



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği¹

Comparison of Environment Standards of Early Childhood Education Institutions: Turkey, Singapore, Australia, New Zealand, and Switzerland Example

Özlem Melek Erbil Kaya², Ezgi Türkent, ³Merve Özer, ⁴Nisan Cansu Ertan⁵, Okan Özer, ⁶Yüksel Büşra Yüksel Aykanat⁷

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Eğitim ortamı
Sınıf içi eğitim ortamı
Sınıf dışı eğitim ortamı

Keywords

Early childhood education
Educational environment
Indoor educational environment
Outdoor educational environment

Başvuru

Tarihi/Received
04.11.2019

Kabul Tarihi /Accepted
07.11.2020

Öz

Okul öncesi dönemde eğitim ortamlarının hazırlanmasında ülkelerin konu ile ilgili yasa ve yönetmeliklerinde yer alan standartlar belirleyici olmaktadır. Bu açıdan Türkiye ele alındığında ve okul öncesi eğitim kurumlarının sağladıkları eğitsel ortam açısından farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda ilgili yasa ve yönetmeliklerde ulusal bir standardın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019)'nin okul öncesi sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarına dair standartların karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma deseninde, doküman analizi yönteminde gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi aracılığıyla Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) ülkelerine ait okul öncesi eğitim ortamlarını betimleyen eğitim standartları incelenmiş ve doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda ülkelerin okul öncesi eğitimde sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamları ile ilgili standartlara ilişkin benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'de okul öncesi dönemde sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarına dair standartların geliştirilmesi ve eğitim kurumlarının bu standartlara uygunluğunun denetlenmesi önem kazanmaktadır.

Abstract

In the process of designing early childhood education environment, the countries' standards regarding the law and legislations become decisive. When the Turkey is handled in that respect and the differences of the educational environment provided at the early childhood education institutions are considered, it may be concluded that there is no national standard in the relevant legislation. The purpose of this study was to examine the indoor and outdoor environment standards of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) comparatively. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used for this purpose. Data collection process was conducted through this method, so early childhood education environment standards manuals of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) were examined. As a result of the data analysis, it was seen that there are similar and different aspects regarding the standards of preschools' indoor and outdoor environment properties of the countries. Therefore, effort put on to improve national standards of pre-schools in terms of indoor-outdoor educational environment and inspecting these educational institutions regarding compliance with these standards of is highly important.

¹ Bu makale, 2-5 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Özlem Melek Erbil Kaya, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, TÜRKİYE, ORCID:0000-0003-0738-5807

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu, İzmir, TÜRKİYE, ORCID:000-0001-6308-7850

⁴ İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-8474-1425

⁵ Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişim Bölümü, Denizli, TÜRKİYE, ORCID: 0000-0001-5751-1547

⁶ Yeditepe Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul, TÜRKİYE, ORCID:0000-0003-0954-1252

⁷ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE, ORCID:0000-0001-5685-242X

Introduction

Early childhood has period critical importance in terms of offering the children rich opportunities and experiences. The success of education that provided in this period may be affected by many factors. One of these factors is educational environment. When the educational environment is well-designed, many of children's developmental areas like social-emotional development and cognitive development are supported as well as the skills like creative problem solving and reasoning are improved. The educational environment, which contributes active learning and development, not only affects children's development but also fosters the factors like intensive child-adult interaction, positive classroom climate, and effective time management. Therefore, one of the ways of offering a qualified education for children is providing a well-designed educational environment for them. The well-designed educational environment is a place which is healthy, safe, focusing on the benefits of children, and permitting flexibility. The legislations of countries on regulation of these issues are determinant of preparing such an environment. When the Turkey is handled in this respect and the differences of the educational environments' properties at the early childhood education institutions are considered, it may be concluded that there is no national standard in the relevant legislation. Moreover, the commonness of the studies just evaluating the preschool teachers' opinions on educational environment or just physical properties of preschools shows the gap in the field. This research has significance since it shows comparative status of Turkey's early childhood education institutions' design standards which are taken into account while establishing the school and it defines the differences and deficiencies of Turkey's design standards when compared to those of other countries. Consequently, the purpose of this study was to examine the indoor and outdoor environment standards of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) comparatively.

Method

Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Through document analysis, data is collected from various kind of documents like articles, diaries, official reports, manuals etc. Then they can be analyzed by the researchers, so the results can be portrayed systematically. Data collection process of this study was conducted through analysis of the documents, that are early childhood education environment standards manuals of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019). While choosing these countries' manuals of standards, the criteria being current and accessible were considered. The manuals of standards were obtained from the web pages of the relevant ministries. Descriptive analysis was used to analyze the data. The aim of descriptive analysis is to present the findings in a more understandable and readable manner. Based on the research review, the codes were determined and agreed upon by the researchers. In this respect, the standards of early childhood education environments of each country were examined by each researcher. At the beginning, three researchers examined indoor educational environment while 2 researchers examined outdoor educational environment, and then, they examined each other's field for reliability. As a result of data analysis, researchers found 20 codes regarding indoor educational environment and 17 codes regarding outdoor educational environment.

Result and Discussion

As a result of the data analysis process, it was seen that these countries' standards on indoor and outdoor environment of early childhood education institutions present both commonalities and differences. It was observed that Turkey's (2015) Educational Buildings Design Standards Manual has been prepared in an extensive way than those of the other countries. On the other hand, it has still deficiencies. Similarly, other countries' manuals have deficiencies in some points, too. While many areas regarding indoor environment such as storage area, playroom, classroom, and children's toilet have been explained in all countries' standards manuals, almost no explanation has been found on the areas such as guidance unit, health unit, and observation room. It is a remarkable finding that no country had given information about the winter garden. It was also observed that except Turkey, the essentiality of shady areas at the outdoor educational environment was pointed out in other countries. Moreover, it was not mentioned about the water pool, areas for feeding the animals, and areas for planting activities in the standards manual of Turkey. The fire zone for the outdoor educational environment is mentioned only in Switzerland (2019). In Switzerland, it was stated that 25 square meters area per child should be assigned in the outdoor education environment, while in Australia (2016) it was defined as 12 square meters and in New Zealand (2018) it was defined as 5 square meters. In Turkey (2015) and Singapore (2016), this amount was not specified. Considering all these, it can be concluded that determination of comprehensive and obvious national standards for early childhood education institutions' indoor and outdoor education environment, regular inspection of these institutions to check whether these standards are carried or not at there, and to provide promotions for the institutions which carries the standards can be effective in maximizing efficiency of education and minimizing possible problems.

GİRİŞ

Çocuğun gelişimi şüphesiz deneyimleriyle ilişkilidir. Çocuk çevresiyle geliştirdiği etkileşim doğrultusunda birçok deneyimi elde eder ve bu deneyimler çocuğun gelişimine yardımcı olur. Bu durumu, Piaget yeni şema oluşturmada çevre ile etkileşimin rol oynadığını belirterek desteklerken; Vygotsky, sosyal etkileşimin temel unsuru olarak çevreyi vurgulamaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır. Bu dönem, çocuğa zengin fırsatlar sunarak hayata iyi bir başlangıç yapma konusunda kritik öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir (Ural ve Ramazan, 2007; Kıldan, 2010; Güçhal-Özgül, 2011).

Okul öncesi eğitimin kalitesinin düşük olması çocukların gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Çocukların yaşamlarındaki gelişim aşamalarında karşılaştıkları dezavantajların düzeltilmemesi geri dönüşü mümkün olmayan zararlara neden olabilmektedir. Okul öncesi eğitimin kalitesi eğitim programının ve öğretmenin yanı sıra eğitim ortamı ile yakından ilişkilidir (Manning, Wong, Fleming ve Garvis, 2019). Birçok araştırma okul öncesi eğitimin kalitesinin çocukları olumlu etkilediği görüşünü desteklemektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Gordon ve Browne, 2014; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Hamre, Downer, Burchinal, Early ve Howes, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuk alıcı konumda olduğu için çevrenin etkilerine daha açıktır (Babaroğlu, 2018). Ortam kavramının dikkatlice nasıl düzenlenebileceğinden hareket eden ve ortamı bir eğitimci olarak gören Reggio Emilia yaklaşımında, çevrenin üçüncü öğretmen olarak nitelendirilmesi çevrenin çocuk üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının kaliteli çevresel uyaranlar ile donatılması çocuğun gelişimini olumlu etkilemektedir. Montessori'ye (1982) göre ise iyi tasarlanmış eğitim ortamları, üst düzeyde öğrenmeye zemin hazırlamaktadır. Soyupak ve Eti- Proto'ya göre (2018) fiziksel çevre çocuğun kavramları oluşturma, hatırlama, karar verme gibi bilişsel becerilerine katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde iyi tasarlanan eğitim ortamlarının çocuğun okula karşı olumlu tutum beslemesine katkı sağladığı görülmektedir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011; Dönmez, 2008; Göl-Güven, 2009; Mashburn, 2008; Uysal, 2006).

Eğitim ortamları; personel, fiziksel donanım, öğrenme materyalleri gibi alt öğelerden oluşan ve içinde dinamizmi barındıran bir yapı olarak tanımlansa da dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim gibi sosyal bileşenlerden ayrı da düşünülemez (Arslan-Karaküçük, 2008; Morrison, 2008). Eğitim ortamlarının niteliği; çocuk- yetişkin etkileşimini, deneyimlerin kalitesini, program ve etkinlik gibi pek çok faktörü etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamları düzenlenirken işlevselliği düşünülmelidir (Kıldan, 2010).

Eğitim programlarının başarıya ulaşması için eğitim ortamları iyi planlanmalı ve hazırlanmalıdır (MEB, 2016). İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekleyerek yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmesinin yanında çocukların yeni fikirler üretmesine, durumlar arasında ilişkiler kurmasına yardımcı olabilmektedir (Aktaş-Arnas ve İnceoğlu, 2019). Eğitim ortamlarının çocuklar için sağlıklı, güvenli ve çekici materyaller ile donatılması, çocuk başına düşen alanının çocukların rahat bir şekilde zaman geçirmesine olanak sağlaması çocukların gelişim alanlarının desteklenmesine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Demiriz ve diğerleri, 2011; Hestenes, Kintner-Duffy, Wang, La Paro, Mims, Crosby, Scott-Little ve Cassidy, 2015). Eğitim ortamlarının fiziksel yapısının güvenli, ulaşımı kolay, gürültüden ve hava kirliliğinden uzak, tek katlı olarak inşa edilmesi, bunun yanı sıra kolay havalandırılabilir, doğal aydınlatmalı, dengeli ısıya sahip, çocukların rahat hareket etmesini olanak veren ve çocukların yuvalarında hissetmelerini sağlayan yerler olması önemlidir. Aynı zamanda iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun, ilgi çekici materyaller içermesi de gerekmektedir (Demiriz ve diğerleri, 2011). Bu materyallerin çocuklar tarafından kolay erişilebilir olması ve esnekliğe izin vermesi de göz ardı edilmemelidir (Uysal, 2006).

