

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÇOCUK VE ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

### EVALUATION OF PRE-SCHOOL PERIOD LEARNING ENVIRONMENTS FROM THE PERSPECTIVES OF CHILDREN AND TEACHERS

Mine Canan DURMUŞOĞLU<sup>2</sup>

Büşra ÇELİKEL<sup>3</sup>

Zehra BİLGEN<sup>4</sup>

Başvuru Tarihi: 25.09.2021 Yayına Kabul Tarihi: 01.11.2022 DOI: 10.21764/maeuefd.1000695

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirmelerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen, 48-72 aylık 12 çocuktan ve 17 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş demografik bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamları betimlenirken; çocukların mekân ve materyallerden bahsettikleri, öğretmenlerin ise ortam, materyal ve öğretim konularına değindikleri bulunmuştur. Çocukların okul içinde sırası ile en çok sınıf, atölye ve öğrenme merkezlerinde; okul dışında ise çoğunlukla park, ev ve doğada etkinlik yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olukları ve doğa temelli öğrenmeyi destekledikleri de elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar ışığında, okul öncesi öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde çocukların ilgileri, ihtiyaçları, fikirleri ve hayalleri göz önünde bulundurularak mevcut öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *Okul öncesi eğitim, çocuk, öğrenme ortamı, alternatif öğrenme ortamı, hayal edilen öğrenme ortamı*

**Abstract:** This study, which was conducted to examine the evaluations of preschool children and teachers about learning environments, was designed in the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 12 children aged 48-72 months and 17 preschool teachers selected by criterion sampling method. Demographic information forms and semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tools. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, while describing the existing and imagined learning environments; it was found that the children talked about the place and materials, and the teachers mentioned the environment, materials, and learning. It was seen that children mostly preferred doing activities in classrooms, ateliers and learning centers respectively when they are at school and outside the school, they mostly preferred doing activities in parks, at homes and in nature. Additionally, it has been concluded that teachers have knowledge of alternative learning environments and support nature-based learning. In the light of these results, it is suggested that arrangements should be made in the existing learning environments, considering the interests, needs, ideas and dreams of children in the organization of pre-school learning environments.

**Keywords:** *Preschool education, child, learning environment, alternative learning environment, imagined learning environment*

<sup>1</sup> Bu çalışma, 25-27 Mart 2021 tarihinde gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, [sendogdu@hacettepe.edu.tr](mailto:sendogdu@hacettepe.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-6777-9117

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [busracelikel93@gmail.com](mailto:busracelikel93@gmail.com), ORCID ID: 0000-0003-2218-5600

<sup>4</sup> Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, [zehragunduz@comu.edu.tr](mailto:zehragunduz@comu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-4146-3090

## .Giriş

Her çocuk kaliteli bir eğitim öğretim sürecine katılmayı hak etmektedir. Eğitim öğretim sürecinin kalitesini belirleyen en temel unsurlardan biri ise nitelikli öğrenme ortamlarıdır (UNICEF, 2000). Öğrenme ortamları sadece sınıflarla sınırlı olmayan, kişiler arası iletişimin ve eğitimsel etkinliklerin olduğu tüm ortamlardır (Kıldan, 2007). Öğrenme ortamları personel, fiziksel mekân, donanım, eğitim materyalleri ve özel düzenlemeleri içeren dinamik bir yapıdır (Arslan Karaküçük, 2008). Bu ortamlar iç ve dış mekânlarda düzenlenebilmektedir. Bu ortamların nitelikli olması hem çocukların davranışlarını olumlu etkilemekte hem de eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artırmaktadır (Arslan Karaküçük, 2008; Özkubat, 2014). Öğrenme ortamlarının niteliği, okul öncesi dönem çocukların gelişimi ve öğrenmesi için büyük önem taşımaktadır. Gelişmenin ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar, içerisinde buldukları ortamın özelliklerinden oldukça hızlı etkilenmektedir (Güleş & Erişen, 2013; Maxwell, 2007). Oyun ve öğrenmenin önemli olduğu bu dönemde çocukların içinde buldukları öğrenme ortamlarının, onların sağlıklı büyümelerine imkân veren ve gelişimlerini destekleyen ortamlar olarak tasarlanması gerekmektedir (Arslan Karaküçük, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklar, duyarlarını kullanarak buldukları ortamı keşfetmekte, anlamlandırmakta ve bu sayede öğrenerek gelişmektedir (Çukur & Güller Delice, 2011). Nitelikli öğrenme ortamları çocukların, yaratıcılıklarını (Besançon & Lubart, 2008; Fleith, 2000), bilişsel gelişimlerini (Tietze & ark., 1999; Melhuish & ark., 2008; Sirin, 2005; Sylva & ark., 2006; Taylor & ark., 2004), dil gelişimlerini (Fernald, & ark., 2013; Hoff, 2003; Kuhl, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Sylva & ark., 2006), sosyal duygusal gelişimlerini (Mohamed & Marzouk, 2016) ve öz yeterliliklerini (Arseven, 2016) olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunan öğrenme ortamları, okul öncesi eğitim kurumlarında geçmişten günümüze, farklı alternatif yaklaşımlar temel alınarak düzenlenebilmektedir. Örneğin; Montessori yaklaşımında öğrenme ortamları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren, çocukları merkeze alan, düzenin ön planda tutulduğu ortamlardır (Yaşar Ekici, 2015). Bu ortamlarda, oyuncaklar yerine gerçek materyaller kullanılmakta, çocukların bağımsızlığı desteklenmektedir (Akyol & Oğuz, 2006). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamları, çocukların öğrenmelerinin temelini oluşturan üçüncü öğretmen olarak kabul edilmektedir. Bu ortamlarda doğal materyaller, aynalar ve dinlendirici renkler tercih edilmektedir (Sumeli, 2015). High Scope yaklaşımında

öğrenme ortamları, çocukların seçim yapmalarına ve karar verme sürecine katılmalarına fırsat tanıyacak şekilde düzenlenmektedir. Bu öğrenme ortamlarında, çocukların ilgilerine göre öğrenme merkezlerinde temel deneyimleri kazanmaları yolu ile gelişimleri desteklenmektedir (Bilaloğlu, 2004). Waldorf yaklaşımını benimseyen öğrenme ortamlarında ise, özellikle doğal materyallerin kullanılmasına önem verilmekte, okul öncesi eğitimde akademik bilgi ve rekabet yerine sanat ön plana çıkarılarak çocuklar desteklenmektedir (Bayhan & Bencik, 2008).

