



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Relationship Between Quality in Preschool Education and School Readiness

Sevilay Ulubeli
Sezai Koçyiğit

Article Information



CrossMark

DOI:10.29299/kefad.1138289

Received: 30.06.2022

Revised: 31.05.2023

Accepted: 31.07.2023

Keywords:

Preschool Education,
Quality,
School Readiness

Abstract

The aim of this study is to determine the quality in public kindergarten schools in Aydın, Efeler and to analyze the relationship between the quality and school readiness levels of 60-72 month children in those schools. In this regard, it has been evaluated whether the quality level and quality sub-dimensions determined according to the Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS-R] in Pre-School Education Institutions are related to the school readiness of the children. The study was carried out in the correlational screening model, one of the quantitative research methods. The universe of the research is composed of children between 60-72 months attending official kindergartens affiliated to the Directorate of National Education in Aydın province in 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 145 60-72 months old children showing normal development determined by disproportional cluster sampling method from seven official kindergartens affiliated to Aydın province Efeler District Directorate of National Education. Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS-R] and Metropolitan Maturity Test were used as data collection tools. The analysis of the collected data was carried out by using appropriate statistics in the SSPS program. The environmental conditions, quality levels and dimensions of pre-school education institutions examined within the framework of the research were found to be relatively high and very high. The Metropolitan Maturity Test general preparation score average of the children in the pre-school education institutions was found at the medium maturity level. No significant relationship was found between the quality levels of the pre-school education institutions and the school readiness levels of the children.

Okul Öncesi Eğitimde Kalite ve Okul Olgunluğu Arasındaki İlişki

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI:10.29299/kefad.1138289

Yükleme: 30.06.2022

Düzeltilme: 31.05.2023

Kabul: 31.07.2023

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitim,
Kalite,
Okul Olgunluğu

Öz

Bu çalışmada Aydın Efeler ilçesinde bulunan resmi anaokullarındaki kalitenin belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar Ölçeğine göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutlarının çocukların okul olgunluğuyla ilişkisinin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulları ve bu okullara devam eden 60-72 ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı yedi resmi anaokulu ve bu okullara devam eden ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan oransız küme örnekleme kullanılarak belirlenmiş 145 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar ve Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SSPS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi genel hazırlık puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sorumlu Yazar: Sezai Koçyiğit, Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, skocyigit@adu.edu.tr, ORCID ID: [0000-0003-0101-7683](https://orcid.org/0000-0003-0101-7683)

Yazar2 : Sevilay Ulubeli, Öğretmen, MEB, Türkiye, sevilayulubeli@gmail.com, ORCID ID: [0000-0001-9784-6384](https://orcid.org/0000-0001-9784-6384)

Atf için: Ulubeli, S., & Koçyiğit, S.(2023). Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1562-1603.

Giriş

Çocuk biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya gelir ancak onu topluma kazandırmak eğitimle gerçekleşmektedir. İnsan topluluklarının sürekliliğini sağlayan ise eğitimidir. Eğitimin ilk kademesini oluşturan süreç, okul öncesi eğitimidir. Çocuğun gelişimine uygun, kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin, çocuğun okuma, yazma, sosyal ve duygusal beceriler, sayısal ve bilişsel becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Güleş, 2013). Bu nedenle çocuğun gelecekteki başarısı için farklı öğrenme durumları ve imkânları hazırlayan bir ortamda yetişmesi önemlidir. Dolayısıyla çocuğun eğitime erken çocukluk döneminde başlaması önem arz etmektedir (Yavuzer, 2005).

Oğuzkan ve Oral'a (2002) göre okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitime kadarki dönemini kapsayan, çocukların gelişim seviyelerine uygun çevre olanakları sunan, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini toplumsal değerler doğrultusunda yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Okul olgunluğu çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal beceriler bağlamında ilkökula sorunsuz başlangıç yapabileceği şartları taşır hale gelmesidir (Güler, 2001). Strom hokul olgunluğu ilgili olarak çocuğun belirli bir öğrenim sürecine başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi üzerinde durmuştur. Strom'a göre çocuk, yeni bir bilgi öğrenirken, bu bilginin daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu ya da daha önce öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurabildiği sürece öğrenmesini gerçekleştirebilir. Dolayısıyla eğitim sürecinde çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğu değil, daha önce hangi bilgi birikimine ve deneyime sahip olduğunun göz önünde bulundurulmasının gerektiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, okul öncesi eğitimin çocuğun sahip olduğu bilgi ve becerilerini anlamlandırmasına katkıda bulunduğundan, çocuğun gelecekte akademik yaşamına yön veren önemli bir eğitim kademesi olduğunu söylemek mümkündür (Strom, 1969, aktaran Çataloluk, 1994, ss. 2). Her çocukta farklılık gösteren ve farklı yaşlarda tamamlanan okul olgunluğu, çocuğun tüm gelişim alanlarında dengeli biçimde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan yeterlilikleri sağlayarak performans sergileyebilmesini içeren bir kavramdır (Koçyiğit ve Saban, 2014).

Çocuğun önceden sahip olduğu kazanımlar diğer bir deyişle ön öğrenmeleri, kişisel özellikleri, aile yapısı, yaşanan çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, ailenin eğitim durumu gibi değişkenler, çocuğun okul başarısında son derece önemli olan okul olgunluğunu etkileyen bir unsurdur. Türkiye'de okul olgunluğu açısından, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda farklı bölgelerde yaşayan öğrenciler arasında büyük farklar olduğu gibi aynı sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında da çeşitli farklılıklar olmaktadır (Görmez, 2007). Çocuğun ilkökul döneminde okuma-yazma ve aritmetiksel becerileri yerine getirmesi gerekmektedir. Çocuğa bu becerileri kazandırılmasında erken çocukluk yıllarında verilen eğitim oldukça önemlidir. Sözel dil becerisi, ses farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı okul öncesi eğitim döneminde kazanılması gereken temel becerilerdir (Deniz Kan, 2006).

Oktay (1982), çocuklarda okumaya hazırlıklı olma konusunda rol oynayan dört temel faktörden söz etmiştir. Fizyolojik faktör çocuğun bedensel gelişimi; zekâ faktörü çocuğun bilişsel yetenekleri ile ilgili; duygusal faktör çocukların duygularıyla ilgili çevresel faktör ise ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyi, kardeş sayısı/sırası, evde görsel ve işitsel araçların bulunması ile ilgilidir. Çocukların okul başarısının artırılmasında, çocuğun öğrenme sürecine ön becerilerle başlaması gerektiği bilinmektedir ancak bu okula ön becerilerle başlama diğer bir deyişle okul olgunluğu ile vurgulanmak istenen yalnızca çocuğun eğitime hazır olması değil, okulların ve ailelerin de çocuklar için hazır olmasıdır. Bu sebeple okullarda, uygun fiziki koşulların sağlanması, etkili ders programları, olumlu öğretmen tutumları ve öğretmen-veli iş birliği çocukların öğrenime hazırlanmasında önemli olmaktadır (Oktay, 2013).

Kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocukların okuma gibi becerilerini geliştirmenin (Young ve Dolzhenko, 2022) yanında, yeteneklerini geliştirme, öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, okula devamlılığını sağlama, ilkokula başarıyla devam etme ve okul başarısını sağlama gibi işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma faydalı bireyler yetiştirme gibi olumlu katkıları vardır. Bunun yanı sıra, kaliteli bir okul öncesi eğitim, bireylerin istihdam edilebilirliğini olumlu yönde etkilediğinden işsizlik ve yoksulluk gibi sonuçları da engelleyebilmektedir. Kısacası okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanmasının, geleceğe yönelik iyi bir yatırım olduğu söylenebilir (Feyman, 2006).

Erken çocukluk eğitim ortamlarında kalite kavramının tanımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, okul öncesi eğitimde kalitenin özü olarak ifade edilebilir çünkü okul öncesi eğitimde kalite okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, ebeveynler ve fiziksel çevre gibi pek çok değişkeni göz önünde bulundurma durumu, bu değişkenleri kapsamlı bir biçimde yoklamayı gerektirmektedir (Güleş, 2013).

Siswanto ve Hidayati (2020), eğitim kurumlarındaki kaliteyi belirleyen önemli etmenlerin başında etkin bir planlama ve buna bağlı olarak da altyapı gibi hizmetlerin etkin sunumunu işaret etmektedir. Bunun yanında, eğitim kurumlarındaki kaliteyi; fiziki donanım, eğitim materyalleri, yönetici, öğretmen ve yardımcı personelinin nitelikleri, eğitim programı, aile ile iş birliği etkinlikleri gibi etkenler etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların ve ailelerin okula hazır olması, çocuğun eğitime devamını, başarısını sağlamakta ve çocuğun kendine güvenini artırmaktadır. Çocuğun okula hazır olması kadar, okulun da çocuğun öğrenimi için hazır olması gerekmektedir. Öyle ki kaliteli bir temel eğitim düşünüldüğünde kalitenin okula ilişkin bileşenlerinin çocukların okul olgunluğu üzerinde belirleyici etkisi bulunmaktadır (Aslan ve Taşkıran, 2022; Schmitt vd., 2023). Çocukların öğrenime devam edebilecekleri okulların olması, okullara ulaşımın kolay olması, okulun bölgesel koşullara ve ihtiyaçlara duyarlı olması ve kaliteli bir eğitim vermesi, okulun çocuklar için hazır olmasının temel koşuludur. Kaliteli eğitim; öğretmenlik yeterliliğine sahip olan ve eğitime istekli olan öğretmenler, kalabalık olmayan sınıflar, gerekli fiziksel donanımlar, ihtiyaçlara uygun eğitim programları ve

yöntemlerle gerçekleştirilmektedir (Bekman ve Gürselel, 2005). Okul olgunluğu ile ilgili alan yazında birçok çalışma olduğu bilinmektedir. Özellikle Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete ile yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu eğitimin 72 aydan 60 aya düşürülmesiyle beraber okul olgunluğuna etki eden faktörler ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Arı, 2014; Buldu ve Er, 2016; Faron, 2023; Gündüz ve Özarslan, 2017; Gür, Koçak ve Sağlar, 2017; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Lokumcu Tozar, 2018; Martin, 2023; Özdemir ve Battal, 2019; Özyurt ve Güzel, 2018; Tekin ve Koçyiğit, 2018; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019; Uzun ve Alat, 2017; Yılmaz Bolat, 2017). İlgili çalışmalar incelendiğinde okula başlama yaşı ve okul olgunluğu; düşünme becerileri, erken çocukluk eğitimi alıp almama durumu ve okul olgunluğu, öz düzenleme becerileri ve okul olgunluğu, sosyal davranış ve okul olgunluğu, farklı eğitim programı uygulamaları ve okul olgunluğu ile velilerin davranışları ile çocukların okul olgunluğu üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde, okul olgunluğu konusunun ağırlıklı olarak yaş, veliler ve eğitim programları üzerinden değerlendirildiği görülmüştür. İlgili alan yazında okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisinin araştırıldığı ancak kalite unsurlarıyla beraber değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Erken çocukluk döneminde alınan eğitimin çocukların okul olgunluğu ile olan ilişkisini ve bu ilişkinin okul öncesi eğitimde kalite ile ilgisini ortaya konması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; Aydın Efeler ilçe merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalite;
 - a. Kişisel bakım rutinleri boyutunda,
 - b. Dil ve kavram bilgisi boyutunda,
 - c. Kaba ve ince motor gelişimi etkinlikleri boyutunda,
 - d. Yaratıcı çalışmalar boyutunda,
 - e. Sosyal gelişim boyutunda,
 - f. Erişkin ihtiyaçları boyutunda ve genelde ne düzeydedir?
2. Resmi Erken çocukluk eğitim kurumlarındaki çocukların olgunlukları;
 - a. Okuma hazırlığı,
 - b. Sayı hazırlığı,
 - c. Genel hazırlık olarak ne düzeydedir?
3. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartları ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Aydın Efeler ilçe merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlenmesi ve kalite düzeyleri ile bu kurumlarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a (2016) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin ne derecede olduğunu belirlenmesidir. Eğitim araştırmalarında bir değişkenin başka değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için ilişkisel araştırmaların uygun ve yararlı olduğu ifade edilebilir (Balcı, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aydın ilinde bulunan resmi anaokulları ve bu anaokullarında eğitim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı yedi resmi anaokulu ve bu okullara devam eden normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan (n=858) oransız küme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 145 çocuk oluşturmuştur. Örneklemi oluşturmak için seçim yapılırken evreni oluşturan birimler arasında herhangi bir ayrıcalığın gözetilmediği oransız küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2016). Bu kapsamda veli izni sağlanan ve araştırmaya gönüllü katılan 145 çocuk örnekleme alınmıştır. Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. *Örnekleme alınan okullara ait bilgiler*

Kurum	Derslik sayısı	Öğretmen sayısı	Toplam çocuk sayısı	Örnekleme alınan çocuk sayısı
A Anaokulu	6	10	262	23
B Anaokulu	9	16	291	25
C Anaokulu	5	11	231	17
D Anaokulu	4	10	202	20
E Anaokulu	5	12	231	21
F Anaokulu	6	14	276	20
G Anaokulu	5	9	168	19
Toplam	38	82	1661	145

Tablo 1'de görülebileceği gibi yedi farklı okul öncesi eğitim kurumundan 145 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya alınan çocukların çeşitli demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri

Demografik değişkenler	Faktörler	N	%
Cinsiyet	Kız	75	52.0
	Erkek	70	48.0
	Toplam	145	100
Okul öncesi kurumu	A Anaokulu	23	15.86
	B Anaokulu	25	17.24
	C Anaokulu	17	11.72
	D Anaokulu	20	13.79
	E Anaokulu	21	14.48
	F Anaokulu	20	13.79
	G Anaokulu	19	13.12
Çocuğun yaşı	Toplam	145	100
	60 – 66 Aylık	26	17.90
	67 – 72 Aylık	119	82.10
	Toplam	145	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri incelendiğinde 75’i (% 52) kız, 70’i (% 48) erkektir. Çocuklar okul öncesi kurumuna göre 23’ü (% 15.86) A anaokuluna, 25’i (% 17.24) B anaokuluna, 17’si (% 11.72) C anaokuluna, 20’si (% 13.79) D anaokuluna, 21’i (% 14.48) E anaokuluna, 20’si (% 13.79) F anaokuluna ve 19’u (% 13.12) G anaokuluna devam etmektedir. Okulların kalite bakımından farklılaşıp farklılaşmadığının görülebilmesi açısından okullar ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaşı 60 ay ile 72 ay arasında değişmekte olup, 26’sı (%17.9) 60-66 aylık, 119’u (%82.10) 67-72 aylıktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği” ile “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır.

ECERS-R okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği: Erken çocukluk eğitimin kalitesini ölçülebilmek amacıyla Harms ve Clifford tarafından 1980’de geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS-R]) kullanılmıştır. Türkçeye Işıkoğlu (2007) ve Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından uyarlanan ölçek "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak adlandırılmıştır.

ECERS-R ölçeği okul öncesindeki eğitimdeki etkileşimleri ve eğitim ortamındaki rutin faaliyetleri inceleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek okul öncesi eğitim ortamını oluşturan farklı çevresel etkileri dikkate alarak çocukların gelişimine uygun etkinlikler yoluyla eğitimdeki kaliteyi ölçmektedir. ECERS-R Ölçeği Kişisel Bakım Rutinleri Boyutu (1. karşılama ve uğurlama alanları, 2. yemek ve kahvaltı, 4. uyku ve dinlenme, 5. tuvalet ve temizlik alanları, 6. kişisel bakım, 7. sınıf [yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum, 8. sınıf [sınıf içi öğrenme araçları, masa sandalye ve dolaplar], 9. sınıf [dinlenme ve oturma alanları], 10. sınıf düzenlenmesi, 11. çocuklara yönelik dekorasyon); Dil ve Kavram Deneyimleri Boyutu (12. dili anlamaya ilişkin çalışmalar [kitaplar, resimler, pazen tahta vb.],

13. dili kullanmayla ilgili çalışmalar, 14. kavramlar [sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb.], 15. dilin günlük kullanımı); Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri Boyutu (16. küçük kas geliştirici çalışmalar [lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.], 17. rehberlik, büyük motor gelişimine yönelik alan, 18. büyük motor gelişimine yönelik araçlar [tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.], 19. büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler, 20. rehberlik) Yaratıcı Etkinlikler Boyutu (21. sanat, 22. müzik, 23. blok, 24. kum/su alanları, 25. dramatik oyun, 26. program çizelgesi, 27. rehberlik); Sosyal Gelişim Boyutu (28. çocukların tek başına kalabilecekleri alan, 29. serbest oyun, 30. grup etkinlikleri, 31. kültürel farkındalık, 32. etkileşim kalitesi, 33. kaynaştırma eğitimi) ve Yetişkin İhtiyaçları Boyutu (34. çalışanlar için alanlar, 35. mesleki gelişim fırsatları, 36. toplantı alanı, 37. aile katılımı) olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .86 (Harms ve Clifford, 1980), Türkçeye uyarlayan araştırmacı ise .90 olarak hesaplamış ve ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı kişisel bakım rutinleri boyutunda ($\alpha = .87$), dil ve kavram deneyimleri boyutunda ($\alpha = .74$), büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutunda ($\alpha = .66$), yaratıcı etkinlikler boyutunda ($\alpha = .67$), sosyal gelişim boyutunda ($\alpha = .84$), yetişkin ihtiyaçları boyutunda ($\alpha = .68$) ve ölçeğin tüm maddelerini kapsayan ölçeğin geneli için ise .93 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .60 ile .80 aralığında olmasını "oldukça güvenilir"; .80 ile 1.00 arasında olmasının ise "yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirildiğinden (Alpar, 2013), bu araştırmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Ölçek yedili likert tipinde olduğu için değerlendirme aşamasında, grup genişlik değeri; $6/7 = .86$ olarak alınmıştır. Ölçeğin değerlendirme aralıkları 1.00- 1.86 = hiç yok/yetersiz, 1.87- 2.73 = çok düşük, 2.74- 3.60 = düşük, 3.61- 4.46 = orta düzeyde, 3.47 – 5.33 = yüksek, 5.34 - 6.20 = çok yüksek, 6.21- 7.00 = mükemmel şeklinde yapılmıştır.

Metropolitan olgunluk testi (Metropolitan readiness test): Okula hazırlığın tespitinde sıkça kullanılan testlerden biri olan Metropolitan Olgunluk Testi Hildert ve arkadaşları tarafından 1949 yılında geliştirilmiş, Oktay tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (1980). Test 100 madde ve 6 ayrı alt testten oluşmaktadır. Alt testler; 1. Kelime anlama (19 madde), 2. Cümleler (14 madde), 3. Genel bilgi (14 madde), 4. Eşleştirme (19 madde), 5. Sayılar (24 madde) ve 6. Kopya etme (10 madde) testlerinden oluşmaktadır. Testin puanlama tablosu is Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Metropolitan olgunluk testi puanlama tablosu

Test 1-4 okuma hazırlığı	Test 5 sayı hazırlığı	Test 1-6 genel hazırlık	Harfle değerlendirme	Olgunluk seviyesi
61 – 66	21 – 24	90 – 100	A	Üstün
56 – 60	16 – 20	80 – 89	B	Ortanın üstü
47 – 55	10 – 15	65 – 79	C	Orta
33 – 46	5 – 9	40 – 64	D	Ortanın altı
0 – 32	0 – 4	0 – 39	E	Zayıf tehlike

Metropolitan Olgunluk Testinden alınabilecek puanlar ve bunların ne anlama geldiği Tablo 3'te gösterilmiştir. Testte; kelime anlama, cümleler, genel bilgi ve eşleştirme alt testleri okuma hazırlığı; sayılar alt testi sayı hazırlığı ve tüm alt testler ise genel olgunluk seviyesini belirlemeye yöneliktir.

Veri Toplama İşlemleri

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından kurumlardaki öğretmen ve yöneticiler ile görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve nasıl olacağı konusunda açıklama yapılmıştır. Bu çalışmada Metropolitan Olgunluk Testi 2018-2019 eğitim yılının ikinci döneminde okul rehber öğretmeni ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin tamamlanması her bir çocuk için yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Uygulayıcı yönergeleri sözel olarak vermiş, çocuklara işaretletmiştir. ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği de 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin uygulanması ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmacı her okula iki hafta ara ile iki farklı ziyaret gerçekleştirmiş, eğitim ortamında bir gün boyunca gözlemde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırmanın problemleri ve verilerin özelliklerine göre çeşitli teknikler kullanarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile toplanan veriler üzerinde çalışılarak frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi istatistikî sonuçlara ulaşılmış, sonuçlar tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Resmi erken çocukluk eğitimi kurumlarına öğrenimlerini devam ettiren 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu ile bu kurumlarının kalite düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Spearman's korelasyon analizi ile sınıanmıştır. Elde edilen istatistikî sonuçların anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınıanmıştır. Değerlendirmede korelasyon katsayısının, .00-.29 arasında olması düşük; .30-.69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 26.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 174315

Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar Ölçeğine göre belirlenen kalite düzeyi ve kalite alt boyutları (kişisel bakım rutinleri, dil ve kavram deneyimleri, kaba ve ince kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları) düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinlerine ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
4	Tuvalet ve temizlik alanları		6.71	.49	1
6	Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum)		6.57	.79	2
10	Çocuklara yönelik dekorasyon		6.43	.53	3
5	Kişisel bakım	7	6.28	1.11	4.5
1	Karşılama ve uğurlanma alanları		6.28	.49	4.5
2	Yemek ve kahvaltı		6.14	.90	6
9	Sınıf düzenlenmesi		6.00	1.15	7.5
8	Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)		6.00	.81	7.5
7	Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)		5.71	1.25	9
	Kişisel Bakım Rutinleri Boyutu	7	6.23	.62	

Tablo 4'te görüleceği üzere okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "Tuvalet ve temizlik alanları" ($X=6.71$) ve görece en düşük düzeyde olan "Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)" ($X=5.71$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kişisel bakım rutinleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($X=6.23$) düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimlerine ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimleri boyutuna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimleri boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
14	Dilin günlük kullanımı		6.14	.90	1.5
12	Dili kullanmayla ilgili çalışmalar		6.14	.69	1.5
13	Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb.)	7	6.00	.82	3
11	Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.)		5.89	.90	4
	Dil ve kavram deneyimleri boyutu	7	6.04	.47	

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarında dil ve kavram deneyimleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "Dilin günlük kullanımı" ile "Dili kullanmayla ilgili çalışmalar" ($X= 6.14$) ve görece en düşük düzeyde olan "Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.)" ($X= 5.89$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının dil ve kavram deneyimleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($X= 6.04$) düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinliklerine ilişkin bulgular:

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutuna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
20	Rehberlik (büyük kas gelişimine yönelik)		6.29	.76	1
15	Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)		6.14	.38	2
16	Rehberlik (küçük kas gelişimine yönelik)	7	6.00	1.00	3
19	Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler		5.86	.90	4
18	Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)		5.29	1.49	5.5
17	Büyük motor gelişimine yönelik alan		5.29	1.12	5.5
	Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu	7	5.81	.60	

Tablo 6'da görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)" ($X= 6.14$) ve görece en düşük düzeyde olan "Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)" ile "Büyük motor gelişimine yönelik alan" ($X= 5.29$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($X= 5.81$) düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklere ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
26	Program çizelgesi		6.71	.49	1
27	Rehberlik		6.43	.53	2.5
23	Blok		6.43	.53	2.5
21	Sanat	7	6.29	.76	4
25	Dramatik oyun		6.14	.69	5
22	Müzik		5.86	.90	6
24	Kum/su alanları		5.00	1.41	7
	Yaratıcı etkinlikler boyutu	7	6.12	.47	

Tablo 7'de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "Program çizelgesi" ($X= 6.71$) ve görece en düşük

düzeyde olan “Kum/su alanları” ($X= 5.00$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($X= 6.12$) düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişime ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
32	Etkileşim kalitesi		6.29	.49	1.5
29	Serbest oyun		6.29	.76	1.5
33	Kaynaştırma eğitimi	7	6.14	.90	3
30	Grup etkinlikleri		6.00	.82	4
28	Çocukların tek başına kalabilecekleri alan		5.43	1.27	5
31	Kültürel farkındalık		4.14	1.46	6
	Sosyal gelişim boyutu	7	5.71	.74	

Tablo 8’de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Etkileşim kalitesi” ile “Serbest oyun” ($X= 6.29$) ve görece en düşük düzeyde olan “Kültürel farkındalık” ($X= 4.14$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal gelişim boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ($X= 5.71$) düzeyde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçlarına ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutu

Madde No	İfade	N	X	Ss	Sıralama
37	Aile katılımı		5.57	.98	1.5
35	Mesleki gelişim fırsatları	7	5.57	1.51	1.5
34	Çalışanlar için alanlar		5.14	1.06	3
36	Toplantı alanı		4.71	.76	4
	Yetişkin ihtiyaçları boyutu	7	5.25	.79	

Tablo 9’da görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Aile katılımı” ile “Mesleki gelişim fırsatları” ($X= 5.57$) ve görece en düşük düzeyde olan “Toplantı alanı” ($X= 4.71$) maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yetişkin ihtiyaçları boyutu puan ortalaması görece yüksek ($X= 5.25$) düzeyde bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyi ve Boyutlar Bazında İncelenmesi

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları

Boyutlar	N	X	Ss	Sıralama
Kişisel bakım rutinleri boyutu		6.23	.62	1
Yaratıcı etkinlikler boyutu		6.12	.47	2
Dil ve kavram deneyimleri boyutu	7	6.03	.47	3
Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu		5.81	.60	4
Sosyal gelişim boyutu		5.71	.74	5
Yetişkin ihtiyaçları boyutu		5.25	.79	6
Çevresel koşullar genel kalite	7	5.92	.51	

Tablo 10'da görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çevresel koşullar (ECERS-R) ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; boyutlar arasında görece en üst düzeyde kişisel bakım rutinleri boyutu ($X= 6.23$), ardından sırası ile yaratıcı etkinlikler boyutu ($X= 6.12$), dil ve kavram deneyimleri boyutu ($X= 6.03$), büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu ($X= 5.81$), sosyal gelişim boyutu ($X= 5.71$) ve yetişkin ihtiyaçları boyutu ($X= 5.25$) gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar genel kalite boyutu puan ortalaması görece yüksek ($X= 5.92$) düzeyde bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Koşullar Kalite Düzeyinin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının okullar bazında kalite düzeyi ve boyutlarının karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Okul öncesi eğitim kurumlarının okullar bazında kalite düzeyi ve boyutlarının ortalama puanlar bakımından karşılaştırılması

Kurumlar / Boyutlar	Kişisel bakım rutinleri (X)	Dil ve kavram deneyimleri (X)	Kas gelişimi etkinlikleri (X)	Yaratıcı etkinlikler (X)	Sosyal gelişim (X)	Yetişkin ihtiyaçları (X)	Genel kalite (X)
C Anaokulu	6.56	7.00	6.17	6.29	6.17	6.00	6.36
D Anaokulu	7.00	5.75	6.00	6.57	6.00	6.25	6.36
G Anaokulu	6.56	6.00	6.17	6.57	7.00	5.00	6.33
A Anaokulu	6.44	6.00	6.17	6.29	5.67	5.75	6.11
E Anaokulu	6.22	6.00	5.67	6.14	4.83	4.75	5.69
B Anaokulu	5.78	5.50	6.00	5.71	5.17	5.00	5.58
F Anaokulu	5.11	6.00	4.50	5.29	5.17	4.00	5.03

Tablo 11'de görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çevresel koşullar (ECERS) ölçeği genel kalite puan ortalamalarına göre sıralandığında; eğitim kurumları arasında görece en üst düzeyde C anaokulu ile D anaokulu ($X= 6.36$), ardından sırası ile G anaokulu ($X= 6.33$), A anaokulu ($X= 6.11$), E anaokulu ($X= 5.69$), B anaokulu ($X= 5.58$) ve F anaokulu ($X= 5.03$) gelmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Olgunluğu Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testine göre olgunluk düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların genel hazırlık düzeylerine ilişkin bulgular: Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların genel hazırlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların genel hazırlık düzeyleri*

Kurum	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Olgunluk seviyesi
E Anaokulu	21	66	95	86.86	7.20	Ortanın üstü
D Anaokulu	20	49	100	86.55	12.70	Ortanın üstü
C Anaokulu	17	72	100	85.94	9.36	Ortanın üstü
B Anaokulu	25	61	90	81.60	6.65	Ortanın üstü
A Anaokulu	23	53	95	79.43	10.79	Orta
F Anaokulu	20	27	85	55.95	16.35	Orta
G Anaokulu	19	12	82	54.57	19.23	Orta
Genel hazırlık	145	12	100	76.13	17.69	Orta

Tablo 12’de görüleceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testine göre genel hazırlık ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında kurumlar arasında görece en üst düzeyde E Anaokulu ($\bar{X}= 86.86$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, ardından sırası ile D Anaokulu ($\bar{X}= 86.55$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, C Anaokulu ($\bar{X}= 85.94$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, B Anaokulu ($\bar{X}= 81.60$) ortalamasının üstü olgunluk seviyesinde, A Anaokulu ($\bar{X}= 79.43$) orta olgunluk seviyesinde, F Anaokulu ($\bar{X}= 55.95$) orta olgunluk seviyesinde ve G Anaokulu ($\bar{X}= 54.57$) orta olgunluk seviyesinde şeklindedir. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi genel hazırlık puan ortalaması ($\bar{X}= 76.13$) orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Korelasyon testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13. Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul olgunluğu arasındaki ilişki (spearman's korelasyon analizi)

Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Kişisel bakım rutinleri	1									
(2) Dil ve kavram deneyimleri	.13	1								
(3) Kas gelişimi etkinlikleri	.62	.33	1							
(4) Yaratıcı etkinlikler	.95**	.08	.67	1						
(5) Sosyal gelişim	.76*	.31	.78*	.79*	1					
(6) Yetişkin ihtiyaçları	.85*	-.03	.63	.73	.61	1				
(7) Genel kalite	.97**	.28	.67	.88**	.76	.87*	1			
(8) Okuma hazırlığı	.52	-.01	.05	.38	-.11	.55	.56	1		
(9) Sayı hazırlığı	-.02	-.12	.30	-.14	-.16	.33	.11	.39	1	
(10) Genel olgunluk	.56	-.13	.03	.40	-.06	.61	.58	.98**	.40	1

* p değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

** p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te de görülebileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.95$; $p<.01$), sosyal gelişim boyutu arasında yüksek ($r=.76$; $p<.05$), yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ($r=.85$; $p<.05$) ve genel kalite arasında yüksek ($r=.97$; $p<.01$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal gelişim boyutu ile kas gelişimi etkinlikleri boyutu arasında yüksek ($r=.78$; $p<.05$), yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.79$; $p<.05$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Genel kalite ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek ($r=.88$; $p<.01$), yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ($r=.87$; $p<.05$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin bulunduğu anlaşılmıştır. İlave olarak genel olgunluk ile okuma hazırlığı boyutu arasında yüksek ($r=.98$; $p<.01$) düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, kişisel bakım rutinleri boyutu çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında temizliğe ve ferahlığa son derece önem verildiğini göstermektedir. Boyutu oluşturan maddeler arasında "Tuvalet ve temizlik alanları"na dair maddenin en yüksek puan ortalamasına sahip olması dikkat çekicidir. Bu sonuç Feyman (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman (2006) çalışması incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında kalite puanının yüksek olduğu özel okulların kişisel bakım rutinleri boyutunun ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Kalkan'ın (2008) Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada tüm okul öncesi eğitim kurumlarında ECERS-R ölçeği puan ortalamalarının "iyi" düzeyinin altında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Aydın ili Efeler ilçesindeki

okul öncesi eğitim kurumlarının kişisel bakım rutinleri boyutunda benzer çalışmalara dayanılarak, kaliteli olduğu söylenebilir. Kişisel Bakım Rutinleri boyutunda, araştırma örneklemindeki okulların aldığı “iyi” düzeyinde kaliteli değerler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programındaki Özbakım Becerileri amaç ve kazanımlarını destekler niteliktedir (MEB, 2006).

Araştırmada incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, dil ve kavram deneyimleri boyutu çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Boyutu oluşturan maddeler arasında “Dili kullanmayla ilgili çalışmalar” a dair maddenin en yüksek puan ortalamasına sahip olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Yine elde edilen sonuç Kalkan ve Akman’ın (2009) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Ankara’da yürütülen çalışmada, okul öncesi eğitim kurumları en yüksek puanları “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeğinden almışlardır. Bu bağlamda elde edilen bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Solak’ın (2007) yaptığı araştırma sonucuna göre rutin kişisel bakım maddesinin genel toplamına bakıldığında resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sylva ve diğerlerinin (2006) okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ve öğrencilerin öğrenme çıktıları konusundaki çalışmaları sonuçlarında, dil gelişiminin okul öncesi eğitimin kalitesi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Mashburn ve diğerleri (2008) ise özellikle dezavantajlı veya ev ortamında eğitim alan çocukların, yüksek kalitede eğitim ortamlarında dil ve iletişim becerilerinden önemli ölçüde yararlandıklarını vurgulamaktadır. “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeği, ulusal çerçeveden bakıldığında da büyük önem taşımaktadır. MEB okul öncesi eğitimin amaçlarından ikisi şöyledir: Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006). Feyman’ın (2006) okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi başlıklı araştırmasına göre resmi ve özel anasınıflarının ECERS-R puan genel ortalamasınının 4.40 olduğu dil ve mantık yürütme deneyimleri boyutunun 3.00 olarak tanımlandığı görülmektedir. Dil ve kavram deneyimdeki kaliteli sonuçlar okul öncesi eğitimcilerinin özverili şekilde çalıştığını hem çocukların hem de okulda görev alan tüm personelin okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerine ulaşmasındaki hassasiyetinin göstergesi olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb.)*” boyutu beklenen sonuçtur. Ayrıca bu boyut altında incelenen görece en düşük düzeyde olan “*Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)*” ile “*Büyük motor gelişimine yönelik alan*” maddeleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Güçhan Özgül’ün (2011) çalışmasına göre özel resmi ana sınıfının “Motor Etkinlikler” alt ölçeğinden aldığı yüksek puanla “çok iyi- 7” düzeyde kaliteye yaklaştığı sonucu elde edilen sonuçla da örtüşmektedir. Kalkan’ın (2008) çalışmasına göre en yüksek ortalama puana sahip olan alt testin etkileşim olduğu görülmektedir. Etkileşim büyük kas gelişimi, faaliyetlerin denetlenmesi, çocukların

genel denetimi, disiplin, öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocuklar arası etkileşimi kapsamaktadır. Bu sonuç Feyman'ın (2006) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman da bağımsız anasınıflarında ECERS-R ile elde edilen en yüksek alt test puanının etkileşim olduğunu ifade etmektedir. MEB'e (2013) göre çevresel etkiler çocuğun beyin gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Zengin uyarıların bulunduğu bir yakın çevre çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için oldukça önemlidir. Çevre uyarıların zengin olması çocuğun gelişimini hızlandırdığı ancak uyarıların yetersiz olması beyin gelişimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu durumun ise çocuğun dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler görülmesine yol açacaktır. Bu bağlamda elde edilen verilerle incelenen okul öncesi kurumlarının çevre uyarılarınca zengin olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinlikler boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "*Program çizelgesi*" maddesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunması arzu edilen bir durumdur. Terry'nin araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının kaliteyi etkileyen etmenler arasında olduğunu göstermiş ve programı belli bir kuramsal çerçeveye dayalı ve çocuğun gelişimini her açıdan olumlu yönde etkilemek amacıyla olan bir eğitim planı olarak tanımlamıştır (Terry, 2001, aktaran Kalkan, 2008, ss. 70). Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda yaratıcı etkinlikler boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunması programa uygun planlama yapıldığının bir göstergesi olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal gelişim boyutu puan ortalaması görece çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişim boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "*Etkileşim kalitesi*" dir. Kalkan'ın (2008) araştırma bulgularına göre en yüksek ortalama puana sahip olan alt testin etkileşim olduğu görülmektedir. Bu sonuç Feyman (2006) tarafından bulunan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman da bağımsız anasınıflarında ECERS-R ile elde edilen en yüksek alt test puanının etkileşim olduğunu ifade etmektedir. Resmi bağımsız anaokulları, "Sosyal Gelişim" alt ölçeğinden "çok az" ve "iyi" düzeyinde puanlar almışlardır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı ise aldığı ortalama puana göre "iyi" kalitede bulunmuştur.

Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçları boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan "*Aile katılımı*" ile "*Mesleki gelişim fırsatları*" maddeleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yetişkin ihtiyaçları boyutu puan ortalaması görece yüksek düzeyde bulunması çocuğun toplumsal başarısını, uyumunu ve gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden birisi olan ailenin önemsendiğinin göstergesidir. Köksal, Aral ve Aktaş Arnas'ın (2000) yaptığı çalışmada ailenin okulda uygulanan

eğitim hakkında bilgi sahibi olup, uygulamalara evde de devamlılık sağlanmasının okul aile arasındaki tutarlılığın eğitimde çok önemli olduğu belirlemiştir. Solak'ın (2007) çalışmasında, personelin gelişimini destekleyecek imkânların ve aile katılım çalışmalarının özel okullarda daha çok önem verildiğine dair bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuğun gelişimi ve eğitimi için aileyi de eğitimin içerisine dahil etmesi son derece önem arz etmektedir. Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim fırsatlarının yüksek düzeyde olması MEB 2023 vizyonu ile örtüşmektedir (MEB Vizyon Belgesi, 2018).

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çevresel koşullar (ECERS-R) ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; boyutlar arasında görece en üst düzeyde kişisel bakım rutinleri boyutu, ardından sırası ile yaratıcı etkinlikler boyutu, dil ve kavram deneyimleri boyutu, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri boyutu, sosyal gelişim boyutu ve yetişkin ihtiyaçları boyutu gelmektedir. Güçhan Özgül'ün (2011) Balıkesir il merkezindeki farklı türdeki ana okul ve ana sınıfların ECERS-R ölçeğinden aldıkları toplam puanlar değerlendirildiğinde okulların %13,3'ü kaliteli olarak değerlendirilebilmektedir. Bu sonuç yapılan çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Kalkan'ın (2008) okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi ölçmeye yarayan ECERS-R ölçeği kullanılarak yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre örneklem içindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurum anaokullarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan okul öncesi eğitim kurumlarında kalite düzeyi yüksek bulunurken; çocukların olgunluk düzeyi orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen iki okulun ortalamasının altı, diğer okulların ortalamasının üstü olgunluk seviyelerinde olduğu görülmüştür. Görmez (2007) çocuğun okul olgunluk düzeyine etki eden en önemli faktörün, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile kültürel düzeyi olduğunu araştırmasında ifade etmektedir. Oktay (1980) okul olgunluğunu etkileyen faktörler ile ilgili araştırmasında, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan yetersiz ortamlarda yetişen çocukların, okuma hazırlığı için ön deneyimleri kazanmalarında zorlandığını belirtmektedir. Eldeki çalışmadan farklı olarak Yazıcı'nın (2002) okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu düzeylerini etkilediği ifade edilmiştir. MEB'e (2013) göre ilkokula hazırlık çalışmaları; çocukların eğitim süresince sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gelişim alanlarında eşit şekilde desteklendiği eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Okul öncesi eğitim çocuklarının tüm gelişim alanlarıyla ilkokula başlamaya hazır olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların zorunlu eğitime sorunsuz bir başlangıç yapabilmesi için yeterli düzeyde okul olgunluğuna ulaşmış olması gerekmektedir. Türkiye'de çocuklar okul öncesi eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın ve bireysel özellikleri dikkate alınmaksızın ilkokula başlatılmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim ve

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilkokula başlama yaşı ile ilgili maddesinde "... gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan..." ibaresi bulunsa da ilkokula hazır olup olmamanın değerlendirilme ölçütü net olarak bilinmemektedir. Eldeki araştırma bulguları incelendiğinde kaliteden bağımsız olarak çocukların okul olgunluğunun yüksek olması üzerinde kalite dışı etkenlerin rol oynayabileceği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinleri boyutu ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek, sosyal gelişim boyutu arasında yüksek, yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek ve genel kalite arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal gelişim boyutu ile kas gelişimi etkinlikleri boyutu arasında yüksek, yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Genel kalite ile yaratıcı etkinlikler boyutu arasında yüksek, yetişkin ihtiyaçları boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin bulunduğu anlaşılmıştır. Yine genel olgunluk ile okuma hazırlığı boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. MEB (2013) okul öncesi eğitim programında çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimle sağlanmaktadır. Öyle ki, etkin aile katılımı, ailede oluşturulacak destekleyici ortam ve fırsatlar ve okul-aile iş birliği, çocuğun hem okul olgunluğu hem de diğer becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Özdemir Beceren, 2014).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma çerçevesinde incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve boyutları görece yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi genel hazırlık puan ortalaması orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik her ne kadar alt boyutlar arasında bazı anlamlı ilişkiler tespit edilse de kalite düzeyi ile okul olgunluğu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada okulların kalite düzeyleri ve okul olgunluğu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öte yandan okula olgunluk düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Bu kapsamda çocukların okul olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi önerilebilir. Bu çerçevede etkin aile eğitimleri, aile

katılımını destekleyici çalışmalar, yerel yönetimlerin bilinçlendirme çalışmaları ve maddi destekleri gibi çalışmalar yürütülebilir.

Çalışma kapsamında okulların kalite düzeyi ve okul olgunluğu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öte yandan kalitenin erken çocukluk eğitimindeki önemi de göz önünde bulundurularak, okul olgunluğuna katkı sağlayacak bir çerçevede ele alınması ve kalite bileşenleri içerisinde okul olgunluğuna hizmet edecek değişkenlerin belirlenmesi amacıyla daha fazla nitel, nicel ve/veya karma çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada veri toplanan grup çocuklardan oluşmaktadır. Bu açıdan okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu ilişkisi öğretmen, yönetici ve veli katımlı nitel ya da karma araştırmalar aracılığıyla incelenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Children are born biologically with human-specific abilities, but it is education that brings them into society, and that ensures the continuity of human societies. The first stage of education is preschool education. A quality early childhood education that is appropriate for the child's development has positive effects on the child's reading, writing, social and emotional, numerical and cognitive skills (Güleş, 2013). Therefore, it is important for children to grow up in an environment that prepares different learning situations and opportunities for their future success, and it is also important to start a child's education in early childhood (Yavuzer, 2005).

According to Oğuzkan and Oral (2002), preschool education can be defined as an educational process that covers the period from birth to compulsory education, provides environmental opportunities appropriate to children's developmental levels, and directs children's cognitive, emotional, social and language development in line with social values. School readiness can be describes as a child's physical, mental, spiritual and social skills that enable him/her to start primary school unhindered (Güler, 2001). Regarding school readiness, Strom focused on what a child should know and be able to do before starting a certain learning process. According to Strom (1969), when learning new information, a child can learn as long as this information is related to what he/she has already learned or as long as he/she can establish a relationship between previously and newly learned information. Therefore, he stated that in the education process, it is not necessary to take into account what the child has to learn, but what knowledge and experience the child already holds. Based on this, since preschool education contributes to the understanding of the child's knowledge and skills, it is possible to say that preschool education is an important stage of education that shapes the child's academic life in the future (Strom, 1969, as cited in Çataloluk, 1994, pp. 2). School readiness, which differs in each child and is completed at different ages, is a concept that includes the balanced readiness of the child in all developmental areas and the ability to perform well by providing the competencies necessary for learning (Koçyiğit and Saban, 2014).

Variables such as the child's prior achievements, in other words, prior learning, personal characteristics, family structure, social, cultural and economic characteristics of the environment in

which the child lives, and the educational status of the family are factors that affect school readiness, which is extremely important in the child's school success. In terms of school readiness in Turkey, there are great differences between students living in different regions in terms of social, economic and cultural context, as well as between students studying in the same class (Görmez, 2007). Children need to fulfill literacy and numeracy skills in primary school and thus the education given in early childhood years is very important in helping children acquire these skills. Verbal language skills, sound awareness, alphabet knowledge and print awareness are the basic skills that should be acquired during preschool education (Deniz Kan, 2006).

Oktay (1982) mentioned four basic factors that play a role in children's reading readiness. The physiological factor is related to the child's physical development, the intelligence factor is related to the child's cognitive abilities, the emotional factor is related to the child's emotions, and the environmental factor is related to the social, economic and cultural level of the family, the number/order of siblings, and the presence of visual and auditory tools at home. In order to increase children's school success, it is known that children should start the learning process with preliminary skills, but what is emphasized by starting school with preliminary skills, in other words, school readiness, is not only the child's readiness for education, but also the readiness of schools and families for children. For this reason, providing appropriate physical conditions in schools, effective curricula, positive teacher attitudes and teacher-parent cooperation are important factors in preparing children for learning (Oktay, 2013).

A quality preschool education has positive contributions such as developing children's skills such as reading (Young and Dolzhenko, 2022), improving their abilities, enriching their learning experiences, ensuring school attendance, successful attendance in primary school and school success, as well as raising individuals who are beneficial to society in the long term. In addition, a quality preschool education can also prevent outcomes such as unemployment and poverty as it positively affects the employability of individuals. In short, it can be said that ensuring quality in preschool education is a good investment for the future (Feyman, 2006).

Defining, implementing and evaluating the concept of quality in early childhood education environments can be expressed as the essence of quality in preschool education because it requires a comprehensive examination of many variables such as the preschool education program, preschool teacher competencies, management, supervision, parents and physical environment (Güleş, 2013).

Siswanto and Hidayati (2020) point out that one of the most important factors determining the quality of educational institutions is effective planning and, accordingly, effective provision of services such as infrastructure. Furthermore, the quality of educational institutions is affected by factors such as physical equipment, educational materials, qualifications of administrators, teachers and auxiliary staff, the educational program, and cooperation activities with families. The school readiness of children and

families in the preschool period ensures the child's continuation of education, success and increases the child's self-confidence. As much as a child's readiness for school, the school should also be ready for a child's learning. In fact, when a quality basic education is considered, the school-related components of quality have a determining effect on children's school readiness (Aslan and Taşkıran, 2022; Schmitt et al., 2023). Having schools where children can continue their education, having easy access to these schools, being sensitive to regional conditions and needs, and providing a quality education are the basic conditions for a school to be ready for children. Quality education is provided by teachers who are qualified and willing to teach, uncrowded classrooms, necessary physical equipment, education programs and methods appropriate to the needs (Bekman and Gürselel, 2005). It is known that there are many studies in the literature on school readiness. It can be seen that many studies have been conducted on the factors affecting school readiness, especially with the reduction of compulsory education from 60 months to 72 months with the Primary Education and Education Law, which entered into force with the Official Gazette in April 2012 (Arı, 2014; Buldu and Er, 2016; Faron, 2023; Gündüz and Özarslan, 2017; Gür, Koçak, and Sağlar, 2017; Kahramanoğlu, Tiryaki, and Canpolat, 2014; Lokumcu Tozar, 2018; Martin, 2023; Özdemir and Battal, 2019; Özyurt and Güzel, 2018; Tekin and Koçyiğit, 2018; Türkyılmaz and Pekdoğan, 2019; Uzun and Alat, 2017; Yılmaz Bolat, 2017). Considering the related studies, it is seen that studies have been conducted on school starting age and school readiness, thinking skills, early childhood education and school readiness, personal care skills and school readiness, social behavior and school readiness, different educational program practices and school readiness, and parents' behaviors and children's school readiness. In this respect, it has been observed that the issue of school readiness has been evaluated mainly in terms of age, parents and educational programs. In the related literature, there are studies investigating the effect of preschool education on school readiness, but there is no study in which the effect of preschool education on school readiness is evaluated together with quality factors. This study is considered important in terms of revealing the relationship between early childhood education and children's school readiness and the relation and its relation to quality in preschool education.

The aim of this study is to determine the quality of official preschool education institutions in Aydın, Efeler district center and to examine the relationship between quality levels and school readiness of 60-72 month old children receiving education in these institutions. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the quality of official preschool education institutions in general and in the dimensions of;
 - a. Personal care routines,
 - b. Language and reasoning experience,
 - c. Gross and fine motor development activities,

- d. Creative work,
 - e. Social development,
 - f. Adult needs
2. What is the readiness level of children in official early childhood education institutions in terms of
- a. Reading readiness,
 - b. Number readiness,
 - c. General readiness?
3. Is there a significant relationship between the quality standards of official preschool education institutions and the school readiness of 60 to 72 months-old-children receiving education in these institutions?

Method

Research Model

This study is a relational survey model, which aims to determine the quality of official preschool education institutions in Aydın Efeler district center and to evaluate the relationship between quality levels and the school readiness of 60 to 72-month-old children receiving education in these institutions. According to Karasar (2016), the relational survey model is to determine the degree of change between two or more variables. In educational research, it can be stated that relational research is appropriate and useful to reveal whether a variable has a relationship with other variables (Balci, 2016).

Universe and Sampling

The population of the study consists of official kindergartens in Aydın province and 60 to 72-month-old children receiving education in these kindergartens. The sample of the study consists of seven official kindergartens affiliated to Aydın Efeler District Directorate of National Education and 145 children who were determined using the disproportionate cluster method from normally developing 60-72-month-old children (n=858) attending these schools. While making the selection to form the sample, the disproportionate cluster sampling method was used, in which no privileges were observed among the units that make up the universe. Each cluster in the universe has an equal chance of being selected for sampling (Karasar, 2016). In this context, 145 children who provided parental consent and participated in the study voluntarily were included in the sample. Information about the preschool education institutions in the sample group is given in Table 1,

Table 1. *Information on the sampled schools*

Institution	Number of classrooms	Number of teachers	Total number of children	Number of sampled children
Kindergarten A	6	10	262	23
Kindergarten B	9	16	291	25
Kindergarten C	5	11	231	17
Kindergarten D	4	10	202	20
Kindergarten E	5	12	231	21
Kindergarten F	6	14	276	20
Kindergarten G	5	9	168	19
Total	38	82	1661	145

As can be seen in Table 1, 145 children from seven different preschool education institutions were included in the study.

The numbers and ratios of the children constituting the sample of the study according to various variables are given in Table 2.

Table 2. *Frequency and percentages of the children included in the study according to various demographic variables*

Demographic Variables	Factors	N	%
Gender	Female	75	52.0
	Male	70	48.0
	Total	145	100
Preschool Institution	Kindergarten A	23	15.86
	Kindergarten B	25	17.24
	Kindergarten C	17	11.72
	Kindergarten D	20	13.79
	Kindergarten E	21	14.48
	Kindergarten F	20	13.79
	Kindergarten G	19	13.12
	Total	145	100
Child Age	60 – 66 Months	26	17.90
	67 – 72 Months	119	82.10
	Total	145	100

As seen in Table 2, 75 (52%) of the children participating in the study were girls and 70 (48%) were boys. According to the preschool institution, 23 (15.86%) children attend kindergarten A, 25 (17.24%) attend kindergarten B, 17 (11.72%) attend kindergarten C, 20 (13.79%) attend kindergarten D, 21 (14.48%) attend kindergarten E, 20 (13.79%) attend kindergarten F and 19 (13.12%) attend kindergarten G. In order to see whether the schools differed in terms of quality, the schools were analyzed separately. The ages of the children participating in the study ranged between 60 months and 72 months, with 26 (17.9%) children aged 60-66 months and 119 (82.10%) children aged 67-72 months.

Data Collection Tools

In the study, "ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale" and "Metropolitan Readiness Test" were used as data collection tools.

ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale

The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) developed by Harms and Clifford in 1980 was used to measure the quality of early childhood education. The scale, which was adapted into Turkish by Işıkoğlu (2007), and Baştürk and Işıkoğlu (2008) named it "Early Childhood Educational Environment Rating Scale" in their adaptation of its Turkish version.

The ECERS-R scale is a measurement tool that examines interactions in preschool education and routine activities in the educational environment. The scale measures the quality of education through activities that are appropriate for children's development, taking into account the different environmental influences that make up the preschool education environment. ECERS-R Scale consists of 7 sub-dimensions which can be summarized as Personal Care Routines Dimension (1. welcoming and departing, 2. meals and snacks, 4. nap and rest, 5. restroom and diapering, 6. personal care, 7. classroom [eating, sleeping, storage, cloakroom equipment and general condition, 8. classroom [classroom learning materials, tables, chairs and cabinets], 9. classroom [resting and relaxation areas], 10. classroom arrangement, 11. Furnishing for children); Language and Reasoning Experiences Dimension (12. language comprehension activities [books, pictures, flannel board, etc.], 13. language use activities, 14. reasoning [sorting, classification, shape, number, etc.], 15. Informal use of language); Gross and Fine Motor Development Activities Dimension (16. fine motor development activities [lego, jigsaw puzzles, puzzles, scissors, paints, etc.], 17. supervision, space for gross motor play, 18. gross motor equipment [climbing wall, balance tools, slides, swings, etc.], 19. activities to support gross motor development, 20. supervision); Creative Activities Dimension (21. art, 22. music, 23. blocks, 24. sand/water, 25. dramatic play, 26. schedule, 27. supervision); Social Development Dimension (28. space for privacy, 29. free play, 30. group activities, 31. cultural awareness, 32. quality of interaction, 33. inclusive education) and Adult Needs Dimension (34. space for staff, 35. professional development opportunities, 36. meeting space, 37. family involvement).

The researchers who developed the scale found the internal consistency coefficient of the scale to be .86 (Harms and Clifford, 1980) and the researcher who adapted it into Turkish found it to be .90 and interpreted it as reliable. In this study, Cronbach's Alpha reliability coefficient for the personal care routines dimension was found to be ($\alpha = .87$), language and reasoning experiences dimension ($\alpha = .74$), gross and fine motor development activities dimension ($\alpha = .66$), creative activities dimension ($\alpha = .67$), social development dimension ($\alpha = .84$), adult needs dimension ($\alpha = .68$) and the overall scale including all items of the scale .93. Since Cronbach's alpha reliability coefficient between .60 and .80 is considered as "moderately reliable" and considered "highly reliable" between .80 and 1.00 (Alpar, 2013), the data in this study indicate that the scale is reliable. As the scale is a seven-point Likert-type scale, the group width value was taken as $6/7 = .86$. The evaluation ranges of the scale were 1.00- 1.86 = none/insufficient,

1.87- 2.73 = very low, 2.74- 3.60 = low, 3.61- 4.46 = moderate, 3.47 - 5.33 = high, 5.34 - 6.20 = very high, 6.21- 7.00 = excellent.

Metropolitan Readiness Test

The Metropolitan Readiness Test, one of the most frequently used tests to determine school readiness, was developed by Hildert and colleagues in 1949 and adapted into Turkish by Oktay (1980). The test consists of 100 items and 6 subtests. The subtests consist of: 1. word comprehension (19 items), 2. sentences (14 items), 3. general knowledge (14 items), 4. matching (19 items), 5. numbers (24 items) and 6. copying (10 items). The scoring table of the test is given in Table 3:

Table 3. *Metropolitan Readiness test scoring table*

Test 1-4 Reading readiness	Test 5 Number readiness	Test 1-6 General readiness	Letter grade	Readiness level
61 – 66	21 – 24	90 – 100	A	Outstanding
56 – 60	16 – 20	80 – 89	B	Above average
47 – 55	10 – 15	65 – 79	C	Average
33 – 46	5 – 9	40 – 64	D	Below Average
0 – 32	0 – 4	0 – 39	E	Mild Danger

The scores that can be obtained from the Metropolitan Readiness Test and what they mean are shown in Table 3. In the test; word comprehension, sentences, general knowledge and matching subtests are for reading readiness; numbers subtest is for number readiness and all subtests are for determining the general readiness level.

Data Collection Processes

After obtaining the necessary permissions for the research, teachers and administrators in the institutions were interviewed and the purpose of the application and how it would be carried out were explained. In this study, the Metropolitan Readiness Test was administered by the school counselor and the researcher in the second semester of the 2018-2019 academic year. It took approximately 40 minutes for each child to complete the test. The administering practitioner gave the instructions verbally and had the children take the test. The ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale was administered by the researcher in the second semester of the 2018-2019 academic year. The test took an average of 40 minutes to administer. The researcher made two visits to each school two weeks apart and observed the educational environment for one day.

Data Analysis

Data were analyzed using various techniques according to the problems of the research and the characteristics of the data. Statistical results such as frequency and percentage distributions were

obtained by working on the data collected with the data collection tools used in the research process, and the results were tabulated and presented in the findings section.

Spearman's correlation analysis was used to test whether there is a significant relationship between the school readiness of 60-72 month old children attending official early childhood education institutions and the quality level of these institutions. The significance of the statistical results obtained was tested bidirectionally at .05 level. In the evaluation, a correlation coefficient between .00-.29 was interpreted as low, between .30-.69 as medium and between .70-1.00 as high (Büyüköztürk, 2011).

Ethical Permissions for the Research

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Ethics committee permission information: Name of the ethics review board= Aydın Adnan Menderes University Education Research Ethics Committee

Date of ethical assessment decision= 26.05.2022

Ethics assessment certificate number= 174315

Findings

Findings on Quality Level in Preschool Education Institutions

Under this heading are presented the findings on the level of quality and quality sub-dimensions (personal care routines, language and reasoning experiences, gross and fine motor development activities, creative activities, social development and adult needs) determined based on the early childhood environmental rating scale.

Findings on personal care routines in preschool education institutions:

The findings related to the dimension of personal care routines in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 4:

Table 4. *Personal care routines dimension in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
4	Toilet and diapering		6.71	.49	1
6	Classroom(eating, sleeping, storage, cloakroom equipment and general condition)		6.57	.79	2
10	Furnishing for children		6.43	.53	3
5	Personal care	7	6.28	1.11	4.5
1	Welcoming and departing		6.28	.49	4.5
2	Meals and snacks		6.14	.90	6
9	Room arrangement		6.00	1.15	7.5
8	Classroom (resting and relaxation areas)		6.00	.81	7.5
7	Classroom (learning materials, desks, chairs, cabinets)		5.71	1.25	9
	Personal Care Routines Dimension	7	6.23	.62	

As can be seen in Table 4, "Toilets and diapering" ($X=6.71$) and "Classroom (classroom materials, tables, chairs and cabinets)" ($X=5.71$) were relatively the highest and the lowest items, respectively. The mean score of the personal care routines dimension of preschool education institutions was found to be relatively very high ($X=6.23$).

Findings on language and reasoning experiences in preschool education institutions:

The findings related to the dimension of language and concept experiences in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 5.

Table 5. *Language and reasoning experiences dimension in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
14	Informal use of language		6.14	.90	1.5
12	Language use activities		6.14	.69	1.5
13	Reasoning (order, classification, shape, number, etc..)	7	6.00	.82	3
11	Language comprehension activities (books, pictures, flannel board, etc.)		5.89	.90	4
	Language and reasoning experiences dimension	7	6.04	.47	

As can be seen in Table 5, the items "Daily use of language" and "Language use activities" ($X=6.14$) were at the highest level, and the items "Language comprehension activities (books, pictures, flannel board, etc.)" ($X=5.89$) were at the lowest level. The mean score of the language and concept experiences dimension of preschool education institutions was found to be relatively very high ($X=6.04$).

Findings on gross and fine motor development activities in preschool education institutions:

The findings related to the dimension of gross and fine motor development activities in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 6.

Table 6. *The dimension of gross and fine motor development activities in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
20	Supervision of gross motor development		6.29	.76	1
15	Fine motor development activities (lego, jigsaw puzzles, beads, scissors, paints, etc.)		6.14	.38	2
16	Supervision of fine motor development	7	6.00	1.00	3
19	Activities to support gross motor development		5.86	.90	4
18	Gross motor development equipment (climbing wall, balance equipment, slides, swings, etc.)		5.29	1.49	5.5
17	Space for gross motor play		5.29	1.12	5.5
	Gross and fine motor development activities dimension	7	5.81	.60	

As shown in Table 6, the highest level among the items in the dimension of gross and fine motor development activities in preschool education institutions is "Fine motor development activities (lego, puzzles, puzzles, kids, scissors, paints, etc.)" ($X=6.14$) and the lowest level is "Gross motor development equipment (climbing, balance tools, slides, swings, etc.)" and "Space for gross motor development" ($X=5.29$), respectively. The mean score of preschool education institutions in the dimension of gross and fine motor development activities was found to be relatively very high ($X=5.81$).

Findings on creative activities in preschool education institutions:

The findings related to the dimension of creative activities in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 7.

Table 7. *The dimension of creative activities in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
26	Schedule		6.71	.49	1
27	Supervision		6.43	.53	2.5
23	Blocks		6.43	.53	2.5
21	Arts	7	6.29	.76	4
25	Dramatic play		6.14	.69	5
22	Music		5.86	.90	6
24	Sand/water		5.00	1.41	7
	Creative activities dimension	7	6.12	.47	

As seen in Table 7, among the items of the creative activities dimension in preschool education institutions, "schedule" ($X=6.71$) was relatively at the highest level and "Sand/water" ($X=5.00$) was relatively at the lowest level. The mean score of the creative activities dimension of preschool education institutions was found to be relatively very high ($X=6.12$).

Findings on social development in preschool education institutions:

The findings on the dimension of social development in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 8.

Table 8. *Social development dimension in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
32	Interaction quality		6.29	.49	1.5
29	Free play		6.29	.76	1.5
33	Inclusive education		6.14	.90	3
30	Group activities	7	6.00	.82	4
28	Space for privacy		5.43	1.27	5
31	Cultural awareness		4.14	1.46	6
	Social development dimension	7	5.71	.74	

As Table 8 shows, the items "Interaction quality" and "Free play" ($X=6.29$) were relatively at the highest level and "Cultural awareness" ($X=4.14$) was relatively at the lowest level among the items of social development dimension in preschool education institutions. The mean score of the social development dimension of preschool education institutions was found to be relatively very high ($X=5.71$).

Findings on adult needs in preschool education institutions:

The findings regarding the dimension of adult needs in preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 9.

Table 9. *Adult needs dimension in preschool education institutions*

Item No	Expression	N	X	Sd	Ranking
37	Family involvement		5.57	.98	1.5
35	Professional development opportunities	7	5.57	1.51	1.5
34	Space for staff		5.14	1.06	3
36	Meeting space		4.71	.76	4
	Adult needs dimension	7	5.25	.79	

As illustrated in Table 9, the items "Family involvement" and "Professional development opportunities" ($X=5.57$) are at the highest level and "Meeting space" ($X=4.71$) is at the lowest level among the items of the adult needs dimension in preschool education institutions. The mean score of the adult needs dimension of preschools was relatively high ($X=5.25$).

Evaluation of Environmental Conditions of Preschools in terms of Quality Level and Dimensions

The findings regarding the quality level and dimensions of preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 10.

Table 10. *Quality level and dimensions of pre-school education institutions*

Dimensions	N	X	Sd	Ranking
Personal care routines dimension		6.23	.62	1
Creative activities dimension		6.12	.47	2
Language and reasoning experiences dimension	7	6.03	.47	3
Gross and fine motor development activities		5.81	.60	4
Social development dimension		5.71	.74	5
Adult needs dimension		5.25	.79	6
Environmental conditions overall quality	7	5.92	.51	

As can be seen in Table 10, the quality level and dimensions of preschool education institutions are relatively high and very high. When ranked according to the mean scores obtained from the environmental conditions in preschool education institutions (ECERS-R) scale, the dimension of personal care routines ($X= 6.23$) is relatively the highest among the dimensions, followed by creative activities ($X= 6.12$), language and reasoning experiences ($X= 6.03$), gross and fine motor development activities ($X= 5.81$), social development ($X= 5.71$) and adult needs ($X= 5.25$). The mean score of environmental conditions general quality dimension of preschool education institutions was found to be relatively high ($X= 5.92$).

Comparison of Environmental Conditions Quality Level of Preschool Education Institutions

The comparison of the quality level and dimensions of the pre-school education institutions examined within the scope of the research on the basis of the institutions is given in Table 11.

Table 11. *The Comparison of quality level and dimensions of pre-school education institutions by schools in terms of mean scores*

Institutions / Dimensions	Personel care routines (X)	Language and reasoning experiences (X)	Motor development activities (X)	Crative activities (X)	Social development (X)	Adult needs (X)	Overall quality (X)
Kindergarten C	6.56	7.00	6.17	6.29	6.17	6.00	6.36
Kindergarten D	7.00	5.75	6.00	6.57	6.00	6.25	6.36
Kindergarten G	6.56	6.00	6.17	6.57	7.00	5.00	6.33
Kindergarten A	6.44	6.00	6.17	6.29	5.67	5.75	6.11
Kindergarten E	6.22	6.00	5.67	6.14	4.83	4.75	5.69
Kindergarten B	5.78	5.50	6.00	5.71	5.17	5.00	5.58
Kindergarten F	5.11	6.00	4.50	5.29	5.17	4.00	5.03

In Table 11, we can see that the quality level and dimensions of preschool education institutions are relatively high and very high. When ranked according to the mean scores of the environmental conditions in preschool education institutions (ECERS-R) scale, kindergarten C and kindergarten D ($X=$

6.36) are relatively at the highest level, followed by kindergarten G (\bar{X} = 6.33), kindergarten A (\bar{X} = 6.11), kindergarten E (\bar{X} = 5.69), kindergarten B (\bar{X} = 5.58) and kindergarten F (\bar{X} = 5.03).

Findings on the Level of School Readiness in Preschool Education Institutions

Under this heading, the findings related to the readiness levels of children in preschool education institutions examined within the scope of the study according to the Metropolitan Readiness Test are presented.

The findings regarding the general readiness levels of children in preschool education institutions are given in Table 12.

Table 12. *General readiness levels of children in preschool education institutions*

Institution	N	Min.	Max.	\bar{X}	Sd	Readiness level
Kindergaten E	21	66	95	86.86	7.20	Above Average
Kindergaten D	20	49	100	86.55	12.70	Above Average
Kindergaten C	17	72	100	85.94	9.36	Above Average
Kindergaten B	25	61	90	81.60	6.65	Above Average
Kindergaten A	23	53	95	79.43	10.79	Average
Kindergaten F	20	27	85	55.95	16.35	Average
Kindergaten G	19	12	82	54.57	19.23	Average
General Readiness	145	12	100	76.13	17.69	Average

As illustrated in Table 12, when the children in preschool education institutions are ranked according to the mean scores obtained from the general readiness test of the Metropolitan Readiness Test, the highest level among the institutions is Kindergarten E (\bar{X} = 86.86), followed by Kindergarten D (\bar{X} = 86.55) at the above-average readiness level, Kindergarten C (\bar{X} = 85.94) at the above-average readiness level, Kindergarten B (\bar{X} = 81.60) at the above-average readiness level, Kindergarten A (\bar{X} = 79.43) at average readiness level, Kindergarten F (\bar{X} = 55.95) at average readiness level and Kindergarten G (\bar{X} = 54.57) at average readiness level, respectively. The mean score (\bar{X} = 76.13) of the Metropolitan Readiness Test general readiness score of the children in the preschool education institutions examined within the scope of the study was found to be at the average readiness level.

Findings on the Relationship between Quality and School Readiness in Preschool Education Institutions

Under this heading, the findings on the relationship between quality and school readiness in preschool education institutions are presented. The results of the correlation test for the relationship between the quality levels and school readiness levels of preschool education institutions examined within the scope of the research are given in Table 13.

Table 13. *The relationship between quality and school readiness in preschool education institutions (spearman's correlation analysis)*

Dimensions	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Personal care routines	1									
(2) Language and reasoning experiences	.13	1								
(3) Motor development activities	.62	.33	1							
(4) Creative activities	.95**	.08	.67	1						
(5) Social Development	.76*	.31	.78*	.79*	1					
(6) Adult Needs	.85*	-.03	.63	.73	.61	1				
(7) General Quality	.97**	.28	.67	.88**	.76	.87*	1			
(8) Reading readiness	.52	-.01	.05	.38	-.11	.55	.56	1		
(9) Number readiness	-.02	-.12	.30	-.14	-.16	.33	.11	.39	1	
(10) General readiness	.56	-.13	.03	.40	-.06	.61	.58	.98**	.40	1

* *p* value is significant at .05 level.

** *p* value is significant at .01 level.

As can be seen in Table 13, there was a high ($r=.95$; $p<.01$) and positively significant relationship between the personal care routines dimension and the creative activities dimension in preschool education institutions. Besides its meaningful relations with the creative activities dimension, it also had positively significant relationships between the social development dimension ($r=.76$; $p<.05$), adult needs dimension ($r=.85$; $p<.05$) and general quality ($r=.97$; $p<.01$). Moreover, the table also shows that there were positively significant relationships between the social development dimension and the motor development activities dimension at a high level ($r=.78$; $p<.05$) and between the social development dimension and the creative activities dimension at a high level ($r=.79$; $p<.05$). It was also found that there were significant relationships between general quality and the creative activities dimension at a high level ($r=.88$; $p<.01$), and between the adult needs dimension at a high level ($r=.87$; $p<.05$). Furthermore, there was a high ($r=.98$; $p<.01$) level and positively significant relationship between general readiness and reading readiness dimension.

Discussion

The environmental conditions and personal care routines dimension of the preschools examined in this study were found to be at a very high level. This shows that cleanliness and freshness are highly valued in the preschools examined. It is noteworthy that the item on "Restrooms and diapering" has the highest mean score among the items that make up the dimension. This result coincides with the results of the study conducted by Feyman (2006). When Feyman's (2006) study was examined, it was seen that private schools with high quality scores in preschool education institutions had high mean scores in the personal care routines dimension. Kalkan (2008) conducted a study to determine the quality of preschool education institutions in Turkey and found that the mean ECERS-R scale scores in all preschool education institutions were below the "good" level. In this context, it can be said that preschool education institutions in Efeler district of Aydın province are of good quality in the

dimension of personal care routines considering similar studies. In the personal care routines dimension, the "good" quality values obtained by the schools in the study sample support the objectives and outcomes of Personal-Care Skills in the Preschool Education Program prepared by the Ministry of National Education (MoNE) (MoNE, 2006).

The environmental conditions, language and concept experiences dimension of the preschools examined in the study was found to be at a very high level. Among the items that make up the dimension, the fact that the item on "Activities related to language use" had the highest mean score can be considered positive. Again, the result obtained is similar to the results of Kalkan and Akman's (2009) study. In a study conducted in Ankara, preschool education institutions received the highest scores from the "Language and Reasoning Experiences". In this context, the obtained results of this study are also similar to the results of the related research. According to the results of Solak's (2007) study, there was no significant difference between public and private preschools in the overall personal care routine dimension. Sylva et al. (2006), in their study on the quality of preschool education environments and students' learning outcomes, reported that language development was significantly related to the quality of preschool education. Mashburn et al. (2008) emphasized that especially disadvantaged children or children who receive education in the home environment benefit significantly from language and communication skills in high quality educational environments. The "Language and Reasoning Experiences" subscale is also of great importance from a national perspective. Two of the MoNE's objectives of preschool education are as following: To create a common upbringing environment for children from underprivileged environments and families, and to ensure that children speak Turkish correctly and properly (MoNE, 2006). According to Feyman's (2006) study titled "Examining the effect of quality in preschool education institutions on children's developmental areas", the average ECERS-R score of public and private preschools was 4.40 and the language and reasoning experiences dimension was defined as 3.00. The quality results in language and concept experience may be an indication that preschool educators work selflessly and that both children and all staff working in the school are sensitive in achieving the achievements and indicators of the preschool education program.

The mean scores of preschool education institutions in the dimension of gross and fine development activities were found to be at a relatively very high level. The highest level among the items in the dimension of gross and fine motor development activities in preschool education institutions is "fine motor development activities (lego, puzzles, puzzles, kids, scissors, paints, etc.)", which is an expected result. In addition, the items "Gross motor equipment (climbing wall, balance equipment, slides, swings, etc.)" and "Space for gross motor development", which were relatively at the lowest level, were found to be at a high level. According to Güçhan Özgül's (2011) study, the result that the private preschool class approached the "very good-7" level of quality with the high score it received from the "Motor Activities" subscale also coincides with the result obtained. According to Kalkan's

(2008) study, the subscale with the highest mean score was interaction. Interaction includes supervision of gross motor activities, general supervision of children, discipline, staff-child interaction and interaction among children. This result coincides with the results of Feyman's (2006) study. Feyman also stated that the highest subtest score obtained with ECERS-R in independent preschools was interaction. According to MoNE (2013), environmental influences can affect a child's brain development both positively and negatively. A stimuli-rich immediate environment is very important for a child to have a healthy brain development. It is stated that rich environmental stimuli accelerate the child's development whereas insufficient stimuli negatively affect brain development. This will lead to delays in the child's language, cognitive, motor, social and emotional development. In this context, it can be said that the preschool institutions examined with the available data are rich in environmental stimuli.

Among the items in the dimension of creative activities in preschool education institutions, the item "schedule" is relatively at the highest level. It is a desirable situation that the mean score of the creative activities dimension of preschool education institutions is at a relatively high level. Terry's research showed that the curriculum implemented in preschool education institutions is among the factors affecting quality and defined the curriculum as an educational plan based on a certain theoretical framework and aiming to positively affect the child's development in every aspect (Terry, 2001, as cited in Kalkan, 2008, pp. 70). The Preschool Education Program is a multifaceted program with supportive and preventive dimensions since it aims to prevent inadequacies that can be seen in all developmental areas, and supports children's development. In this regard, the fact that the mean score of the creative activities dimension was relatively very high may be an indication of appropriate planning for the program.

The mean score of the social development dimension of preschool education institutions was found to be relatively very high. Among the items of the social development dimension in preschool education institutions, "Interaction quality" is at the highest level. According to the research findings of Kalkan (2008), it is seen that the subscale with the highest mean score is interaction. This result coincides with the research results of Feyman (2006), who also stated that the highest subscale score obtained with ECERS-R in independent preschools was interaction. Official independent preschools scored "very low" and "good" on the "Social Development" subscale. The kindergarten within a private primary school was found to be of "good" quality according to its mean score.

The environmental conditions of preschools examined within the framework of the research are "Family involvement" and "Professional development opportunities", which are relatively at the highest level among the items of the adult needs dimension in preschool education institutions. The fact that the mean score of the adult needs dimension of preschool education institutions is relatively high is an indication that importance is attached to family, which is one of the most important factors affecting the social success, adaptation and development of the child. Köksal, Aral, and Aktaş Arnas (2000) suggest

that the consistency between the school and the family is very important in education, and it is also important to ensure this consistency by informing the family about the education implemented at school and continuity of practices at home. In Solak's (2007) study, it was found that professional development opportunities and family involvement activities were given more importance in private schools. In this regard, it is extremely important for teachers working in preschool education institutions to include the family in the education process for the development and education of the child as well. Teacher qualities are one of the main determinants of the quality of preschool education and child development. According to the research results, the high level of professional development opportunities provided to teachers coincides with the MoNE 2023 vision (MoNE Vision Document, 2018).

The environmental conditions, quality level and dimensions of preschools examined within the scope of the research are relatively high and very high. When the environmental conditions in preschools are ranked according to the mean scores obtained from the ECERS-R scale, the highest level among the dimensions is the personal care routines dimension, followed by the creative activities dimension, language and reasoning experiences dimension, gross and fine motor development activities dimension, social development dimension and adult needs dimension, respectively. Güçhan Özgül (2011) evaluated the total ECERS-R scale scores of different types of kindergartens and preschools in Balıkesir province center in Türkiye and found that 13.3% of the schools could be considered at a high quality level. This result shows similarities with the results of the current study. According to the results of the study conducted by Kalkan (2008) using the ECERS-R scale to measure quality in preschool education institutions, no significant difference was found between the quality of independent preschools, private preschools and institutional preschools in the sample.

While the level of quality was found to be high in the preschool education institutions examined in the study, the readiness level of the children was found to be at average readiness level. Two of the schools examined within the scope of the research were found to be below average, while the other schools were found to be above average. Görmez (2007) states in his research that the most important factors affecting the school readiness level of the child are the socio-economic and cultural level of the family. Oktay (1980), in his research on the factors affecting school readiness, states that children who grow up in socio-economically and culturally disadvantaged environments have difficulty in gaining preliminary experiences for reading readiness. Unlike the present study, Yazıcı (2002), in his study on the effect of preschool education on school readiness, stated that preschool education affects children's school readiness levels. According to MoNE (2013), primary school preparation activities are all educational activities in which children are equally supported in the developmental areas of social and emotional, motor, cognitive, language, and personal care skills. Preschool education aims to ensure that children are ready in all developmental areas in order to start primary school. In order for children to have a smooth start to compulsory education, they must have reached a sufficient level of school readiness. In Turkey, children start primary school regardless of whether they have received pre-school

education or not and regardless of their individual characteristics. Although the MEB Regulation on Preschool Education and Primary Education Institutions includes the phrase "... understood to be developmentally ready for primary school..." in the article on the age of starting primary school, the criteria for evaluating readiness for primary school are not clearly stated. When the findings of the current study are analyzed, it can be stated that factors other than quality may play a role in children's "high" school readiness level.

As a result of the analysis of the correlation between the quality levels of preschool education institutions examined within the scope of the research and school readiness levels, it was found that there were "high" and positively significant relationships between the personal care routines dimension and the creative activities dimension, the social development dimension, the adult needs dimension and the general quality in preschool education institutions. In addition, "high" and positively significant relationships were found between the social development dimension and the motor development activities dimension, and creative activities dimension. It was found that there were high and positively significant relationships between general quality and creative activities dimension, and high and positively significant relationships between adult needs dimension. It was also found that there was a high level and positively significant relationship between general readiness and the reading readiness dimension. In the MEB (2013) preschool education program, it is stated that in order for the child to grow and develop in a healthy way and to develop positive attitudes towards learning, it is necessary to create an environment where quality cognitive stimuli, rich language interactions, positive social and emotional experiences are offered to the child and the child's independence is supported. This need can only be met through a healthy family environment and quality preschool education. In fact, effective family involvement, a supportive family environment and opportunities, and school-family coordination have a determining effect on both school readiness and other skills of the child (Özdemir Beceren, 2014).

Conclusion and Suggestions

This section presents the conclusions and recommendations based on the findings of the research. The environmental conditions, quality level and dimensions of the preschools examined in the study were found to be relatively "high" and "very high". The Metropolitan Readiness Test general readiness mean score of the children in the preschools examined within the scope of the research was found to be at the average readiness level. Although some significant relationships were found between the quality levels and school readiness levels of the preschools examined in the study, no statistically significant relationship was found between the quality level and school readiness.

Based on the findings of the research, the following suggestions can be made. In the study, no significant relationship was found between the quality levels of schools and school readiness. On the other hand, the level of school readiness was found to be average. In this regard, it may be

recommended to increase children's school readiness levels. Effective family trainings, studies to support family involvement, awareness-raising activities and financial support from local governments can be carried out to increase school readiness levels of children.

On the other hand, considering the importance of quality in early childhood education, more qualitative, quantitative and/or mixed studies are needed to address it in a framework that will contribute to school readiness and to identify variables that will serve school readiness within quality components.

The group from which the data were collected in the study consisted of children. In this respect, the relationship between quality and school readiness in preschool education can be examined through qualitative or mixed studies with the participation of teachers, administrators and parents.

References

- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Aslan, S.; ve Taşkıran, C. (2022). Temel eğitimde kalite. Burcu G. Ş. (Ed). *Kuram ve uygulamada temel eğitim içinde* (ss: 117-138). Efe Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, R., & Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facetrash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.
- Bekman, S. & Gürselel, F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okulöncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazır bulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. [Unpublished master's thesis], Istanbul University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Deniz Kan. Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma-yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31,16-20.
- Faron, H. (2023). Examining the effects of early childhood education on academic success. [Doctoral dissertation, Delta State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/2803278065?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi*. [Unpublished master's thesis], Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. [Unpublished master's thesis], Osmangazi University, Institute of Social Sciences, Eskisehir.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. [Unpublished master's thesis], Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. [Unpublished doctoral dissertation], Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.

- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. [Unpublished doctoral dissertation], Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Gündüz, H. B., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Gür, Ç., Koçak, N., & Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Işıkoğlu, N. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite*. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. [Unpublished master's thesis], Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Kalkan, E., & Akman, B. (2009). Examining preschools quality in terms of physical conditions. *Prodecia Social and Behavioral Sciences I*, 1573-1577.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazır bulunuşluk. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- Köksal, A., Aral, N., & Aktaş Arnas, Y. (2000). Ankara'da bulunan özel okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-101.
- Lokumcu Tozar, S. B. (2018). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. [Unpublished master's thesis], Beykent University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Martin, E. F. (2023). *African American Parenting Style Influence on Children and Adolescents' Academic Success*. [Doctoral dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4393/>
- 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.

- Ministry of National Education 2023 Education Vision Document. (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Ministry of National Education. (2013). General Directorate of Basic Education, Preschool Education Program. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram>.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitimi*. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness Testinin İstanbul'da farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5–6) yaş çocuklarına uygulanması. *Pedagoji Dergisi*, 1, 119–138.
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 11-18.
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, A., & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683.
- Özdemir Beceren, B. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. R. Zembat (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss: 288-318). Hedef Yayıncılık.
- Özyurt, M., & Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Schmitt, S. A., Elicker, J. A., Purpura, D. J., Duncan, R. J., Schmerold, K. L., Budrevich, A., ... & Finders, J. K. (2023). The effects of a high quality state-run preschool program as rated by a Quality Rating and Improvement System on children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 89-101.
- Siswanto, E., & Hidayati, C. (2020). Management indicators of good infrastructure facilities to improve school quality. *International Journal on Education, Management and Innovation (IJEMI)*, Vol: 1, No: 1, 69-81.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. [Unpublished master's thesis], Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Strom, R. D. (1969). *Psychology for the classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2018). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbuluşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.

- Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 133-160.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula hazırız" eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 135-145.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların velilerinin okula hazırbulunuşluk davranışları ve okul olgunluğu ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 589-604.
- Young, J. L., & Dolzhenko, I. N. (2022). School quality matters: A multilevel analysis of school effects on the early reading achievement of Black girls. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984221096952>