



Erken Çocukluk Eğitiminde Alan Tasarımı ve Kullanımı: Kùltürler arası Karşılaştırma

Space Design and Use in Early Childhood Education: Cross-cultural Study

Mine GÖL-GÜVEN, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakùltesi, mine.golguven@boun.edu.tr

ÖZ. Araştırmanın amacı sınıfların yapısal tasarımının ve öğretmenlerin çevre düzenlemelerinin farklı sınıf ortamlarının gözlemlenmesi yoluyla incelenmesidir. Bu amaçla, çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Türkiye'de üniversitelere bağlı iki laboratuvar okulu incelenmiştir. Sınıf tasarımının ve düzenlemelerinin öğretmen ve çocuk davranışlarını yönlendirmedeki rolü araştırılmıştır. Bu amaca ulaşmak için sınıfların iç ve dış mekanlarının fotoğrafları çekilmiştir. Uygulamalarla ilgili gözlem notları tutulmuştur. Çalışmanın bulguları beş başlıkta sunulmaktadır: Sınıf eşyalarının düzenlenmesi, sınıf yönetimine yönelik görseller, akademik becerilere yönelik görseller, çocukların ürünlerinin sergilenmesi ve aile ile iletişim. Çalışmanın sonucunda, iki laboratuvar anaokulu sınıfında da ortak özellik olarak sınıf mobilyalarının çocuk boyutlarına uygun olarak seçilmiş olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içindeki ilgi ve öğrenme alanları ortak özelliklere sahipken, ABD'deki laboratuvar okulunun fen ve doğa ve kum ve su alanlarının kullanımını günlük akışta yer verecek şekilde düzenlemelere gidildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca hayal gücüne dayalı olan oyunları teşvik etmek için tema bazlı değişikliklere yer verilirken, Türkiye'deki laboratuvar okulunda bu alanın daha çok evcilik teması olarak sabit kaldığı görülmüştür. ABD'deki okulda duvarlarda sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili görsellere yer verilirken, Türkiye'deki okulda akademik içerikli görsellere ve çocuk ürünlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. ABD'deki okulda koridor ve girişlerde ailelerle etkileşimi etkin kılabilmek adına bir takım görsellerle düzenlemeler yapılırken, Türkiye'deki durumun daha çok tek yönlü bilgi akışı şeklinde tasarlandığı görülmüştür. Bu çalışmanın erken çocukluk eğitiminde kùltürler arası karşılaştırmalar yapmaya imkan vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf tasarımının ve düzenlenmesinin öğretmen ve çocukların davranışlarının yönetilmesi üzerindeki rolünün irdelenmesi uygulama alanına fayda sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin, eleştirel bir bakış açısıyla kendileri ve öğrencileri için en uygun ve etkin sınıf ortamı düzenlemesini yapmaları umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk Eğitimi, Sınıf Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Görsel Kullanımı, Öğretmen Uygulamaları

ABSTRACT. The aim of the study is to examine and compare the structural design and teachers' organizations and orders by observing different contexts. To accomplish the aim, two laboratory schools attached to universities in the USA and in Turkey were investigated. The role of space design and organization in guiding teachers' and children's behaviors was the main focus of the study. To do so, pictures were taken inside and outside of the classrooms' and observational notes addressing teachers' practices were made. The findings are presented under five categories: Characteristics and organization of the classroom equipment, the visuals used for classroom management, visuals of academic content, displays of children's products, and communication with parents. The analysis showed in terms of having children's sized furniture, there were similarities between the two schools. Some observations indicated shared characteristics in the interest and learning centers. However the school in the USA had additional centers available throughout the day such as science and nature and sand and water centers. Additionally, the school also provided opportunities for children to structure their imaginative play by concurrently keeping a variety of themes, contrary to the school in Turkey which kept a static housekeeping theme. The school in the USA had classroom walls on which classroom and behavioral management visuals were posted, the school in Turkey used the classroom walls to present some visuals of academic content and the products of the children. The school in the USA decorated the corridors and entrances with visuals to maintain an effective two way communication and interaction with the parents in contrast the school in Turkey where the boards were designed to inform and to give reminders to the families. This study is considered important due to the originality of providing valuable data in the area of comparisons in early childhood education. Additionally, the role of space design and organization on the guidance teachers' and

children's behaviors will benefit the classroom practices. As a consequence, teachers will gain a critical perspective on providing effective classroom environments for children.

Keywords. Early Childhood Education, Classroom Space Design, Classroom Management, Using Visuals in Classrooms, Teachers' Practices

SUMMARY

Purpose and Significance: Space has a big role on teaching and learning. Studies show students need secure and healthy environments in preparation of learning. By providing positive environments to students, teachers ensure that the first step of learning is safeguarded. The aim of the study is to examine the structural design and teachers' organizations and orders by observing different educational contexts. The focus was on the role of space design and organization in guiding the teachers' and children's behaviors. Provisions of detailed data by the natural observation of two contexts are the significance of this study.

Methodology: This study is part of a larger ethnographic field work. Two laboratory schools attached to universities located in the North West of the USA and in Istanbul, Turkey were studied. Each school was visited for a duration of 12 weeks. Exhaustive observational field notes and pictures were taken. Data analysis was done by comparing and contrasting the field notes of each school. In the process of making meaning of the data, the connections between the notes and pictures were also captured.

Results: The analysis displays the two schools have children sized furniture. They have certain common features in the design of the interest and learning centers. A differentiating factor of the school in the USA is that it had additional centers available throughout the day such as the science and nature center and the sand and water center unlike the school in Turkey. Moreover, opportunities for imaginative play were nurtured by having variety of themes such as coffee shops, spaceships, and post offices. The same area was designed for housekeeping play in the school in Turkey. In Turkish preschool the classroom walls were used to display the children's works. The teacher was also providing academic content in the form of numbers and shapes. The school in the USA had classroom walls presenting classroom and behavioral management visuals. The school in the USA seemed to handle the usage of visuals to communicate to the parents better than the school in Turkey where the school used the boards to inform and to give reminders to the parents.

Discussion and Conclusion: To understand the benefits of designing spaces based on the knowledge of early childhood principals, systematic observation in different contexts might be the key. Variations in space design and organization seemed to be linked to the differences in the teachers' practices. Additional studies in the area of early childhood are needed to detect the cultural influences on space design. The effects of design has on the students' behaviors and learning require further analysis as well.

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi filozofları, çevre ve birey arasındaki ilişkinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerine yazılar kaleme almıştır. Maria Montessori sınıf donanımı ve materyal tasarımı üzerine çalışan ilk çocuk eğitimcilerinden biridir. Sınıfın çocuk boyutunda mobilyalarla donatılması bugün vazgeçemediğimiz bir ilke olmuştur. Reggio Emilia yaklaşımının fikir babası olan Loris Malaguzzi'nin ünlü sözü "Çevre üçüncü öğretmendir" erken çocukluk eğitimcileri tarafından bilinir. Rudolf Steiner, sınıf ortamlarının duygusal boyutuna eğilmiş, artistik ve estetik vasıflara dikkat çekerek, sıcak, sevecen ve şefkatli ortamların öneminden bahsetmiştir.