Okul öncesi dönem çocukları doğaları gereği meraklı, hayal gücü gelişmiş, yaratıcı, soru sormaya, araştırmaya heveslidir. Bu dönem hem gelişimsel pek çok kritik dönemi içermesinden hem de gelişimde farklı özellikleri barındırmasından dolayı eğitim ortamı düzenlenirken çocuk merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Eğitim ortamları çocuğa göre düzenlendiğinde; çocuğun dil, okuma-yazma, matematik gibi alanları bu durumdan olumlu etkilenmekte (Babaroğlu, 2018), çocuğun okula uyum süreci kolaylaşmakta (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014), planlama ve uygulama becerileri gelişmekte (Özkubat, 2013) çocuğa "Ben güvendeyim, değerliyim" mesajı vermekte (Richard, 1998, Akt: Kıldan, 2010) ve eğitimin kalitesi de artmaktadır (Demiriz ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda eğitim ortamları çocukların düşünme, iletişim, yaratıcılık becerilerini geliştirici, merak duygularını canlı tutan, rahat hareket etmelerine imkân veren, çocukları tüm gelişim alanlarında destekleyici, özgür, esnek, güvenli bir tasarıma ve donanıma sahip olmalıdır.

Günümüzde okul öncesi eğitim veren kurumlar arasında üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları (STK), resmi ve özel kurumlar yer almaktadır. Bu kurumlar çeşitli yasa ve yönetmelikler kapsamında resmi ve özel kişi ve kurumlar tarafından açılabilen ve denetimleri Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları 36-66 aylık çocuklara eğitim veren anaokulları, 48-66 aylık çocuklara eğitim veren anasınıfları ile 36-66 aylık çocuklara eğitim veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları uygulama sınıflarından oluşmaktadır. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı eğitim kurumları ise 25-66 aylık çocuklara hizmet veren gündüz bakımevi ile 0-24 aylık çocuklara hizmet veren kreşlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında sağladıkları eğitim bakımından farklılıklar olduğu, ulusal standartlara dayalı yasa ve yönetmeliklerin olmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili ayrıca oluşturulmuş bir mevzuat, yasa ya da yönetmelik olmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda (2015), Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014), Milli

Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabında (2015), Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte (2016) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevre özellikleri ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları, kurumlarca verilen eğitim öğretim hizmetlerinin belirli bir nitelikte verilip verilmediği hakkında kendilerini değerlendirebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Alt standartlara bakıldığında; okulda fiziki güvenlik (ortak kullanım alanları bahçe, tuvalet, oyun alanları gibi yerlerde alınan önlemler), eğitim-öğretim mekanları ve olanakları (anaokulu ve anasınıfının açık hava oyun alanı), eğitim-öğretim mekanlarındaki donatım malzemeleri (öğrenme ortamlarındaki donanım ve düzenlemelerin çocukların ihtiyaçları ve özelliklerine uygun yapılması) ile ilgili göstergeler verilmiştir. 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzunda okul öncesi eğitim kurumlarının taşıması gereken standartlar detaylı bir şekilde ifade edilmektedir. Uyku odası, oyun etkinlik odası, müdür odası, yemek odası, öğretmen odası, idari oda, mutfak-depo, tuvalet ve lavabolar, görüşme odası, veli bekleme odası gibi eğitim kurumlarında bulunması gereken iç mekân eğitim ortamı; döşeme, tavan, kapı, pencere, havalandırma gibi çeşitli özellikler bakımından açıklanmıştır. Bu kılavuzda dış mekân eğitim ortamları açısından bahçe oyun parkı; anaokulu girişine yakın, içerisinde kum havuzu ve oyun parkı olan, sürekli güneş alan bir yerde konumlandırılmış, doğal malzeme ile kaplı olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliğinde (2017) eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmesi için oyun alanı ve bahçenin bulunması, çocukların motor ve bilişsel becerilerinin gelişmesi, çevre sevgisini kazanması için trafik eğitim pisti, kum havuzu, asılma, tırmanma, denge gibi ihtiyaçları karşılayacak bahçe oyun araçlarının ve toprak alanının olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2017). Özel Öğretim Kurumları Standartları yönergesinde (2018) ise isteğe bağlı olarak bahçe içerisinde kum havuzu, oyun parkı gibi alanların bulunabileceği ve çocuk başına en az 1.5 m² alan belirlendiği ifade edilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına ait Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin işleyişine ilişkin yönetmelikte bahçe zeminin yumuşak malzeme ile kaplı, içerisinde toprak, çim alan ve uygulama bahçesinin olabileceği belirtilmiştir. Türkiye’de konu ile ilgili yönetmelikler incelendiğinde her yönetmelikte farklı standartların olduğu, belli bir standardın olmadığı görülmektedir (Babaroğlu, 2018). Okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öğelerden birinin eğitim kurumunun tasarımı ve donanımı olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, bu konuda yasa ve yönetmeliklerce ortak bir standardın belirlenmesi verilen eğitimin kalitesini olumlu etkileyecektir. Bu çalışmada Türkiye’nin okul öncesi eğitim kurumları iç ve dış mekân standartları bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (2015) diğer 4 ülke ile karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya, Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre’nin (2019) okul öncesi sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarını karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre okul öncesi eğitim ortamları tasarım standartlarında eğitim ortamları iç mekân açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre okul öncesi eğitim ortamları tasarım standartlarında eğitim ortamları dış mekân açısından benzerlik ve farklılıklar göstermektedir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim ortamının yapısı, tasarımı ve bulunduğu bölgenin özellikleri çocukların eğitim ve gelişimlerine etki etmektedir (Aktaş- Arnas ve İnceoğlu, 2019). Bu bağlamda çocukların gelişim alanlarına uygun nitelikli bir okul öncesi eğitim, kurumun fiziksel şartları ile doğru orantılı olup kaliteli bir öğrenme ortamından geçmektedir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim ortamı belli başlı eğitim standartlarını taşımalıdır. Eğitim ortamları ile ilgili standartların varlığı ve bunlara uygun eğitim ortamlarının olması, çocukların gelişimine ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının materyal, çocuk başına düşen metrekare gibi fiziksel olanaklarını değerlendiren çalışmaların (Arslan- Karaküçük, 2008; Baran ve diğerleri, 2007; Gönen ve Saranlı, 2014; Kalburan, 2014; Kandır ve Çaltık, 2006; Karaküçük, 2008; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoglu, 2004) ve eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmaların (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012; Ata, 2016; Güleş ve Erişen, 2013; Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe, 2017; Kaya ve Ulusoy, 2018; Yalçın, 2015) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak ülkelerin okul öncesi eğitim kurumları standartlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkeler farklı eğitim standartlarına sahip oldukları için; Türkiye’nin okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin standartlarının incelenmesi ve diğer ülkeler ile karşılaştırılması Türkiye standartlarının durumunu göstermesi açısından önemlidir. Çalışmanın alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) ülkelerinin okul öncesi eğitim kurumlarında iç ve dış mekân eğitim ortamlarına dair standartlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; nitel veri toplama tekniklerinden olan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, sosyal olguların içinde bulunduğu doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir yaklaşımın izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, olgu

ya da olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olup hem tek başına bir araştırma hem de ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, Türkiye (2015) Eğitim Standartları Yapı Kılavuzu, Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019)'nin okul öncesi eğitimi tasarım standartları incelendiği için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyallerin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009).

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) okul öncesi eğitim kurumları tasarım standartları oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme yöntemi ile ülkeler belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, araştırmanın veri kaynağı olan ülkelerin kurum standartlarının incelemek üzere seçilmesinde kolay ulaşılabilirlik ve güncellik dikkate alınmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenecek olan dokümanlara ülkelerin ilgili bakanlıklarının resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin elde edilmesi ve analiz sürecinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerdiği beş aşama olan dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları izlenmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda;

1. Dokümanlara ulaşma ve özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme aşamasında; araştırma kapsamına alınan ülkelerin okul öncesi eğitimi standartları kılavuzlarına bakanlık birimlerinin resmi internet siteleri üzerinden ulaşılmış ve araştırma sürecine dahil edilmiştir.
2. Dokümanları anlama aşamasında; her bir doküman araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu sayede bir dokümanda ifade edilenler araştırmacılar tarafından teyit edilerek bir sistem içinde ele alınmıştır.
3. Veriyi analiz etme aşamasında; toplanan dokümanlar tek bir veri setini oluşturmakla birlikte bu veri setinin içinden araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim ortamları iç mekân özellikleri ile dış mekân özellikleri örnekleme oluşturmuştur. Bu doğrultuda alan yazında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek kodlar belirlenmiş, kategoriler geliştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Kodlar, eldeki veriyi temsil etmek adına örüntüler belirlemek, veriyi kategorize etmek, önerme geliştirmek üzere her bir veriye yorumlanmış anlamlar yüklemek amacıyla üretilmiş yapılarıdır (Saldana, 2019). Kodlar belirlenirken önce iç ortama ilişkin üç araştırmacı, dış ortama ilişkin iki araştırmacı çalışmış daha sonra araştırmacılar yer değiştirmiş, böylece geçerli ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılmış ve hem sınıf içi eğitim ortamı hem de sınıf dışı eğitim ortamında kodlayıcılar arası güvenilirlik .94 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre (1994) .80 görüş birliğinin olması araştırmanın güvenilir olması için yeter koşul kabul edilmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin okul öncesi eğitim ortamlarının iç mekana ilişkin standartları Tablo 1.'de ifade edilmiştir. Dış eğitim ortamlarına ilişkin ise Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin mekân standartları Tablo 2.'de verilmiştir.