Okul öncesi öğrenme ortamlarının, hangi yaklaşımı temel alırsa alsın, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını desteklemek, yaratıcılıklarını artırmak ve gerekli bilgileri öğrenmelerini sağlamak için zengin uyarıcılarla, çocukların gelişimlerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Babaroğlu, 2018; Çukur & Güller Delice, 2011). Bu ortamların, çocukların gelişimine uygun ve onlara sosyalleşme fırsatı sunacak şekilde düzenlenmesinde okul öncesi öğretmenlerine çeşitli görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrenmeye elverişli, farklı öğrenme fırsatları sunan, çocukların kendi kendilerini kontrol etmelerini, özgür olmalarını sağlayan ve hedeflenen kazanımlara yönelik güvenli öğrenme ortamları oluşturmalarıdır (Cohen & ark., 2010). Çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan nitelikli öğrenme ortamlarında alanında başarılı öğretmenlerin verdiği eğitim okul öncesi eğitim sürecinin kaliteli olmasını sağlamaktadır (Güleş & Erişen, 2013).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Öğrenme ortamları çocukların davranışlarını, motivasyonlarını, duygularını ve düşüncelerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenme ortamlarının çocuklar üzerindeki etkisinin olumlu olması için gelişime uygun ve nitelikli olması gerekmektedir (Dönmez, 2008). Nitelikli öğrenme ortamları, okul öncesi dönem çocukların gelişimlerini ilerletmekte, yaratıcı becerilerinin artmasını desteklemektedir (Anders & ark., 2012; Besançon & Lubart, 2008). Öğrenme ortamlarının nitelikli olması için, çocukların ilgi, ihtiyaç ve estetik tercihlerine uygun olmasına ve yaratıcılığı ön plana çıkarmasına dikkat edilmelidir (Ghaziani, 2010; Ural & Ramazan, 2007). Öğrenme ortamları çocuklar için olsa da bu ortamları yetişkinler tasarlayıp düzenlemektedir. Bu durum öğrenme ortamlarının nitelikleriyle çocukların ilgi ve ihtiyaçları arasında farklılıklar çıkmasına neden olmaktadır (Babaroğlu, 2018). Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenlerken,

çocuğu merkeze almaları ve okul öncesi eğitim programının hedeflerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Cohen & ark., 2010). Çocukların, eğitim sürecine katılımlarını artırmak için öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine yönelik hayallerine dair çok az şey bilinmekle birlikte, ortam tasarımı konusunda çocuklara nadiren danışılmaktadır (Ghaziani, 2010). Bu bağlamda okul öncesi öğrenme ortamlarının nitelikli bir şekilde tasarlanması için, çocukların ve öğretmenlerin bu ortamlara yönelik hayallerini değerlendirmek ve mevcut ile hayal edilen öğrenme ortamlarını incelemek önemli görülmektedir. Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi, eğitim sürecinin daha verimli olması için neler gerektiğini ve bu ortamlarda iyileştirilmesi gereken durumların neler olduğunu belirlemeyi sağlaması açısından önemlidir (Brenneman, 2011). Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların ve öğretmenlerinin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde;

1. Çocukların mevcut öğrenme ortamları ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarının nasıl olduğu, okul içinde ve okul dışında etkinlik yapmayı sevindikleri yerlerin neler olduğu,
2. Öğretmenlerin nitelikli öğrenme ortamlarına, mevcut olan ve hayallerinde yer alan öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu,
3. Öğretmenlerin sınıf dışı ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu,
4. Öğretmenlerin alternatif ve doğa temelli farklı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseni; algı, kavram, durum vb. gibi araştırılmak istenilen bir olguya odaklanılarak, bu olgunun tasvir edilmesi ve açıklanmasıdır. Araştırılan olguya ilişkin yaşantıları ve düşünceleri ortaya koymak için, araştırmacılar odaklandıkları olguları deneyimleyen ve yansıtabilen veri kaynaklarıyla çalışmaktadır. Olgubilim araştırmaları, incelenen olguyu detaylı şekilde tanımayı ve anlamayı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgubilim deseni bu araştırmada, okul öncesi

dönem çocukların ve öğretmenlerinin öğrenme ortamlarına yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık 6 kız, 6 erkek olmak üzere okul öncesi eğitime devam eden 12 çocuk ve 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, örneklem seçiminde belirlenen kriterlere uygun birimler ile çalışılmasıdır (Büyüköztürk & ark., 2014). Bu çalışmada, farklı türlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarını kapsayabilmek amacıyla çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve farklı özelliklerdeki kreşlerde (kurum kreşleri ve özel okullar) eğitim öğretim sürecine katılmaları ölçüt alınmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara ilişkin özellikler Tablo 1'de, öğretmenlere ilişkin özellikler ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

### Çocuklara İlişkin Özellikler

Çocuğun Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Devam Ettiği Kurum Türü	Kurumun Benimsediği Alternatif Eğitim Yaklaşımı/Modeli	Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu
Ç1	Kız	66-72 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç2	Kız	54-60 ay	Kuruma bağlı kreş	-	1 yıldan fazla
Ç3	Kız	48-54 ay	Özel okul	-	6 ay-1 yıl arası
Ç4	Kız	48-54 ay	Özel okul	-	6 ay-1 yıl arası
Ç5	Kız	54-60 ay	Kuruma bağlı kreş	-	1 yıldan fazla
Ç6	Kız	66-72 ay	Özel okul	-	2 yıl
Ç7	Erkek	60-66 ay	Kuruma bağlı kreş	-	6 ay-1 yıl Arası
Ç8	Erkek	60-66 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç9	Erkek	66-72 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç10	Erkek	66-72 ay	Bağımsız anaokulu	Montessori	2 yıldan fazla
Ç11	Erkek	66-72 ay	Bağımsız anaokulu	Montessori	6 ay-1 yıl arası
Ç12	Erkek	66-72 ay	MEB'e bağlı anasınıfı	-	6 ay- 1 yıl arası

Çocuklara ilişkin özellikler incelendiğinde, çalışmaya 6 kız, 6 erkek çocuğun katıldığı görülmektedir. Çocukların yaş grupları ise 6 çocuk 66-72 ay, 2 çocuk 60-66 ay, 2 çocuk 54-60 ay ve son olarak 2 çocuk ise 48-54 ay şeklindedir. Katılımcı çocukların eğitim gördükleri okullara bakıldığında, 6 çocuğun kuruma bağlı kreşte, 2 çocuğun MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, 2 çocuğun özel okulda ve son olarak 1 çocuğun MEB'e bağlı anasınıfında eğitim almakta olduğu görülmektedir. Okulların alternatif eğitim modelini benimseme durumlarına bakıldığında ise sadece iki okulun Montessori modelini benimsediği bilgisine ulaşılmaktadır. Son olarak araştırmaya katılan 12 çocuğun tamamı daha öncesinde farklı yıl aralıklarında olmak üzere okul öncesi eğitimi almıştır.

