 1999). Kaliteli eğitim ortamları öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyerek yaşanılır ve konforlu bir ortam oluşturmaktadır. Çocukların ilgi, istek, sağlık ve güvenliğine uygun ortam düzenlemelerinin planlaması okul öncesi eğitimin veriminin artmasına neden olmaktadır. Eğitim ortamlarının hassasiyetle tasarlanmış olması ve öğretmenlerin kazanımlara yönelik eğitim ortamında düzenlemeler yapmaları son derece önemlidir. Bir eğitim kurumunda, kurumun eğitim ortamları ve donanımları oluşturulurken; tasarım için; mimar, mühendis, çocuk gelişimci, eğitimci, psikolog gibi bilim dallarının işbirliği ile çalışmaları yararlı görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Güleş, 2013).

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

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

Öğretmenin bakış açısından, öğrencilerle güçlü ve pozitif ilişkiler, çocukların başarısını teşvik etmek için ekstra zaman ve enerji harcamak için motivasyon sağlayabilir. Buna karşılık, çatışmayla karakterize edilen öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların davranışlarını denetim altında tutmak için sık sık girişimlere yol açabilir ve bu nedenle onlar için olumlu bir okul ortamını geliştirme çabalarını engelleyebilir. Olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukları sınıftan çıkarma çabalarıyla ilişkili olmasının bir nedeni bu olabilir (Pianta vd., 1995). Türkiye'de okul öncesi eğitiminin, son yıllardaki öğrenci ve okul sayılarının bakarak hızla yaygınlaştığını görülmektedir. Günümüzde ise okul öncesi öğrenme ortamlarına dair ya da okul öncesi çocuklarına yönelik farklı araştırmalar yapılmasının yanında, okul öncesi öğrenme ortamlarının yapısal ve yönetsel olarak nitelik bakımından yapılan çalışmaların kabul edilebilir bir düzeyde olmadığından görülmektedir. Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler bu alandaki araştırmalara duyulan gereksinimin artmasına neden olmaktadır.

Çocukların gelişiminde öğretmenler yaşamsal bir rol oynamaktadır (Howes, 2000; Pianta, 1999). Bundan dolayı öğretmen-çocuk etkileşimi, gelişim evrelerinde kritik öneme sahip düzenleyiciler olarak görülmektedir. Bunun akabinde çocuk ve öğretmen arasında sağlanan ilişkiler, olumlu sonuçların meydana gelmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır (Pianta ve Walsh, 1998). Üst düzeyde destek ile güvene dayalı çocuk-öğretmen etkileşimi neticesinde çocuğa, bulunduğu ortamı kavramasını sağlayan güvenli ve destekleyici bir çevre sağlanmalıdır. Öğretmen çocuk arasındaki ilişkisel destek, duygusal bozukluk yaşayan çocuklar için, öğretmen

çocuğun gözünde güvenli bir liman olmasını sağlamasının yanında, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan etkileşimlerinde pozitif yönde sosyal değişiklikler yaşamasına yardımcı olmaktadır (Pianta, 1999).