İç Mekân Standartları

Tablo 1.'de Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin iç mekân ortamlarının belli başlıklar altında karşılaştırması bulunmaktadır.

Tablo 1. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre sınıf içi eğitim ortamları

	Türkiye (2015)	Singapur(2016)	Avustralya (2016)	Yeni Zelanda (2018)	İsviçre (2019)
Ayrılan alan(bina)	Eğitim binası taban oturma alanının toplam arsa alanına oranı en ideal koşullarda %35 ten büyük olmamalıdır.	Belirtilmemiş	Yeterince büyük alana inşa edilmelidir.	Belirtilmemiş	Binanın alanın değil, nasıl tasarlandığı önemlidir.
Sınıflar	Kişi başına düşen alan 2.40 m ²	Sınıfların m ² , konum bilgisi ve ilişkili olduğu alanlar belirtilmemiş.	Kişi başına düşen alan 3.25 m ²	Kişi başına düşen alan 2.5 m ²	En az 70 m ² – en uygun 90 m ² Koridorla ilişki içinde olmalı.
Kış bahçesi	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Oyun odası	Var. Kişi başına düşen alan 2.40 m ²	Var. m ² ve konum bilgisi belirtilmemiş.	Var. Kişi başına düşen alan 3.25 m ²	Var . Kişi başına düşen alan 2.5 m ²	Var. m ² ve konum bilgisi belirtilmemiş.
Uyku odası	Var. Kişi başına düşen alan 1.50 m ² . Konum bilgisi belirtilmemiş.	Var. m ² belirtilmemiş. Uyku alanı fiziksel olarak diğer faaliyet alanlarından ayrı olacaktır.	Var. Genelde 2 yaş altı çocuklar içindir. Odanın m ² 'si Kurumdaki 2 yaş altı çocukların sayısına göre belirlenecektir oyun odalarından ayrı olmalı.	Var. 2 yaş altı çocuklar içindir. Oda ne kadar geniş olursa hava akımı o kadar iyi sağlanır. Dış mekanda sessiz kısımlara ve oyun odasına yakın olmalı.	Var. En az 20 m ² en uygun 30 m ² . Sınıfın hemen yanında olup etkileşimi kesecek bir engelin olmadığı sınıfa ek bir oda konumundadır.
Yemek odası m ² -konum	m ² belirtilmemiş.	Var. m ² ve konum belirtilmemiş.	Belirtilmemiş	m ² ve konum belirtilmemiş.	Var. m ² ve konum belirtilmemiş.
Mutfak m ² -konum	m ² belirtilmemiş.	Var. m ² ve konum belirtilmemiş	Kayıtlı çocuk sayısına bağlı olarak m ² değişiyor.	m ² belirtilmemiş.	Var. m ² ve konum belirtilmemiş
Ortak kullanım alanı	Belirtilmemiş	Var	Esnek (dönüştürülebilir) ortak kullanım alanları vardır.	Belirtilmemiş	Var
Müdür odası	Var	Var	Var	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Öğretmenler odası	Var	Var	Var	Var	Belirtilmemiş
Personel odası	Belirtilmemiş	Var	Var	Belirtilmemiş	Var
Tuvaletlerin konumu	Belirtilmemiş.	İç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olmalıdır.	. İç ve dış mekan etkinlik alanlarından rahat ulaşılabilir konumda olmalıdır.	Belirtilmemiş	İç ve dış mekana yakın olmalıdır.
Çocuk tuvaleti	Her 30 öğrenci için 1 wc ve 1 lavabo.	Var, oran verilmemiş.	15 öğrenciye 1 tuvalet	15 öğrenciye 1 tuvalet düşmelidir.	Var
Yetişkin tuvaleti	Personel için idari bölümlere yakın tasarlanmalıdır.	Var	Yetişkin tuvaletlerine geçişte çocuk etkinlik alanlarından geçme zorunluluğu olmamalıdır.	Yetişkin tuvaletleri mahremiyet açısından tamamen kapalı olmalıdır.	Belirtilmemiş
Depo	Var. İdari birimle bağlantılı olmalıdır.	Var	Var	Var	Var
Veli bekleme alanı	Var-Zemin katta ana çıkış koridorunda tasarlanmalıdır.	Belirtilmemiş	Resepsiyon bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda bulunur.	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Veli görüşme odası	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Giriş, bekleme salonu ve idari odaya yakın çocuk etkinlik alanlarından uzak olmalıdır.	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Revir-sağlık odası	Belirtilmemiş	Var	Belirtilmemiş	Var	Belirtilmemiş

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada ele alınan ülkelerin iç mekan standartları bina için ayrılan alan, sınıfın binadaki yeri, metrekaresi ve sınıfın ilişkili olduğu alanlar açısından incelenmiştir. Ayrıca oyun ve uyku odası ile mutfakın konumları ve metrekaresine bakılmıştır. Son olarak ortak kullanım alanı, müdür odası, öğretmenler odası, personel odası, tuvaletlerin konumu, çocuk tuvaleti, yetişkin tuvaleti, depo, veli bekleme alanı, veli görüşme odası, rehberlik birimi, revir-sağlık odası ve gözlem odası ülkeler baz alınarak incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumu binası için ayrılan alan (m^2) incelendiğinde Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (2015)’nda “eğitim binası taban oturma alanının toplam arsa alanına oranı en ideal koşullarda %35 ten büyük olmayacaktır” ifadesi yer alırken Singapur bu konu ile ilgili herhangi bir bilgiye değinmemiştir. Avustralya’da bina(lar)ın dış mekan öğrenme alanlarının, servis avlusunun ve araç park yerlerinin sığabileceği şekilde yeterince büyük alana inşa edilmesi gerektiği ifade ederken Yeni Zelanda’da bu konuyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. İsviçre’de ise binanın alanının değil, nasıl tasarlandığının önemli olduğu belirtilmiştir.

Türkiye standartlarında çocuk başına düşen sınıf alanı $2.4 m^2$ olarak belirlenmişken, Singapur konu ile ilgili bilgi vermemiştir. Avustralya’da çocuk başına $3.25 m^2$ ve Yeni Zelanda’da $2.5 m^2$ sınıf içi alanın ayrılması gerektiği ifade edilmiş İsviçre’de ise bu alanın en az $70 m^2$ alan, en uygun $90 m^2$ alan ayrılması gerektiği söylenmiştir.

Sınıfın binadaki yerine bakıldığında, Türkiye’de okul öncesi eğitim yapıları bölümünde anasınıfı eğitim mekânları zemin katta, farklı bir koridora yerleştirilecek, okul içinden de bağlantı sağlanacaktır ifadesi geçmekte olup Singapur’da konu hakkında bilgi verilmemiştir. Avustralya’da etkinlik ve hizmet alanlarına yakın ve ulaşılabilir olmalı, aralarına güçlü bir bağ hissi olmadır denilirken Yeni Zelanda’da bu konu belirtilmemiştir. İsviçre’de ise koridorla ilişki içinde olmalı, oyun ve aktivite alanları olarak düşünülmelidir, denilmektedir.

Sınıfların ilişkili olduğu alanlar ile ilgili Türkiye ve Singapur’da herhangi bir standarda rastlanmazken, Avustralya’da bütün öğrenme alanlarının multidisipliner ve dönüştürülebilir olması gerektiği, ana etkinlik alanlarının (sınıfların) bunlara kolay ulaşılabilir konumda ve dış mekan etkinlik alanı ile –Reggio Emilia yaklaşımına göre piazza olarak adlandırılan- avluya doğrudan geçişe sahip şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da konu ile ilgili bilgi verilmemiş, İsviçre’de spor salonu, atölye odaları, kütüphane ve mutfakla geçişlerin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Kış bahçesi ile ilgili incelenen ülkelerin hiç birinde bilgi yer almazken oyun odası hakkında Türkiye’de anaokulu/anasınıfı faaliyet ve oyun odaları; öğretmen gözetiminde, çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek şekilde resim, müzik gibi yollarla ve türlü eğitim araç ve gereçlerden yararlanılarak oyun ve fiziki aktivitelerin yapıldığı mekânlardır denilmektedir. Singapur’da sadece oyun odalarının varlığı belirtilirken Avustralya’da ıslak ve kuru eğitim ve oyun etkinliklerinin çeşitli büyüklüklerdeki çocuk gruplarıyla yürütüleceği alan olarak tanımlanmış, Yeni Zelanda’da bu konuya değinilmemişken İsviçre’de hareket gerektirecek oyunlara uygun oyun odasının olması gerektiği belirtilmiştir.

Oyun odasının metrekaresi hakkında Türkiye’de $2.4 m^2$ olması gerektiği, Avustralya’da $3.25 m^2$ ve Yeni Zelanda’da $2.5 m^2$ olması gerektiği belirtilmiş, Singapur ve İsviçre’de ise bu konu ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Oyun odasının konumu hakkında ise Türkiye’de zemin katta ve tercihen bahçeye açılabilen konumda olmalıdır denilmekte iken Singapur konu hakkında bilgi vermemiş, Avustralya’da bebekler, yeni yürümeye başlamış çocuklar ve anaokulu çocuklarının oyun odaları fiziksel ve işitsel olarak birbirinden ayrı olması gerektiği ifade edilmiştir. Yeni Zelanda ile İsviçre’de konu hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre standartlarında uyku odasından söz edilmiştir. Avustralya’da uyku odasının genelde 2 yaş altı çocuklar için olduğu ve daha büyük yaş grupları için inziva odası olarak ifade edildiği görülmektedir. Yeni Zelanda’da 2 yaş altı çocuklar için uyku odasından varlığından söz edilirken, 2 yaşlı geçkin çocuklar için dinlenme odası adı altında ayrı bir olduğu bilgisi yer almaktadır.

Uyku odasının alanı hakkında Türkiye’de uyku odasında çocuk başına düşen alan minimum $1.5 m^2$ olmalıdır ifadesi yer alırken Singapur’da konu hakkında bilgi verilmemiştir. Avustralya’da uyku odasının alanı kurumdaki 2 yaş altı çocukların sayısına göre belirlenmesi gerektiği ifade edilirken, Yeni Zelanda’da “çocukların yatakları arasındaki mesafe yetişkinin aralarda rahatça dolaşarak çocukları kontrol etmesine izin verecek ölçüde olmalıdır ve ayrıca oda ne kadar geniş olursa hava akımı o kadar iyi sağlanır” şeklinde ifadeye rastlanmıştır. İsviçre’de ise uyku odasının en az $20 m^2$ olması gerektiği ancak en uygunun $30 m^2$ olduğu belirtilmiştir.

Uyku odasının konumuna dair Türkiye’de herhangi bir bilgi verilmezken Singapur’da fiziksel olarak diğer faaliyet alanlarından ayrı olması gerektiği ve Avustralya’da fiziksel ve işitsel olarak oyun odalarından ayrı olması ve içeriği rahatça görmek için cam bölmeleri olması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da uyku odasının oyun odasına yakın olmasının öğretmenlerin kolayca uyuyan çocukları kontrol edebilmelerini sağladığı, dış mekânda sessiz kısımlara yakın bulunursa da çocukların uyumaya gitmesi ve uykuya dalmasının kolaylaşabileceği belirtilmiştir. İsviçre’de ise uyku odasının çalışma sınıfın hemen yanında olup etkileşimi kesecek bir engelin olmadığı sınıfa ek bir oda konumunda olduğu bilgisi yer almaktadır.

Türkiye’de yemek odasının alan bilgisine değinilmemiş ancak merkezi bir yerde konumlanması gerektiği ve bahçeye bakan bir mekân olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Singapur’da yemek odasının olduğu bilgisi yer alırken alan ve konum bilgisi yer almamaktadır. Avustralya’da yemek odasına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, Yeni Zelanda’da ise ayrı bir yemek odasının bulunmasının zorunlu olmadığı, çocuğun yemek yediği yerin güvenli ve hijyenik olması gerektiği belirtilmiş, metrekaresine değinilmemiştir. İsviçre’de ise sadece yemek odasının var olduğu bilgisi yer almakta, konum ve metrekaresine dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Mutfak ile ilgili Türkiye’de metrekare ile ilgili bir bilgiye yer verilmemiş ancak ana yemek salonundan bağımsız, sadece okul öncesi çocuklarına yönelik tasarlanmalı ve yemek odası ile bağlantılı konumlanmalıdır ifadesi bulunmaktadır. Singapur’da yalnızca mutfaktan bahsedilmekte metrekare/konum bilgisi verilmemektedir. Avustralya’da mutfağa ayrılan metrekarenin kayıtlı çocuk sayısına bağlı olarak değiştiği ve mutfağın çocukların kendi başlarına ulaşabilecekleri konumda olmaması gerektiği bilgisi verilmektedir. Yeni Zelanda’da metrekare bilgisi yer almamakla birlikte yemeklerin güvenli ve uygun bir şekilde hazırlanmasına yetecek bir alan olması gerektiği ve bir yetişkin eşlik etmediği sürece çocukların ulaşamayacağı yerde olması gerektiği belirtilmiştir. İsviçre’de yalnızca varlığından bahsedilmekte metrekare ve konum bilgisi verilmemektedir.

Ortak kullanım alanına dair Türkiye’de herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Singapur’da sadece varlığından söz edilmekleyen Avustralya’da çocuklar arasındaki iletişim, etkileşim ve ilişkiyi destekleyecek esnek (dönüştürülebilir) ortak kullanım alanlarının olması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da konu ile ilgili bilgi verilmemiş, İsviçre’de ise sadece ortak kullanım alanının olduğuna değinilmiştir.

Türkiye’de müdür odası ile ilgili “özellikle ders dışı etkinlikler ve ders aralarında öğrencilerin rahatlıkla izlenebileceği, ayrıca okulun girişlerine görüş açısı açısından hakim olacak bir konumda yerleştirilmelidir”, ifadesi yer almaktadır. Singapur’da sadece var olduğu bilgisi verilmiştir. Avustralya’da ana girişi görece şekilde yer alması gerektiği ve danışma, bekleme ve hizmet alanları arasında kontrol sağlaması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Yeni Zelanda ve İsviçre’de ise konu hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Öğretmenler odası hakkında Türkiye’de öğretmenler odasından dersliklere, etkinlik odasına ve uyku odasına kolay ulaşım sağlanması gerektiği, Singapur’da ortak kullanım alanlarının içinde yer alması gerektiği, Avustralya’da personel alanları içinde yer alması ve uzman odalarında gerektiğinde kullanılabilir bilgi iletişim teknolojileri ekipmanı bulunması gerektiği, Yeni Zelanda’da öğretmenlerin mola vermek, yiyeceklerini ısıtmak, sıcak içecek hazırlamak, mesleki gelişim materyalleriyle öğrencilerinin kayıtlarını depolamak ve iletişim gerektirmeyen işlerini halledilemek için kullandıkları oda olduğu belirtilmiş olup İsviçre’de öğretmenler odasına dair bilgi verilmemiştir.

Personel odasına dair Türkiye’de herhangi bir bilgi yer almazken Singapur’da personellerin kişisel ihtiyaçlarını karşılaması, birbirleriyle ve ebeveynlerle iletişime girmesi için konforlu alanlar ayrıldığı, Avustralya’da bu odanın personelin ana giriş, danışma ve hizmet alanları arasında rahatça geçiş yapabileceği bir konumda olması ve sessiz/güvenli çalışma ortamı sağlaması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Yeni Zelanda bu konuda bilgi sağlamazken İsveç personel odasının varlığından, alan içerisinde ama ayrı olması gerektiğini belirtmiştir.

Tuvaletlerin konumu konusunda Türkiye’de tuvaletlerinin varlığından bahsedilirken Singapur’da iç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olması gerektiğinden, Avustralya’da çocuklar için ve yetişkinler için ayrı ve ayrıca ortak kullanım için tuvalet olması ve iç ve dış mekan etkinlik alanlarından rahat ulaşılabilir konumda olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Yeni Zelanda’da konum bilgisi yer almazken İsviçre’de iç ve dış etkinlik alanlarına yakın olması ve anaokulunda ise en az 2 adet, anasınıfında ise en az 3 adet olması gerektiği belirtilmiştir.

Çocuk tuvaletleri konusunda Türkiye’de her 30 öğrenci için yaşlarına uygun bir tuvalet ve bir lavabo olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Singapur’da yalnızca varlığından bahsedilmiş, bilgi verilmemiştir. Avustralya’da 15 öğrenciye 1 tuvalet düşmesi gerektiği, Yeni Zelanda’da okulda çocukların rahat etmesini sağladığı ve güvenli olduğu için çocuklar için çocuk boyu tuvaletler tercih edilmesi gerektiği, ancak basamak varsa yetişkin boyu tuvaletler de kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ayrıca Yeni Zelanda’da çocukların kullandığı tuvaletlerin mahremiyet açısından sadece yetişkinin görüp gerektiğinde müdahale edebileceği şekilde kapıya sahip olması ve 15 öğrenciye bir tuvalet düşmesi gerektiği söylenmiştir. İsviçre’de yalnızca çocuk tuvaletlerinin varlığından bahsedilmiştir.

Yetişkin tuvaletleri konusunda Türkiye’de personel için idari bölümlere yakın tasarlanması gerektiği ve her 20 öğretmen (kadın - erkek) için bir adet tuvalet, bir adet lavabo, her 20 erkek öğretmen için 1 adet pisuar olması gerektiği ifade edilmiştir. Singapur’da yalnızca yetişkin tuvaletlerinin varlığından bahsedilirken Avustralya’da yetişkin tuvaletlerine geçişte çocuk etkinlik alanlarından geçme zorunluluğu olmamasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Yeni Zelanda’da yetişkin tuvaletleri mahremiyet açısından tamamen kapalı olması gerektiğinden bahsedilmiştir. İsviçre’de konu hakkında bilgiye ulaşamamıştır.

Türkiye’de deponun idari birimle alakalı olması gerektiği belirtilirken Singapur’da yalnızca deponun varlığından bahsedilmiştir. Avustralya’da öğrencilerin özel eşyalarını koymaları için çekmeceleri olması gerektiği ve onun dışında büyük ve küçük materyaller için ayrı ayrı depolama yerleri olması gerektiği ifade edilmiştir. Yeni Zelanda’da “ekipman ve kaynakların yalnızca küçük bir kısmı çocukların günlük seçimi ve kullanımına açıktır ve kalan büyük kısmı gruplandırılarak depreme dayanıklı ve sağlam şekilde depolanmalı, böylece dağınıklığın olmadığı etkili ve estetik öğrenme ortamının sağlanmasına katkıda bulunulmalıdır.” ifadesi bulunmaktadır. İsviçre’de ise yalnızca deponun varlığından bahsedilmiştir.

Veli bekleme alanı hakkında Türkiye’de zemin katta, ana çıkış koridorunda tasarlanması gerektiği bilgisi yer alırken Singapur’da herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Avustralya’da bu alanın resepsiyonun bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda olması gerektiği ve resepsiyon gibi bu alanında giriş katta olması gerektiği söylenmektedir. Yeni Zelanda ve İsviçre’de konu hakkında bilgi yer almamaktadır.

Veli görüşme odası hakkında bilgiye Türkiye ve Singapur’da yer verilmezken Avustralya’da giriş, bekleme salonu ve idari odaya yakın personel ve velilerin güvenle görüşebileceği çocuk etkinlik alanlarından uzak konumda olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Yeni Zelanda ve İsviçre’de konu hakkında bilgi yer almamaktadır.

Rehberlik birimi ve gözlem odası ile ilgili bilgiye hiçbir ülkede rastlanmamıştır.

Revir-sağlık odası hakkında Türkiye’de herhangi bir bilgiye yer verilmezken Singapur’da hasta olan çocukların aileleri gelinceye kadar dinlenebilecekleri sağlık odasının varlığından bahsedilmektedir. Avustralya’da revir-sağlık odasından değinilmemiş, Yeni Zelanda’da ise yiyeceklerin hazırlandığı ve yenildiği alanlardan ve diğer çocuklardan uzakta hasta çocuğun dinlenebileceği bir alan olması gerektiğinden bahsedilmiştir. İsviçre’de konu hakkında bilgi verilmemiştir.

Dış Mekan Standartları

Tablo 2. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre sınıf dışı eğitim ortamları

	Türkiye (2015)	Singapur(2016)	Avustralya (2016)	Yeni Zelanda (2018)	İsviçre (2019)
Dış mekanın kullanım amacı	Koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel aktivite ihtiyacını karşılamalıdır.	Çocukların bilişsel, dil gelişimi, yaratıcılık, duyu gelişimini sağlamalıdır.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Keşfetme ve fiziksel aktivitelere olanak sağlamalıdır.
Çocuk başına düşen m ²	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	12 m ²	Çocuk başına en az 5 m ²	Farklı standartlar belirtilmiştir.
Çim alan	Olmalı.	Belirtilmemiş.	Var.	Belirtilmemiş.	Var.
Beton alan	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.
Bahçe Zemini	Doğal malzeme, kaymaz.	Belirtilmemiş.	Darbe emici yüzey.	Dayanıklı, temizlenebilir Çim ve çeşitli sert yüzeyler.	Yer özel döşeme olmalıdır.
Çit kullanımı	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Çitler 1.2 m’yi geçemez.	1.5 m ideal, Yaşlara göre farklı uzunluk olmalıdır.	Belirtilmemiş.
Oyun alanı	Olmalı ve kauçuk malzeme ile kaplanmalı, diğer alanlarla ilişkili olmalıdır.	Belirtilmemiş.	Var. Doğal materyal Denetlenebilir 2 yaş altı çocuklar	Kolay erişilebilirlik, Güvenli, Konforlu gibi çeşitli kriterleri karşılamalıdır.	Engelsiz koşma, tırmanma, keşfe ve oyna imkanı sunmalıdır.
Oyun alanında bulunan materyaller	Belirtilmemiş.	Farklı boyutta toplar, tırmanma yapıları, üç tekerlekli bisikletler, salıncaklar, yaylı aletler olmalıdır.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Farklı sallanacak materyaller olmalıdır.
Materyallerin özellikleri	Ucu keskin olmamalıdır.	Formika ya da toksik madde içermeyen temizlenebilir güvenli, dayanıklı, esnek olmalıdır.	Avustralya standartlarında DECD standartları, boyutlara dikkat edilmelidir.	Çeşitli, güvenli, Yeni Zelanda standartlarını taşımalıdır.	Doğal materyaller olmalıdır.
Gölgelik alan	Yok.	Var. Doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.	Meyve ağaçları ile yaratılmalı, çocuk başına en az 2.4 m ² ’lik veranda ve kuzeye dönük olmalıdır.	Var. Doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.	Var, doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.
Kum havuzu	Olmalı.	Belirtilmemiş.	Gölgelik ve kapalı alan	Var. Su alanına yakın	Var.
Su havuzu	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var. Oyun ve öğrenme amaçlı.	Var.	Var.
Bitki yetiştirme alanı	Bahsedilmiyor.	Var.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var.
Hayvan Besleme alanı	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.
Depo alanı	Yok.	Var.	Yok.	Var.	Yok.
Otopark alanı	Yok.	Yok.	Var, kayıt kapasitesinin en az %25 olmalıdır.	Var. Engelli bireylerin de erişimi olmalıdır.	Belirtilmemiş.
Ateş Alanı	Yok.	Yok	Yok	Yok	Var

Tablo 2. de ifade edildiği gibi Türkiye, Singapur, İsviçre, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamları; çim alan, beton alan, kum havuzu, su havuzu, oyun alanı, kullanım amacı, oyun alanında bulunan materyaller, oyun alanında bulunan materyallerin özellikleri, zemin, çit kullanımı, çocuk başına düşen m² gölgelik alan, bitki yetiştirme alanı, hayvan besleme alanı, depo alanı, otopark ve ateş alanı açısından incelenmiştir. Bu başlıkların belirlenmesinde alan yazınında konu ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır.

Avustralya, Yeni Zelanda ve Türkiye'nin okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında çim alanı varken, İsviçre ve Singapur'da çim alan olması gerektiğinden bahsedilmemiştir. Avustralya'nın sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında beton alan varken, İsviçre, Singapur, Türkiye ve Yeni Zelanda'da beton alan ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Türkiye'de okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında kum havuzunun olması gerektiği belirtilmiştir. Singapur için bu konu ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Türkiye standartlarında kum havuzun özellikleri ile ilgili bilgi verilmeyen Avustralya'da kum havuzunun gölgelik ve kapalı alanda inşa edilmesi gerektiğinden, Yeni Zelanda'da kum havuzunun çocukların çamur elde edebilmesi için su havuzuna yakın bir yerde inşa edilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. İsviçre'de ise kum alanı çocuğun kumla oynamasının yanında su aracılığıyla tasarımlar yapmasına da olanak verecek şekilde tasarlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Avustralya, İsviçre ve Yeni Zelanda'nın, okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında su havuzunun olması gerektiği belirtilirken Türkiye, ve Singapur'da bu konuya değinilmemiştir. Avustralya'da suyun öğrenme ve oyun için gerekliliği olduğundan bahsedilmektedir. Yeni Zelanda standartlarında ise çocuk havuzu ya da bir su oluğunun okul öncesi eğitim kurumunda olması gerektiği ifade edilmektedir. İsviçre'de ise suyla temasın ve etkileşimin çocuğun gelişimindeki önemini vurgulanmıştır.

Türkiye, İsviçre Avustralya ve Yeni Zelanda bahçede oyun alanının nasıl olması gerektiğini ifade ederken Singapur bu konuya ilişkin bilgi vermemiştir. Türkiye'de oyun alanının kauçuk malzeme ile kaplı, diğer alanlar ile bağlantılı olması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yeni Zelanda'da dış ortamın iç ortam ile bağlantılı olmasına ve çocuğa güvenli, konforlu, çeşitli aktivitelere uygun bir ortam yaratması gerektiği vurgulanmıştır. Avustralya'da 2 yaş altındaki çocuklar için de sınıf dışı eğitim ortamında oyun alanının olması gerektiğinden bahsedilmektedir. İsviçre'de ise oyun alanlarının çocukların keşfetmesine olanak verecek şekilde, iç ortamla dış ortamın arasında etkileşim halinde olması gerektiği, ortamın görünür olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu oyun alanlarında bağımsız taş, toprak, su gibi doğal materyallerin olduğu yapılandırılmamış bir oyun ortamının daha olmasının çocuğun kendi dünyasını ve oyunlarını yaratmaya olanak sağlamasının öneminden bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra çocukların istediklerinde geri çekilip yalnız kalabileceği alanların da önemli olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye, Yeni Zelanda ve Avustralya sınıf dışı eğitim ortamında bulunması gereken materyalleri belirtirken Singapur farklı boyutta toplar, tırmanma yapıları, üç tekerlekli bisikletler, salıncaklar, yaylı aletler gibi oyun materyallerinin eğitim ortamında olması gerektiğini belirtmiştir. İsviçre'de ise çocuğun bedenini farklı şekilde sallayabilecek (aşağı, yukarı, sağa, sola, öne, arkaya) salıncakların gerekliliği vurgulanmış ve bu şekilde çocuğun pozitif hissetmesi için bütün bedeni aktif kılmasının öneminden bahsedilmiştir. Tüm ülkeler dış ortamda bulunması gereken materyallerin taşınması gereken özellikleri benzer şekilde ele almıştır. Türkiye materyallerin ucunun sivri olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Singapur ise formika ya da toksik madde içermemesi gerektiğini, temizlenebilir, esnek, dayanıklı, risk ve yaralanmalara yol açmayan materyaller olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avustralya materyallerin Avustralya DECD standartlarını taşınması gerektiğini, Yeni Zelanda ise belirlediği standartları taşınması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak ülkelerin öncelikli hedefinin güvenliği sağlamak olduğu söylenebilir.

Türkiye, Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Singapur sınıf dışı eğitim ortamındaki oyun alanının kullanım amacını farklı şekilde ele almıştır. Türkiye'de dış mekanın çocukların koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşılama amacı ile oluşturulduğu ifade edilirken, Singapur'da, dış mekanın sadece fiziksel gelişim ile sınırlamayıp çocukların bilişsel, dil gelişimi, yaratıcılık, duyu gelişimi gibi alanlarını destekleme amacı ile oluşturulduğu belirtilmiştir. İsviçre ise fiziksel gelişimi, deneyimleme olanağı ve keşfetmeyi amaç edinmiştir. Yeni Zelanda, ve Avustralya ise sınıf dışı eğitim ortamlarının kullanım amacını belirtmemiştir.

Türkiye, Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Singapur dış mekanda kullanılan zemin türünü farklı şekilde ele almıştır. Türkiye zeminin doğal malzeme ve kaymaz olması gerektiğini, Avustralya darbe emici yüzey olması gerektiğini, Yeni Zelanda ise dayanıklı, kolay temizlenebilir, çeşitli yüzeyleri içermesi gerektiğini ifade etmiştir. İsviçre'de ise yer döşemelerinin özel ve doğal malzemelerden yapılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Çit kullanımının nasıl olduğunu Avustralya ve Yeni Zelanda açıklarken Türkiye, Singapur ve İsviçre sınıf dışı eğitim ortamında çit kullanımından bahsetmemiştir. Avustralya çitlerin 1.2 m'yi geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yeni Zelanda 1.2 m uzunluğundaki çitlerin çocukların dışarı çıkmasını engellediğini, 1.5 m uzunluğundaki çitlerin çocuk için ideal olduğunu, çocuk 4 yaşından büyükse çitlerin 1.8 m olabileceğini açıklamıştır. Ayrıca çit yerleştirirken çocukların dışarıyı görmesini ve denetimi engellememesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dış ortamda çocuk başına düşmesi gereken m² alanı ülkeler tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Türkiye ve Singapur bu konuda bir standart geliştirmeyen, Avustralya çocuk başına düşen alanı en fazla 12 m² olarak ifade etmiştir. Avustralya'yı, çocuk başına 5 m² ile Yeni Zelanda izlemiştir. İsviçre'de ise bir bina içindeki anasınıfı ile bağımsız anaokulların standartları farklı verilmiştir. Okul içindeki anasının dış mekanda en az kişi başına 25 m² iken en uygun 150 m² olduğunu belirtirken; bağımsız anaokullarında kişi başına m² verilmemiştir. Bağımsız ana okullarında dış mekanın tamamının en az 100 m² , en uygunsa 200 m² olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Gölgelik alanın olması gerektiği Türkiye standartlarında ifade edilmezken Singapur, ağaçlar ya da şemsiyeler ile gölge alanın yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Avustralya ise meyve ağaçları ile gölge alanın yaratılmasına ve bu gölge alanın çocuk başına en az 2.4 m² olmasına değinmiştir. Yeni Zelanda ise ağaçlardan doğal gölgelik bir alan yaratılmasını, yağışlı günler için bir verandalı alanın olmasını ve kum havuzu için de gölgelik alanın yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. İsviçre ise yerel ağaçlardan doğal gölgelik alanların yaratılması gerektiğini, ihtiyaç halinde yapay gölgelik alanların oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Bitki yetiştirme alanına sadece Avustralya ve İsviçre standartlarında yer almaktadır. Türkiye, İsviçre, Avustralya ve Yeni Zelanda bitki yetiştirme alanına değinmemiştir. Hayvan besleme alanının olması gerektiğine hiçbir ülke standartlarında yer vermemiştir.

Eğitim materyallerin saklanmasına yönelik depo alanına Singapur ve Yeni Zelanda yer verirken Türkiye, İsviçre ve Avustralya yer vermemiştir.

Otopark kullanımına ilişkin Türkiye, İsviçre ve Singapur açıklamada bulunmazken Avustralya kayıt kapasitesinin en az %25'ine yönelik otoparkın olması gerektiğini ifade etmiştir. Yeni Zelanda ise otoparkın engelli bireylerin erişimine yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen programların etkinliğinin ve niteliğinin artırılması, denetim sisteminin oturtulması ve hizmet sunulurken okullar arası eşitliğin sağlanması açısından standartların belirlenmesi önem arz etmektedir (Attfield ve Vu, 2013). Ayrıca farklı ülkelerin okul öncesi eğitim kurumları standartlarının karşılaştırılması sistematik bir analiz yapılmasına olanak sağlamaktadır. Ülkeler ele alındığında Türkiye, Singapur, Avustralya, İsviçre ve Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitimde sınıf dışı ve sınıf içi eğitim ortamları standartlarında birtakım farklılıklar ve eksiklikler olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında iç ortamların gelişimsel uygunluğu ve iyi düzenlenmiş olması çocukların okulu benimsemeleri ve okul ortamında bağımsız hareket ederek öğrenebilmelerini sağlamaktadır. İç ortamların uygun tasarlanmadığı ve düzenlenmediği durumlarda ise, güvensizlik hissi ve karmaşa yaşanmakta, öğretmen ve çocuklar daha çok yorulmaktadır (Coughlin, Hansen, Heller, Kaufmann, Stolberg ve Walsh, 1997). Psikoloji alanı profesörlerinden Banning bu durumu şöyle özetlemiştir: "İnsanlar binalara şekil verir, binalar da insanlara." (Hebert, 1998, Akt: Kıldan, 2010).

İlgili ülkelerin tasarım standartları kılavuzlarında okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekanları ile ilgili kısımlar incelendiğinde; Türkiye'nin standartlar kılavuzunun diğer ülkelere kıyasla daha ayrıntılı yazıldığı görülmüştür. Özellikle bölümlerin metrekare (alan), konum, donanım sayısı gibi niceliksel bilgilerine Türkiye'de daha yoğun yer verilmiştir. Diğer ülkelerde etkililik ve ihtiyaca yönelik olma durumu göz önünde bulundurularak genelde esneklik ve inisiyatif sağlanmıştır. Eğitim kurumları açılırken veya faaliyetlerini sürdürürken yayımlanmış ilgili standartlar kılavuzlarının niceliksel anlamda yol gösterici olması süreci kolaylaştırabilmektedir. Ancak, her bir bölgenin ve kurumun gerektirdikleri ve ihtiyaçları farklı olabileceği için okul öncesi eğitimi alanında gerekli niteliklere ve deneyime sahip profesyonel bir ekip etkili ve ihtiyaca yönelik bir eğitim ortamını durum analizi yaparak ideal koşulları sağlayabilmektedir. Örneğin; bina için ayrılan alanla ilgili Türkiye'de oturma alanının toplam arsaya oranı %35 olarak belirtilirken Singapur ve Yeni Zelanda da konu hakkında bilgi verilmemiş, Avustralya'da genel olarak tüm okulun ihtiyacını karşılayacak kadar büyük alan olması gerektiği, İsviçre'de ise alanın değil tasarımın önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu, sayısı, ihtiyaçları gibi değişkenler ve tasarımın etkililiği önemli değişkenler olup bunları analiz ederek binanın alanını hesaplayabilmek önemlidir. Güleş' in (2013) belirttiği gibi anaokulları binalarının tasarlanırken çocuklara hareket özelliği sağlamak ve tehlikeleri önlemek adına kat sayısının az olması ve dış mekana yeterince alan bırakılması gerekmektedir. Bunun gibi kriterler göz önünde bulundurularak bina alanı hesaplanabilmektedir.

Sınıf içi alana gelindiğinde ise yalnızca Singapur'da herhangi bir bilgiye yer verilmediği, diğer ülkeler arasında ise en az alanın Türkiye'de (2.4 m²) olduğu görülmektedir. Bucholz ve Sheffler'e (2009) göre tüm öğrencilerin sınıfta kolayca hareket edebilmeleri için yeterli alan bulunmalıdır. Yeterli sınıf içi alanın sağlanması çocukların özgürce keşfedebilecekleri, düşünebilecekleri ve problem çözebilecekleri ortamın yaratılabilmesi için önemlidir (Hubbart, 1998).

Sınıfın ilişkili olduğu alanlarla ilgili en ayrıntılı bilgi Avustralya'da yer almakta ve farklı biçimlere dönüştürülebilir olması ve diğer alanlara – özellikle dış mekana ve piazzaya- kolay ulaşılabilen konumda olması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Sınıflar, çocukların bakımına ve gelişimine uygun etkinlikleri desteklemek için ortak kullanım alanlarına yakın olmalıdır (GSA, 2003). Benzer şekilde Baran ve diğerleri (2007) de yeniden düzenlenebilir, esnek ve ulaşılabilir sınıfların çocukların çevre düzenleme becerileri ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini vurgulamıştır.

Oyun odaları hakkında Türkiye ve Avustralya'da ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. Türkiye'de çok yönlü gelişim alanlarına olan katkı ve çeşitli araç gereçlerden yararlanılmasının öneminin dışında fiziksel aktivitelere fırsat tanınması oyun odaları için vurgulanmıştır. Avustralya'da ise ıslak ve kuru oyun etkinlikleri hatırlatılmış ve farklı büyüklükteki çocuk gruplarına hitap edebilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İsviçre'de ise hareket gerektiren oyunlara uygunluğu vurgulanmıştır. Oyun odasının konumu bağlamında yalnızca Türkiye ve Avustralya'da bilgi yer almaktadır. Türkiye'de zemin katta olması ve bahçeye açılması önemliken Avustralya'da yaş gruplarının fiziksel ve işitsel olarak ayrılması gerekliliği vurgulanmıştır. Neufert (1998) kış bahçeleri ve oyun odalarının çocukların oyun ve hareket gereksinimlerini sağlayacak zenginlikte ve büyüklükte olması gerekliliğini belirtmiştir. Oyun odalarında Türkiye'nin nitelik bağlamında konuya hassasiyet gösterdiği ancak oyun odalarında çocuk başına ayrılması gereken alan bağlamında diğer ülkelere göre yine daha küçük bir alan (2.4 m²) ayırdığı gözlemlenmektedir.

Uyku odası konusunda Avustralya ve Yeni Zelanda 2 yaş altı çocuklar için olduğunu belirtmiştir. 2 yaştan büyük çocuklar için dinlenme-inziva odası olarak geçmektedir. Çocuk başına Türkiye’de 1.5 m² alan olması gerektiği, Avustralya’da 2 yaş altı çocuk sayısının alan belirlemede önemli olduğu, Yeni Zelanda’da ne kadar geniş olursa hava akımının sağlanması açısından o kadar iyi olacağı ve İsviçre’de en az 20 m² en ideal ise 30 m² olması gerektiği belirtilmiştir. Oktay (1999) uykunun okul öncesi dönemde kritik bir temel ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yine Oktay (1985) bu temel ihtiyacın çocuğun özelliklerine ve yaşına göre yeterince karşılanması gerektiğinin altını çizmiştir. Program içerisinde esnek bir şekilde çocukların uyku ihtiyacının giderilmesi için ortam yaratılması önemlidir (Harms vd., 1998). Bu ortamın sınıf dışı bir alanda oluşturulması gerekir (Demiriz ve diğerleri, 2011). Aktaş-Arnas’ a (2019) göre uyku alanı, sessiz oyun alanından ayrı bir yerde sınıfa bitişik veya yakın bir yerde planlanmalıdır. Türkiye hariç diğer ülkelerde uyku odasının diğer faaliyet alanlarından ayrı ve sessiz bir yerde konumlandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Yemek odası ile ilgili yalnızca Türkiye ve Yeni Zelanda’da ayrıntılı bilgi yer almaktadır. Türkiye’de yemek odasının merkezi bir konumda olması ve bahçeye bakmasının önemi vurgulanmış, Yeni Zelanda’da ise ayrı bir yemek odasının bulunmasının zorunlu olmadığı belirtilmekle birlikte çocuğun yemek yediği yerde hijyen ve güvenlik önlemlerinin alınması gerektiği belirtilmiştir. Yemek odasının alanı çocuk sayısına bağlı olup çocukların birbirlerine değmeden yemek yiyip hareket edebilecekleri büyüklükte (Demiriz ve diğerleri, 2011), mutfığa bitişik ve tuvaletlerden uzak olmalıdır. Harms ve diğerleri (1998) yemek yenilen alanda çocuklarla personelin rahat bir şekilde birlikte oturup keyifle sohbet ederek karınlarını doyurabilmelerinin önemini vurgulamıştır.

Mutfak, yemeklerin hazırlandığı yer olup Özçelik (1996) tarafından hijyen ve güvenliğinin gerekliliği belirtilmiştir. Türkiye’de yemek odası ile bağlantılı olmasının gerekliliği, Avustralya’da ve Yeni Zelanda’da ise çocukların tek başlarına ulaşamayacağı konumda olması gerekliliği vurgulanmıştır. Cin’in (1989) de belirttiği üzere mutfağın yemek odası ile bağlantılı olması yemek servisini kolaylaştırmaktadır. Demiriz ve diğerlerine (2011) göre ise servis ve mutfak kapılarının çocukların kullanımını önleyecek şekilde tasarlanması olası kazaların önlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenler odası ise Yeni Zelanda’da öğretmenlerin dinlenme ve atıştırma gibi ihtiyaçlarını karşılayıp öğrencilere dair bazı belgeleri depolayabilecekleri yer, Avustralya’da gerektiğinde öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanabilecekleri yer olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de derslikler, etkinlik ve uyku odalarına kolay ulaşılabilen yerde olması gerektiği ve Singapur’da benzer şekilde ortak kullanım alanları içinde yer alması gerektiği belirtilmiştir. Herhangi acil bir durumda öğretmenin müdahale edebilmesine olanak sağlanması açısından bu yaklaşım etkili olabilmektedir. Caples’ a (1996) göre öğretmenler odası, meslektaşlar arasında profesyonel eğitimler için tartışmaların yapıldığı, onların rahatlayabileceği, yazı yazma ve okuma gibi faaliyetleri yapabilecekleri bir yer olmalıdır.

Personel odası ile ilgili ise Singapur ve Avustralya’da ayrıntılı bilgi verilmiş olup, personelin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabildiği, konforlu, gerektiğinde velilerle etkileşime olanak sağlayan, sessiz, güvenli ve yine hizmet alanlarına kolay ulaşılabilen alanlar olduğu belirtilmiştir. Bu koşullar her zaman okul personelinin iletişime ve etkileşime açık olduğu mesajının verilmesi hususunda etkili olabilmektedir Demiriz ve diğerlerine (2011) göre personel odaları, oturma alanı, giyinme yeri, duş ve tuvaletlerden oluşmaktadır. Kurumda görev yapan personelin dinlenme, özel gereksinimlerini karşılama ve kişisel eşyalarını depolama amacıyla kullanılan bu odalar mutfığa yakın olacak şekilde konumlandırılmalıdır (Yılmaz-Genç, 2019).

Tuvaletlerin konumu konusunda Türkiye ve Yeni Zelanda hariç incelenen diğer ülkelerde iç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olmasının önemi vurgulanmıştır. Avustralya ve Yeni Zelanda her 15 çocuğa 1 tuvalet düşmesi gerektiğini belirtirken bu oran Türkiye’de 1/30 olarak kalmıştır. Demiriz ve diğerlerine (2011) göre tuvaletler sınıftan ayrı, ait oldukları sınıfın yanında veya yakınında yer almalı, havalandırma ve aydınlatma sistemi yeterli olmalı, temizliği rutin olarak yapılmalıdır. Diğer ülkelerde yetişkin tuvaletleri konusunda oran belirtilmezken Türkiye’de bu oran 20 kadın öğretmene 1 tuvalet 20 erkek öğretmene 1 pisuar olarak belirtilmiştir. Türkiye’deki bu oranlar sağlık ve hijyen açısından risk oluşturabilecek derecede yüksek durmaktadır. Güleş (2013) tuvaletlerin sağlık ve güvenlik koşullarına uygun ve ergonomik tasarlanması gerektiği ve etkinlik alanlarına yakın olması gerektiğini belirtmiştir. Solak (2007) ise tuvalet ve temizlik alışkanlıklarının okul öncesi dönemde kazanılıp pekiştirildiğini belirterek önemini vurgulamıştır.

Veli bekleme odası hakkında Türkiye’de zemin katta ve ana çıkış koridorunda tasarlanması gerektiği, Avustralya’da ise giriş katta yer alan bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda resepsiyonun bulunduğu ve ailelerin çocuklarını okula bırakıp okuldan almaları sırasında onlara sunulmuş güvenli bir alan olduğu belirtilmiştir. Diğer ülkelerde konu ile ilgili bilgi verilmezken Türkiye ve Avustralya’da veli bekleme alanının zemin/giriş katta olması gerekliliği ortak noktadır. Caples (1996) bina giriş ve çıkışına yakın ancak çocukların etkinlik alanlarına uzak bir veli bekleme alanının çocukların konsantrasyonunun bozulmaması için gerekli olduğunu belirtmiştir. Veli görüşme odası hakkında ise yalnızca Avustralya’da bilgiye ulaşılmış olup, giriş, bekleme odası ve idari odaya yakın; çocuk etkinlik alanlarından uzak ve velilere güvenli ve konforlu bir görüşme ortamı sağlayan bir alan olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Diş eğitim ortamının taşınması gereken çoğu standart diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında, Türkiye (2015) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzunda açıklanmamıştır. Bu durum, yüksek ve nitelikli kaliteye sahip okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı için büyük bir engel oluşturmaktadır. Çocukların gelişiminde sınıf dışı eğitim ortamları oldukça önemlidir bu nedenle bu alanlar sistemli ve ciddi bir şekilde planlanmalıdır (Çelik, 2012). Örneğin Almanya’da Tietze ve Förster (2005) tarafından “Deutsches Kindergarten Gütesiegel” adı altında sistematik bir kalite iyileştirme ve güvence prosedürü yürütülmektedir. Bu kalite mührü, kalitenin yapı-süreç modeline dayanmaktadır ve bağımsız bir otorite tarafından yüksek kaliteli anaokullarına verilmektedir. Buna benzer olarak NAEYC standartlarına göre Amerika’da değerlendirmeler yapılarak okullara yıldız verilmektedir (Kluczniok ve Roßbach, 2014).

MEB Okul Öncesi Yönetmeliği'nde yer alan anaokulu amaçlarına bakıldığında; çocukların bedensel, psikomotor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini sağlamak ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu amaca ulaşmayı sağlayan en iyi yerlerden biri de sınıf dışı eğitim ortamlarından biri olan bahçelerdir (Çelik, 2012). Alat ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri, açık havanın çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını, çocukların konsantrasyon, risk alma, öz disiplin, gözlem yapma, koordinasyon, denge, işbirliği, dayanışma gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ancak dış eğitim ortamının çocuğa fayda sağladığı bilirse de öğretmenler donanım yetersizliği, hastalanma kaygısı, olumsuz hava şartları, velilerin olumsuz tepkileri gibi nedenlerden dolayı eğitimde açık havaya yeterince yer vermemektedirler (Bilton, 2010). NASPE (2009) çocukların günde en az 1 saat açık havada serbest vakit geçirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde İskandinavya ülkelerinin kötü hava koşulları bahane etmeden okul öncesi eğitimin büyük bir bölümünü açık havada gerçekleştirmeleri bu duruma güzel bir örnek oluşturmaktadır (Alat ve diğerleri, 2012).

2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzu'nda dış eğitim ortamı açısından bahçe oyun parkının doğal malzeme ile kaplı olması gerektiği ifade edilirken bir yandan bu malzemenin kauçuk olabildiğinin söylenmesi bir tezatlık oluşturmaktadır. Soydan ve diğerlerinin (2014) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada çocuklar ahşap döşemeyi daha çok tercih etmiştir. Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocukların yeşil ve doğal malzeme içeren oyun parklarına gitmeyi daha çok istedikleri görülmüştür. Ortamda doğal materyallerin kullanılmasının çocuğun algı gelişimi, yaratıcılık, konsantrasyon gibi becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Araştırmalar çocukların kendilerine farklı deneyim sunmayan yapay mekanlara ilgi duymadığını belirtmektedir (Çukur, 2011). Benzer şekilde Babaroğlu'na (2018) göre bahçeler çocuklar için yeterli değildir ve doğal olmayan maddelerden yapılmış oyun araç gereçleri ile doludur.

Türkiye (2015) dış eğitim ortamı standartlarına ilişkin bahçe oyun parkında çocuk başına düşen m^2 'nin ifade edilmemesi uygulamada birtakım sorunların doğmasına neden olmaktadır. İdeal bir bahçe alanı, anaokulu binasının kapladığı alanın iki katı olmalıdır (Dudek, 1996). Tuncel'e (1976) göre ise çocuk başına 7-14 m^2 arasında olmalıdır. Bu standartların uygulamaya yansımada ise genellikle çocuk sayısının fazla olduğu, m^2 'nin ise az olduğu görülmektedir. Çelik (2012) Kocaeli'nde yaptığı çalışmada çocuk başına açık alanda düşen en fazla ve en az m^2 arasında 45 kat farkın olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, çocuk başına düşen m^2 'ye ilişkin bir standardın olmadığını gösterdiği gibi çocukların sorun davranış gösterme olasılıklarını da arttırmaktadır (Özkubat, 2013).

Araştırmada ele alınan ülkelerde bahçenin kullanımı çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme amacı taşıırken Türkiye'de bahçenin koşma, atlama gibi sadece fiziksel ihtiyaçların karşılandığı bir yer olarak görülmesi bahçenin sınırlı amaçlarla kullanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin, açık havanın sadece fiziksel gelişimi desteklediği düşünmesi açık hava kullanımını azaltmaktadır (Bilton, 2010). Oysa açık havanın kullanımı çocuklara oyun, keşfetme, deneyimleme, sosyalleşme fırsatı sunmaktadır (Özkubat, 2013). Bu nedenle bu alanlar çocukların keşfedebileceği, özgür olacağı ve farklı şeyler deneyimleyebileceği şekilde düzenlenmelidir (Babaroğlu, 2018).

Türkiye'de (2015) oyun parkının sürekli güneş alan bir yerde konumlandırıldığı ifade edilirken Singapur, Avustralya ve Yeni Zelanda gölgeli alanın kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Sürekli güneşli bir alanda oyun parkının bulunması çocukların bu alandan yararlanma oranlarını azaltabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında gölgeli ve güneşli alanların dengeli bir şekilde yaratılması gerekmektedir (Cevher-Kalburan, 2011). Baran ve diğerleri (2007) çocukların hem tırmanabileceği hem de gölgelik ihtiyacını karşılayacağı ağaçların bahçede daha ilgi çekeceğini ifade etmiştir.

Dış eğitim ortamlarında bulunması gereken alanlardan biri olan su ve kum havuzları çocuklara keşif ve yaratıcılık için bir fırsat sunmaktadır. Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocukların yapılandırılmamış oyun fırsatı sunduğu için açık alanda gitmeyi en çok istedikleri alan arasında su alanı bulunmaktadır. Tepebağ ve Aktaş-Arnas'ın (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri bu alanların okul öncesi eğitim ortamında olması gerektiğine inanmakla birlikte; çocuğun yaratıcılığını ve fiziksel gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Bu alanlar fiziksel gelişimin yanı sıra çocuğun kendine güven duymasını da sağlamaktadır (Turgut ve Yılmaz, 2010). Ancak bu alanların çocuk gelişimine katkısı olsa da Türkiye (2015) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzunda sadece kum havuzunun olması gerektiğine dair bir açıklama yapılmıştır. Karatekin ve Çetinkaya'nın (2013) Manisa'da yaptığı çalışmada 32 ilköğretim okulunun içerisinde 7 okul bahçesinde kum havuzu olduğu, bu alanın da toplam alan içerisinde 80 m^2 'yi geçmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kum, su havuzu gibi alanlara dış eğitim ortamında yeterince yer verilmediğini göstermektedir.

Araştırmada yer alan tüm ülkelerin dış eğitim ortamı standartlarına bakıldığında güvenlik ihtiyacının öncelikli olduğu görülmektedir. Bahçede çit kullanımının önemsenmesi, zehirli bitkiler konusunda çocukların bilgilendirilmesi, alanların yetişkin denetimine açık olması gibi özellikler bu durumu kanıtlar niteliktedir. Alat ve diğerlerinin (2012) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, dış bahçe kapısının kilitli olması, zeminin yumuşak malzeme ile kaplı olması gibi önceliklerinin olması güvenliğe dikkat ettiklerini göstermektedir.

Tüm standartlarda dış eğitim ortamının iç mekan ile bağlantılı olması vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarının tasarlanmasında iç ve dış eğitim ortamlarının birlikte düşünülmesi öğrenci ve öğretmen etkileşimini arttırmaktadır (Babaroğlu, 2018). Etkileşimin yanı sıra bu durum, öğretmen tarafından denetlenebilirliği de kolaylaştırmaktadır. Ayrıca iç ortamdaki dış ortama açılan bir kapının olması, öğretmenlerin dış eğitim ortamlarının kullanımını arttıracak bir faktördür.

Açık havada hayvan beslemek, bitki yetiştirmek gibi alanların bulunması çocukların gelişimine katkı sağlarken bu alanların olması gerektiğine sadece Singapur ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında bahçe düzenlenmesinin yetersiz olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Arslan- Karaküçük, 2008; Çelik,2012). Halbuki çocukların doğa ile bağlantı

kurmalarını ve yaşam döngüsünü kavramalarını sağlayan bitkilere ve bitki yetiştirme alanlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Doğa ile çocuğun bağlantı kurması, özgürlük, başarı, aidiyet gibi duygularının gelişmesini sağlamaktadır (Çukur, 2011).

ÖNERİLER

Araştırma sonucundan yola çıkılarak konu ile ilgili uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

1. İç ve dış eğitim ortamları tasarlanırken hem çocukların tüm gelişim alanlarına hitap edecek, hem daha kullanışlı alanlar yaratmak ve uygun malzemeleri kullanmak adına mimarlık, mühendislik, çocuk gelişimi gibi çeşitli disiplinler iş birliği içinde olabilir.
2. Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde Türkiye için ulusal standartlar oluşturulabilir. Böylece ülke genelinde açılacak eğitim kurumları bu standartları uygulayarak okul öncesi dönem çocukları fiziki açıdan aynı standartlara sahip olabilirler.
3. Eğitim standartlarının değerlendirilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı gibi bakanlıklarda ilgili birim kurulabilir. Bu durum standardizasyonun sağlanmasına olanak tanır.
4. Okul öncesi eğitim kurumlarının asıl kullanıcıları olan çocukların, günlerinin büyük bölümünü geçirdikleri okulları ile ilgili tasarım standartlarında görüşlerine yer verilebilir.
5. Belirlenen kalite standartlarına uygun olarak ülkemizde anaokullarının ve anasınıflarının denetimi yapılarak derecelendirme yapılabilir.
6. İleriki araştırmalara yönelik olarak araştırmacılar, farklı ülkelerin okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin standartları karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Aktaş- Arnas, Y. ve İnceoğlu, Ö. S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Y. Aktaş- Arnas (Ed.). *Çocuk merkezli öğrenme ortamları* içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan- Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- 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.
- Attfeld, I. ve Vu, B. T. (2013). A rising tide of primary school standards—The role of data systems in improving equitable access for all to quality education in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 74-87.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bika, A. (1996). *Defining elements in the planing of early childhood (Classrooms) as parameters in the development and education of the child*. 6th European Conference on the Quality of Early Childhood Education. September. 1-4.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years* (3rd.) London: Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child out comes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004.
- Bucholz, J. L. ve Sheffler, J. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4), 1-13.
- Caples, S. E. (1996). Some guidelines for preschool design. *Young Children*, 51 (4), 14-21.
- Cevher- Kalburan, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. F. Alisanoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, S. (1989). *Okulöncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R. ve Walsh, K. B. (1997). *Creating child-centered classrooms*. Washington, DC: Children's Resources International, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79- 88.
- Çukur, D. (2011) Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *Türkiye Ormanlık Dergisi*, 12 (1), 70-76
- Department of Education and Children's Services (2016). *Early childhood facilities - design standards and guidelines*. Erişim adresi: <https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/early-childhood-facilities-birth-to-age-8-design-standards-and-guidelines.pdf?v=1459296603>.

- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Uluşta. İ. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Dudek, M. (1996). *Kindergarten architecture*. USA: Great Britain at the Alden Press, Oxford.
- Early Childhood Development Agency. (2016). *Good practices handbook for child care centres*. Erişim adresi: <https://www.ecda.gov.sg/Documents/Resources/Good%20Practices%20Handbook%20for%20Child%20Care%20Centres.pdf>
- Erziehungsdirektion. (2019). *Raumanforderungen und raumausstattung basisstufe*. Erişim adresi: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/kindergarten/basisstufe.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/14_Schuleingangsphase/schuleingangsphase_raumanforderungen_fuer_die_basisstufe_d.pdf
- Gordon, A. ve Browne, K. (2014). Types of programs. In L. Ganster (Ed.), *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education* (8th ed., pp. 39–63). Belmont, CA: Wadsworth–Cengage Learning.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451. DOI: 10.1080/03004430701217639
- 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.
- Güçhan- Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güleş, F. ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Harms, T., Clifford, R. M. ve Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale–Revised edition*. Carrboro, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Hebert, E. A. (1998). Design matters: How school environment effects children. *Educational Leadership / September Crow Island School*. Winnetka .69-70
- Hestenes, L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y., K., La Paro, S., Mims, Crosby, D., Scott-Little, C. ve Cassidy, D. (2015). Quarterly comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199–214.
- Hubbart, R. S. (1998). Creating a classroom where children can think. *Young Children*, 53 (5), 26-31.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M. ve Kartaltepe O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 60-70.
- Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40–62.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Karatekin, K. ve Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. Manisa ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 307-315.
- Kaya, S. ve Ulusoy, M. (2018). Okul öncesi eğitim yapılarında dış mekana ait tasarım kriterlerinin değerlendirilmesi: Konya örneği. *Artium*, 6 (2), 33-39.
- Kıldan, O. (2010). Okulöncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 111-130.
- Kluczniok, K. ve Roßbach, H. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zerziehungswiss*, 17, 145–158. DOI:10.1007/s11618-014-0578-2
- Manning, M., Wong, G., Fleming, C. ve Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89-3, 370–415. DOI: 10.3102/0034654319837540
- Mashburn, A. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language and literacy skills. *Applied Development Science*, 12 (3), 113-127. DOI: 10.1080/10888690802199392
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Early, D. ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, 732–749. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015 Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara, MEB. İnşaat ve emlak dairesi başkanlığı. Erişim adresi: <https://iedb.meb.gov.tr/www/egitim-yapilari-asgari-tasarim-standartlari-kilavuzu-2015/icerik/298>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. Erişim adresi: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi*. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim.
- Ministry of Education New Zealand. (2018). *Licensing Criteria for Early Childhood Education & Care Services* Erişim adresi: <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Licensing-criteria/Centre-based-ECE-services/ECE-Licensing-Booklet-Early-Childhood-June2018.pdf>
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu*. İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamental early childhood education* (5. Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Neufert, E. (1998). *Yapı tasarımı* (30.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Oktay A. (1985). *Okul öncesi dönemde temel alışkanlıkların kazandırılması*. 2 – 3 Ya-Pa Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, s. 39–46.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Özçelik, Ö. (1996). Okul öncesi çocukların beslenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 58-66.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. Pegem Akademi. Ankara.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Soyupak, İ. ve Eti- Proto, M. (2018). Türkiye’de okul öncesi eğitim mekanlarına yönelik bilişsel gelişimi destekleyici mobilya önermeleri. *Inönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 83-100.
- Soydan, O., Benliay, A. ve Benu, C. Ü. C. E. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân peyzaj tasarımının 5-6 yaş çocuk grubu algısı üzerindeki etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 37-47.
- Tietze, W. ve Förster, C. (2005). *Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen*. In: Hrsg.: Diller, A., Leu, H.-R., Rauschenbach, T. *Der Streit ums Gütesiegel*. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. 3. DJI Fachforum Bildung und Erziehung München: DJI, s. 31-64.
- Torelli, L. ve Durrett, C. (1996). Land scape for learning: The impact of classroom design on infant sand toddlers. *Early Childhood News*, 8(2), 12-17.
- Tuncel, A. (1976). *Okul öncesi eğitim sistemi ve mimariye yansması İsveç örneği*. TÜBİTAK Yayınları. Ankara.
- Turgut, H. & Yılmaz, S. (2010). Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, IV, 1618-1630.
- U.S. General Services Administration (2003). Child care center design guide. Erişim adresi: <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf>
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde. Ankara. Türkiye: Türk Eğitim Derneği.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, F. (2015). *A cross cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yalçınkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yazıcı, Z., Yellice, B. ve Özer, D. (2003). *Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 113-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Yılmaz, S. (2017). *Investigation of 5-year-old preschool children’s biophilia and children’s and their mothers’ outdoor setting preferences*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd Edition). London: Sage Publications.