

INTERNATIONAL JOURNAL OF FIELD EDUCATION



Management of Physical Size of Independent Kindergarten Schools

Tülay Karataç¹

Istanbul Aydin University, Institute of Social Sciences

Seçil Eda Kartal²

Bartın University, Faculty of Education

İbrahim Kocabaş³

Yildiz Technical University, Faculty of Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the different variables of physical qualifications of pre-school education places. Population of the study, in 2014-2015 academic year, included the independent 204 kindergarten teachers and kindergarten administrators who have been working in 17 independent kindergartens in Kucukcekmece district, in Istanbul province. The study's sample is consist of 117 female and 4 male kindergarten teachers and administrators. It is reached to 59 % of the study population in the research. Kucukcekmece district is chosen because of the fact that it has the most of the independent kindergartens in Istanbul. In the study, the personal information forms were used to collect data about the variables related to teachers' age, gender, assigned position, educational background, duty term, professional seniority, graduation field. School Building Rating Scale of Kindergartens have been used to express the aspects about the Kindergartens' physical efficiencies. This Scale was improved by Sanoff in 2001. The datas have been analyzed one-way analysis of variance, t-test, welch's test, scheffe test, levene statistic. In the result of study, it is reached that the teachers who participate into the study differentiate about ages, professional seniorities, educational backgrounds, duty terms but they don't differentiate about genders, graduation field, assigned position. In the end of the findings. it is learnt from the study these all results have been argued and proposed for the next studies.

Key Words: Kindergarten, Physical Efficiency, Management of Physical Size

1

Graduate student

² Corresponding author:

Assist. Prof.

seciledakartal@gmail.com

3

Prof. Dr.

ikocabas@yildiz.edu.tr

BAĞIMSIZ ANAOKULLARININ FİZİKİ ALANLARININ YÖNETİMİ

Tülay Karataç¹

İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Seçil Eda Kartal²

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

İbrahim Kocabaş³

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim mekanlarının fiziki yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde bulunan 17 bağımsız anaokulunda çalışan 204 anaokulu öğretmen ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarında çalışan 117'si kadın, 4'ü erkek 121 anaokulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin % 59'una ulaşılmıştır. Küçükçekmece ilçesi İstanbul ilinde bağımsız anaokullarının en çok olduğu ilçe olması dolayısıyla seçilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, görev alanları, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev süresi ve mezun olduğu bölüm değişkenleri kullanılmıştır. Katılımcıların anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için Sanoff (2001) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) kullanılmıştır. Veriler; Tek Yönlü Varyans Analizi, t-testi, Welch testi, Scheffe testi ve Levene istatistiği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaştığı; cinsiyet, görev alanı ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bağımsız anaokullarının fiziki yeterlilikleri daha etkin bir şekilde denetlenmeli sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu, Fiziki Yeterlilik, Fiziki Alanların Yönetimi

1

Yüksek Lisans Öğrencisi

² Corresponding author:

Yrd. Doç. Dr.

seciledakartal@gmail.com

3

Prof. Dr.

ikocabas@yildiz.edu.tr

Giriş

Okul öncesi eğitim, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlanması, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini desteklenmesi açısından önemli bir eğitim sürecidir (MEB, 1993). Okul öncesi eğitim, insan gelişiminin etkileyici ve en önemli dönemidir. Psikologlar ve araştırmacılar çocukluk dönemi yaşantılarının çocukların ergenlik ve yetişkinlikteki kişilikleri, öğrenme yetenekleri ve başarıları üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ileri sürmektedirler. Okul öncesi döneme denk gelen bu dönem (0-6 yaş) çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak en hızlı geliştiği dönemdir. Haliyle bu dönemde çocukların vaktinin önemli bir bölümünü geçirdiği ortam olarak okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri ve çocukların gelişimine uygunluğu kazanmaktadır.

Bireyin gelişimindeki en kritik dönem olan erken çocukluk (0-72 ay) döneminin, çocukların sosyal, psikolojik, fiziki, ve eğitsel açıdan gelişimi için büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların okulla tanıştığı ilk basamak olması ve bu süreçte çocuğun sosyokültürel, bilişsel, fiziksel, duygusal ve algısal gelişiminin, kendi deneyimleri ve içinde yaşadığı fiziksel çevrenin niteliği tarafından etkilenmesi dolayısıyla çocuğun gelecek yaşantısı için hayati bir öneme sahiptir. Bu sebeple bu dönemdeki çocukların formal veya informal olarak gördükleri eğitimin içeriği kadar buldukları çevrede eğitimi etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Çocuğun çevresi ile etkileşimi, çevrenin çocuğa sunduğu imkânlarla bağlıdır; çocuğun keşfedebileceği, sınıyabileceği, duyularının uyarılabileceği zengin imkânlar sunan fiziksel çevreye ihtiyacı vardır. Çevrenin sunduğu bu imkânlar çocukların öğrenme kapasiteleri ve yetenekleri üzerinde olduğu kadar, davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır.