Eğitim ortamları dendiğinde akla ilk gelen özelliklerden biri sınıfların fiziksel yapısıdır. Sınıf olarak düşünülen alanın eğitim ilke ve prensiplerine uygun olarak tasarlanması, öğrenmenin ilk koşullarından biri olarak görülebilir. Bu alanların estetik, işlevsel olmaları ve çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmaları önemlidir. Çocuklarda aidiyet duygusunun gelişmesini ve çocukların

topluluk kültürünü oluşturmalarını sağlayıcı yönde tasarlanmış alanlar, öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Sınıf tasarımının çocuk davranışları üzerine etkileri üzerine ilk çalışmalar Kritchvesky ve Prescott (1969) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenler tarafından farklı seçeneklerin sunulduğu ortam oluşturma öneminde bahsedilmiştir. Ayrıca çocukların çevrelerini farklılaştırma, kontrol etme, değiştirme fırsatlarına sahip olmaları üzerinde durulmuştur.

Erken çocukluk eğitimi alanında eğitim ortamları ile ilgili çalışmalar genelde kalite üzerine yapılan çalışmalar olmuştur (Howes, Phillips ve Whitebook, 1992). Bir yandan erken yaş çocuklarının okullaşmasının önemi vurgulanırken, özellikle 1990'lı yıllarda, okulların nitelikleri üzerinde durulmaya başlanmıştır (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999). Bu çalışmalarda, sınıf ortamının kalitesini değerlendirmede iki göstergenin belirleyici olduğu tespit edilmiştir: (a) Yapısal kalite, (b) Süreç kalitesi. Yapısal kalitenin en belirleyici özelliği gözlemlenebilir öğeler içermesidir. Örneğin sınıf mevcudu, öğrenci başına düşen alan, sınıf içinde kullanılan malzeme ve materyallerin sayısı ve çeşitliliği gibi. Süreç kalitesinden ise daha çok ilişkisel ve öğretimle ilgili öğeler kastedilir. Bu öğelerin gözlemlenebilir olmasının zorluğundan bahsedilir. Öğretmenin kurduğu iletişim şekli, personel arasındaki ilişkiler, sınıf içi dil kullanımı, sınıf uygulamalarının öğretimsel özellikleri gibi konular süreç kalitesinin içeriğini oluşturur.

Sınıf ortamının değerlendirilmesini sağlayan bu iki bileşen arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997). Bu araştırmaların odaklandığı nokta daha çok yapısal öğelerin süreç öğelerini etkilemede belirleyici bir rol oynayıp oynamadığıdır. Araştırmalar yapısal faktörlerin süreci belirli bir yönde etkilediğini göstermiştir (Mashburn ve ark., 2008). Bu araştırmalarda vurgulanan nokta, sınıfın gözlemlenebilir özelliklerinin, öğretmenlerin de katkısıyla sınıfın tonunu belirlemesidir.

Bu noktada erken çocukluk rehber kitaplarında ve ölçeklerde üstünde durulan sınıf ortamı özelliklerine dikkatlice bakmakta fayda vardır. Developmentally Appropriate Practice (Bredekamp ve Copple, 1997), ECERS (Harms ve Clifford, 1980), CLASS (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008) gibi alana katkısı olan önemli referans noktaları ile sınıf ortamının bileşenleri detaylı bir şekilde hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların kullanımına sunulmuştur. Tüm bu gelişmeler olurken Dahlberg, Moss ve Pence (1999) "Kalitenin Ötesi" adlı kitaplarında, evrensel bir algıyı sorgulayarak, farklı bağlamlarda öznel kalite algısının ve uygulamalarının da farkında olunmasını sağlamıştır.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda erken çocukluk eğitimi kurumlarında sınıf ortamının yapısal öğeleri üzerinde durulmuştur (Özkubat, 2013). Durmuşoğlu (2008) öğretmenlerin okullarıyla ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğretmenler sınıf ortamı ile ilgili memnuniyetlerini ifade etmişler, sadece bazı alanların (kum ve su, fen ve doğa alanı gibi) yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Gol-Guven'in (2009) sınıf gözlemleri yaptığı çalışmada, sınıfların fiziksel düzenlenmesinin çocukların aktif ve etkin katılımını sınırlandırdığını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, sınıf dolaplarının duvara yapışık olduğundan, ilgi ve öğrenme alanlarının tanımlanmadığından ve ortada boş bir alanın varlığından bahsedilmiştir. Bu tür bir düzenlemenin öğretmenlik uygulamalarına genelde öğretmenin sınıftaki tüm çocukları yönettiği kağıt-kalemle yapılan faaliyetler olarak yansıdığı, bulgular arasındadır. Arslan Karaküçük (2008) on beş erken çocukluk eğitim kurumunu incelediği araştırmasında, iç ve dış mekanlar, güvenlik ve oyun alanları ile ilgili hususların yeterli olduğu fakat bir standartta göre hareket edilmediği sonucuna varmıştır.

Erken çocukluk eğitimi ortamları ile ilgili araştırmaların genelde kalite üzerine yapılandırıldığı, büyük örneklem grupları ile yapıldığı ve niceliksel veriye dayandırıldığı görülmektedir (Fenech, 2011). Bazı etnografik çalışmalar erken çocukluk eğitimine farklı bakış açılarının öğrenilmesini sağlamış olsalar da (Tobin, Wu ve Davidson, 1989), karşılaştırmalı niteliksel veriye dayanan ve betimlemeye yönelik çalışmalar sayıca beklenenden azdır (Fenech, 2011; Sheridan, 2007; Wien, Coates, Keating ve Bigelow, 2005). Sınıf tasarımı, sınıf içi mobilya ve materyallerin alana yerleştirilmesi, düzenlenmesi ve kullanımı ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Her ne kadar erken çocukluk eğitimi ilkelerinin evrensel olduğu kabul edilse de, kültürler arası benzerlik ve farklılıkların

niteliksel verilerle karşılaştırılması, sınıf ortamlarının ve uygulamalardaki farklılıkların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmanın amacı farklı kültürlerde alan tanımı, alan tasarımı, mobilyaların seçimi ve yerleştirilmesi, çocukların alanı kullanımında özgür hareketlerinin sağlanması, yönlendirilmeleri ve sınıf dışında kullanılan görsellerin aile ile iletişim öğelerini nasıl ve ne ölçüde içerdiğini anlayabilmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, sınıf kültürlerinin incelendiği etnografik bir araştırmanın bir parçasıdır. Çalışmanın yöntemi etnografik çoklu vaka incelemesidir. Araştırmanın amacı olan farklı kültürlerdeki sınıf tasarımının anlaşılabilmesi için bu yöntem seçilmiştir. Araştırmacının alanda detaylı gözlem notları tutması ve notlarını fotoğraflarla desteklemesi ile elde edilen bulguların, farklı kültürlerde erken çocukluk eğitimi ortamlarının farklı ve benzer özelliklerinin anlaşılmasını sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın çerçevesini oluşturan bakış açısı, gelişimin bir kültür içinde gerçekleştiğidir. Bu nedenle, araştırmacının insan davranışlarını kültür içinde anlamlandırmasını sağlayan etnografi bu araştırmanın yöntemi olarak seçilmiştir. Etnografinin önemli özelliklerinden biri, araştırmacının doğal bir parçası olmaya çalıştığı kültürel ve sosyal bağlamda süreç içinde oluşan anlamı yakalamasıdır (Creswell, 1998). Araştırmacı uzun süreli gözlemler yaparak bağlamın eğitsel anlamına odaklanmıştır. Araştırma aynı zamanda farklı bağlamlarda yapılan gözlemleri içermesinden dolayı vaka incelemesi özelliği de taşımaktadır (Yin, 2009). Araştırmanın örnekleme seçilirken Tobin, Wu ve Davidson'ın (1989) kullandığı yöntem benimsenmiştir. Araştırmacılar üç ülkeden (Japonya, Çin ve ABD) okul seçerken mümkün olduğunca ortak özellikler yakalamaya çalışmışlardır. Aradıkları başka bir koşul okulların işbirliğine açık olmalarıdır.

Araştırmanın vakaları, İstanbul ili ve New York eyaleti sınırları içerisinde bulunan iki üniversitenin erken çocukluk eğitimi laboratuvar okullardır. Okullar, üniversitelerin erken çocukluk eğitimi bölümlerine bağlı laboratuvar okullarıdır. Her ikisi de devlete bağlı değildir. Müfredatlarını kendileri oluşturmakta, öğretmenlerin işe alımı, öğretmen eğitimi gibi konuları bölümlerle olan işbirliği ile ele almaktadırlar. Her iki okul da erken çocukluk eğitimi bölümü öğrencilerine öğretmenlik uygulaması derslerinde okul deneyimi sunmaktadır. Hizmet ettikleri aileler üniversite çalışanlarıdır. Bu tür farklı bağlam ve kültürel özellikler taşıyan kurumların ortak özelliklere sahip olması zor olsa da karşılaştırılabilir olmaları için benzer niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmacının okulları tanınması, genel ortam, öğretmen özellikleri ve müfredatla ilgili bilgisinin olması nedeniyle bu okullar seçilmiştir. Tüm okul araştırmanın bağlamını oluştursa da ayrıntılı gözlem yapabilmek adına tek bir sınıfa odaklanılmıştır. Okullarla işbirliği çalışma hakkında bilgilendirme ve İnsan Araştırmaları Etik Kurul onayı alınarak sağlanmıştır. Ailelerden onam formu alınmıştır. Çocuklara ise araştırmacının kimliği ve sınıflarında bulunma nedeni oyunlarını gözlemlemek olarak açıklanmış ve sözlü onamları alınmıştır. Çocukların bulunmadığı fotoğrafların çekilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın verisini gözlem notları ve fotoğraflar oluşturmuştur. Her sınıf 3 ay boyunca her hafta olmak üzere 12 kez ziyaret edilmiştir. Ziyaretler tüm günü kapsamıştır. Yapılan gözlemler kayıt altına alınmıştır. Gözlemlerde öğretmenlerin farklı alan tasarımları ve kullanımına odaklanılmıştır. Her iki okulda 4 yaş çocuklarının bulunduğu sınıflar örneklem olarak alınmıştır. Sınıflar belirlenirken hem yaş gurubu uyumuna bakılmış hem de tüm gün olan sınıflar tercih edilmiştir. Sınıflarda ortalama 8-10 çocuk mevcuttur. Her iki okulda da sınıf öğretmeni ve uygulama dersi öğrencileri gün boyunca çocuklarla birlikte dirler. İstanbul'daki okulda sınıfın temizliğini üstlenen, çocukların tuvalet temizliğinde onlara yardımcı olan, yemek servisi yapan yardımcı personel mevcuttur. Sınıfların büyüklüğü ortalama 20 metrekare civarındadır.

Araştırmacı, doğal araştırma (İng. natural inquiry) yaklaşımına uygun olan katılımcı gözlemci rolünü benimsemiştir (Corsaro, 1997). Araştırmacı bağlamı minimum düzeyde etkilemek adına öğretmen ve çocuklarla iletişimi başlatmamış fakat iletişim başlatıldığında iletişimi devam ettirmiştir. Çocukların sorularına cevap vermiş, oyunlarına katma ve kitap okuma taleplerine olumlu

karşılık vermiştir. Okul ziyaretleri sırasında gözlem notları tutulmuş ve fotoğraflar çekilmiştir. Notlar ve fotoğraflar arasında anlamlı bağlantılar kuruldukça veri kategorileri oluşturulmuştur. Anlamlı üst kategoriler oluşturulana kadar verilerin kodlanmasına ve analizine devam edilmiştir. Bulgular 5 başlıkta toplanmıştır.

BULGULAR

Erken çocukluk eğitim laboratuvar okullarında toplanan veriler, okulların bazı yönlerden benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Verilerin sunumu 5 başlık altında yapılacaktır: Sınıf eşyalarının düzenlenmesi, sınıf yönetimine yönelik görseller, akademik becerilere yönelik görseller, çocukların ürünlerinin sergilenmesi ve aile ile iletişim. Bulgular, her iki sınıfın ortak ve farklı özellikleri fotoğraflarla desteklenerek karşılaştırmalı olarak sunulmuştur (Tablo 1). Türkiye'deki laboratuvar okulu TLA kısaltması ile, ABD'deki laboratuvar okulu ALA kısaltması ile temsil edilmektedir.

Sınıf Mobilyaları, İlgi ve Öğrenme Alanları ve Oyuncak ve Materyallerin Düzenlenmesi

Her iki okulda da sınıf mobilyaları erken çocukluk kalite göstergelerine uygun olarak seçilmiştir. Çocukların boyutlarına uygun sandalye ve masalar tercih edilmiştir. Yine çocukların kolayca ulaşabileceği sınıf içi oyuncak ve malzeme dolapları mevcuttur. Çocukların mont, ayakkabı, çantalarını koyacakları dolaplar yine onların ölçülerine uygun tasarlanmıştır. Bu durum erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken, kendi ihtiyaçlarını bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan karşılayabilme becerisinin geliştirilmesi için önemlidir (Fotoğraf 1 ve Fotoğraf 2). TLA ve ALA arasındaki fark masaların konumu olmuştur. TLA'da masalar tek bir alandayken (sanat ve manipülatif alan), ALA'da üç adet masanın biri sanat, biri fen-doğa ve kutu oyunları ve biri de okuma-yazma alanına yerleştirilmiştir.



Fotoğraf 1. Çocuk boyutunda sınıf mobilyaları TLA



Fotoğraf 2. Çocuk boyutunda sınıf mobilyaları ALA

Tablo 1. TLA ve ALA benzerlik ve farklılıklar

Özellikler	TLA	ALA
Sınıf Mobilyaları, İlgili ve Öğrenme Alanları ve Oyuncak ve Materyallerin Düzenlenmesi	Masa, sandalye çocuk boyutunda ve oyuncak/malzeme dolaplarının çocukların ulaşabileceği boyutta olması Masalar tek bir alanda (sanat ve manipülatif alan) konumlandırılmıştır.	Masa, sandalye çocuk boyutunda ve oyuncak/malzeme dolaplarının çocukların ulaşabileceği boyutta olması Masalar farklı alanlarda (sanat, fen-doğa, kutu oyunları, okuma-yazma) konumlandırılmıştır.
	Blok, hayalgücü oyunları, kitaplık, masabaşı manipülatifler ve sanat alanları gibi tanımlanmış ilgi ve öğrenme alanları mevcuttur.	Blok, hayalgücü oyunları, kitaplık, masabaşı manipülatifler ve sanat alanlarına ek olarak fen ve doğa ve kum ve su alanları mevcuttur ve tüm gün kullanıma açıktır.
	Öğretmen sabahları aynı ortamla çocukları karşılamaktadır.	Öğretmen sabahları yeni deneyimler sunarak çocukları karşılamaktadır.
	Hayalgücüne dayalı oyun alanı evcilik oyunu üzerine tasarlanmıştır.	Hayalgücüne dayalı oyun alanı postane, kahve dükkanı, uzay mekiği, kamp alanı olarak farklılaştırılmıştır.
	Kitaplık mevcuttur.	Okuma-yazma alanı olarak tanımlanmıştır.
Rahatlama alanı mevcut değildir.	Rahatlama alanı mevcut değildir.	
Çocuk Davranışlarını Yönlendirme ve Sınıf Yönetimi	Davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili görsele ve uygulamalara rastlanmamıştır.	Davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili görsellere rastlanmış ve uygulamalar gözlemlenmiştir.
	Sabah toplantıları planlama zamanından oluşmaktadır.	Sabahları yapılan birlikte zamanının bazı materyaller (zar, tepsi, değnek gibi) çocukların bu ritüeli yönetmesi için kullanılmıştır.
	Günlük akış yetişkinler için mevcuttur.	Günlük akış çocukların anlayabileceği şekilde görselleştirilmiştir. Sabah toplantısında çocuklarla birlikte üzerinden geçilmektedir.
	Sınıf giriş ve çıkışları toplu halde olmuş ve yetişkin tarafından yönetilmiştir.	Sınıf giriş çıkışları yetişkin gözetiminde ve çocukların yönetiminde gerçekleştirilmiştir.
	Sınıf kuralları görseli mevcut değildir. Kurallar öğretmenler tarafından sözel olarak hatırlatılmıştır.	Sınıf kuralları görseli mevcut değildir. Kurallar öğretmenler tarafından sözel olarak hatırlatılmıştır.
Akademik ve Kavram Gelişimi ile İlgili Görseller	Rakamlar, şekiller ve mevsimler gibi akademik ve kavramsal içerikli görsellere yer verildiği gözlemlenmiştir.	Akademik ve kavramsal içerikli bir görsele rastlanmamıştır.
Çocuk Ürünlerinin Sergilenmesi	Çocuk ürünlerinin organize ve dikkat çekici bir şekilde sergilendiği gözlemlenmiştir.	Çocuk ürünlerinin daha az, gelişigüzel ve bağlamdan uzak bir şekilde sergilendiği gözlemlenmiştir.
Aile İle İletişim	Duyuru ve hatırlatmalar yapmak ve bilgilendirmek amacıyla kullanılan panolar mevcuttur.	Panoların görsellere önem vererek hazırlandığı ve çekici olmasına gayret edildiği gözlemlenmiştir. İçeriği daha çok okulu ve öğretmenleri tanıtmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Panoda çocukların yaptıkları projeler, tanıtıcı yazılar ve fotoğraflarla birlikte verilmiştir.

Bir diğer ortak özellik ise, çocukların serbest seçim yapabileceği ilgi ve öğrenme alanlarının tanımlanmış olmasıdır. ALA'da bu alanlar belirleyici özelliklerine vurgu yapılarak daha iyi tanımlanmıştır. Her iki okulda da bu düzenlemelerin çocuk gelişimine ve erken çocukluk uygulamalarına uygun olarak yapıldığı gözlemlenmiştir. Bazı temel öğrenme ve ilgi alanları her iki okulda da mevcuttur. Bu alanlar blok, hayalgücü oyunları, kitaplık, masabaşı manipülatifler ve sanat olarak tanımlanabilir. Yalnız ALA sınıfında bu alanlara ek olarak fen ve doğa ve kum ve su alanları mevcut ve çocuklar için günlük kullanıma açık olduğu gözlemlenmiştir. ALA'nın başka bir özelliği ise eller ve kap kacağın yıkandığı bir lavabonun sınıf içinde mevcut olmasıdır. Çocukların hafif yiyeceklerle (kraker, meyve, sebze, sandaviç gibi) beslendikleri ve yiyeceklerini servis etme, toplama, kaldırma işlerini yetişkinlerle birlikte yaptıkları gözlemlenmiştir. TLA'da ise böyle bir sınıf içi lavabo mevcut olmamakla birlikte, yeme-içme işlemlerinin (tabak çatal, yiyecek kaplarını sınıfa getirme gibi) yardımcı personel tarafından yapıldığı gözlemlenmiştir. Hem yemekten önce ve sonra tuvalete giderek el yıkama hem de yeme-içmenin daha yüklü bir çaba gerektirmesi, TLA'daki çocukların basit ve çabuktan halledebilecekleri işler için sıra bekleme ve birşey yapmadan bekleme gibi durumları yaşamasına neden olmuştur. Öz bakım becerilerinin gelişmesi ve zorlayıcı davranışların aza indirgenmesi için bu işlerin çocuklar tarafından yapılması önemlidir.

Çocuklar için uygun yap-boz ve tak-çıkart gibi küçük kas becerilerini ve bazı kavramların gelişmesine yardımcı oyuncakların bulunduğu bir alan mevcuttur. Bu alana iki okulda da küçük oyuncaklar, arabalar, insan figürleri, küçük blokların yerleştirildiği gözlemlenmiştir. ALA ile TLA arasında bazı uygulama farkları göze çarpmaktadır. Örneğin ALA'daki öğretmen sabahları çocuklardan önce gelerek her bir masayı farklı materyallerle donatarak, çocuklar geldiklerinde yeni deneyimler kazanmalarına fırsatlar sunmuştur. TLA'daki öğretmen ise çocuklar geldiklerinde sınıfta önceki günle aynı olan düzen içinde kendi seçtikleri bir alanda oynamalarını sağlamıştır. Bu anlamda ALA sınıfının tasarımının sabit olmadığı, çocuklara devamlılıkla birlikte farklı deneyimlerin sunulduğu gözlemlenmiştir.

Bunun dışında hayalgücüne dayalı oyunların oynanabileceği bir alan mevcuttur. Burada yine bir fark ortaya çıkmıştır. ALA sınıfında bu alanın çocukların ilgilerine göre değiştirildiği gözlemlenmiştir. Haftalık değişikliklerle bu alan, postane, kahve dükkanı, uzay mekiği, kamp alanı gibi farklılaştırılmıştır (Fotoğraf 3). Bu alan TLA sınıfında ise daha çok evcilik alanı olarak düzenlenmiş ve yapılan gözlem boyunca değiştirilmemiştir (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 3. Uzay mekiği ALA



Fotoğraf 4. Evcilik alanı TLA

Kitap okuma alanı yine iki okulda da mevcuttur. Alan çocukların kitapları görebileceği ve istedikleri zaman kitapları inceleyebilecekleri bir şekilde düzenlenmiştir. Kitaplar o hafta konuşulan konulara göre değiştirilmiştir. Çocukların sevdiği kitaplar ise kitaplıkta muhafaza edilmiştir. TLA'daki kitap alanının iyi tanımlanmadığı ve sadece kitaplıktan oluştuğu gözlemlenmiştir (Fotoğraf 5). Okullar arasında kitap kullanımı açısından iki fark göze çarpmaktadır. ALA'da alan daha çok okuma ve yazma alanı (İng., literature center) olarak düzenlenmiştir (Fotoğraf 6 ve 7). Yani çocukların yazı yazma pratiğini geliştirebilecekleri malzemeler bu alana dahil edilmiştir. Örneğin harflerin, yazı örneklerinin bulundurulduğu, bazı kırtasiye malzemelerinin, çeşitli kalem, baskılar, makas, delgeç ve zımbalar, çocukların kullanması için alanda mevcuttur. Bu tür malzemeler TLA'da çocukların resim yaparken kullanmaları için sanat alanına yerleştirilmiştir. Bu uygulamanın, öğretmenin bu malzemelerin sadece resim yapmak üzere kullanılması gerektiği düşüncesiyle ortaya çıktığını düşündürmektedir. Yapılan gözlemlerde, çocukların bu tür malzemeleri resim yapmak üzere kullandıkları görülmüştür. İkinci fark ise okuma-yazma alanında pelüş oyuncakların ve kitaplarda bulunan bazı nesne ve karakterlerin bulunmasıdır. Bu durum çocukların kitap karakterlerini canlandırması için uygun ortam oluşturmuştur. Yine öğretmenin bu tür oyuncakları ve nesnelere kitap okurken kullandığı gözlemlenmiştir. TLA'da ise öğretmenin çocukları sandalyeleri ile çember oluşturmalarını isteyerek okuma alanında kitap okuduğu gözlemlenmiştir. Pelüş oyuncaklar ve kuklalar ise hayalgücüne dayalı oyun alanına yerleştirilmiştir. Burada ALA'daki öğretmenin bu tür oyuncaklara, okuma-yazma ve hikaye anlatımında destekleyici bir özellik yüklediği, TLA'daki öğretmenin ise bu oyuncakları çocukların oyun malzemesi olarak sınıflandırdığı anlaşılmaktadır. Bu farklılık ALA'da öğretmenin uygulamasına yansımıştır. Öğretmenin kitap okurken bu oyuncakları kullanarak, çocukların aktif ve katılımcı olmalarını sağlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

TLA'daki başka bir nokta ise kitaplığın yanında bulunan bilgisayardır. Bilgisayarın çocuklara uygun boyuttaki masaya yerleştirilmesi çocukların kullanımına açık olduğunu hatta okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanıldığını düşündürse de, gözlemlerde böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır. Öğretmenin bilgisayarı müzik çalar olarak kullandığı, zaman zaman çocukların kısa belgesel veya çizgi film seyretmelerini sağladığı gözlemlenmiştir. Çocukların bilgisayara öğretmenin izni olmadan dokunmasının yasak olduğu gözlem esnasında öğretmen tarafından ifade edilmiştir. ALA'da ise öğretmenin cd çaları sabahları çocuklar ve aileler karşılanırken çok kısık bir tonda ve yavaş bir şarkı çalmak için kullandığı gözlemlenmiştir. Bir defasında sınıfta sürekli bulunmayan

çocuklar için dizayn edilmiş bir tableti (Leap Frog ©) sınıfa getirerek bir kaç şarkı çaldığı ve çocukların dans ettiği gözlemlenmiştir.



Fotoğraf 5. Kitaplık – TLA



Fotoğraf 6. Okuma-yazma alanı - ALA



Fotoğraf 7. Okuma-yazma alanı - ALA

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında aranan bir özellik olarak, çocukların grup baskısından uzaklaşmak için kullanabilecekleri bir alan olmasının öneminden bahsedilir. Yapılan gözlemlerde her iki okulda da çocukların kendini rahat hissedebilecekleri ve kendi başlarına kalarak grup baskısından uzak zaman geçirebilecekleri bir yerin var olmadığı gözlemlenmiştir. Böyle bir alanın tanımlanmış ve çocuklar için kullanıma açık olmaması nedeniyle öğretmenlerin zorlayıcı davranışlardan sonra çocuklarla ya kendilerinin ya da yardımcı öğretmenlerin sınıftan çıkarak koridorda zaman geçirdikleri veya konuştukları gözlemlenmiştir. TLA'da sınıfların yanlarında uyku odaları olduğu için bu tür durumlarda öğretmenin bu odaları kullanarak çocuklarla davranışları ile ilgili konuştuğu gözlemlenmiştir. Zorlayıcı davranışların ortaya çıkmasının nedenlerinden biri kalabalık ilgi ve öğrenme alanları olabilmektedir. Çok sayıda çocuğun küçük bir alanda bir arada oyun oynamaya çalışması anlaşmazlıkları, çatışmaları ve grup baskısını beraberinde getirmektedir. Yalnız kalınabilecek küçük ama tanımlanmış bir alan çocukların baskı hissettikleri durumlarda duygularını anlama ve uygun şekilde ifade etme, öfke, kızgınlık, hayalkırıklığı gibi duygularıyla başetme gibi fırsatları yakalamasını sağlayabilir. Çocukların bu alanı, baskı hissettikleri zaman özgür seçimleri ile kullanmaları önemlidir. TLA'da zorlayıcı davranışlar ortaya çıktıktan sonra öğretmenin seçimi ile uyku odasına gidildiği gözlemlenmiştir. ALA'da ise öğretmenin bu tür bir baskıyı önceden hissedip, çocukları ikiye bölünmüş gruplar olarak koridorda koşabilecekleri bir oyun türetilip (bir araba olun ve koridorun sonuna kadar koşun ve geri gelin, fren ve gaz pedallarınızı kullanmayı unutmayın) çocukların kendi tabiriyle yüksek enerjilerini atmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

Çocuk Davranışlarını Yönlendirme ve Sınıf Yönetimi

Çocuk davranışlarını yönlendirme ve sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalar iki okul arasındaki çarpıcı farklılıkları ortaya koymuştur. ALA sınıfında çocuk davranışı yönetimi ve sınıf düzenini sağlamak adına birçok görselin kullanıldığı gözlemlenmiştir. ALA sınıfında öğretmenin bu görselleri kullanarak sınıf yönetimini sağladığı görülmüştür. TLA sınıfında ise sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir görsel rastlanmamıştır. Bu durum çocuk davranışlarına rehberlik etmede eksikliklere yol açmış ve öğretmenin çocuk davranışlarını düzenlemek için sözlü uyarılarda bulunmasına neden olmuştur.

ALA sınıfında öğretmenin birlikte zamanında (İng., community time) çocukların sıralarını beklemelerini kolaylaştırıcı bir uygulaması gözlemlenmiştir. Birlikte zamanı içinde çocuklardan bazı ritüelleri yönetmeleri istenmektedir. Bunu yaparken de çocuklara kullanmaları üzerine bazı materyaller verilmiştir. Bunlara örnekler: üzerinde şarkıların görsellerle ifade edildiği bir zar, günlük akışın çocuğun elindeki değnekle her bir resmi göstererek bir şarkı eşliğinde söylenmesi gibi. Bahsi geçen uygulamada, çocukların isimlerinin ve sıra bende ve sıram geçti yazılarının mıknaşlarla

tutturulduğu duvara asılı tepsilerin kullanımınıdır (Fotoğraf 8). Sınıfın bu ritüelini yöneten çocuğun tepsideki ismin diğer tepsiye geçmesi ile seçildiği gözlemlenmiştir. Çocukların günlük akışı takibini kolaylaştırıcı görselin bulunduğu ve öğretmenin beraber zamanında günlük akışın üzerinden çocuklarla geçtiği görülmüştür (Fotoğraf 9). Tüm bu görseller ve onlara bağlı uygulamaların çocuk davranışlarına rehberlik etme açısından değerlendirilmesi gerekir. Aynı zamanda çocuklar için oluşturulan bu ritüeller sayesinde, çocukların mekanda devamlılık ve aidiyet hislerini kuvvetlendirebileceği düşünülebilir. Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmeleri ve çevrelerini kontrol edebildiklerini görmelerinin onların rahatlamalarına fırsat tanınması anlamında önemli olduğu düşünülmektedir.



Fotoğraf 8. ALA sınıfında beraber zamanında bazı ritüelleri öğretmeninle birlikte yapma sırasını gösteren görsel



Fotoğraf 9. ALA - Çocuk resimleri ile desteklenmiş günlük akış çizelgesi

TLA sınıfında ise günlük akışın sadece yetişkinlere uygun formatta hazırlanmış olduğu ve duvara diğer dökümanlarla (çocukların boy ve kiloları ve aile iletişim bilgileri) birlikte asılmış olduğu gözlemlenmiştir (Fotoğraf 10). Bu durumda çocukların günlük akıştan haberdar olmaları ve bir sonraki etkinliği takip etmeleri mümkün olmamaktadır. Bu belirsizliğin çocukların aidiyet hissini, kontrolü elinde tutabilecekleri duygusunu ve toplulukla hareket etmeyi, topluluk havasını sınırlandırabileceği düşünülebilir. TLA'da sabah toplantıları öğretmenin çocuklarla yaptığı sohbet ve oyun zamanında kullanmayı düşündükleri alanları grupla paylaşmaları şeklinde ilerlemiştir. Planlama zamanı olarak adlandırılan bu etkinlik, çocukların temaya uygun olarak seçilen bir nesneyi (bir telefon ahizesi, bir blok, bir saksı gibi) elden ele geçirerek oynamak istediği alanı söylemesiyle gerçekleşmektedir. Bu şekilde yine çocukların sıralarını bekleme davranışı geliştirilmeye çalışılmıştır.



Fotoğraf 10. A4 kağıdına yazılmış günlük akış TLA

ALA'da gözlemlenen, sınıf yönetimini kolaylaştırıcı başka bir uygulama ise çocukların sınıf giriş ve çıkışlarının öğretmen gözetiminde olmasını sağlayıcı görsellerin kullanılmasıdır (Fotoğraf 11). Bu görselin uygulanış şekli ise şu şekilde olmuştur. Çocukların tuvalete gitme ihtiyaçlarını öğretmenlerine söylemeleri ile birlikte öğretmen ve çocuğun kapıya geldiği ve çocuğun isminin olduğu mandalı alıp tuvalet resminin olduğu resmin kenarına tutturduğu görülmüştür. Bunun haricinde özel eğitim uzmanının sınıfa gelip bir çocuğu sınıf dışındaki ofise götürmesinde yine, çocuğun kendi ismini ofis resminin kenarına takması istenmiştir. Bu şekilde çocukların bir yerden bire yere giderken kendi kararlarını vermeleri ve inisiyatiflerini kullanmalarının önemli olduğu çocuklara bir mesaj olarak verildiği söylenebilir. Sınıf kapısındaki dur işareti ise çocukların yetişkin refakatini beklemeleri gerektiğini hatırlatma amaçlı kullanılmıştır. TLA'da sınıf giriş çıkışları toplu halde sıraya girilerek yapılmış, tuvalete gitme ihtiyacı olan çocuklar öğretmenden izin alarak ve yardımcı personel eşliğinde tuvalate gitmişlerdir.



Fotoğraf 11. Dur işareti ve sınıf dışındaki alanların (tuvalet, kütüphane, oyun alanı gibi) mandallarla gösterilmesi

Her iki okulda da sınıf kuralları ile ilgili görseller bulunmadığını not etmekte fayda vardır. Bu görsellerin mevcut olması, sınıf yönetimi ve çocuk davranışlarına rehberlik etme ile ilgili birçok kitapta önerilmiştir. Sınıf kurallarını birlikte oluşturma, sonrasında görsellerle birlikte hazırlama ve sınıfın bir duvarına asılması çocukların kuralları sahiplenmesi ve uyması konusunda yardımcı öğeler olarak görülmektedir. Sınıf kuralları hem ALA hem de TLA'da öğretmenler tarafından çocuklara sözel olarak hatırlatılmıştır. ALA'da öğretmenlerin "Yeşil odada (sınıflarının ismi) koşturmuyoruz ama büyük odada koşuyoruz" gibi hatırlatmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Büyük oda okulun girişinde bulunan ve tüm sınıfların sırayla kullandığı, aktif oyunun (koşma, zıplama, tırmanma gibi) oynanabilmesi için taşınabilir araç-gereçlerle donanımı sağlanmış bir alandır. Benzer bir alan TLA'da da mevcuttur. Bu alan, duvara monte edilmiş birkaç tırmanma şeridi ve içeride kullanıma uygun bisikletlerle donatılmış bir sınıf büyüklüğünde bir alandır. Benzer kural hatırlatmaları TLA sınıfında da yapılmıştır. Çocuklar arasındaki çatışmalarda ise öğretmenlerin kuralları hatırlattığı ve sözel uyarılarda buldukları gözlemlenmiştir.

Akademik ve Kavram Gelişimi ile ilgili Görseller

Önceki bölümde belirtildiği üzere TLA sınıfında davranış yönetimi ile ilgili herhangi bir görsele rastlanmamıştır. Bunun yerine rakamlar, şekiller ve mevsimler gibi daha çok akademik ve kavramsal içerikli görsellere yer verildiği gözlemlenmiştir (Fotoğraf 12 ve 13). ALA sınıfında ise bu tür akademik ve kavramlarla ilgili bir içeriğin görseller kullanılarak duvarlara asılmadığı not edilmiştir.



Fotoğraf 12 ve 13. Sayıların hazır materyal ve çocukların boyamaları ile görselleştirilmesi

Çocuk Ürünlerinin Sergilenmesi

Her iki okulda da çocukların çizdikleri resimlerin ve boyamalarının duvarlarda sergilendiği gözlemlenmiştir. Fakat TLA sınıfında bu durum daha organize ve dikkat çekicidir (Fotoğraf 14 ve 15). Bu durum, öğretmenin sınıfı çocukların alanı olarak tanımlama çabası olarak görülebilir. Ayrıca bu uygulamanın çocuklarla birlikte yapılan çalışmaların tematik olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. TLA'da her haftaya bir tema düşecek şekilde bir müfredat mevcuttur. Bu müfredat takip edilirken çocukların hemen hemen her etkinlik sonunda bir ürün ile etkinliği sonlandırması beklenmektedir. Örneğin aşağıdaki fotoğraflarda ağaçlar ve ben temaları sonrasında çocukların özgün resimleri ortaya çıkmıştır. Çocukların, öğretmenin sunduğu tek tip modelleri kopyalamak durumunda kalmaması, kendilerini özgürce ifade ediyor olması ve öğretmenin bu ürünleri sergilemesi önemlidir. Çocukların çalışmalarına bu tür bir sergileme yöntemiyle saygı duyulması, onların hem benlik saygılarını hem de ortak alanı sahiplenme, topluluğa ait olma duygusu ve ortak kültür oluşturma adına önemlidir.



Fotoğraf 14 ve 15. Çocukların çizimleri - TLA

ALA sınıfında TLA sınıfına kıyasla daha az çocuk resminin sergilendiği gözlemlenmiştir (Fotoğraf 16, çocukların resimleri daire içine alınmıştır). Sergilendiği durumlarda ise daha gelişigüzel ve bağlamdan uzak olarak konumlandıkları görülmüştür. Bu durum TLA'nın tersine, ALA'da yapılandırılmış ve tematik bir müfredat yerine beceri geliştirme üzerine çalışılması ile

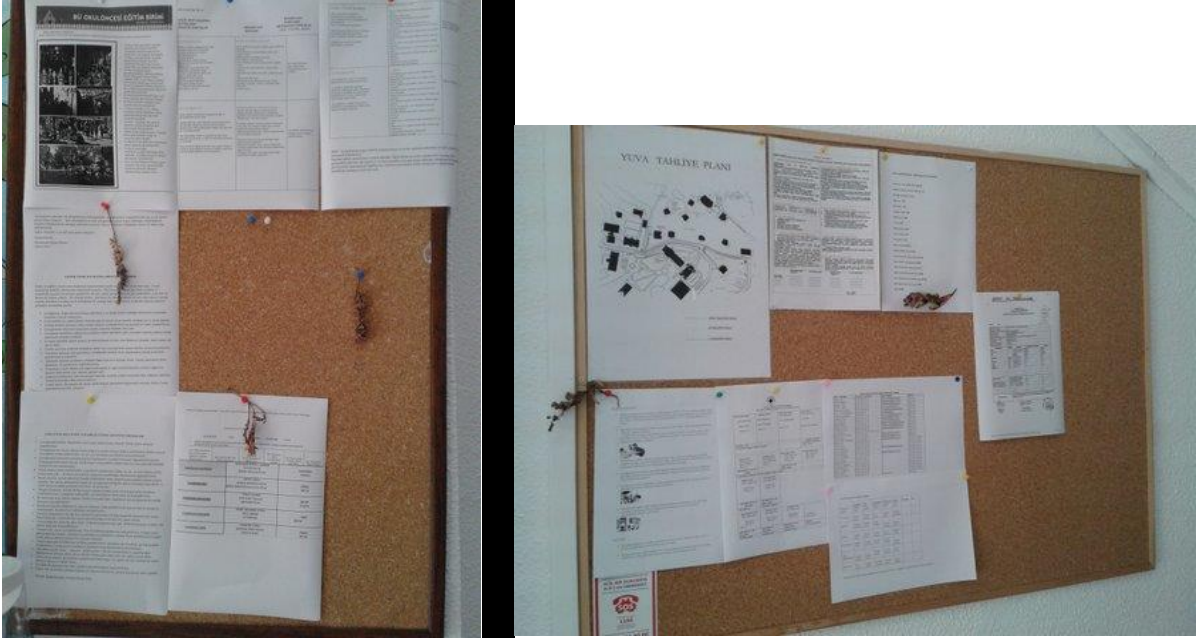
açıklanabilir. Yapılan gözlemlerde, farklılaştırılan ilgi ve öğrenme alanlarında çocukların özgür seçimleri ile bir oyun veya faaliyete giriştikleri görülmüştür. Burada öğretmenin sadece ortam sunarak çocukların arkadaşları ve materyallerle etkileşimleri sonucu çıkan ürünler söz konusu olmuştur. Bu faaliyetlerin her zaman somut bir ürünle sonuçlanmadığı gözlemlenmiştir. Bu da TLA'daki gibi çocuk ürünlerinin sergilenmesinin bu tür temaya dayalı ve devam eden bir şekilde olmamasının nedenlerinden biri olabilir.



Fotoğraf 16. Çocukların çizimleri - ALA

Aile ile İletişim

TLA'da sınıf kapısında ve okul girişinde aileleri bilgilendirme amaçlı pano kullanımına rastlanmıştır. Sınıf girişinde bulunan pano genellikle okul dışı gezileri için velilerden istenen izin belgelerinin asılması amacıyla kullanılmıştır. Çocukların isimlerinin listelendiği bu belgelere velilerin imzalarını atması istenmiştir. Bunun dışında bazı genel istekler örneğin yedek kıyafet getirmeyi unutmayın veya bazı duyurular örneğin bugünkü park gezimiz iptal edilmiştir gibi bilgilendirmeler bu pano vasıtasıyla yapılmıştır. Çocukların özel eşyalarını, giysilerini, mont ve ayakkabılarını muhafaza etmek için koridorlarda bulunan dolaplar, aynı zamanda öğretmenlerin ailelerle özel konuları paylaştıkları notları bıraktıkları yerlerdir. Okul üniversite çalışanlarına hizmet verdiği için, çocukları okula bırakan ve okuldan alan ebeveynler olmaktadır. Bu nedenle iletişimin daha çok sözel olduğu ve öğretmenlerin aileleri günlük gidişatla ilgili bilgilendirdikleri gözlemlenmiştir. Okulun girişinde ise yemek menüsü, kampüs haritası, acil durumlarda yapılması gerekenler, okulda kullanılan suyun analiz raporu gibi bilgilerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bunun haricinde ailelerin çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimini destekleme amacıyla hazırlanan bültenin çıktısı panoya asılmıştır (Fotoğraf 17 ve 18).



Fotoğraf 17 ve 18. Aile bilgilendirme ve iletişim - TLA

ALA'da ise panolar sınıf dışındaki koridor duvarlarında yer almıştır (Fotoğraf 19 ve 20). Panonun görsellere önem vererek hazırlandığı ve çekici olmasına gayret edildiği gözlemlenmiştir. İçeriği daha çok okulu ve öğretmenleri tanıtmaya yönelik tasarlanmıştır. Panoda çocukların yaptıkları projeler, tanıtıcı yazılar ve fotoğraflarla birlikte verilmiştir. Bunun dışında ailelerin uyması gereken bazı kurallar örneğin fıstık alerjisine karşı tedbirli olunması ve sınıfa girildiğinde ellerin yıkanmasına dikkat edilmesi gibi bilgilendirici uyarılar göze çarpmıştır. Ailelerle özel konuların paylaşılabilmesi için basit ve hazır bir düzenek kurulmuştur. Burada her bir çocuk için üzerinde isimleri olan özel paketler kullanılmıştır. Aileler sabah ve akşam bu paketlerin içlerinde bir not olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Aileler de bu paketlere öğretmenler için notlar bırakmıştır. Bu da karşılıklı iletişimi güçlendirme potansiyeli olan bir uygulamadır. TLA'da olduğu gibi ALA'da kampüs çalışanlarına hizmet eden bir okul olduğu için ailelerle olan iletişimin yine sözel olduğu fakat yazılı paylaşımların daha dikkat çekici ve kolaylaştırıcı olmasına özen gösterildiği gözlemlenmiştir .





Fotoğraf 19 ve 20. Aile bilgilendirme ve iletişim-ALA (Çocukların isimlerinin üzeri kapatılmıştır.)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ALA ve TLA sınıflarının karşılaştırılması yapılmıştır. Her iki bağlamda da sınıf eşyalarının düzenlenmesi, sınıf yönetimine yönelik görseller, akademik becerilere yönelik görseller, çocukların ürünlerinin sergilenmesi ve aile ile iletişim alanlarında farklılıklar ve benzerlikler gözlemlenmiştir. Her iki okulda da sınıf mobilyalarının yeterli sayıda ve çocuk boyutuna uygun oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların sınıf içinde özgür ve bağımsız hareket etmelerini sağlaması yönünden önemlidir.

Her ne kadar ALA'da daha iyi bir düzenlemeyle karşılaşılmış olsa da, tanımlanmış ilgi ve öğrenme alanlarının her iki sınıfta mevcut olduğu görülmüştür. Materyal ve oyuncakların bu alanlara uygun olarak yerleştirildiği ve çocukların erişimine açık olduğu gözlemlenmiştir. Bu düzenleme, çocukların odaklanmalarına ihtiyaç duyulduğu zamanlar için kullanışlı bir durum yaratmıştır. Öğrenme ve ilgi alanlarında bazı niteliksel farklılıklar göze çarpmıştır. Örneğin ALA'da okuma-yazma alanı hayalgücüne dayalı oyuncak ve malzemelerle desteklenirken, TLA'da bu alan sadece kitaplıktan oluşmaktadır. Kağıt-kalem, makas, delgeç vs gibi malzemelerin TLA'daki gibi sanat alanında değil, okuma-yazma alanında bulunduğu gözlemlenmiştir. Dil kullanımını arttıran ve pekiştiren tüm düzenlemelerin çocukların dil gelişimine katkısı yadsınamaz. Sınıf ortamında sembolik, yazılı ve sözel dil kullanımının çocuklar üzerindeki olumlu etkisi açıktır (Mashburn ve ark., 2008). Bu tür niteliksel farklılıkların yanında ilgi ve öğrenme alanlarının niceliksel farklılıkları da gözlemlenmiştir. Örneğin TLA'da fen ve doğa ve kum ve su alanı mevcut değilken, ALA'da bu alanlar hem mevcuttur hem de çocukların günlük kullanımına açıktır. Durmuşoğlu (2008) araştırmasında fen ve doğa ve kum ve su havuzunun okullardaki eksikliğinden bahsetmiştir. Gol-Guven (2009) altı okulu kalite göstergelerini kullanarak değerlendirdiği çalışmasında, bu alanların mevcut olmadığını gözlemlenmiştir. Çocukların aktif öğrenmesi ve keşfetmesinin önemi üzerinde durulurken (Erdiller ve

McMullen, 2003) merak ve keşfi en çok destekleyen alanların sınıflarda olmaması dikkat çekicidir. Sonuç olarak, Türkiye'deki erken çocukluk eğitiminde bu alanların varlığının önemi konusunda bir tartışmanın başlatılmasının gerekliliği görülmektedir.

Öğretmenler alan tasarımı yaparken çocukların zaman zaman grupla zaman zaman bireysel etkinliklerde bulunabileceği fırsatlar yaratmalıdır. ALA'da ilgi ve öğrenme alanları buna göre düzenlendiği için çocukların hangi zaman ve alanda büyük grup olarak birlikte olacakları (örneğin birlikte zamanı) hangilerinde ikili üçlü küçük gruplar olarak oynayabilecekleri belirlenmiştir. ALA'daki masa düzenlemesi yine etkinliklere katılabilecek kişi sayısını belirlemiştir. Çocukların kendi başlarına vakit geçirme ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir. Bunun ALA ve TSA'da fazlaca dikkate alınmadığı gözlemlenmiştir.

Sınıflarda görsel kullanımında iki okulun farklı yaklaşımları benimsendiği gözlemlenmiştir. TLA'da sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili görsele rastlanmazken, ALA'da çocukların kendi davranışlarını yönetmesini sağlayan görseller ve bunlara bağlı uygulamalar gözlemlenmiştir. TLA'da akademik ve kavramlara yönelik görseller mevcutken, ALA'da bu tür görsellere rastlanmamıştır. TLA'da genelde tematik bir içeriğe sahip olan çocuk ürünleri duvarda sergilenirken, ALA'da bir kaç çocuğun ürünleri, temadan bağımsız ve gelişigüzel sergilenmiştir. Aile iletişimde kullanılan dikkat çekici olmasına özen gösterilen panolar karşılıklı iletişimi özendirici bir yapıya sahipken, TLA'da daha çok uyarı ve bilgilendirmeye yönelik hazırlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, öğretmenler öncelikle eğitim felsefelerine uygun bir sınıf tasarlamayı hedeflemelidir (Wien, Coates, Keating ve Bigelow, 2005). Öğretmenlerin sınıf tasarımı yaparken ulaşmak istedikleri hedefleri düşünmeleri önemlidir (Carter, 2007). Çocukların karar vermelerine önem veren bir öğretmen sınıfında çeşitlilik yaratmalıdır. Farklı ilgi ve öğrenme alanları olan bir sınıfta çocuklar tercih yapmayı öğrenerek karar verme becerisi geliştirirler. Çocukların yeni deneyimler yaşamasının önemi üzerinde duran bir öğretmen farklılık yaratabileceği alanları keşfetmeye çalışır. Örneğin her iki okulda da sınıfta doğal materyallerin olmayışı dikkat çekicidir. Taşlar, deniz kabukları, dallar gibi doğal materyaller, çocukların farklı duyularını kullanarak bu nesnelere incelemesini sağlar. Bu konuda farkındalık yaratılarak doğal malzemelerin sınıflara taşınması sağlanabilir. Çocukların zorlu durumlarla baş etmesini isteyen bir öğretmen karmaşık materyalleri sınıfına taşıyabilir.

Sınıf alanının tasarımı ve düzenlenmesinde öğretmenin sınıftaki sorun yaratan alanları görebilmesi önemlidir. Çocukların boyuna uygun olmayan bir dolap çocukların özgür hareketi, yani bir yetişkinden yardım istemeden kendi başına hareket etmesi önünde bir engeldir. Sınıfta hareketi hızlandıran alanlar, alanlar arası akışı zorlaştıran engeller, aynı anda çok sayıda çocuğun bulunduğu alanlar ve atıl kalan alanlar karşılaşılan bazı problemlerden bir kaçıdır. Öğretmenlerin alan kullanımı ile ilgili gözlem yapmaları ve bu tür problemleri çözmek üzere değişiklikler yapmaları önemlidir (Pınar ve Göl-Güven, 2012). Bunun yapılmaması durumunda çocukların öğretmene bağımlı hale gelmesi ve öğretmenin de gün içinde ortaya çıkan sorunlara sık sık müdahale etmesi söz konusu olur. Örneğin, Varol (2013) araştırmasında, çocukların okul zamanının üçte birini beklemekle geçirdiklerini (sıralarını beklemek veya bir etkinlikten diğerine geçişlerde sırada beklemek gibi) saptamıştır. Burada öğretmenlerin sınıf tasarımı ve sınıf yönetimi uygulamalarını gözden geçirmeleri ve bu istenmeyen durumu değiştirmeleri gereklidir.

Çocukların gelişimlerine uygun bir ortam sağlamak erken çocukluk eğitimi prensiplerinin en başında gelir. Gelişimlerinin tüm alanlarında onlara destek olan ve çocukların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamın varlığı herşeyin ön koşuludur. İletişim ve etkileşim sağlayıcı alanlar, çocuklara, dil, düşünme, problem çözme, hayalgücüne dayalı oyun oynama, çatışma çözümü gibi birçok beceriyi geliştirme ve kullanma fırsatları sunmaktadır. Bu araştırmanın bulguları gösteriyor ki, sınıf tasarımı, müfredat ve öğretmen uygulamaları iç içe geçmiş ve birbirine sıkı sıkıya bağlı öğelerdir. Bu nedenle farklı kültürlerdeki eğitim alanları tasarımı ile ilgili çalışmaların, gelişim ve öğrenmeyle ilgili uygulamalara katkısının olması beklenmektedir.

NOT. Yazar araştırma desteği aldığını bildirir. Bu araştırma, TÜBİTAK tarafından 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı [1059B191400531] fonu ile desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Bredenkamp, V. S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Carter, M. (2007, July/August). Making your environment "the third teacher". *Exchange The Early Leaders Magazine*, 22-26.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. Philadelphia, PA: Routledge.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination on the opinions of preschool teachers about the preschool learning settings in their schools. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Erdiller, Z. B. & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.
- Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Gol-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Howes, C., Phillips, D., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Kritchvesky, S. & Prescott, E. (1969). *Physical space: planning environments for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732 - 749.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Phillipsen L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pınar, M. ve Göl-Güven, M. (2012). Barış kültürünün eğitim ekolojisindeki yeri. I. Özdemir (Ed.). *Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayı* (ss. 63-84). 21. Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları. Türkiye.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. DOI: 10.1080/09669760701289151.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and United States*. Binghamton, NY: Yale University.
- Varol, F. (2013). What they believe and what they do, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552. DOI: 10.1080/1350293X.2012.677309.
- Wien, C. A., Coates, A., Keating, B., & Bigelow, B. C. (2005, May). Designing the environment to build connection to place. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200505/05Wien.pdf>. Son erişim tarihi: 30 Haziran 2016
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.