Bu araştırmada; okul öncesi dönemde öğrenme ortamları ne düzeydedir ve öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen arasında ilişki olup olmadığı saptanmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitimi veren kurumların eğitim ortamlarının (kalitesi) niteliği hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğrenme ortamlarının niteliği öğretmenlerin demografik değişkenlerine (yaş, mezuniyet, hizmet süresi, katıldığı hizmet içi eğitim, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik durum) göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenme ortamları alt boyutlarının öğretmenin çocukla kurduğu ilişki alt boyutları olan çatışma ve yakınlık düzeyleri ile anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve ya halen varolan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında değişimin var olup olmadığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2000). Bu araştırmada korelasyon türü ilişki çözümleme yapılmış, okul öncesi eğitimde öğrenme ortamlarının kalitesinin okul öncesi öğretmenleri ile çocuklar arasında kurulan ilişki ile ilişkisi olup olmadığını ortaya koymak ve ilişki var ise bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokulları ve bu kurumlarda görev yapmakta olan 5 yaş çocuklarla çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak evren içerisinde var olan tüm durumu yansıtmayı için amaçlı örneklem yöntemlerinden; maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde farksız değişik durumlardan meydana gelmesidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar maksimum çeşitliliğe örnek teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları arasından idareciler tarafından alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde olduğu belirtilen toplam 49 anaokulları arasından rasgele seçilen üst, orta, alt sosyo ekonomik düzeydeki iki okul olmak üzere toplam altı okul ve bu okullardan seçilen öğretmen ve çocuklar oluşturmaktadır. Belirlenen okulların adları kullanılmamış ve okullar büyük harfler kullanılarak (A, B, C, D, E, F) kodlanmıştır. Örneklem içerisinde yer alan 6 resmi bağımsız anaokulunda toplam 143 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 73'ü 6 yaş grubu, 61'i 5 yaş grubu 9'u ise 4 yaş grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Resmi bağımsız ana okullarında genelde 6 yaş grubu sınıfların çok olduğu bunun da sebebinin ilköğretim 1. Sınıfa hazırlık amacı taşıdığından öncelik bu yaş grubuna verilmiş olduğu söylenebilir. 5 yaş grubu, 6 yaş grubu kadar olmasa da her bağımsız okulda bulunmaktadır. 4 yaş grubu ise resmi bağımsız anaokullarında 1 veya 2 şube bulunmakta, 5-6 yaş grubu öğrencilerin yoğun olduğu yerleşim yerindeki resmi bağımsız anaokullarında ise hiç bulunmamaktadır. Çalışmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların seçiminde ise okul idaresinden sınıf listeleri alınmış, sınıf listelerinin ilk ve son sırasında yer alan kız ve erkek çocuklar arasından seçilen 244 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin ve çocukların demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R) ve çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin niteliğini saptamak için Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K) kullanılmıştır.

Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS R): Erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin eğitim ortamlarının kalitesini (niteliğini) belirlemek üzere kullanılan "Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)", Harms ve Clifford (1980) tarafından ABD'nin North Carolina Üniversitesinde geliştirilmiş, daha sonra Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından gözden geçirilmiştir. ECERS R'nin Tovim (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

gerçekleştirilmiştir. Tovim'in uyarlama çalışmasında elde ettiği güvenilirlik katsayısı 0.96'dır. Tovim ve onun bir meslektaşı iki erken çocukluk eğitimi merkezindeki beş sınıfta tüm ECERS R'yi uygulamıştır. Çalışmanın sonucu, "yetişkin ihtiyaçları" alt boyutunda yapılacak bir çalışmadan sonra, ECERS-R'nin Türkçe halinin orjinal olanı ile benzerlik gösterdiğini, dil yönünden eş ve güvenilir olabileceğini işaret etmekte ve erken çocukluk eğitimi veren eğitim kurumlarında kullanılabileceğini göstermektedir (Tovim, 1996 ve Solak, 2007). Araştırmada kullanılan öğrenme ortamları ölçeği güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. ECERS R'nin yedi (7) alt boyutu ve toplam kırk üç (43) alt bölüm sayısı bulunmaktadır (Tovim, 1996 ve Solak, 2007).

Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K): Pianta (1999, 2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ-K) (Student – Teacher Relationship Scale-STRS) ölçeği uzun ve kısa form olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada kısa formu kullanılmıştır. "Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş olan ölçeğin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği – Kısa Formu (ÖÖİÖ-K) 15 maddeden oluşan 5' lili kert tipi bir ölçektir. Okul Öncesi dönemden başlayarak ortaokul düzeyinde de kullanılabilen bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan her bir madde 1 (kesinlikle Uymuyor) ile 5 (Tamamen Uyuyor) arasında bir değer almaktadır" (Ası ve Karabay, 2018). Ölçeğin kısa formu çatışma ve yakınlık olarak iki alt boyuttan meydana gelmektedir; Çatışma puanları öğretmen tarafından olumsuz algılanan çocuğun davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir.

Verilerin Analizi

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

BULGULAR

Okul öncesi öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu bölümde tablolar halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır. Gözlemler sonucu elde edilen "ECERS-R" puanları analiz edilmiş, "test-tekrar test" yöntemi ile elde edilen gözlemlerin tutarlılığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

ECERS-R'nin Alt Boyutlarına ve Genel Boyutuna İlişkin Puanlar								
KURUMLAR	Sınıf Alanı ve Mobilyalar	Rutin Kişisel Bakım	Dil ve Akıl Etme	Aktiviteler	Etkileşim	Program Yapısı	Aile ve Personel	Genel Boyut
	A	5,38	6,67	5,25	5,50	6,80	6,00	6,17
B	5,25	6,50	4,25	4,80	6,00	5,67	5,67	5,45
C	4,75	5,67	4,00	5,40	6,20	5,00	5,33	5,19
D	4,50	5,17	3,50	4,10	6,00	5,33	4,67	4,75
E	4,25	5,50	4,00	2,60	5,80	4,67	5,50	4,62
F	4,13	5,17	3,50	2,90	4,80	5,33	5,33	4,45
Genel	4,71	5,78	4,08	4,22	5,93	5,33	5,45	4,82

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan bağımsız anaokullarının ECERS-R ölçeğinden elde edilen verileri görülmektedir. Sınıf alanı ve mobilyaların 4,71 değerle çok az ile iyi arasında bir değer aralığında olduğunu, kişisel bakım 5,78 değerle iyi ile çok iyi bir değerde olduğunu görmekteyiz. Dil ve Akıl etme 4,08 ile çok az iyi bir değerde olduğunu, aktivitelerin 4,22 puanla çok az iyi değerde olduğunu söyleyebiliriz. Etkileşim 5,93 iyi ile çok

iyi arasında bir seviyede olduğunu söylenebilir. Programın Yapısı 5,33 ile iyi, aile ve personel 5,45 ile iyi seviyede olduğu söylenebilir.

ECERS-R ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

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

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

Tablo 3.

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

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

Tablo 3’te ECERS-R ölçeğine göre öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi analizi sonucunda öğretmenlerin mezuniyet durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2(2) = 3.443$, $p > .05$]. Başka bir deyişle ECERS-R ölçeği düzeyleri öğretmen yaş durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.

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

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

Tablo 4 incelendiğinde, ECERS-R ölçeği düzeyinin öğretmen hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir [$X^2(2) = 3.782$, $p > .05$]. Başka bir deyişle öğrenme ortamları ölçeği düzeyleri öğretmen hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 5.

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

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

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

Tablo 6.

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

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

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

Öğrenci öğretmen ilişki ölçeği ile yapılan ölçümlerin, öğretmenlerin demografik değişkenlerine (yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, katıldığı hizmetiçi eğitim sayısı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenci öğretmen ilişki ölçeği ile yapılan ölçümlerin, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Yaş</i>	25-35	24	4.31	0.53	G.Arası	0.18	2	0.09	0.43	0.649
	36-45	34	4.24	0.37	G.İçi	12.513	58	0.21		
	46 ve üstü	3	4.08	0.85	Toplam	12.700	60			
	Toplam	61	4.26	0.46						
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-9	19	4.19	0.57	G.Arası	0.22	2	0.11	0.50	0.608
	10-19	38	4.29	0.39	G.İçi	12.484	58	0.22		
	20 ve üzeri	4	4.40	0.55	Toplam	12.700	60			
	Toplam	61	4.26	0.46						
<i>Öğrenim Durumu</i>	Ön Lisans	2	4.63	0.10	G.Arası	0.69	2	0.35	1.67	0.197
	Lisans	54	4.27	0.44	G.İçi	12.008	58	0.21		
	Yüksek Lisans	5	3.98	0.69	Toplam	12.700	60			
	Toplam	61	4.26	0.46						
<i>Katıldığı Hizmet İçi Eğt. Sayısı</i>	1-5	27	4.14	0.46	G.Arası	0.78	2	0.39	1.88	0.161
	6-10	19	4.35	0.49	G.İçi	11.925	58	0.21		
	11 ve üzeri	15	4.38	0.39	Toplam	12.700	60			
	Toplam	61	4.26	0.46						
<i>Okullarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Düzeyi</i>	Düşük	3	4.42	0.17	G.Arası	0.54	3	0.17	0.84	0.480
	Orta	37	4.30	0.45	G.İçi	12.165	57	0.21		
	İyi	20	4.16	0.50	Toplam	12.700	60			
Toplam	61	4.26	0.46							

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenci öğretmen ilişki düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda [$F_{(2-60)}=0.43$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğrenci öğretmen ilişki düzeyi yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Tablo 7’ de görüldüğü gibi, öğrenci öğretmen ilişki düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda [$F_{(2-60)}=0.50$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğrenci öğretmen ilişki düzeyi mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenci öğretmen ilişki düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda [$F_{(2-60)}=1.67$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğrenci öğretmen ilişki düzeyi öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenci öğretmen ilişki düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının katıldığı hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda [$F_{(2-60)}=1.88$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında katıldığı hizmet içi eğitim değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğrenci öğretmen ilişki düzeyi katıldığı hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenci öğretmen ilişki düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda [$F_{(3-60)}=0.84$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğrenci öğretmen ilişki düzeyi okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

ECERS-R alt boyutları ile öğrenci-öğretmen ilişkileri ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

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

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

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

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme ortamları ölçeği alt boyutları ile öğrenci-öğretmen ilişkileri ölçeği alt boyutları arasındaki ikili korelasyona bakılmıştır. Çatışma alt boyutu ile sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, aktiviteler ve program yapısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ($p<0.05$) bulunmuştur. Yakınlık alt boyutu ile sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile ve personel arasında ise yine pozitif yönde anlamlı ilişki ($p<0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

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

Çalışmadan elde edilen ilk sonuç öğrenme ortamlarına ilişkindir ve ECERS-R ölçeğinden elde edilen verilere göre; Sınıf Alanı ve Mobilyaların çok az ile iyi arasında bir değer aralığında olduğu, Kişisel Bakım alt boyutunun iyi ile çok iyi bir değerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dil ve Akıl etme çok az iyi bir değerde olduğunu, Aktivitelerin çok az iyi değerde olduğunu, Etkileşim alt boyutunun iyi ile çok iyi arasında bir seviyede olduğunu, Programın Yapısı alt boyutunun iyi ve Aile ve Personel alt boyutunun ise iyi seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar okul öncesi öğrenme ortamları ölçeğinde yer alan sınıf alanı ve mobilyaları, dil ve akıl etme ve aktivitelerin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

“Sınıf alanı ve mobilyalar; sınıf içi alanı, rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar, rahatlama için mobilyalar, oyun için sınıf düzenlenmesi, hususi (özel) alan, çocuklarla ilgili sergi, motor hareketleri için alan, motor hareketleri için malzeme” gibi sınıf içinde çocukların eğitim ve gelişim gereksinimleri için bulunması gereken öğrenme ortamlarını içermektedir. İncelenen anaokullarında bu alanların yeterli düzede olmadığı görülmektedir.

Kandır ve Çaltık (2006)’ın “resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu inceleyen araştırmasının sonucunda” ise, kaliteli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlarda bir standartlara uygun olmadığı ve mevcut öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarının ve öğrenme ortamlarında bulunan araç gereçlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Metin (2016) bir okul öncesi eğitim kurumunda sınıfların önemli parçası olan öğrenme merkezlerinin yetersiz olduğunu, Serdaroğlu (2019), Canbeldek (2015) de okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin düşük olduğunu, bu bulguların aksine Polat (2014) ve Nummila (2016) ise okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dil ve Akıl etme etkinlikleri olan kitaplar ve resimler, iletişime teşvik, akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı, günlük dil kullanımı olan boyutlar yer almaktadır. Aktiviteler alt boyutları ise öğretmenlerin gün içinde yapmış oldukları motor, sanat, müzik/hareket, bloklar, kum/su, drama, fen/doğa, matematik/rakam, TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı ve farklılıkları kabul edebilmeye yönelik sınıf içi etkinliklerinin de yetersiz olduğu görülmektedir.

Benzer araştırmalarda Micozkadıoğlu ve Berument (2011) çocuk başına düşen alanın artması sonucu olarak çocukların akademik becerilerini arttırdığını, Serdaroğlu (2019) eğitim ortamının kalitesinin çocuğun dil gelişimini

etkilediğini, Canbeldek (2015) eğitim ortamı ile çocuğun gelişim düzeyi arasında ilişki olduğunu, Polat (2014) ise eğitim ortamının kalitesinin yaratıcılığa katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Çalışmada okul öncesi öğrenme ortamlarına ilişkin karşılama/ayırılma, yemekler/atıştırma, uyku/dinlenme, tuvalet/alt değiştirme, sağlık uygulamaları, güvenlik uygulamaları olan rutin kişisel bakım ile motor aktivitelerini denetleme, genel denetim, disiplin, personel çocuk etkileşimi, çocuklar arası etkileşim olan etkileşim alt boyutlarının iyi olduğunu göstermektedir. Ancak Gürkan (1985) çalışma bulgularının aksine bazı anaokullarında kuralların gerektiğinden fazla olduğunu belirtmiştir. Böyle bir durumda, okul öncesi çocuğunun anaokulundaki kurallara uygun davranışlar geliştirmede sorunlarla karşılaşmasının olası olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların özgür bir ortamda, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal güçlerini deneyimlemek, geliştirme ihtiyacı içindedir (Gürkan, 1985). Tekmen (2005) yaptığı çalışmada örneklemini oluşturan eğitim kurumlarının genel kalite ortalamasının çok az olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Feyman (2006)'da sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım, dil ve mantık yürütme ve programın yapısı çok az, aktiviteler yetersiz ile çok az arasında aile ve personel iyi etkileşim ise çok iyi bulgusuna ulaşmış ve bağımsız anaokullarının kalite düzeyini çok az ve özel anaokulların kalite düzeyini ise çok az ile iyi olarak tespit etmiştir.

Aksoy (2009) yaptığı çalışmada “MEB’e bağlı bağımsız anaokullarına “ECERS-R” den aldıkları puan açısından bakıldığında,” en iyi oldukları boyutun “rutin kişisel bakım”; en yetersiz oldukları boyutun “aktiviteler” olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kalkan (2008) ise bağımsız anaokulların en yüksek ortalama değere sahip olarak “Dil ve Mantık Yürütme” alt boyutunda ve en düşük “Program Yapısı” alt boyutunda olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapmış olduğumuz araştırma sonucunda “etkileşim” alt boyutu (5,93) en yüksek ortalamaya sahipken “dil ve akıl etme” alt boyutu (4,08) en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Polat (2014) yaptığı çalışma sonucunda olumlu koşullara sahip olan öğrenme ortamlarının olumsuz koşullara sahip olduğu sonucuna ulaşırken Serdaroğlu (2019) ise öğrenme ortamlarının toplam kalite düzeyinin yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit etmiştir. Ancak Numilla (2016) ise öğrenme ortamlarının kalitesini incelediği çalışmasında günlük program ve kişisel rutin bakım boyutunun incelediği kurumlarda yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokullardan bağımsız olarak inşa edilen anaokulları kendilerine ait ücretleri ve personeli olan kurumlardır. Bu kurumlarda temizlik ve bakıma yardımcı elemanlar ve sınıf içi eğitime destek verecek elemanlar ile çocukların giriş çıkışlarında öğretmene destek olacak elemanlar bulunmaktadır. Anaokullarının sahip olduğu bu personel konusundaki desteğin, rutin kişisel bakım ve etkileşim boyutlarının iyi olması üzerinde bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca “Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün, Okul Öncesi Eğitim Programını 2013” yılında güncellenmiş olmasının da bu sonuçlar üzerinde etkisi olabilmektedir. “MEB (2013), “Okul öncesi Eğitim Programının temel özellikleri” olan: esnek, çocuk merkezli, sarmal, eklettik, dengeli, oyun merkezli olması, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, yaratıcılığın geliştirilmesi ön planda olması, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi, temalar/konular amaç değil araç olması, öğrenme merkezlerinin önemli olması, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması, aile eğitimi ve katılımı önemli olması, değerlendirme süreci çok yönlü olması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermekte olması, rehberlik hizmetlerine önem vermesi özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. MEB (2013), “Okul Öncesi Eğitim Programı” değişmesi ile birlikte öğrenme ortamlarının kalite ölçütlerine olumlu olarak yansdığı görülmektedir.

Okul öncesi öğrenme ortamlarının (kalitesi) niteliği ölçeği ile yapılan ölçümlerin öğretmenlerin yaş, mezuniyet durumu, hizmet süresi ve okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, ancak öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitime göre farkın anlamlı olduğu bulgularına ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gösterdikleri çaba ve eğitim etkinliklerinin öğrenme ortamları üzerinde yansıdığı söylenebilir. Çalışmalar öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerini içeren sınıf özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Howes, 2000, Mashburn ve diğerleri, 2008). Öğretmen-çocuk ilişkileri, sıcak ve destekleyici öğretmen çocuk ve akran etkileşimleri ve yüksek düzeyde öğretmen duyarlılığı ile karakterize edilen, çok olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda daha kaliteli olma eğilimindedir. Öte yandan, öğretmen-çocuk ve akran etkileşimlerinin baskın örüntülerinin kızgın ve/veya duyarsız olduğu daha az olumlu ortamlara sahip sınıflarda ilişkiler daha düşük kalitede olma eğilimindedir (Pianta vd., 1995; Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2005; Howes, 2000). Öğretmen çocuk arasındaki yüksek kaliteli ilişkiler, öğretmen ile çocuk arasında yüksek düzeyde yakınlık ve düşük düzeyde çatışmanın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (O’Connor ve McCartney, 2006). Çatışmalı öğrenci öğretmen ilişkisi sınıf kalitesi göstergelerini (öğretmenlerin öğretim stratejileri, öğretmenlerin okul tarafından sağlanan destek algıları, okula geçiş etkinlikleri ve sınıf /okul ilişkisel iklimi) ve öğretmenlerin iş yükü stresi algılarını (mevcut öğretim görevleri ve algılanan risk, öğrenci sayısı gibi) etkili olmaktadır (Mantzicopoulos, 2005). Bu nedenle, en temel düzeyde, bu ilişkilerin kalitesi, yetişkinlerin bireysel özelliklerine ve kişilerarası becerilerine bağlıdır ve öğretmenin meslek öncesi ve meslek içinde hizmet içi eğitimleri ilişkinin niteliğini etkilemektedir

(Driscoll ve Pianta, 2010; Sabol ve Pianta 2012). Öğretmenin bu nitelikleri sadece çocuk öğretmen etkileşimine olumlu katkı sağlamayacak, aynı zamanda öğretmenin eğitim ortamını düzenlemesinde eğitim programına bakış açısı ve uygulamalarını da etkileyecektir.

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

Sınıfın yapı ile ilgili özellikleri de ilişki kalitesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen öğrenci etkileşiminin olumlu olduğu, çocuk sayısının düşük olduğu sınıflarda öğretmenlerin çocukların gelişimini daha özenli takip ettikleri ve çocuklarla bireysel ilişki kurduklarını (Bourke, 1986; McGiverin vd., 1989; Pianta, 1999; Thurlow vd., 1993) vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalar sınıfa dair; sınıf yönetimi, akran etkileşimi, oyun materyalleri ve sınıf öğrenci sayısı gibi (Demirkaya, 2013). değişkenlerin öğrenci öğretmen ilişkisi üzerinde etkili birer faktör olmadığını ortaya koymuştur.

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

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

KAYNAKÇA

- Aksoy, P. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ası, D.Ş., ve Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. Doi: 10.12984/eggefd.322358
- Aydın Bilgin, N. H. (2003). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The elementary school journal*, 100(1), 57-70.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 558-571.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi: Ankara
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2010). A guide to teaching practice. (5th edition). London: Routledge.

- Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demirkaya, P. N. (2013). Anasınflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci öğretmen ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dewey, J. F. (1969). Evolution of the Appalachian/Caledonian orogen. *Nature*, 222(5189), 124-129.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.
- Güleş, F. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Gürkan, T. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarında gözlenebilen uyum sorunları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarında Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki İlgili Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Mesleki Eğitim Dergisi, 8(15):40-62.
- Mantziopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- McGiverin, J., Gilman, D., & Tillitski, C. (1989). A meta-analysis of the relation between class size and achievement. *The Elementary School Journal*, 90(1), 47-56.
- MEB, (2013). Temel eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Erişim Tarihi: 18.03.2020. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- METİN, Ş. (2016). Türkiye'de okul öncesinde kaynaşturmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 146-172.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Position Statement*.
- Nummila, M. (2016). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatussuunnitelmien ECERS-R laatu.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187-218.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of educational psychology*, 98(1), 87.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). Okulöncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. Ş. Yaşar. (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (ss.83-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children.

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Polat, A. E. (2014). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. Retrieved from <https://0-doi.org.pacificatclassic.pacific.edu/10.1080/14616734.2012.672262>
- Serdaroğlu, H. U. (2019). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalitesi ile Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Solak, N. (2007). Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tekmen, B. (2005). A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara. *Unpublished master thesis, METU, Ankara*.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Wotruba, J. W., & Algozzine, B. (1993). Instruction in special education classrooms under varying student-teacher ratios. *The Elementary School Journal*, 93(3), 305-320.
- Tovim, K. K. (1996). The Turkish Adaptation of the Early Childhood Rating Scale. *Unpublished master thesis*. Boğaziçi University.
- Ulçay, S. (1993), Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitim kurumlarında yıllık program. İstanbul: MEB Basımevi.

EXTENDED ABSTRACT IN ENGLISH

The pre-school period is a stage in which the level of brain development and synaptic formations is the highest. Brain development is of prime importance for social and emotional, cognitive, motor, and language development. Therefore, children grow rapidly in the first 72 months of their lives, which is called the preschool period, and their development areas evolve at an astonishing pace as well. In the pre-school period, how and to what extent the child can explore, what they can learn, and at what speed they can learn are related to the amount of environmental reinforcement and the opportunities provided for the child (MEB,2013).

Although it is less noticeable to teachers, the educational environment is vital for students in creating supportive and effective classroom management (Baker, 1999). Quality educational environments form a livable and comfortable environment by affecting the relationship between teacher and child. Planning the appropriate environment arrangements for the interests, desires, health, and safety of children ensures an increase in the efficiency of preschool education. It is crucial that the educational environments are designed with precision and that teachers make arrangements in the learning environment for the achievements. In an educational institution, when establishing educational environments and equipment of the institution; for design; the collaboration of disciplines such as architects, engineers, child development specialists, educators, and psychologists is considered useful (Cohen, Manion and Morrison, 2010; Güleş, 2013).

When the related studies on student-teacher relations are examined, it is detected that predominantly, teachers' views on the relationship are included. The opinions of the child, who is the other subject of the confrontational interaction, are as important as the teacher's opinions. The child's feelings, thoughts and perceptions, and the acceptance of the teacher as the source of support play an important role in determining the relationship between the child and the teacher. Conflicted student-teacher relationships can lead to teachers' frequent need to control children's behavior, and therefore efforts to develop a positive school environment may be hindered (Pianta et al., 1995; Pianta, Hamre and Stuhlman, 2003).

Teachers play a vital role in children's development (Howes, 2000; Pianta, 1999). Therefore, teacher-child interaction is seen as a critically important regulator in developmental stages. Subsequently, the relationships between the child and the teacher are also very important in terms of achieving positive results (Pianta and Walsh, 1998). As a result of child-teacher interaction based on a high level of support and trust, a safe and supportive environment should be provided to the child to understand the environment in which he is located. For children with emotional disorders, relational support between the teacher-child not only provides a safe haven in the eyes of the teacher but also helps students experience positive social changes in their interactions with their teachers and peers (Pianta, 1999).

In this research, it is aimed to determine the level of learning environments in the preschool period and whether there is a relationship between learning environments and student teacher. For this purpose, the following questions were answered. 1. What is the level of quality of the educational environment of the institutions providing pre-school education? 2. Does the nature of preschool learning environments differ according to the demographic variables of the teachers (age, graduation, length of service, in-service education attended, socio-economic status of the schools)? 3. Are there a significant relationship between the sub-dimensions of learning environments and the levels of conflict and closeness, which are the sub-dimensions of the teacher's relationship with the child?

Relational screening model was used in the study. Screening models are research approaches aiming to depict a situation that has existed in the past or present. Relational screening models attempt to determine whether there is and/or a degree of change between two and more variables (Karasar, 2000). In this study, correlation-type relationship analysis was made to reveal whether the quality of learning environments in preschool education was related to the relationship established between preschool teachers and children and if there was a relationship, to determine the direction and degree of this relationship.

The sample of the study consists of six schools in total, including two schools at upper, secondary, and lower socio-economic levels, randomly selected by the administrators from among the independent kindergartens in Şahinbey and Şehitkamil districts, and the teachers and children selected from these schools. The names of the designated schools were not used and the schools were coded using capital letters (A, B, C, D, E, F). There are a total of 143 teachers in 6 official independent kindergartens in the sample. Of these teachers, 73 are 6 age group

teachers, 61 are 5 years old group and 9 of them are 4 age group teachers. One can say that there are many 6-year-old classes in official independent kindergartens, and this is the reason why this age group is given priority since it aims to prepare for the 1st grade of primary school. The 5-year-old group is available in every independent school, although not as much as the 6-year-old group. The 4-year-old group has 1 or 2 branches in official independent kindergartens, while the 5-6 age group is not present in the official independent kindergartens in the settlement where the students are concentrated. In the selection of the children in the class of the teachers who volunteered for the study, the class lists were taken from the school administration, and 244 children were selected among the girls and boys who were in the first and last place in the class lists constituted the study group. In the study, Personal Information Form, Learning Environments Assessment Scale (ECERS R), and Student-Teacher Relationship Scale (ÖÖİÖ-K) were used to determine the quality of the relationship that children establish with their teachers.

SPSS version 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) was used for the analysis of the data of the research data obtained by the Learning Environments Assessment Scale and the Student-Teacher Relationship Scale, descriptive statistics such as mean and percentage as well as simple correlation, independent samples t test, one-factor analysis of variance (One-way ANOVA), and Kruskal-Wallis H Test were applied.

The first result obtained from the study is related to learning environments and according to the data obtained from the ECERS-R Scale; it was found that the Class Area and Furniture were in a value range from very few to good and that the Personal Care sub-dimension was of a good to very good value. It was detected that Language and Reasoning were of very little good value, Activities were of very little good value, Interaction sub-dimension was at a level between good and very good, Program Structure sub-dimension was good and Family and Staff sub-dimension was good. These results proved that the classroom space and furniture, language and reasoning and activities in the scale of preschool learning environments were not at the desired level.

Classroom space and furniture; in-class space, routine maintenance, furniture for play and learning, furniture for relaxation, class arrangement for play, special area, exhibition related to children, space for motor movements, material for motor movements" includes learning environments that should be present for children's educational and developmental needs. However, in the kindergartens examined, it was noted that these areas were not adequately correct.

It was also concluded that there was a positive significant relationship between the sub-dimensions of learning environments such as "classroom space and furniture, routine personal care, language and reasoning, activities, interaction, program structure, and family and staff" and the proximity sub-dimension of the student-teacher relationship. These results show that the high quality of the classroom environment contributes to the emergence of a close student-teacher relationship. In other words, as the quality of the learning environment increases, the proximity between the student and the teacher increases. On the other hand, the low quality of the learning environment reduces the closeness between the student and the teacher.

APA Styles References of the Article Here:

Çağrı, M. & Metin, Ş. (2022). Okul öncesi öğrenme ortamlarının öğrenci öğretmen ilişkisine etkisi. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 14-27.