Bununla birlikte bireyler yaşamları boyunca büyüdükleri ve çalıştıkları mekânlar ile güçlü bağlantılar kurarlar (Knez, 2005). Evin dışında öğrenciler zamanlarının büyük oranını okulda harcarlar ve bir çocuğun en önemli gelişme dönemi okulöncesi yıllarına rastlamaktadır. Gelişme çağındaki çocuklar yetişkin bireylere oranla daha savunmasızdır ve okul binalarındaki hijyen vb. sorunlardan daha fazla etkilenmektedirler. Bununla birlikte okul binalarının fizik şartlarının (ışık, akustik, aydınlatma, bina yaşı, hava kalitesi, renk, yeşil alan, ısı, oyun alanları vb.) iyi olmasının akademik başarıyı ve öğrenci memnuniyetini artırdığına ilişkin pek çok araştırma mevcuttur (Earthman, 2002; Sanoff ve Walden, 2012; Schneider, 2002).

Çocukların gelişimlerine ve beklentilerine uygun mekânlar oluşturmak oldukça kapsamlı, karmaşık ve zor bir süreçtir. Çocuklar için tasarlanan mekanların, onların öğrenme, oyun ve öz bakım gereksinimlerini karşılayabilecek yeterlilikte olması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim yapıları, eğitim sisteminin farklı özelliklerini içinde barındırır. Eğitsel alanların tasarımı ise iki önemli özelliği taşımalıdır: Birincisi kurumsal mekân tasarımı; ikincisi ise öğrenme alanlarıdır. Kurumsal mekân tasarımı daha çok kurumun dış görünümü ile ilgili olan yanını yansıtırken, öğrenme ortamları ise daha çok eğitimin pedagojik yanını yansıtmaktadır (Kıldan, 2007).

Günümüzde, çoğu okul öncesi eğitim kurumlarında fonksiyonellik tek tasarım kriterleri olarak ele alınmaktadır. Yetişkinler tarafından hayal gücü, yaratıcılık, alan, form, ışık, renk ve doku gibi çevrenin kalitesini artıran özellikler göz ardı edilirse, eğitim verilen çocuklar ister istemez çevrenin uyarıcılarından yeteri kadar faydalanamayacaklardır. Fiziksel çevrenin çocuk gelişimine ve eğitimine olumlu etkileri ve çocukların ruh, beden ve zihinsel gelişimi bakımından sağlıklı kuşaklara sahip olabilmemize olanak sağlayacaktır. Fakat fiziksel çevre nitelikleri açısından 'nitelikli bakım' kavramı oldukça göreceli ve açıklanması zor bir olgudur. Çünkü mekanın eğitsel faaliyetler ile örtüşmesinin yanında, çocuğun

psikolojisine, gelişimine, kimliğine, becerileri, yetiştiği toplumdan bulunduğu sosyo-ekonomik gruba kadar birçok faktörün etkisi altındadır. Tüm bu etkenler, bir sistem içerisinde düşünülmeli ve fiziksel çevrede ifadesini bulması gerekmektedir.

Okul Dizaynı

Eğitim, insanı bireyselleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerini, amaca uygun olarak oluşturulmuş bir çevrede gerçekleştirmek olarak tanımlanmaktadır (Türe ve Karaküçük, 2011). Eğitim okul gibi seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında sosyal yeterlilik ve bireysel gelişime sağlayan sosyal bir süreçtir (Fidan ve Erden, 1998). Başaran (1994) eğitimi bir çevre etmeni olduğunu ve insana amaçlanan davranışları kazandırabilecek nitelikte düzenli bir çevre sunmak olarak belirtmişlerdir. Eğitimin amacına ulaşabilmesi uygun çevresel koşulların sağlanması ve gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Eğitim programlarının tasarlanırken uygulanabilir olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim programlarının uygulanmasında çok önemli bir rolü olan okul binası, araç gereç ve diğer donanımlar programın hedeflerine ulaşabilmesini destekleyecek nitelikte olmalıdır (Fidan ve Erden, 1998). Fiziksel çevre bir öğretim sisteminin bileşenleri olan hedefler, fiziksel ortamlar, toplumsal doku, öğretim donanımları, yöntemler ve öğretmeni içinde barındırmaktadır (Baykal, 2004). Fiziksel çevre ile insan davranışları ve deneyimleri arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Gürkaynak, 1988).

Eğitim ortamlarının yapısal düzenlenmesinde eğitim mimarisi, eğitim bilimleri ve çevresel psikoloji alanlarının işbirliği ve iş bütünlüğü sağlanması gerekmektedir. Okul binalarını ve bahçelerini dizayn etmenin; öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, finansör, merkezi ve yerel yönetim görevlileri, mimarlar, mühendisler ve müteahhitlerin her birinin ayrı ve önemli rolünün olduğu, birçok aşama ve katmanları olan, oldukça karmaşık ve adı geçen kişilerin her birini ilgilendiren bir süreç olduğu bilinmektedir. Okullar bu farklı meslek gruplarının bir araya gelip birlikte eğitimsel yararlar gözetilerek öğrenci ve öğretmenlerin olumlu deneyimler yaşayabileceği yerler olarak tasarlanmakta, inşa edilmekte ve düzenlenmektedir.

The Commisison for Architecture and the Built Environment-CABE (2004) okulların öğrenme ve öğretme etkinlikleri, okul donanımının kullanımı, ziyaret etme, çalışma, yönetme, idare etme, standartlarını koruma, düzenleme, inşa etme ve okula finanse etme gibi farklı değişkenler göz önüne alınarak tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Okul binaları yapılırken kullanım maliyeti, enerji tüketimi, sürdürülebilirlik, ekoloji, çevresel etkiler, trafik durumu, sağlık ve güvenlik açısından değerlendirilmelidir. Ayrıca okul binaları tasarlanırken okulun etiğinin bina tarafından desteklenebilirliği, okulun çevreye sunabileceği katkılar, gelecekte okulun nasıl kullanılmak istenebileceği, okulda yapılacak etkinlikler, ne tür alanlara ihtiyaç duyulabileceği, okul kullanım saatleri, okuldaki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı, günlük eğitim planı, kaç kişinin binadan ne zamanları yararlanacağı, okulu toplumun diğer kesimlerinin kullanma ihtimali ve bu duruma binanın fiziksel uygunluğu, öğretmenler ile diğer yardımcı/stajer eğitimci personelin çalışma sistemi ve ihtiyaç duyabilecekleri alanlar, bir sınıfta yer alan tüm öğretim etkinlikleri, öğretmenlerin çalışmak ve dinlenmek için ihtiyaç duyabileceği tüm tesisler, gelecekte hangi bilişim teknolojilerinin kullanılacağı, okul yapım için gerekli olan yasal mevzuatın hükümleri, okul personelinin gelecekte ihtiyaç duyabileceği tüm tesisler tartışılmalı ve okullar buna göre yapılmalıdır. İyi nitelikte bir okul binası kullanım amacına uygun ve yeni inşa edilmiş, uyarlanabilir, güvenli, sürdürülebilir, okula katkı sunan, iyi görünen özelliklerini taşımalıdır.

Okul Binalarının Öğrenci Açısından Önemi

Çevrenin çocuklar üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar, çocukların içlerinde buldukları fiziksel çevrelerinde aktif olarak katıldığı devam eden aktivitelerden öğrendikleri için çocukların performanslarının çocukların aktivitelerinden ayrı düşünülmemeyeceğini göstermektedir. Bireyler yaşam boyu nesnelere ve mekanların fonksiyonel özelliklerini kullanarak ve tanıyarak öğrenirler (Heft, 2001). Son yıllarda okullardaki tesislerin akademik başarı ve yeterlilik üzerindeki etkileri araştıran çalışmalar yaygınlaşmakla birlikte bu çalışmaların çok yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırma fiziksel çevrenin ve okuldaki tesislerin öğrencilerin performanslarının etkilediğini göstermektedir (David ve Weinstein, 1987; Earthman, 2002; Maxwell, 1999). Uygun aydınlatma, ses düzeni, ısı, nem, temizlik, renk ve hava kalitesi gibi değişkenleri içeren çevre koşulları öğrencilerin daha iyi öğrenmelerinin sağlamaktadır. Yüksek performanslı, iyi okul binaları öğrencilere güvenli ve sağlıklı eğitim ortamları sağlamakta ve öğrencilerin okula devamlarını artırmaktadır. Bu binalar öğretme materyali sunmanın yanı sıra öğrencilerin çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırmaktadır. Kötü koşullara sahip okul binalarının sistematik olarak yoksul bir eğitime, küçük yaşta çalışmaya ve ayrımcılığa neden olduğu öne sürülmektedir (William v. State of California, 2002; Fine, Burns, Payne ve Torre, 2004). New York'ta yapılan bir çalışma toplu kent okullarının fiziksel koşullarının öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu, ancak bu etkinin büyüklüğü hakkında kanıtların yetersiz olduğunu öne sürmektedir (Campaign for Fiscal Equity, 2001).

Okulların toplum içinde sembolik bir rolü vardır ve okulun görünüşü toplumun değerleri ve eğitime verdiği anlam hakkında çok güçlü mesajlar taşımaktadır. Aynı zamanda okulla öğrenciler, öğretmenler, ebeveynlere ve toplum arasındaki ilişki ve etkileşim için olanak sağlayan kurumlardır. Okul binasının çocuklar üzerine direkt ve sembolik etkileri bulunmaktadır (David ve Weinstein, 1987). Okul binası uygun bir şekilde ısıtılmamışsa, güvensiz bir ortamsa, yeterince donatılmamışsa, iç ve dış mekan olarak yetersizse öğrenciler ve öğrencilerin yeteneklerine geliştirmeleri için olumsuz mesajlar verir (Lackney, 1999).Yapılan birçok araştırma fiziksel çevrenin ve okuldaki tesislerin öğrencilerin performanslarının yanı sıra öğrenci tutum ve davranışlarını da etkilediğini göstermektedir (Earthman, 2002; Maxwell, 1999). Hines (1996) bina koşulları ve öğrenci başarısı ile okuldan kovulma, şiddete başvurma ve madde kullanımı olarak belirlediği öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada iyi koşullara sahip binalarda okuyan öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğunu, öğrencilerde daha az disiplin sorunları olduğunu bulmuştur. Rivlin ve Wolf (1972) sınıflardaki öğrenci sayısı arttıkça saldırganlık ve yıkıcı davranışların arttığını belirtmiştir.

Çocukların sağlık meselelerinin de çevresel faktörlere duyarlı olduğu bilinmektedir. Örneğin çevre kirliliğinin çocuk sağlığı üzerinde oldukça olumsuz etkileri bulunmaktadır. Putus, Tuomainen ve Rautiala (2014) yaptıkları çalışmada Finlandiya'daki okul binalarının çatı ve yer yapımındaki kullanılan malzemelerden kaynaklı okulun içindeki havaya karışmış olan gazlar ile bu okullara devam eden öğrencilerin sağlık durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları okulun içindeki hava kirliliği ile öğrencilerdeki solunum tahrişi, astım belirtileri, göz ve genel vücut ile ilgili rahatsızlıklar ve viral enfeksiyonların görülme sıklığı arasında ilişki olduğunu, okul binalarındaki hava kalitesinin öğrencilerin sağlık durumlarını etkilediğini göstermiştir. Ayrıca okuldaki genel hijyen ile çocukların sağlıklı olması arasında da ilişki olduğu bilinmektedir.

Çocuğun dış dünyayla ilişkisi evde kurulur. Evden sonra çevreyle ilişkisinde en önemli mekanlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarının tasarımları çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal açıdan gelişmeleri açısından çok önemlidir. Bilindiği gibi çevreler yetişkinler tarafından tasarlanır ve

çocuklar çoğu kez bu tasarım sürecine katılamaz. Bu nedenle hazırlanan çevreyle çocukların istekleri ve ihtiyaçları örtüşmez çünkü aynı ortamın çocuklar ve yetişkinler için yorumu ve anlamı, başka bir deyişle, bir çevreyi nasıl gördükleri, ne hissettikleri ve verdikleri tepkiler farklıdır. Okul öncesi eğitim kurumları tasarlanırken bu farklılıklar tespit edilip, çocukların algısal süreçleri sonucu oluşturduğu davranışlarına uygun mekanlar yaratılmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim mekanlarının fiziki yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

Bağımsız anaokullarının fiziki yeterlilikleri öğretmen ve yöneticilerin;

- a) Cinsiyetlerine
- b) Yaşlarına
- c) Görev türlerine
- d) Mesleki kıdemlerine
- e) Eğitim durumlarına
- f) Buldukları okuldaki görev sürelerine
- g) Mezun oldukları bölüme

göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim var olup olmadığını, değişim varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelinde, aralarında ilişki olduğu düşünülen değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2005, s.81). Bu çalışma ile bağımsız anaokullarının fiziki yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde bulunan 17 bağımsız anaokulunda çalışan 117'si kadın, 4'ü erkek 121 anaokulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 204 katılımcıya anket dağıtılmış, 121 anket sağlıklı şekilde doldurmuş ve değerlendirmeye alınmıştır. Küçükçekmece ilçesi İstanbul ilinde bağımsız anaokullarının en çok olduğu ilçe olması dolayısıyla seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler Kişisel Bilgi Formu ve Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ) ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, öğretmenlerin yaş, görev türü, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev süresi, mezun olunan bölümü belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği: Ölçme aracı en elverişli öğrenme ortamı taleplerini karşılamak için gerekli olan temel bileşenlere ilişkin kategorilerden oluşmaktadır. Ölçekte fiziksel özellikler, açık alanlar, öğrenim çevreleri, sosyal alanlar, medya erişimleri, geçiş alanları, dolaşım rotaları, dış görünüm, güvenlik ve emniyete ilişkin maddeler bulunmaktadır. OBDÖ “Hiç Uygun Değil”(1) ile “Tamamen Uygun” (7) aralığında ölçeklendirilen 7’li likert şeklinde puanlanmaktadır. Ölçme aracından elde edilen puanların yüksek olması okulun fiziki olarak daha yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirliği İçin İstatistiksel Analizler

Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)’nin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin istatistiksel olarak belirlenmesinde; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Bir ölçeğin yapı geçerliği ölçeğin maddeleri ile kuramsal çerçevesinin ne kadar uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Kane, 2001). OBDÖ’nün yapı geçerliğinin belirlenmesi ve ölçekte bulunacak maddelere karar verilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler elde edilmeye çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Bryman&Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Güvenirlilik analizi ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini ve güvenirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Araştırma kapsamında oluşturulan ölçek güvenirliğinin değerlendirilmesinde iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. OBDÖ’nün Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma grubundan toplanan veriler üzerinde OBDÖ’nün önce geçerlik, ardından güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle verilerin, faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Çalışmada KMO değeri .838 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk’e (2007) göre bu değer .70’den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ($\chi^2=2170,230$, $p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirildikten sonra, faktörlerin elde edilmesi aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin kaç faktörden oluşacağına karar vermede özdeğer (eigenvalues) istatistiği ve çizgi grafiği (screeplot) yöntemi ölçütleri kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde genel olarak öz değeri 1’den büyük olan faktörler dikkate alınır (Büyüköztürk, 2010). 42 madde ile yapılan analiz sonucunda 18 madde ölçekten çıkartılmış ve geriye 26 madde kalmıştır. 26 maddelik ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan dört faktör ile açıklandığı ortaya çıkmıştır.

OBDÖ’nün faktör yapısının incelenmesi amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi (Principal Components Analysis) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %67,71’ini açıklayan, 26 maddeden oluşan ve özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin dört faktör altında toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin değerlerinin .51 ve .85 arasında olduğu saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2=460,86$, $sd=291$, $p<0.000$, $RMSEA=.081$, $NFI=.74$, $NNFI=.85$,

CFI=.87, IFI=.87, RFI=.71, GFI=.71, AGFI=.65, ve SRMR=.089) dört boyutlu modelini uyum verdiğini ortaya koymuştur (Hu & Bentler, 1999).