Tablo 2

*Öğretmenlere İlişkin Özellikler*

Öğretmen Kodu	Çalışma Yılı	Mezun Durumu	Çalıştığı kurum	Benimsenen Alternatif Eğitim Modeli	Çalışılmakta olan Yaş Grubu
Ö1	1-5 yıl	Lisans	Özel okul	Yok	48-60 ay
Ö2	1-5 yıl	Lisans	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö3	16-20 yıl	Lisansüstü	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö4	6-10 yıl	Lisansüstü	Kuruma bağlı kreş	Yok	61-72 ay
Ö5	11-15 yıl	Lisans	Bağımsız anaokulu	Yok	61-72 ay
Ö6	1-5 yıl	Lisans	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö7	11-15 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-72 ay
Ö8	6-10 yıl	Lisansüstü	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-72 ay
Ö9	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö10	6-10 yıl	Lisansüstü	Bağımsız anaokulu	Montessori	61-72 ay
Ö11	11-15 yıl	Lisans	Bağımsız anaokulu	Yok	48-60 ay
Ö12	6-10 yıl	Yüksek lisans yapıyor	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö13	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö14	1-5 yıl	Yüksek lisans yapıyor	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay

Ö15	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	61-72 ay
Ö16	1-5 yıl	Lisans	Özel okul	PYP	48-60 ay
Ö17	1-5 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	61-72 ay

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin özellikler incelenmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve mesleki tecrübeleri 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 8’i MEB’e bağlı anasınıflarında, 4’ü kuruma bağlı kreşlerde, 3’ü MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında ve 2’si özel okullarda çalışmaktadır. Bu okullar içerisinde birer okulda alternatif eğitim modellerinden Montessori ve PYP modelleri benimsenmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların yaş grupları ise 48-60 aylık ve 61-72 aylık olmak üzere değişmektedir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli izin alınmış ve araştırma etik kurallara uygun olarak yapılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlere ve çocukların velilerine öncelikle çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yalnızca çalışmaya katılmayı onaylayarak gönüllü katılım formunu imzalayan katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Ayrıca velilerinden çalışmaya katılma onayı alınan çocuklara da yapılacak görüşme sırasında yeni bilgiler öğrenilen ortamlar/yerler hakkında konuşulacağı konusunda bilgi verilerek görüşmeye istekli olan çocuklarla görüşülmüştür. Veriler yüz yüze veya uygun bir çevrimiçi program aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Gönüllü katılım formu çevrimiçi program üzerinden görüşülen öğretmenlere ve çocukların velilerine elektronik posta yoluyla iletilmiş, imzalanan formlar taratılmış şekilde alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar Ç1, Ç2, Ç3.....Ç12 şeklinde kodlanırken; öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3... Ö17 şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ve okul öncesi öğretmenleri için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen aşağıdaki formlar kullanılmıştır:

**Okul öncesi eğitime devam eden çocukların özelliklerine yönelik bilgi formu.** Bu form, çocukların cinsiyet, yaş, devam ettiği kurum türü, devam ettiği kurumun varsa benimsediği alternatif eğitim modeli ve okul öncesi eğitime devam etme süresine ilişkin bilgileri içermektedir.

**Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine yönelik bilgi formu.** Bu form, öğretmenlerin çalışma yılı, mezuniyet durumu, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumun varsa benimsediği alternatif eğitim modeli ve eğitim verdiği çocukların yaş grubu bilgilerini içermektedir.

**Okul öncesi dönem öğrenme ortamlarına ilişkin yarı yapılandırılmış çocuk görüşme formu.** Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan formun ilk hâli okul öncesi eğitimi bölümünde öğretim üyesi olan, sınıf ve okul dışı öğrenme ortamları alanında ilgili çalışmalar yapmış üç farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından soruların işlerliğini görebilmek için beş çocuk ile pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların soruların cevabını içerip içermediğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanı pilot çalışma sonuçlarını incelemiştir. Görüşme soruları pilot uygulamalar ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak revize edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların mevcut öğrenme ortamlarının niteliklerini betimlemelerini ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına dair görüşlerini ele almak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hâlinde 11 soru yer almaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 15 dakikadır.

**Okul öncesi dönem öğrenme ortamlarına ilişkin yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu.** Form okul öncesi öğretmenlerin gözünden öğrenme ortamlarının ve onların hayallerindeki öğrenme ortamlarının niteliklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan formun ilk hâli çocuk görüşme formunun gönderildiği aynı uzmanlara gönderilmiştir. Sonrasında soruların işlerliğini ölçebilmek için üç öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların soruların cevabını içerip içermediğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanı pilot çalışma sonuçlarını incelemiştir. Görüşme soruları pilot uygulamalar ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak revize edilmiştir. Revize edilen formun son hâli 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 25 dakikadır.



## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen kodları belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Mayring, 2004). Elde edilen verilerde, kod sayımı, frekans ve kod ile kategorilere yer verilmiştir. Kod ve kategori oluşturulurken araştırmacılar tarafından uygulayıcılar arası güvenilirliğe başvurulmuştur. Uygulayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında, iki farklı araştırmacının aynı veriler üzerinden kodlama yaparak tanımlama yapması, yapılan tanımların daha güvenilir olmasını sağlamaktadır. Uygulayıcılar arası görüş birliğinin 0,80'in üzerinde olması gerekmektedir (Huberman & Miles, 2002). Bunun için Huberman ve Miles'in (2002) kodlayıcılar arası görüş birliği formülü kullanılmış ve uygulayıcılar arası güvenilirlik 0,94 bulunmuştur.

## Bulgular ve Yorum

### Çocukların Görüşlerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

### *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mevcut Öğrenme Ortamları ve Hayal Ettikleri Öğrenme Ortamları*

Kategori	Mevcut Öğrenme Ortamı		Hayal Edilen Öğrenme Ortamı	
	Kodlar	<i>f</i>	Kodlar	<i>f</i>
Mekân	Okul	8	Okul	6
	Sınıf	7	Atölyeler	6
	Spor salonu	3	Sınıf	3
	Sanat sınıfı	2	Diğer okul bölümleri	3
	Oyun odası	2	Ev	2
	Satranç sınıfı	2	Hayali bir şehir	2
	Etkinlik sınıfı	2	Güzel bir yer	2
	Yemekhane	2	Mobilyalı Bir Yer	2
	Depo	2	Eğlenceli Bir Yer	1
	Tiyatro salonu	1	Gökyüzü	1
	Park	1	Bahçe	1

	Tuvalet	1	Havuz	1
			Top havuzu	1
			Var olandan başka istememek	1
Materyal	Yapı inşa oyuncakları	8	Daha fazla oyuncak	3
	Sanat etkinliği materyalleri	7	Kitap	3
	Dramatik oyun oyuncakları	6	Dramatik oyun oyuncakları	3
	Kitap	3	Yapı inşa oyuncakları	1
	Yazmaya hazırlık materyalleri	2	Dikkat oyunları	1
	Dikkat oyunları	2	Daha güzel oyuncaklar	1
	Hareket etkinliği materyalleri	2	Top	1
	Diğer oyuncaklar	2	Tablet	1
	Diğer materyaller	2	Unicornlu oyuncak	1
			Var olandan başka istememek	1