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi “SPSS 20,0” paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için, Tek Yönlü Varyans Analizi, t-testi, Welch testi ve Levene istatistiği kullanılmıştır. Cinsiyete göre bağımsız anaokullarının fiziki yeterlilik düzeyinin önemli bir biçimde farklılaşmış farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Araştırma için kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız değişken düzeyi ikiden fazla olan değişkenlere ilişkin farkların anlamlı olup olmadığı, varyansların homojenliği durumunda Tek Yönlü Varyans analizi ile varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi ile belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi kullanılmıştır. Ancak varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch test tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir:

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleriyle Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki İlişkiler

Katılımcıların yaşlarına göre bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Bu farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1. Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Yaş	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
OBDÖ	21-30 yaş	59	141,59	22,31	G.Arası	14075,636	2	7037,818	13,25	*.000
	31-40 yaş	51	133,35	23,05	G.İçi	62635,520	118	530,809		
	41 ve üzeri	11	102,81	26,81	Toplam	76711,157	120			
	Toplam		121	134,59	25,28					

*p<.05

Tablo1’de görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=13,25; p<.05). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek amacıyla varyansların homojenliği denetlenmiş varyanslar

homojen bulunmuştur (LF=,416; $p>.05$). Buna bağlı olarak Scheffe analizi tercih edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo2. *Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
21-30 Yaş	31-40 Yaş	8,240	4,405	,178
	41 Yaş ve üzeri	38,775*	7,566	*,000
31-40 Yaş	21-30 Yaş	-8,240	4,405	,178
	41 Yaş ve üzeri	30,534*	7,659	*,001
41 Yaş ve üzeri	21-30 Yaş	-38,775*	7,566	*,000
	31-40 Yaş	-30,534*	7,659	*,001

* $p<.05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, OBDÖ puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu arasında 21-30 yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında daha genç öğretmenlerin anaokullarını fiziki olarak daha yeterli buldukları görülmektedir. Genç öğretmenlerin üniversiteden yeni mezun olmaları dolayısıyla bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerinin ne olması gerektiğine dair fazla bilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Aldıkları eğitim daha çok teorik bir temele dayandığı için pratikte fiziki yeterliliği etkileyen etmenler hakkında içsel bir standartlarının olmadığı, buna karşılık farklı okullarda çalışmış veya farklı okullarda çalışmasa bile o okulların fiziki yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin kendi okullarını diğer okullarıyla karşılaştırdığında yetersiz bulmaları olasıdır. Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeterliliklerinin artırmaları için çaba sarf etmeleri, pratikteki uygulamaları daha yakından görmek için daha fazla staj yapmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleriyle Öğretmenlerin Görev Alanı Arasındaki İlişkiler

Görev alanlarına göre katılımcı öğretmenlerin bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmektedir:

Tablo 3. *Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Görev Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek	Görev Türü	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
OBDÖ	Öğretmen	106	134,22	26,12	G.Arası	179,715	2	89,857	,139	.871
	Müdür Yrd.	7	135,00	18,43	G.İçi	76531,441	118	648,571		
	Müdür	8	139,12	20,14	Toplam	76711,157	120			
	Toplam	121	134,59	25,28						

* $p<.05$

Tablo 3’de görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının görev alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,139$; $p>0.05$). Okulların fiziki yeterliliklerinin okul yöneticileri(müdür ve müdür yardımcıları) aracılığıyla sağlandığı düşünülecek olursa, yöneticiler okullarda fiziki anlamda istedikleri yeterlilikleri sağlayabileceklerdir. Fakat analizler sonunda ulaşılan sonuçta farklılığın çıkmaması okullara gelen ödeneklerin yetersizlikleri, velilerin maddi anlamdaki desteklerinin yetersiz olması, okullarda yapılacak en ufak fiziki değişikliklerin bürokrasiye takılı kalması, öğretmenlerin idareye yeterince destek olmamaları gibi nedenlere bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleriyle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiler

Mesleki kıdemlerine göre katılımcı öğretmenlerin bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir:

Tablo 4. Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği	1 yıldan az	5	122,00	18,56						
	1-5 Yıl	41	143,24	20,81						
	6-10 Yıl	38	131,68	23,93	G.Arası	17909,47	5	3581,89	7,005	*.000
	11-15 Yıl	23	141,91	19,68	G.İçi	58801,68	115	511,319		
	16-20 Yıl	9	121,88	29,85	Toplam	76711,15	120			
	21 yıl üzeri	5	87,60	28,46						
	Toplam	121	134,59	25,28						

* $p<.05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,005$; $p<0.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlamalı analizlere geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek amacıyla varyansların homojenliği denetlenmiş varyanslar homojen bulunmuştur ($LF=,590$; $p>05$). Buna bağlı olarak Scheffe analizi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1 yıldan az	1-5 Yıl	-21,243	10,711	.561
	6-10 Yıl	-9,684	10,757	.975
	11-15 Yıl	-19,913	11,157	.671
	16-20 Yıl	,111	12,612	1.000
	21 yıl ve üzeri	34,400	14,301	.334
1-5 Yıl	1 yıldan az	21,243	10,711	.561
	6-10 Yıl	11,559	5,091	.403
	11-15 Yıl	1,330	5,890	1.000
	16-20 Yıl	21,355	8,323	.261
	21 yıl ve üzeri	55,643*	10,711	*.000
6-10 Yıl	1 yıldan az	9,684	10,757	.975
	1-5 Yıl	-11,559	5,091	.402
	11-15 Yıl	-10,228	5,973	.710
	16-20 Yıl	9,795	8,382	.927
	21 yıl ve üzeri	44,084*	10,757	*.007
11-15 Yıl	1 yıldan az	19,913	11,157	.671
	1-5 Yıl	-1,330	5,890	1.000
	6-10 Yıl	10,228	5,973	.710
	16-20 Yıl	20,024	8,890	.412
	21 yıl ve üzeri	54,313*	11,157	*.001
16-20 Yıl	1 yıldan az	-0,111	12,612	1.000
	1-5 Yıl	-21,355	8,323	.261
	6-10 Yıl	-9,795	8,382	.927
	11-15 Yıl	-20,024	8,890	.412
	21 yıl ve üzeri	34,288	12,612	.202
21 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-34,400	14,301	.335
	1-5 Yıl	-55,643*	10,711	*.000
	6-10 Yıl	-44,084*	10,757	*.007
	11-15 Yıl	-54,313*	11,157	*.001
	16-20 Yıl ve üzeri	-34,288	12,612	.202

* p<.05

Tablo 5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, OBDÖ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl mesleki kıdem grubu arasında 1-5 yıl mesleki kıdem grubu lehine, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu ile 6-10 yıl mesleki kıdem grubu arasında 6-10 yıl mesleki kıdem grubu lehine ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu ile 11-15 yıl mesleki kıdem grubu arasında 11-15 mesleki kıdem grubu lehine p<.05 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle mesleki kıdem arttıkça öğretmenler anaokullarını fiziki olarak daha yetersiz bulmaktadırlar. Mesleki kıdem ile artan bilgi ve deneyim ile birlikte öğretmenlerin fiziki beklentileri de artmaktadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin bir şeylerin değişeceğine olan inançları azalması da bu farklılığa neden olmuş olabilir. Murat, Radmard ve Yıldırım (2015) çalışmaları bu yorumu destekler niteliktedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleri İle Öğretmenlerin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiler

Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6. Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
OBDÖ	Önlisans	16	143,06	21,69	G.Arası	6374,717	2	3187,358	5,347	*.006
	Lisans	87	130,14	25,35	G.İçi	70336,439	118	596,071		
	Yüksek Lisans	18	148,55	21,70	Toplam	76711,157	120			
	Toplam	121	134,59	25,28						

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerin ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,347; p<0.01). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek amacıyla varyansların homojenliği denetlenmiş varyanslar homojen bulunmuştur (LF=,121; p>05). Buna bağlı olarak Scheffe analizi tercih edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
Önlisans	Lisans	12,913	6,641	.155
	Yüksek Lisans	-5,493	8,388	.807
Lisans	Önlisans	-12,913	6,641	.155
	Yüksek Lisans	-18,406*	6,321	*.016
Yüksek Lisans	Önlisans	5,493	8,388	.807
	Lisans	18,406*	6,321	*.016

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, OBDÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın yüksek lisans grubu ile lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine p<.05 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına oranla bağımsız anaokullarını fiziki olarak daha yeterli bulmaktadırlar. Bu sonucun oluşmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çalıştıkları okul binalarının fiziki olarak yeterli olmasının ve araştırmaya katılan yüksek lisans mezunu öğretmen sayısını lisans mezunlarına oranla çok daha az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Diğer gruplar arasında anlamlı farklılığın

çıkmasının sebebi; günümüzde önlisans mezunu öğretmenlerin okullarda çok fazla görev alamamaları, alanlarında yeterli donanımına sahip olmamaları, görev alsalar bile kısa süreli görevlendiriliyor olmaları sebebiyle fiziki anlamda çok da fazla fikir sahibi olmadan okuldan ayrılıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleri ile Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Süreleri Arasındaki İlişkiler

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev süreleriyle bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. *Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek	Görev Süresi	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
OBDÖ	1 yıldan az	24	137,79	27,03	G.Arası	10137,091	3	3379,030	5,938	*.000
	1-5 yıl	84	136,70	22,76	G.İçi	66574,065	117	569,009		
	6-10 yıl	7	132,42	19,15	Toplam	76711,157	120			
10 yıl ve üzeri	6	94,83	30,15							
Toplam		121	134,59	25,28						

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,938; p<0.01). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek amacıyla varyansların homojenliği denetlenmiş varyanslar homojen bulunmuştur (LF=1,521; p>05). Buna bağlı olarak Scheffe analizi tercih edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. *Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
1 yıldan az	1-5 yıl	1,089	5,521	.997
	6-10 yıl	5,363	10,246	.964
	10 yıl ve üzeri	42,958*	10,887	*.002
1-5 Yıl	1 yıldan az	-1,089	5,521	.997
	6-10 yıl	4,273	9,384	.976
	10 yıl ve üzeri	41,869*	10,080	*.001
6-10 Yıl	1 yıldan az	-5,363	10,246	.964
	1-5 yıl	-4,273	9,384	.976
	10 yıl ve üzeri	37,595*	13,271	*.050
10 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-42,958*	10,887	*.002
	1-5 yıl	-41,869*	10,080	*.001
	6-10 yıl	-37,595*	13,271	*.050

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, OBDÖ puanlarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 1 yıldan az aynı okulda görev yapan öğretmen grubu ile 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmen grubu arasında 1 yıldan az grubu lehine, 1-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmen grubu ile 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmen grubu arasında 1-5 yıl grubu lehine ve 6-10 yıl aynı okulda görev yapan öğretmen grubu ile 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmen grubu arasında 6-10 yıl grubu lehine $p < .05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre görev yapılan okuldaki çalışma süresi arttıkça öğretmenler çalıştıkları okulu fiziki olarak daha yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda geçirdikleri süre arttıkça okullarında bekledikleri fiziki değişimin istenilen ölçüde karşılanmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin kendi okullarını çevredeki diğer okullarla kıyaslamaları dolayısıyla kendi okullarını daha yetersiz buldukları söylenebilir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterlilikleri İle Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkiler

Araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Farklı Bölümlerden Mezun Olan Öğretmenlerin OBDÖ Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	135,35	22,25
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	16	142,25	22,44
Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	11	117,00	43,22
Toplam	121	134,595	25,28

* $p < .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin OBDÖ puan ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [F (4,879), $p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların anlamlı olmadığı görülmektedir [Welch Testi: F(1,660), $p > .05$]. Hangi alandan mezun olunursa olunsun, alınan eğitimin aynı olması, çalışma ortamlarının benzer olması, müfredatın aynı olması, yaş grubunun aynı olmasının bu sonucu ortaya çıkarttığı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak farklı bölümlerden mezun olmanın anaokulu öğretmenlerinin bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların Bağımsız Anaokullarının Fiziki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Araştırmada, öğretmenlerin bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin Okul Binaları Değerlendirme Ölçeğinden (OBDÖ) aldıkları en düşük, en yüksek, ortalamalar ve standart sapmalar üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcı Öğretmenlerin OBDÖ Puanlarının En Düşük, En Yüksek Değerleri, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	ss
1. Boyut	121	14	56	38,42	10,06
2. Boyut	121	26	49	40,00	5,92
3. Boyut	121	9	42	30,97	8,68
4. Boyut	121	5	35	25,18	6,20
Toplam	121	58	177	134,59	25,28

OBDÖ’nün toplam puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden hesap edilen betimsel değerler incelendiğinde, fiziki uygunluk boyutu için elde edilen en yüksek değer 56, en düşük değer 14’ tür. Bu boyutun ortalaması 38,42 iken standart sapması 10,06’ dir. Bu boyutta elde edilen ortalamanın madde sayısına oranı incelendiğinde 4,80 (Kararsızım) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OBDÖ’nün toplam puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden hesap edilen betimsel değerler incelendiğinde, dış mekan boyutu için elde edilen en yüksek değer 49, en düşük değer 26’ dir. Bu boyutun ortalaması 40,00 iken standart sapması 5,92’ dir. Bu boyutta elde edilen ortalamanın madde sayısına oranı incelendiğinde 5,71 (Biraz Uygun) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OBDÖ’nün toplam puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden hesap edilen betimsel değerler incelendiğinde, öğrenme ortamları boyutu için elde edilen en yüksek değer 42, en düşük değer 9’ dur. Bu boyutun ortalaması 30,97 iken standart sapması 8,68’ dir. Bu boyutta elde edilen ortalamanın madde sayısına oranı incelendiğinde 5,16 (Biraz Uygun) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OBDÖ’nün toplam puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden hesap edilen betimsel değerler incelendiğinde, dış görünüm boyutu için elde edilen en yüksek değer 35, en düşük değer 5’dir. Bu boyutun ortalaması 25,18 iken standart sapması 6,20’ dir. Bu boyutta elde edilen ortalamanın madde sayısına oranı incelendiğinde 4,06 (Kararsızım) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OBDÖ’nün toplam puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden hesap edilen betimsel değerler incelendiğinde, ölçekten elde edilen en yüksek değer 177 en düşük değer 58’dir. Ölçeğin toplam puanlarının ortalaması 134,59 iken standart sapması 25,28’ dir. Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalamanın madde sayısına oranı incelendiğinde 5.17 (Biraz Uygun) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında daha genç öğretmenlerin anaokullarını fiziki olarak daha yeterli buldukları görülmektedir. Genç öğretmenlerin üniversiteden yeni mezun olmaları dolayısıyla bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerinin ne olması gerektiğine dair fazla bilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Aldıkları eğitim daha çok teorik bir temele

dayandığı için pratikte fiziki yeterliliği etkileyen etmenler hakkında içsel bir standartlarının olmadığı, buna karşılık farklı okullarda çalışmış veya farklı okullarda çalışmasa bile o okulların fiziki yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin kendi okullarını diğer okullarıyla karşılaştırdığında yetersiz bulmaları olasıdır. Alanyazın incelendiğinde, anaokullarının fiziki yeterliliklerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran araştırma sonuçlarının olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma kapsamında anaokullarının fiziki yeterliliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yaş değişkeninde elde edilen sonuca benzer olarak kıdem arttıkça öğretmenlerin anaokullarını fiziki olarak daha yetersiz buldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen bir diğer değişken olan aynı okulda geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin çalıştıkları kurumu daha yetersiz bulmaları yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Bununla birlikte bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma geçirdikleri süre arttıkça okullarında fiziki olarak değişim beklentileri ve bu beklentilerinin istenilen ölçüde karşılanmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aslında öğretmenlerin okullarını fiziki olarak yetersiz bulmaları; buna karşılık yöneticilerin öğretmenlere nazaran okullarını daha yeterli bulmaları beklenirdi. Ancak öğretmenlerin okul binaları değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yöneticilerin puan ortalamalarından daha düşük olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına oranla bağımsız anaokullarını fiziki olarak daha yeterli bulmaktadırlar. Yapılan alan yazın taramasında (Blau, 2000; Thomason ve La Paro, 2009) eğitim düzeyi arttıkça buna paralel olarak öğretmenlerin fiziki, sosyal ve eğitsel beklentileri ve sınıf kalitesi de artmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları literatürdeki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu sonucun oluşmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çalıştıkları okul binalarının fiziki olarak yeterli olmasının ve araştırmaya katılan yüksek lisans mezunu öğretmen sayısını lisans mezunlarına oranla çok daha az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Örgün eğitim-öğretimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, toplumun geleceği olacak çocukların yetiştirilmesinde ilk durak olması nedeniyle kaliteli ve fiziki olarak yeterli olmalıdır. Kaliteli bir okul öncesi eğitim için öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin okulun fiziki ortamından hoşnut olması gereklidir. Bunun için okulun eğitim öğretim ortamlarının ve diğer kullanım alanlarının fiziki olarak öğrenciler ve öğretmenler için yeterli düzeyde olması önem arz etmektedir. Bunun için ise bağımsız anaokulları için fiziki standartlar çağdaş ülkelerdeki standartlar ve ülkemiz şartları göz önünde bulundurularak revize edilip geliştirilebilir. Standartlar belirlenirken çocukların gelişimine olan katkısı göz önünde bulundurulmalı ve paydaş görüşleri alınmalıdır. Bağımsız anaokullarının fiziki yeterlilikleri daha etkin bir şekilde denetlenmelidir.

Fiziki standartlar ve eğitimin kalitesi arasında pozitif ilişkilerin olduğu bilinmektedir. Bu pozitif ilişkiye ve hangi tür fiziki yeterliliklerin ne gibi olumlu sonuçlara neden olduğuyula ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir. Öğretmenlerin kurumun kalitesini arttırmaya dönük çeşitli toplantı, seminer ve konferanslara katılımları teşvik edilmelidir (Başaran, 1994).

Kaynakça

- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası (4. Baskı).
- Baykal, A. (2004). *Program Geliştirme Yaklaşımlarında Alansal Bağlam*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality on child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136-148.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows. A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (11. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campaign for Fiscal Equity. (2001). *Special report: The trial's court decision*. Vol. 3. Campaign for Fiscal Equity Inc. vs. State of New York. 29 AD3d 175, modified (NY. Ct. App. 2006).
- David, T.G. & Weinstein, C.S. (1987). The built environment and children's development. In Weinstein, C. S. & David, T.G. (Eds.), *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum Press.
- Earthman, G. I. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. Document WWS-RR008-1002, University of California Los Angeles Institute for Democracy, Education, and Access.
- Fidan N. & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fine, M., Burns, A., Payne, Y. & Torre, M. E. (2004). Civic lessons: The color and class of betrayal. *Teachers College Record*, 106(11), 2193-2223.
- Gürkaynak, İ. (1988). Çevresel Psikoloji: Doğası, Tarihiçesi, Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1)1-9.
- Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hines, E. W. (1996). *Building conditions and student achievement and behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342
- Kıldan, O. A. (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 501-510.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. 15. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knez, I. (2005). Attachment and Identity as Related to a Place and Its Perceived Climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 207-218.
- Lackney, R. A. (1999). Why optimal learning environments matter. Keynote Presentation, annual Meeting of the Alaska Chapter of the Council of Educational Facility Planners, International. Ontario, Canada.
- Maxwell, L. E. (1999). School Building Renovation and Student Performance: One District's Experience. Council of Educational Facility Planners, International, Scottsdale, AZ.
- Murat, M., Radmard, S., & Yıldırım, G. (2015). Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 312-322.
- Putus, T., Tuomainen, A. & Rautiala, S. (2014). Chemical and Microbial Exposures in a School Building: Adverse Health Effects in Children. *Archives of Environmental Health: An International*.
- Rivlin, L.G. & Wolf, M. (1972). The early history of a psychiatric hospital for children: expectations and reality. *Environment and Behavior*, 4(1), 33-72.
- Sanoff, H. (2001). School building assessment methods. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sanoff, H.&Walden, R. (2012). School Environments. *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*, 276-294.
- Schneider M. (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes, National Clearinghouse for Educational Facilities, <http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf> adresinden alınmıştır (erişim tarihi: 02.09.2015).
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285-304.
- Türe, E. & Karaküçük, S. A. (2011). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Eğitim Ortamlarının Fiziksel/Mekânsal Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 165-199.
- Williams v. the State of California. (2002). Plaintiffs' liability disclosure statement. Superior Court of the State of California. County of San Francisco No. 312236,

www.cde.ca.gov/eo/ce/wc/documents/wmssettlementnotice2.doc adresinden alınmıştır
(erişim tarihi: 02.09.2015).