Okul öncesi dönem çocuklarının mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin ifadeleri “mekân” ve “materyal” olarak kategorilendirilmiştir. Mevcut öğrenme ortamlarını nitelendirirken “mekân” kategorisine bağlı olarak çocuklardan 8’inin “okul” koduna ve 7’sinin de “sınıf” koduna ilişkin yanıtlar verdiği Tablo 3’te görülmektedir. Ç9’un yeni bilgiler öğrendiğini belirttiği sınıf kategorisindeki görüşü şöyledir:

“...Bizim sınıfta. Çok güzel bir yer. Oyuncaklar var. Yeni bilgiler öğreniyoruz orada...”  
(Ç9)

Okul ve sınıf kodlarının ardından çocuklar “Nerede öğrenirsin, yeni bilgiler edinirsin?” sorusuna cevap olarak “spor salonu” ve “sanat”, “oyun”, “tiyatro” gibi farklı etkinliklerin yapıldığı ortamlardan söz etmişlerdir. Çocuklardan sadece birkaçı mevcut öğrenme ortamını nitelendirirken “yemekhane”, “depo” ve “tuvalet” gibi genel alanlara ilişkin yanıtlara yer vermişlerdir. Çocuklar hayallerinde yer alan öğrenme ortamını nitelendirirken; 6 çocuk “okul”, 6 çocuk “atölye”, 3 çocuk “sınıf” ve 3 çocuk “okulun diğer bölümleri” kodlarına ilişkin ifadeler kullanmış, okuldan bağımsız olarak ise 2 çocuk “ev” ve 2 çocuk “mobilyalı bir yer” ifadelerini kullanmışlardır. Bunun dışında hayalindeki öğrenme ortamını “hayali bir şehir” ve “güzel bir yer” olarak ifade eden çocuklar da yer almaktadır. Bu kategorideki çocuk görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“...Immm... robotlar şehrinde...” (Ç9)

*“...Güzel bir yerde öğrenmek isterim. Böyle koltuklu bir sınıf olursa. Böyle mutfaklı (oyuncak mutfak), dolaplı olursa. Görsel sanatlar sınıfı gibi, çok güzel pullar var. Pulların çok olduğu bir yerde...” (Ç2)*

Çocukların mevcut öğrenme ortamlarında yer alan materyallere ilişkin ifadelerinde, 8 çocuk “yapı inşa materyalleri”, 7 çocuk “sanat etkinliği materyalleri”, 6 çocuk “dramatik oyun oyuncakları” ve 3 çocuk “kitap” kodlarına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Çocuklardan iki tanesi “yazmaya hazırlık”, ikisi “dikkat” ve ikisi “hareket etkinliği” oyuncak ve materyallerine ilişkin ifadelere yer vermiştir. Çocukların hayali öğrenme ortamlarında yer almasını istedikleri materyal ve oyuncaklara bakıldığında ise çocuklardan üçü “daha fazla oyuncak”, üçü “kitap” ve üçü “dramatik oyun oyuncakları” kodlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu kategorideki çocuk görüşlerinden biri aşağıda yer almaktadır:

*“...Daha çok evcilik oyuncakları ve oyuncak evler isterim. Bazen paylaşmakta zorlanıyoruz...” (Ç4)*

Bu kodların dışında çocukların hayallerinde “yapı inşa oyuncakları”, “dikkat oyunları”, daha güzel oyuncaklar”, “top”, “tablet”, “unicornlu oyuncak” gibi oyuncak ve materyalleri de istedikleri görülmektedir. Sadece bir çocuk var olan öğrenme ortamı ve materyallerden başkasını istememektedir. Ç3 bu kategorideki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

*“Okulumuzdaki yerleri seviyorum, başka bir yer istemiyorum.” (Ç3)*

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okulda ve okul dışında etkinlik yapmayı sevdiği yerlere ilişkin görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okulda ve Okul Dışında Etkinlik Yapmayı Sevdikleri Yerler*

Kategori	Okulda Etkinlik Yapmayı Sevdiği Yerler		Okul Dışında Etkinlik Yapmayı Sevdiği Yerler	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Mekân	Sınıf	7	Park	7
	Atölyeler	4	Ev	4
	Dramatik oyun merkezi	3	Doğa	2
	Kitap merkezi	3	Hayali bir şehir	1
	Ortak alan	2		
	Blok merkezi	1		
	Sanat merkezi	1		

Tablo 4’te çocukların okulda etkinlik yapmayı en çok sevdiği yerler içerisinde ilk sırada “sınıf” kodunun yer aldığı görülmektedir. Ç6’nın bu konudaki görüşü şu şekildedir:

*“Sınıfımda çünkü sınıfım daha geniş. Bir de ortak alanda. Ortak alan çok büyük bir yer. Evin daha büyüğü. Ortak alanda bazen küçük bir oda var oradan oyuncakları getirip oynayabiliyorum. Orada istediğimiz zaman kitap okuyabiliyoruz. İsteddiğimiz zaman masa var, koltuk var yuvarlak oraya oturup masada resim çizebiliyoruz. Orada bir duvar var, duvardaki resimlere bakarak çiziyoruz. Orada hayvanları, istediğinizi çizin diyor öğretmen. Ben de oradaki pandayı çiziyorum. O en kolayı çünkü.” (Ç6)*

Sınıf kodunu takiben 4 çocuk etkinlik yapmayı sevdiği yer olarak “atölyeler”i belirtirken, diğer çocuklar farklı öğrenme merkezlerini etkinlik yapmaktan hoşlandıkları yerler olarak belirtmiştir. Okul dışında çocukların etkinlik yapmayı sevdiği yerler incelendiğinde ise, 7 çocuk “park” ta, 4 çocuk “ev” ortamında etkinlik yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir. Bu ortamların dışında çocukların okul dışında etkinlik yapmayı sevdikleri yerlere ilişkin ifadelerinde “doğa” ve “hayali şehir” kodlarına da yer verilmiştir. Aşağıda bu kategori kapsamında Ç4’ün görüşüne yer verilmektedir:

*“Bizim büyük bahçedeki parkta sıcak havalar olunca oynamayı seviyorum.” (Ç4)*

**Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Nitelikli öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Nitelikli Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f
Ortam	Çocuğa görelilik	13
	Ortamın niteliği	11
	Ortamda bulunan öğeler	6
Materyal	Materyalin niteliği	7
	Materyalin etkisi	3
Öğrenme	Öğrenme merkezleri	5
	Öğretmen yeterliliği	4
	Öğrenme	3
	Değerlendirme	2

Öğretmenler nitelikli öğrenme ortamlarını tanımlarken, “ortam”, “materyal” ve “öğrenme” kategorilerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Ortam kategorisinde 13 öğretmenin “çocuğa görelilik”, 11 öğretmenin “ortamın niteliği” ve 6 öğretmenin “ortamda bulunan öğeler” temalarına ilişkin yanıtlar verdiği görülmüştür. Materyal kategorisinde 7 öğretmenin “materyal niteliği” ve 3 öğretmenin “materyalin etkisi” koduna ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Ö12’nin bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır:

*“Çok fazla materyal ve oyuncak olmasına gerek yok, çocukların yaratıcılıkları bi yerde kısıtlanıyor.” (Ö12)*

Öğrenme kategorisinde 5 öğretmenin “öğrenme merkezleri”, 4 öğretmenin “öğretmen yeterliliği”, 3 öğretmenin “öğrenme” ve 2 öğretmenin ise “değerlendirme” kodlarına ilişkin görüşlerine rastlanmıştır.

Öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Mevcut Öğrenme Ortamları ile Hayallerindeki Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*

Kategori	Mevcut Öğrenme Ortamı Kodlar	<i>f</i>	Hayallerindeki Öğrenme Ortamı Kodlar	<i>f</i>
Ortam	Ortamın niteliği	12	Sınıf içi ortam	14
	Ortamdaki mobilyalar	10	Sınıf dışı ortam	12
	Sınıf dışı ortam	9	Çocuğa görelik	10
	Çocuğa görelik	4	Ortamın genel niteliği	5
Materyal	Bulunan materyaller	8	Materyallerin niteliği	10
	Materyallerin özellikleri	6		
Eğitim Programı	Eğitim planı	1	Öğrenme	2
	Etkinlikler	1		

Okul öncesi öğretmenlerinin mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin ifadelerinde “ortam”, “materyal” ve “eğitim programı” olarak 3 kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mevcut öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde “ortam” kategorisinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’sinin “ortamın niteliği”, 10’unun “ortamda bulunan öğeler”, 9’unun “sınıf dışı ortam” ve 4’ünün ise “çocuğa görelik” koduna ilişkin yanıtlara rastlanmıştır. Öğretmenlerin hayallerindeki öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde ise ortam kategorisinde öğretmenlerden 14’ünün “sınıf içi ortam”, 12’sinin “sınıf dışı ortam”, 10’unun “çocuğa görelik” ve 5’inin ise “ortamın genel niteliği” kodlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu kategorideki görüşlerden biri aşağıda yer almaktadır:

*“Biz yemeği de aynı yerde yiyoruz, oyunu da aynı yerde oynuyoruz. Hani ne bileyim çok geniş bir alan olsun. Dışarıda çok yağmur yağar, çok kar yağar çocukları dışarı çıkartamazsın. Çocukların şöyle koşup oynayabilecekleri, enerjilerini atabilecekleri büyük bir spor salonu olabilir. Bu arada hiç hayal kurmadığımı düşündüm de şu an aklıma gelenleri söylüyorum yani. MEB’in imkânlarından herhalde bunu düşünme durumum olmamış.” (Ö8)*

Mevcut öğrenme ortamında, materyal kategorisinde 8 öğretmenin “bulunan materyaller” koduna ilişkin, 6 öğretmenin “materyallerin özellikleri” koduna ilişkin görüşüne rastlanmıştır. Eğitim programı kategorisinde, 1 öğretmenin “eğitim planı” ve 1 diğer öğretmenin “etkinlik özelliği” koduna ilişkin görüşlerini sunduğu saptanmıştır.

“Sanat çalışmaları görmek istiyorlar daha çok. Ee onlar da haklı tabii, sanat etkinlikleri elle tutulur gözle görülür bir şey. Ama ben yılbaşında yaptığım toplantıda ya da telefondaki grubumuzdan onlara neler yapıldığını anlatıyorum. Bütünleşik etkinliklerden bahsediyorum. Onlar da öğrendi artık.” (Ö13)

Hayal edilen öğrenme ortamına ilişkin bulgulara bakıldığında ise ortam kategorisinde öğretmenlerden 14’ünün “sınıf içi ortam”, 12’sinin “sınıf dışı ortam” koduna, 5 öğretmenin ise “genel ortamın niteliği” koduna ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Plastik değil de ahşap park olsun...” (Ö8)

Hayal edilen öğrenme ortamında materyal kategorisine ilişkin yanıt veren 10 öğretmenin “materyalin niteliği”ne değindiği tespit edilmiştir. Eğitim programı kategorisinde ise 2 öğretmenin “öğrenme” koduna ilişkin görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin mevcut öğrenme ortamları ile hayallerindeki öğrenme ortamları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşlerine tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Mevcut Öğrenme Ortamları ile Hayallerindeki Öğrenme Ortamları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Kategori	Benzerlikler	f	Farklılıklar	f
Sınıf içi alan	Fiziki şartlarda benzerlikler	6	Fiziki imkânların elverişli olmaması	8
	Öğrenme merkezi/atölye bulunması	4	Öğrenme merkezlerin olmaması	6
	Materyal ve eşyaların bulunması	3	Materyal çeşitliliğinin olmaması	5
Sınıf dışı alan	Park/bahçe	3	Park/bahçe alanının yetersiz olması	5
	Ortak alanların bulunması	2	Farklı zeminlerin olmaması	4
			Gelişim alanlarına uygun alanların bulunmaması	3

Öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamları karşılaştırıldığında “sınıf içi alan” ve “sınıf dışı alan” olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Sınıf içi alandaki benzerliklere bakıldığında 6 öğretmenin “fiziki şartlarda benzerlik”, 4 öğretmenin “öğrenme merkezi/atölyelerin bulunması” ve 3 öğretmenin “materyal ve eşyaların bulunması” kodlarına ilişkin yanıtlar verdiği

Tablo 7’de görülmektedir. Sınıf dışı alandaki benzerliklere bakıldığında, öğretmenlerden 3’ünün “park/bahçe”, 2’sinin ise “ortak alanların bulunması” kodlarına ilişkin görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

*“Çok güzel bir anaokulunda çalışıyorum. Bahçesinde müthiş ağaçların olduğu, oyun alanının da güzel olduğu. Aslında çocuklarla çıkıyoruz buraya gözlem yapmaya, drama yapıyoruz ağaçlarla.....birçok şey yapıyoruz ama yağmurlu günde niye dışarı çıkmıyoruz? Çünkü toplum yani aileler bunu uygun görmüyor aslında yani seni sınırlıyor ya da okul personeli şikâyet ediyor... biraz akademik başarı kaygısından da bu gerçekleşmiyor.” (Ö10)*

Mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamları arasındaki farklılıklar incelendiğinde sınıf içi alan kategorisinde 8 öğretmenin “fiziki imkânların elverişli olmaması”ndan, 6 öğretmenin “öğrenme merkezlerinin bulunmaması”ndan ve 5 öğretmenin ise “materyal çeşitliliği”nin olmamasından kaynaklı farklılıklar olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Sınıf dışı alandaki farklılıklara bakıldığında, 5 öğretmenin “park/bahçenin olmaması”, 4 öğretmenin “zeminin elverişli olmaması” ve 3 öğretmenin ise “gelişim alanlarına uygun alan bulunmaması” kodlarına ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin farklı öğrenme ortamlarına (sınıf dışı, okul dışı, alternatif, doğa temelli) ilişkin görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Alternatif ve Doğa Temelli Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f
Sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinliklerin yararları	Çocukların ilgi ve motivasyonu	8
	Öğrenme	7
	Sosyal-duygusal beceriler	2
	Bilişsel beceriler	2
Alternatif modellerinin ortamları	eğitim öğrenme Montessori	10
	Reggio Emilia	6
	Waldorf	5
	Orman okulları	3
	Piramit metodu	1
	Te-Whariki	1



---

Doğa temelli öğrenme ortamlarının yararları	Mutluluk ve merak	4
	Bilişsel beceriler	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
	Sağlıklı yaşam	2
	Çevre bilinci	2
	Meditasyon	2
	Psikolojik faydalar	2
	Özgürlük	1
	Sınırlarının farkına varma	1

---

Öğretmenlerin sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarının yararlarına yönelik görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerden 8'inin "çocukların ilgi ve motivasyonu", 7'sinin "öğrenme", 2'sinin "sosyal-duygusal beceriler" ve 2'sinin "bilişsel beceriler" kodlarına ilişkin görüş bildirdiği Tablo 8'de görülmektedir. Ö11'in bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır.

*"Bir ortam düşünün ki dört duvar arasında, sıkıcı sıkıcı ders yapmak mı daha keyifli olur? Yoksa açık havada, kuşlar orada tepemizde, ağaçlar ... böyle renkli bir havadar ortamda mı ders yapmak eğlenceli olur diye düşündüğümüzde tabii ki çocuklarda daha etkili oluyor." (Ö11)*

Öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden 10'unun "Montessori" modelini, 6'sının "Reggio Emilia" modelini, 5'inin "Waldorf" pedagojisini, 3'ünün "Orman okulları" nı ve 1 öğretmenin ise "Piramit metodu" ile "Te-Whariki" modellerini bildiği, bu modellerde benimsenen öğrenme ortamları ve materyallere ilişkin görüşlerini belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

*"... Piramit Metodu benim konumdu ve çalışırken çok beğendim. 3-6 yaş arasını kapsıyor ve devlet destekli, aa ne kadar güzel dedim. Ee sonra orman okullarını görünce doğadasın muhteşem bir şey, her birinin ayrı ayrı olumlu özellikleri var." (Ö14)*

*"...Reggio Emilia'nın amacı, özgür, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sosyal, başarılı, bağlantılar kurabilen, araştırmacı ve mutlu çocuklar yetiştirmek. ... Montessori de çocuğa hazırlanmış bir çevrede çocuğun kişiliğini oluşturması için özgürlük tanıyan, kişiliğinin gelişim sürecini destekleyen çocuğun bireyselleşmesi ve sosyalleşmesini ciddiye alan, bireye özgü adil bir eğitim..." (Ö6)*

*“Orman okulları, çocukların güçlüklerle karşı dayanıklılıklarını arttırmak için doğayla iç içe oluşturulan bir öğrenme ortamı...” (Ö8)*

### **Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerinin öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda, çocukların mevcut öğrenme ortamlarını ve hayallerindeki öğrenme ortamlarını mekân ve materyal kategorilerinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Çocuklar mevcut öğrenme ortamlarını tanımlarken sınıfa vurgu yapmalarına karşın hayallerindeki öğrenme ortamlarını betimlerken atölyelere vurgu yapmışlardır. Çocukların mevcut öğrenme ortamlarında en çok yapı inşa oyuncaklarından bahsettikleri, hayali öğrenme ortamlarında ise daha fazla oyuncak istedikleri tespit edilmiştir. Çocukların okul içerisinde en çok sınıfta, okul dışında ise en çok parkta etkinlik yapmayı sevdiğini belirttikleri saptanmıştır. Bland (2012) de çocukların hayal ettikleri ideal öğrenme ortamlarını resim analizi yöntemiyle incelediği çalışmasında çocuklara en iyi nerede öğrenebilecekleri, okullarda sınıflar olmasının gerekli olup olmadığı gibi sorular yöneltmiştir. Araştırmacı bu sorular karşısında, çocukların hayallerindeki öğrenme ortamını resmederken genel çevre, mobilyalar, bahçeler ve binalar gibi fiziksel ortamlara odaklandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada da çocukların hem mevcut hem de hayallerindeki öğrenme ortamını anlatırken, okul, sınıf gibi fiziksel ortamları vurguladıkları görülmüştür. Ghaziani (2010) ise, çocukların fiziksel ortamda en fazla dikkat ettikleri noktaları renk, dekorasyon, pencere, aydınlatma, duvar ve zemin gibi fiziksel özellikler ve vestiyer, depolama alanı gibi ortak kullanım alanları olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada, çocukların hayallerindeki öğrenme ortamlarını tanımlarken yaratıcılıklarını kullanmaktan ziyade daha çok mevcut öğrenme ortamına benzer özelliklerden bahsettikleri dikkat çekmiştir. Bu durum Yuvacı ve Dağlıoğlu'nun (2018) okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarının yaratıcılık durumlarıyla, çocukların yaratıcılıklarının ilişkili olduğu bulgusu ile açıklanabilir. Buna göre çocukların yaratıcılıkları düşük düzeyde de olsa, buldukları ortamdan etkilenmektedir. Sonuçta çocukların mevcut öğrenme ortamlarını anlatırken yaratıcı hayal güçlerini kullanmaktan ziyade mevcut olanı betimlemeleri, öğrenme ortamlarının yaratıcılıktan uzak olma ihtimalini düşündürmektedir. Bland (2010), çocukların ideal okul hakkındaki fikirlerini incelediği çalışmasında, çocukların büyük bir çoğunluğunun öğrenme ortamlarının hem hayal güçlerini çalıştıracak hem de gerçeklikle ilişki içerisinde olabilecek çevre dostu yerler olması

gerektiği konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenme ortamları ancak çocukların fikirleri alınarak, onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak şekilde düzenledikleri zaman onların yaratıcı düşüncelerini destekleyecektir (Özerbaş, 2011). Finli çocukların hayallerindeki öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıklarını inceleyen bir araştırmada, 10-12 yaş arası çocuklar hayal ettikleri öğrenme ortamları hakkında hikâyeler yazmışlardır. Çalışma sonucunda, eğitim öğretim sürecinin paydaşlarından biri olan çocukların, modern öğrenme ortamlarının ve öğrenme sürecine yönelik çeşitli unsurların farkında oldukları bulunmuştur (Kangas, 2010). Bu anlamda öğrenme sürecinin farkında olan çocukların öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fikirlerini beyan etmeleri ve sürecin çocukların fikirleri merkeze alınarak şekillenmesi okul öncesi öğrenme ortamlarının nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Okul öncesi öğrenme ortamları öğretmenlerin perspektifinden ele alındığında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarının niteliğini ortam, materyal ve öğrenme açısından tanımladıkları hem mevcut hem de hayallerindeki öğrenme ortamlarını değerlendirirken ortamın niteliği ve çocuğa uygun olması üzerinde durdukları görülmüştür. Walsh ve Gardner'ın (2005) çalışmasında ise nitelikli bir ortamın öğeleri; motivasyon, konsantrasyon, bağımsızlık, güven, refah, sosyal etkileşim, çoklu beceri edinim ve üst düzey düşünme becerileri olarak daha genel bir çerçevede ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin nitelikli öğrenme ortamı tanımlamalarında yer verdikleri çocukların mutlu oldukları, kendi evlerinde gibi hissettikleri ortamlara ilişkin görüşleri Arslan Karaküçük'ün (2008) “fiziksel ortamı her yönü ile sıcak bir yuva” olarak tanımlaması ile örtüşmektedir. Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yer alan mobilyaların sayısı ve nitelik bakımından yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla örtüşmeyecek şekilde, farklı bir çalışmada ise çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının mobilyalar, materyaller ve gelişimi destekleyen etkinlikler gibi yönlerden yetersiz olduğu bulunmuştur (Yazıcı & ark., 2004). Bu araştırmaya katılan öğretmenler hayallerindeki öğrenme ortamlarını betimlerken güvenlik anlamında sorun oluşturacağı endişesi ile merdivenin olmaması, binanın tek katlı olması, sadece anaokulu olması, kendine ait bahçesinin olması ve bahçeye açılan bir kapısının olması gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Bu sonuç, Kıldan'ın (2007) okul öncesi eğitim ortamlarında merdiven kullanılmaması ve okulların doğal ortamlar içerisinde bulunmasının önemi üzerinde durduğu çalışması ile örtüşmektedir. Öğretmenler mevcut öğrenme ortamlarının niteliklerine ait görüşlerini belirtirken sınıf büyüklüğünden oldukça sık bahsetmişler ve hayallerindeki öğrenme ortamının da büyük olduğuna yönelik ifadelerle yer vermişlerdir.

Dağbaşı'nın (2018) okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının kalitesini incelediği çalışmasında, öğrenme ortamlarının toplam kalite puanlarının yetersiz olduğunun ve bu puanların sınıf büyüklüğü ile ilişkili olduğunun bulunması, bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası'na (2002) göre anaokulu, anasınıfı ya da uygulama sınıfı için oyun odası büyüklüğü, çocuk başına 1,5 m<sup>2</sup> olarak belirtilmiştir. Kıldan (2007) da fiziksel alanın hem çocuğun tek başına yeterli olabilmesi hem de aynı yaş grubundaki çocukların birlikte bir etkinliği sürdürebilmesine imkân verecek yeterlilikte olması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşlerinde genellikle bahçe alanının ya da açık alanların öneminden bahsettiği görülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası'na (2008) göre, “Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır.” maddesi yer almaktadır. Yönergede aynı zamanda bahçe alanında kum havuzu ve su havuzu gibi alanların bulunması üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf dışı alanlarda özellikle bahçe alanında farklı zeminlerin olması, ağaçlıklı alan ve havuz olmasını hayal ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ifadelerinin yönergede yer alan maddeler ile benzer olduğu ancak uygulamada buna imkân bulunamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Salı ve ark. (2014) da çocukların hayal ettikleri okul bahçeleri ile mevcut okul bahçeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik çocuk resimlerini inceledikleri araştırmalarında, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, pek çok okul öncesi eğitim kurumunun bahçelerinin çocukların gelişimlerine uygun yeterlilikte olmadığı ve çocuklara farklı materyaller ile dış mekânda oyun oynama ve öğrenme fırsatı sağlamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde Arslan Karaküçük'ün (2008) okul öncesi eğitim kurumlarını çeşitli fiziksel özellikler bakımından incelediği çalışmalarında da gözlemlenen tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, dış mekânlarda bahçe ve çiçek gibi düzenlemelerin ve oyun öğelerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından doğal dış mekân ortamlarına olumlu bir yaklaşım olmasına rağmen, bu ortamları kullanmanın zorluğuna ilişkin inanç, bu ortamların kullanım sıklığını azaltmaktadır (Ernst, 2014). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de öğretmenler okul dışında etkinlik yapmak istemelerine rağmen idare ya da diğer personel tarafından şikâyet geldiğinden bahsetmektedirler.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları, bu ortamlar arasında ise en çok Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarına değindikleri görülmüştür. Buna göre okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimlerini destekleyebilmek adına uygun fiziksel koşulları sağlamanın yanında onları içinde buldukları topluma ve kültüre en uygun şekilde yönlendiren kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler ayrıca doğa temelli öğrenme ortamlarının çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, onların merak ve motivasyonlarını arttırdığı yönündeki ifadelerle de yer vermişlerdir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar Szczeplanski'nin (2002) çalışmasında okul dışı ortamların, okul öncesi dönem çocukların motivasyonunu arttırdığı ve tüm duyularını aktif hâle getirerek edindikleri bilgileri daha kalıcı hâle getirdiği yönündeki açıklamaları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin olumlu çevresel tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çevresel duyarlılığı ve olumlu çevresel tutumları, çevre temelli bir öğretim yaklaşımı kullanma kararlarını etkilemektedir (Ernst, 2009). Bu anlamda, uygun koşullar sağlanarak öğretmenlerin doğa temelli öğrenme ortamlarını kullanmalarını desteklemek faydalı olacaktır.

### Öneriler

48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bu araştırma sonucunda çocukların hayal ettikleri öğrenme ortamlarını anlatırken var olan öğrenme ortamlarına benzer tanımlamalar yaptıkları dikkat çekmiştir. Öğrenme ortamlarının çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi, onların hayal güçlerini kullanmalarını destekleyecektir. Bu bağlamda okul öncesi öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde çocukların ilgilerinin, ihtiyaçlarının, fikirlerinin ve hayallerinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de çocukların hayal ettikleri öğrenme ortamlarının bir arada sunulabilmesi için öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Ancak bu ortamların özelliklerini ortamlarına nasıl yansıttıklarına dair bir veri elde edilememiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrenme ortamları alternatif yaklaşımlar kapsamında ele alınarak görüşmelerin gözlemlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Çocuğu merkeze alan bir okul öncesi eğitim sürecinde, çocuklarla daha fazla çalışmalar yapılması, çocukların görüşlerinin görüşme yönteminin yanı sıra resim analizi gibi farklı yöntemlerle desteklenerek veri çeşitlemesi yapılarak ele alınması ve çıkan sonuçlar çerçevesinde çocuğun ön planda olduğu eğitim süreçleri planlanması faydalı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında çocukların hayal güçlerini kullanmalarına fırsat veren ve yaratıcılıklarını destekleyecek şekilde okul dışı öğrenme ortamlarında daha fazla eğitim almaları için fırsatlar sunan düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akyol, K., A. & Oğuz, V. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243- 256.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 27,231–244.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. Doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118
- Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Besañon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Bland, D. (2010). Drawing on imagination: Primary students' ideal learning environments. İçinde Howard, S (Ed.) *Proceedings of the 2010 Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*. Australian Association for Research in Education, Australia, 1-22.

- Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 235-242.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brenneman, K. (2011). Assessment for preschool science learning and learning environments. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1-9.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5. Baskı). London: Routledge.
- Çukur, D., & Güller Delice, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*, 12(7), 25-36.
- Dağbaşı, S. (2018). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlar açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Ernst, J. (2009). Influences on u.s. Middle school teachers' use of environment-based education. *Environmental Education Research* 15(1), 71-92.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752, DOI: 10.1080/13504622.2013.833596
- Tietze, W., Hundertmark Mayser, J., & Rossbach, H. G. (1999). School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Brussels, Belgium: European Union.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16, 234-248.
- Fleith, S. D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153.
- Ghaziani, R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, Volume 4(1), 1-30.

- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerini dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research*, 13(3), 205-223.
- Kıldan, O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501- 510.
- Kuhl, P. K. (2011). Social mechanisms in early language acquisition: Understanding integrated brain systems supporting language. J. Decety & J. T. Cacioppo (Eds.), İçinde *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of social neuroscience* (ss. 649–667). Oxford University Press.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings, the role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-45.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. İçinde U. Flick, V. E., Kardoff, & I. Steinke (Eds.) *A Companion to Qualitative Research* (ss. 159-176). SAGE Publications Ltd.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Phan, M. (2008). Effects of home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Mohamed, H. H. A., & Marzouk, M. F. A. A. S. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1302-1315.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4. *Developmental Psychology*, 39, 451–469.
- Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: [http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat\\_bank/mevzuat.asp](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/mevzuat.asp)
- Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken bölümler*. Erişim adresi: [http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat\\_htm/okulstan\\_D.htm](http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/okulstan_D.htm)



- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.
- Özkubat, S. (2014). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Salı, G., Akyol, A. K., & Baran, G. (2014). An analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2105-2114.
- Sirin, S. R. (2005). Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453. doi:10.3102/00346543075003417
- Sumeli, F. (2015). *Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul İl merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından fiziksel ortamların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92
- Szczepanski, A. (2002). Environmental education: An overview of the area from a Swedish/Nordic perspective. In *Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes* (2nd ed., pp. 18-24). Kinda Education Centre.
- Taylor, L., Clayton, J., & Rowley, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8, 163–178. Doi:10.1037/1089-2680.8. 3.163
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. A Paper Presented by UNICEF at The Meeting of The International Working Group on Education, Florence, Italy.*
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Walsh, G., & Gardner, J. (2005). Assessing the quality of Early Years learning environments. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).

- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 12, 192-212.
- Yazıcı, Z., Yellice, B., & Özer, D. (2004). Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 5-11 Ekim. İstanbul: Yapa.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. (2018, Mayıs). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (25.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 234-256. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182262

## Extended Summary

### Introduction

Every child has a right to quality education. Among the critical aspects of quality education is the learning environment. Learning environment refers to a dynamic structure that consists of staff, physical setting, equipment, educational materials, and special modifications and adjustments. The quality of learning environments is extremely important for preschool children just as it is for children at any age. Preschool learning environments should be designed with diverse stimuli to support preschool children's cognitive, psychomotor, social, and emotional development and help them learn. Preschool teachers are expected to assume several responsibilities to organize such settings in a way to support children's development and allow them to socialize. Thus, children's and teachers' dreams about these instructional settings should be investigated and their available and imagined learning environments should be examined to design quality preschool learning environments.

This research investigated the current and imagined learning environments of preschool children at 48-72 months and their teachers. The study also aimed to reveal the children's and teachers' views of out-of-class and out-of-school learning environments and alternative and nature-based learning environments.

### Method

This study is a phenomenological research study concerned with preschool children's and their teachers' views of learning environments. The sample consisted of 12 children at 48-72 months and 17 preschool teachers, who were selected through criterion sampling, a purposive sampling method. To collect data for the purpose of the study, the researchers developed Demographic Information Form for Children, Demographic Information Form for Teachers, Semi-Structured Interview Form for Preschool Children, and Semi-Structured Interview Form for Teachers in consideration of the specialist views on these four tools. The obtained data were analyzed by content analysis method.

### Findings

The analysis of the findings concerning the participating children indicated that the preschool children most frequently made mention of places and materials categories in their statements about their current and imagined learning environments. The preschool children emphasized the classroom when describing their current learning environments, they emphasized the workshops when describing their imagined learning environments. It has been found that the children talk about building materials the most in their current learning environments, while they want more toys in imagined learning environments. Among the places at the school where the children liked to do activities was the classroom, while they mainly listed playgrounds as out-of-school activity places. Moreover, in this research, it has been determined that children talk about features similar to the current learning environment rather than using their creativity when describing their imagined learning environments.

The analyses of the data about the teachers' perspective of learning environments showed that teachers define the quality of learning environments in terms of environment, materials and learning. The teachers focus on the quality of the environment and its suitability for the child when evaluating both current and imagined learning environments. Moreover, it has been found that teachers generally mention the importance of open-air space in their views on the similarities and differences between the current learning environments and the imagined learning environments. The analysis of the teachers' views of alternative learning environments showed that they were mostly knowledgeable about the approaches Montessori and Reggio Emilia, and they made mention of learning environments and materials associated with these approaches. Lastly, it was also detected in the statements of the teachers that they believed that nature-based learning environments made children happy and nourished their curiosity and creativity.

## **Discussion and Conclusions**

This research study conducted to investigate preschool children's and teachers' views of learning environments found that the students foregrounded their classrooms as an integral element of their available learning environments, while they made a distinct mention of workshops as a part of their imagined learning environments. The related literature was realized to feature such themes as general environment, furniture, garden, and buildings in children's imagined learning environments. The analysis of the spaces where the children liked to do activities revealed that they generally wished to spend time in the classroom and at the designated learning center at the school

and in playgrounds outside the schools. The teachers were found to characterize the quality of learning environments in terms of environment, materials, and learning, and they highlighted the importance of the quality of the existing and dream learning environments and their suitability for the children. The teachers also stated that the number and quality of the furnitures in the existing learning environments were adequate. This result contradicts that of the study having investigated the learning environments of ten preschoolers to conclude that the furniture, materials, and development-supporting activities at the ten schools are inadequate. The results revealed that the teachers were observed to be knowledgeable about alternative learning environments. The study also found that the teachers were identified to have positive thoughts about nature-based learning environments. In this context, it would be beneficial to support teachers to use nature-based learning environments by providing appropriate conditions.

**ETİK BEYAN:** "Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Çocuk ve Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 27.04.2021 tarih ve E-35853172-600-00001552772 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "