



**ÖĞRETMENLERİN 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NDA
YER ALAN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ
KULLANIM DURUMLARI**

Funda Gül Kılınç

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ,2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Funda Gül
Soyadı : Kılınç
Bölümü : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumları

İngilizce Adı : Teachers' Usage Situation of Measurement and Assessment Methods in 2013 Preschool Education Program

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Funda Gül KILINÇ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Funda Gül Kılınç tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumları”adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Mehtap Çakan)

(Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Duygu Anıl)

(Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. İsmail Karakaya)

(Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 03/07/2019

Bu tezin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Anneme ve babama

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince ilgisini ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehtap Çakan’a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin şekillenmesinde büyük emeği olan saygıdeğer Doç. Dr. İsmail Karakaya ve değerli hocam Prof. Dr. Duygu Anıl’a teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik yolunda bana en büyük ışığı tutan kıymetli Doç.Dr. Zeliha Yazıcı ve ilkelerini örnek aldığım Prof. Dr. Hünkar Korkmaz’a teşekkürlerimi sunarım.

Olduğum andan, bulunduğum ana kadar her zaman ellerinde olanın fazlasını cömertçe bana sunan, merhametleriyle beni kucaklayan anne ve babama sonsuz minnet ve sevgiyle...

Desteğini her zaman hissettiğim, dünyada bana genetik kodu en yakın olan insana; abime, Bana benden çok inanan; her zaman her koşulda beni destekleyen sevgilim; Hakkı Ataş’a, Dost kelimesini layığıyla taşıyan kıymetli Tuğba Yiğit’e, Gözde Topraklar’ a ve Damla Bozkurt Vurgun’a,

Tezim için gün sayan Hande Hasibe Arslan Giray’a,

Kıymetli Ahmet Akbulut’a,

Dert ortağım Büşra İkiz’e,

Zehra Taşdelen’e,

Fadime Şahin’e,

Son iki yılda göz altlarımdaki ikinci kırışığın oluşması için her gün tebessüm ettiren Tuzyaka İlkokulu ‘na sevgilerle...

**ÖĞRETMENLERİN 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NDA
YER ALAN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ
KULLANIM DURUMLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Funda Gül Kılınç
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019**

ÖZ

Güncel olarak kullanılmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ölçme ve değerlendirme konusunda önemli yenilikler getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu araçlara ilişkin görüşlerinin alınması, araçların bu görüşler doğrultusunda geliştirilmesi; eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanımını ve etkililiğini sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve nedenlerini, kullanırken karşılaştıkları güçlükleri, bu araçlara ilişkin geliştirdikleri önerileri belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araçları uygularken zaman, mevcudun fazla olması gibi güçlükler yaşadıkları ve araçlara ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim programı, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmen görüşleri, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

Sayfa Adedi: 142

Danışman: Prof. Dr. Mehtap Çakan

**TEACHERS 'USAGE SITUATION OF MEASUREMENT AND
ASSESSMENT METHODS IN 2013 PRE-SCHOOL EDUCATION
PROGRAM**

(M.S. Thesis)

Funda Gül Kılınç
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2019

ABSTRACT

In the 2013 Preschool Education Program, which is currently in use, important innovations have been introduced in the measurement and evaluation of preschool children. Obtaining the opinions of teachers who are the implementers of measurement and assessment tools about these tools and developing tools in line with these views; tools will be used for educational purposes and will increase the effectiveness. The aim of this study is to determine the frequency and reasons of preschool teachers using the measurement and assessment tools included in the program, the difficulties they face while using them and the suggestions they developed regarding the tools. The research is a descriptive study in the survey model. The data of the study was obtained through a questionnaire developed by the researcher. The data were analyzed by content analysis method. In the study, it was determined that preschool teachers used measurement and assessment tools to determine the development levels of children. It was found that teachers had difficulties in applying methods such as time, excess and lack of knowledge about the tools.

Key Words : preschool education program, methods of assessment and evaluation, teacher opinions, difficulties faced by teachers

Page Number :142

Supervisor : Prof. Dr. Mehtap Çakan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Kuramsal Çerçeve.....	5
1.2.1. Okul Öncesi Eğitim	6
1.2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Programı	8
1.2.1.2.Ülkemizde Kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programları	9
1.2.1.2.1. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	12
1.2.1.2.2. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	13
1.2.1.2.3. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	15
1.2.1.2.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	16
1.2.2.Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	18
1.2.2.1.Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları.....	25
1.2.2.1.1. Formal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	26
1.2.2.1.2. İnformal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	29
1.2.2.1.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	35
1.3.Problem İfadesi	45
1.4.Araştırma Soruları.....	46
1.5.Araştırmanın Amacı	46

1.6.Sınırlılıklar.....	47
1.7.Sayıtlar.....	47
BÖLÜM II.....	48
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
3.1.Araştırmanın Modeli	59
3.2.Çalışma Grubu	59
3.3.Verİ Toplama Aracı	61
3.4.Verİlerin Toplanması.....	62
3.5.Verİlerin Analizi.....	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular	64
4.1.1. Gelişim Gözlem Formunu Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular	64
4.1.2. Gelişim Raporu Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	65
4.1.3. Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular	66
4.1.4. Öğretmen Öz Değerlendirme Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular	67
4.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular	69
4.2.1.Gelişim Gözlem Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular	69
4.2.2.Gelişim Raporu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular ..	72
4.2.3. Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular	74
4.2.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular	77
4.3. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular	80
4.3.1.Gelişim Gözlem Formunu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular	80
4.3.2.Gelişim Raporu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular	82
4.3.3.Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular	84

4.3.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular	86
4.4. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	88
4.4.1.Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	88
4.4.1.1. Gelişim Gözlem Formuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	88
4.4.1.2. Gelişim Raporuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	90
4.4.1.3. Gelişim Dosyasına (Portfolyo) Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	92
4.4.1.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	94
4.4.2.Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Uygulanabilecek Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	96
4.5.Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	99
4.5.1. Araçları Kullanım Sıklıklarının Yaş Grubuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	101
4.5.2.Araçları Kullanım Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	103
4.5.3.Araçları Kullanım Sıklıklarının Çalışılan Kurumun Niteliğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	105
4.5.4.Araçları Kullanım Sıklıklarının Çalışılan Yerleşim Birimine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	107
4.5.5. Araçları Kullanım Sıklıklarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	109
BÖLÜM V	112
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
5.1.Sonuçlar	112
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	112
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	114
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	114
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	117
5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	117
5.2.Öneriler.....	118
5.2.1. Uygulayıcılara Dönük Öneriler	118

5.2.2.Araştırmacılara Dönük Öneriler	120
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	131
EK 1. Araştırma İzin Belgesi	132
EK 2. Veri Toplama Aracı	133
EK 3. Özgeçmiş	138
EK 4. Gelişim Gözlem Formu.....	140
EK 5. Gelişim Raporu.....	141

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Değişen Öğretmen Görev ve Sorumlulukları	14
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	60
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formlarını Kullanım Sıklıkları..	65
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanım Sıklıkları.....	66
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanım Sıklıkları.....	67
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Kullanım Sıklıkları	68
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri.....	70
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri	73
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanma ve Kullanmama Nedenleri.....	75
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formunu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri.....	78
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler.....	80
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler	82
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler	84
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler	87
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formuna İlişkin Önerileri	89

Tablo 16. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporuna İlişkin Önerileri</i>	91
Tablo 17. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyasına İlişkin Önerileri</i>	93
Tablo 18. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formuna İlişkin Önerileri</i>	95
Tablo 19. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Uygulanabilecek Tüm Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerileri</i>	97
Tablo 20. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	99
Tablo 21. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 22. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları</i> .	104
Tablo 23. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Kurumun Niteliğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 24. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları</i> ..	108
Tablo 25. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Kullanım Sıklıkları Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları</i>	110

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme araçlarının kullanım durumları konulu araştırmanın problem durumu, kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, problem ifadesi, araştırma soruları, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde eğitim, insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak ele alınmaktadır (Baykul, 2015). Eğitim; kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandıran ve onu yetişkin yaşamına hazırlayan bir süreçtir (Kılbaş Köktaş, 2007). Eğitim sisteminde, süreç sonunda istendik ve yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar, istendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. Sistemde özellikle istendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar ile istenmeyen davranışların ortaya çıkması, eğitim sisteminin kontrolünü zorunlu kılmaktadır. Sistemi kontrol eden mekanizma olan değerlendirme, eğitim sisteminde istenmeyen ve yetersiz olan ürünlerin (davranışların) neler olduğunu ve bunların kaynaklarını ortaya çıkaran öğedir. Bu anlamda ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin işleyişinin izlenmesi, kontrol edilmesi ve gelişiminin sağlanması açısından hayati bir öneme sahiptir (Demirel, 2002).

Ölçme, belli bir nesne ya da nesnelerin belli bir niteliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip ve gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesidir.

Değerlendirme, bir yargılama işlemi olup; ölçümlerden anlam çıkarma ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için yapılan ölçümler bir ölçüt ile karşılaştırılır (Tekin, 1982). Bu iki kavram birbirlerini tamamlayan fakat farklı amaçlara hizmet eden kavramlardır. Değerlendirme yapılabilmesi için ölçme işlemi yapılır ve sonuçlar elde edilir. Ölçme işleminden elde edilen sonuçları değerlendirmek amacıyla değerlendirmeye dayanak sağlayan bir ölçme sonucu yani ölçüt belirlenir. Belirlenen ölçüt ile ölçme sonuçları karşılaştırılarak nihai bir karara varılır (Anıl, 2015).

Sınıflarda başarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için öğretmenlerin ölçülecek bilgi ya da beceri alanı ile bu alanın ölçme uygulamalarının da uzmanı olması gereklidir (Ebel, 1972). İyi yetiştirilmiş bir öğretmen, öğretimin planlanması aşamasında planlanan öğretim etkinliği ile öğrencilere yönelik hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmek amacıyla ölçme ve değerlendirme etkinliklerini düzenleyebilmelidir. Öğretmenlerin hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacağını belirleme, ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin eksikliklerine uygun ve bu eksikliklerinin giderilmesine yönelik olarak kullanma, uygulanan eğitimin etkililiğini ve öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısında kullanma yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen niteliklerinin öğretim niteliğinin belirleyicisi olması nedeniyle eğitimde başarının sağlanması için öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen yeterliliklerini arttırmaya yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer verilmesi eğitimde başarıya ulaşılmasını sağlayacaktır (Karaca, 2004). Bir öğretmene ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak; bu alandaki uzmanların yetişmesini sağlayacak eğitim kadar kapsamlı ve zor değildir. Ancak deneme yanına yöntemiyle öğretmenlerin bu becerileri kazanabileceği kadar kolay veya kültürel bir alışkanlığın ötesine geçemeyen geleneksel uygulamaları öğrenerek ve bu uygulamalara ilişkin becerileri kazanmayla yetinilebilecek kadar dar değildir (Turgut, 1997).

İnsan hayatının yapı taşları okul öncesi dönemde atılır. Çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantıları, aile ortamı, eğitim ortamı, sosyal çevresi gibi etkileşim içinde olduğu her unsur bir yapı taşı niteliğindedir. Okul öncesi dönemde çocuğun yapı taşlarıyla kurduğu ilişkiler

ileriki hayatının belirleyicisidir. Bu nedenle çocuğun sağlıklı bir birey olması için sevgi ve şefkat dolu bir aile ortamı; çocuğun bireysel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun ve nitelikli bir eğitim ortamı; sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını önemseyen ve destekleyen bir sosyal çevre içinde olması oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin en hızlı ve en yoğun şekilde yaşandığı, bireyin yaşamındaki kritik davranışların kazanıldığı bir dönem olması nedeniyle bu dönemde verilecek eğitim bireyin gelişimi için oldukça önemlidir. Çocukların gelişiminin desteklenebilmesi; onları tanımakla ve özelliklerini bilmekle mümkün olacaktır. Tagay'a (2014) göre, çocukları tanımak kadar onların özelliklerine uygun programlar geliştirmek de önemlidir.

Program geliştirme sürecinde çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, gelişimsel özelliklerini ve öğrenme yöntemlerini belirlemek birinci basamağı oluşturur. Çocukları tanıma ve değerlendirme; çocuğa ilişkin tüm bilgilerin objektif, esnek ve tutarlı olarak çeşitli araçlar kullanılarak sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması sonucunda edinilen bilgiler doğrultusunda anlamlı ve güvenilir karar verme sürecidir. Bu sayede çocukların ilgi, ihtiyaç, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek bunları karşılayacak eğitim programları geliştirmek mümkün olacaktır. Çocuğu tanıma sürecinde bilgileri uygun şekilde toplama, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, oldukça önemlidir(Tagay, 2014). Bunların sağlanması çocukların gelişimsel düzeylerine uygun etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, yöntemleri kullanma yetkinliğe sahip eğitimcilerin yetiştirilmesi, eğitimcilerin bu yöntemleri doğru şekilde uygulaması, sonuçları öğrenim süreçlerine ve eğitim programlarına yansıtacak yönetici ve uzmanların olmasına bağlıdır.

Kaliteli bir eğitim, çocuğun gelişimini bir bütün olarak ele almalı; amaçlara ulaşmayı sağlayacak fiziksel çevre, program, personel vb. etkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Kaliteli bir eğitimin sağlanması için,

- Çocukların öğrenme süreçleri ve deneyimleri arttırılmalı,
- Planlanmış ve çok amaçlı materyal ve araç gereç kullanılmalı,
- Çocukta merak duygusu oluşturacak, keşifler yapmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmeli,
- Hayal kurma ve yaratıcılıklarını geliştiren aktiviteler düzenlenmeli,

- Deneme- yanılma yöntemi ile oyun ortamlarında sonuca ulaşmayı sağlayan etkinlikler gerçekleştirilmeli,
- Çocuğun algılama yapısını, bilgi düzeyini arttırmayı ve becerilerini geliştirmeyi sağlayarak üst eğitim kademesi için sağlam bir temel oluşturmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Kaliteli eğitim, çocuğun ihtiyaçlarını doğru şekilde tespit etmeli ve bu ihtiyaçları en verimli şekilde, çocukların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak karşılamalıdır. Eğitim kalitesinin belirlenmesi eğitim sürecinde yapılacak değerlendirmelere bağlıdır. Okul öncesi eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin yaptıklarıyla ve olanakları kullanması ile ilgili kayıtları düzgün bir şekilde tutmasına bağlıdır (MEB, 2006). Öğretmen yeterliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir unsurdur (Çakan, 2004). Eğitimin kalitesinin belirlenmesi ve artması bu alanda çalışan öğretmenlerin yeterliliklerine ve ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına dönük yeterliliklerini belirlemek uygulanan eğitimin kalitesine ilişkin önemli bilgiler edinilmesini sağlayacaktır.

Ülkemizde MEB tarafından resmi olarak ilkokul öncesi eğitim programı 1994 yılında yayınlanmıştır. Önceki yıllarda MEB'in hazırladığı ve her yılın başında tebliğler dergisinde yayınlanan çerçeve programlara ilişkin öğretmenlerin belirlediği hedef ve hedef davranışlara göre yapılan günlük planların yeterli olmadığı gerekçesiyle 1989 yılında bir taslak program yayınlanmış ve 1994 yılında ilk kez resmi olarak Okul Öncesi Eğitim Programı yayınlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Eğitimde yaşanan gelişmelerle birlikte çağdaş eğitim yaklaşımları ve yeni psikoloji kuramları ışığında 2002 yılında kapsamlı bir okul öncesi eğitim programı yayınlanmıştır. Bu program kuramsal olarak yetkin bir program olmasına rağmen, alanda uygulamasında yaşanan aksaklıklar nedeniyle yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur. 2006'da yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile önceki programında eksiklikler giderilmeye çalışılmış, bazı düzenlemeler getirilmiştir. Alanda yapılan araştırmalar ve eğitim felsefelerinde yaşanan değişimler ışığında yeni bir program ihtiyacı doğmuş ve 2013 yılında alandaki ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte yeni bir program yayınlanmıştır. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında MEB tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak birçok araca yer verilmiştir. Geçmişten günümüze kadar olan okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında ilk kez ayrıntılı olarak değerlendirmeye 2006 yılında yayınlanan programda yer verilmiştir. Güncel olarak kullanılmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da geçmişteki programlarda yer alan değerlendirme yöntemlerinde bazı değişiklik ve yeniliklere gidilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım düzeyleri ve kullanma/kullanmama nedenlerini belirlenmesi ülkemizde okul öncesi eğitim alan çocukların gelişimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi noktasında oldukça önemlidir. Bunun yanında güncel okul öncesi eğitim programında yer verilen değerlendirme yöntemlerinin yeterliliğinin belirlenmesi ve bunlara ilişkin önerilerin sunulması okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi hususunda Milli Eğitim Bakanlığı'na geri bildirim sağlanacaktır.

Ülkemizin geleceğini şekillendirecek olan okul öncesi dönem çocuklarının tanınması, gelişim düzeylerinin, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu dönem çocuklarına verilen eğitimin değerlendirilmesi, eğitim kalitesinin belirlenmesi için okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme yapılması şarttır. Bu konuda da birincil görev, bu süreçlerin yürütücüsü olan öğretmenlere düşmektedir. Ülkemizde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, MEB tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanım durumlarının, kullanıp/kullanmama nedenlerinin ve araçları kullanırken yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi; ölçme değerlendirme araçlarının etkililiğinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarının etkili bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik yöntemlere ilişkin önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na okul öncesi eğitim programına ilişkin geri dönüş sağlayacak olması bakımından da önem arz etmektedir.

1.2. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesine bu bölümde yer verilmiştir.

1.2.1. Okul Öncesi Eğitim

İnsanoğlunun yaşam sürecinde gelişimin çok hızlı ve yoğun bir şekilde yaşandığı dönemler vardır. Fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal gelişmeler açısından en hızlı değişimin ve gelişimin olduğu dönem, okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun yaşamı süresince edineceği beceriler ve bilgiler için gerekli zemin hazırlanır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor yönden gelişimlerinin desteklenmesi hem bireylerin hem de toplumun sağlıklı bir şekilde yetişmesi açısından oldukça önemlidir. Çocukların potansiyellerini keşfedip etkin bir şekilde kullanmaları ve becerilerini geliştirmeleri çocuklara erken yaşlarda verilecek eğitime ve eğitimin niteliğine bağlıdır. Bu dönem çocuklarının bu kazanımlara ulaşması nitelikli, verimli, sistemli bir okul öncesi eğitimle mümkün olacaktır.

Gelişimin oldukça hızlı meydana geldiği okul öncesi dönemin ilk yıllarında uyku, temizlik, beslenme gibi yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenen birey, bu dönemin sonlarına geldiğinde ise akıl yürütme, kurallı oyun oynama, yetişkinden bağımsız belli hareketleri yapabilme gibi becerileri kazanır. Doğumu izleyen ilk bir yıl içinde çocuk, yetişkinle kurduğu etkileşim sayesinde temel güven duygusunu kazanır. Doğuştan sahip olduğu davranış kalıpları olan refleksler (emme, yakalama vb.), yaşamsal bir öneme sahiptir ve bu refleksler sayesinde daha sonra kazanacağı becerilerinin temeli oluşur. İkinci yaşta, bağımsız ayakta durabildiği için özerklik kazanır ve üç yaşta kendisini sözel olarak ifade etmeye başlar. Dört yaşında sorgulamayı öğrenir, kendi seçimlerini yapabilir; beş yaşında ise yetişkinlerin tüm davranışlarını izler ve bunları tekrar eder; sayı sayma, resim yapma gibi ilgi alanları oluşur. Okul öncesi dönemin sonuna geldiğinde ise neden-sonuç ilişkisi kurar, eşleştirme, sıralama gibi bilişsel becerileri yapabilir.

Birçok yaşamsal becerinin kazanıldığı okul öncesi dönemdeki eğitimin ana ilkesi çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Her çocuğun ilk ihtiyacı sağlık kurallarına uygun iyi bakım, düzenli beslenme, sevgi ve şefkat dolu bir aile ortamıdır. Ayrıca çocuğun yetişkin desteği; yaratıcılığını destekleyici ve estetik duygusunu geliştirici ortam; kendini tanıma, kanıtlama ve özgürlük; diğer çocuklarla birlikte olma ve oyun ihtiyaçları vardır. Toplum ve gelişen hayat koşullarına göre bu ihtiyaçlar farklılaşabilmektedir. Burada önemli olan çocuğu tanımak ve çocuğun kendi gelişim hızı ve öğrenme şekline uygun fiziksel, sosyal ve duygusal ortamları hazırlayabilmektir (Oktay, 1999).

Erken çocukluk dönemi, doğumdan 8 yaşa geçen kadar geçen süreyi kapsayan dönemdir. Erken çocukluk programları, doğumdan 8 yaşa kadar geçen sürede çocuklara eğitim merkezlerinde, evlerde, enstitülerde, anaokullarında ve kreşlerde yarı ve tam zamanlı olarak verilen tüm hizmetleri kapsamaktadır. Erken çocukluk eğitimi, bu alanda çalışan profesyoneller tarafından sunulan hizmetleri kapsamaktadır (Morrison, 2003).

Okul öncesi dönem çocuklarına yapılan bütün yatırımlar, yalnız çocuğa değil aynı zamanda sağlıklı bir toplumun temellerine yapılan yatırımlardır. Bu döneme yatırım yapılmasını gerekli kılan sekiz temel sav şu şekildedir:

1. İnsan hakları savı: Çocuklar yaşama hakkına ve tüm potansiyellerini geliştirme hakkına sahiptir.
2. Ahlak ve sosyal değerler savı: Gelecekte istenilen insani sosyal değerleri korumak için işe ilk olarak çocuklardan başlanmalıdır.
3. Ekonomik sav: Toplum, üretim ve maliyet tasarrufunun artırılması amacıyla çocuk gelişimi alanına yatırım yapmak ekonomik yönden fayda sağlayacaktır.
4. Program eğitimi savı: Sağlık, beslenme, eğitim programları gibi diğer programların etkinliği, çocuk gelişimi programları ile birleştirilmek şartıyla artırılabilir.
5. Sosyal eşitlik savı: Elverişsiz sosyo ekonomik şartlara bağlı ve cinsiyete yönelik eşitsizlikleri düzeltmek eğitimle mümkündür.
6. Politik sav: Erken çocukluk programlarına destek, demokratikleşmeye yardımcı olacaktır.
7. Araştırmalar: Yapılan araştırmalar; zeka, kişilik ve sosyal davranış gelişimleri bakımından yaşamın ilk yıllarının oldukça kritik olduğunu ve çeşitli erken destek programlarına ilişkin uzun vadeli etkileri bulunduğunu göstermektedir.
8. Sosyal ve Demografik Ortamın Değiştirilmesi: Elverişsiz koşullarda büyüyen çocukların yaşam şanslarının artması, aile yapısının değişmesi, kırsal kesimden kentlere göç, iş gücünde kadın sayısının artması ve diğer değişiklikler, erken bakım ve gelişim konularına önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Akduman, 2011, s. 4).

1.2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim, kasıtlı kültürleme etkinliği olarak görülmesi nedeniyle eğitim programlarının planlı olarak sürdürülmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi, okul öncesi dönem çocuğuna gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların yaşadıkları toplumdaki değer yargılarını öğrenip uygulayabilmesi, iyi planlanmış eğitim programları ve rehberlik hizmetleri ile sağlanabilir (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer Çiftçi, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılacak tüm beceriler ancak planlı olarak yürütüldüğü zaman yarar sağlayabilecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarının başarılı olmaları ve verim sağlamaları; ihtiyaçlara, çevreye ve amaçlara uygun olarak hazırlanmış programlı çalışmaya bağlıdır (Büyükkaragöz, 1993). Okul öncesi eğitimin tüm paydaşları, okul öncesi eğitim programlarının uygulamalarının sonucundan yüksek verim arzu eder. Bu da ancak, kaliteli bir eğitim programı ile mümkün olacaktır. Yüksek kalitede bir okul öncesi eğitim programının sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Kaliteli bir eğitim programının uygulandığı okulda yetişkinler ile çocuk arasındaki iletişim; çocuğun benliğine ve değerlerine ilişkin olumlu tutum geliştirmesini, saygı duymasını sağlar ve çocuğa olumlu destek sağlama olanağı sunar.
- Kaliteli eğitim programı, çocuğu öğrenme süreci, gelişimsel olarak uygun materyalleri ve etkinlikleri deneyimlemesi konusunda cesaretlendirir. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların etkinliklere aktif katılımını destekler.
- Eğitimde kalitenin sağlanması öğretmen ve veli arasındaki iletişime dayanır. Veli kendisini programın bir paydaşı ve gözlemcisi olarak algılar.
- Eğitim programlarının temel bir unsuru olan eğitimciler, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarına ilişkin yeterli eğitime ve aile hakkında yeterli bilgiye sahiptir.
- Okul yönetimi ve yöneticiler, çocukların öğrenme sürecinin kalitesi ve sürekliliğinin sağlanması açısından büyük bir öneme sahiptir. Etkili yöneticilik, iletişim becerileri, sosyo-ekonomik sorumluluklar ve personel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya da kapsayan bir kavramdır.
- Eğitim programının personel yapısı, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilen; öğrenmelerini destekleyen; bireyselleştirilmiş ve duyarlı bakım olanakları sağlar.

Bakım ihtiyaçlarını gelişimini destekleyecek şekilde düzenler. Eğitim ıktılarının daha iyi olması sınıfta her bir ğretmen başına düşen ocuk sayısının az olmasına bağlıdır.

- Okulun i ve dış fiziki koşulları çocukların keşfetmeleri ve öğrenmeleri için fırsatlar sunarak büyüme ve gelişmelerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki iletişimin ve çocukların katılım düzeylerini fiziki koşulların ve materyallerin uygunluğu belirler.
- Kaliteli bir eğitim programında ocuk ve yetişkinlerin sağlığı ve güvenliği korunmalıdır. İyi hazırlanmış bir program, hastalıkların ve ani kazaların oluşmasını önler; acil durumlarda yapılacaklar konusunda hazırlıklıdır. Ayrıca ocuklara sağlık ve güvenlikleri ile ilgili beceriler kazandırır.
- Çocuklara eşit şekilde beslenme olanağı tanır. Çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmasını sağlar.
- Düzenli ve sistematik değerlendirme programın geliştirilebilmesi ve kalitenin sürdürülebilmesinde programın kalitesinin belirlenebilmesi amacıyla değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirmenin odağında programın, çocukların, ailelerin ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak yer alır (Gordon ve Browne, 2007).

Ülkemizde geçmişten günümüze dek birçok farklı amaca hizmet eden, farklı yöntemler barındıran okul öncesi eğitim programları uygulanmıştır. Resmi programların hazırlanması ve uygulanması çok uzun yıllar almasına rağmen bulundukları dönemin şartlarına ve eğitim yaklaşımlarına uygun olarak birçok okul öncesi eğitim programı yayınlanmıştır. Aşağıda bu okul öncesi eğitim programlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.2.1.2.Ülkemizde Kullanılan Okul ncesi Eğitim Programları

Ülkemizde okul öncesi eğitimin temelleri 15.yüzyıla kadar dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet döneminde okul öncesi dönem çocuklarına eğitim vermek amacıyla açılmış okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örneklerini teşkil eden kurumlar bulunmaktaydı.19. yüzyılda eğitimde yaşanan değişimlerin ışığında ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi ve ilköğretimin 6 yıla çıkarılması gibi yenilikler okul öncesi eğitimdeki gelişmeleri de tetiklemiştir. 23 Temmuz 1908 öncesinde bazı illerde özel ana mektepleri açılmıştı ve bu tarihten sonra

İstanbul’da da bazı özel ana mektepleri kurulmuştur. Ülkemizde resmi anaokullarının açılması ise Balkan Savaşları’nın sonunda 1912 ve 1913 yıllarını bulmuştur (Akyüz, 2014).

6 Ekim 1913 tarihinde yayımlanan İlköğretim Geçici Kanunu’nun 3. maddesi ile anaokulları ve sıbyan sınıfları “Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar” olarak tanımlanmıştır. Kanunda 4-7 yaş arasında çocukların eğitim alacağı bu kurumlar için nizamname düzenlenmesi de öngörülmüştür. 15 Mart 1915’te “Ana Mektepler Nizamnamesi” hazırlanmış ve bu nizamname ile anaokullarının nitelikleri belirtilmiştir (Deretarla Gül, 2008).

Resmi anaokullarının bilinen ilk ve kapsamlı programı 1914 yılında yayımlanmıştır. Bu programın ilk cümlesi, anaokullarının “bir öğretim ve ders okulu değil, bir yaşam ve hareket okulu, çocuk bahçesi olduğu” şeklindedir. İtalyan eğitimci Montessori’den etkilenilerek hazırlanan bu programda anaokullarında verilebilecek dersler: Ahlaki Konuşmalar, Yaşam ve Hareket Dersleri, Tabiat Bilgisi ve Bahçe Dersleri, Resim, Anadili, Müzik, Jimnastik olarak belirlenmiştir. Bu derslerin uygulamasında çocukların özgürlükleri, kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, hayal güçlerini kullanmaları ve yaratıcılıklarının gelişmesine yönelik kurgusal bir yaklaşım izlenmesi önerilmiştir (Akyüz, 2014).

1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından anaokulları eğitimi programı ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesine ilişkin çeşitli yönetmelikler hazırlanmıştır. Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı olarak 1952’de yayınlanan programda, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılması gereken etkinliklere yönelik etkinlik şeması, öğretmenlerin bu etkinlikleri uygularken dikkate alması gereken bilgiler de yer almaktadır (Sapsağlam, 2013).

Okul öncesi eğitim ile ilgili dikkat çekici gelişmeler 1960 yılından sonra ortaya çıkmıştır. 1961 yılında çıkarılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitim ile ilgili maddeler yer almıştır. 5- 15 Şubat 1962’de düzenlenen Yedinci Milli Eğitim Şurası ile okul öncesi eğitimin önemi gündeme gelmiş ve bu şura çalışmalarının ardından 16 Haziran 1962’de “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Bu yönetmelik ile anaokulu ve sınıflarının amaçları, kuruluş şartları, yönetimleri ve okullara alınacak öğrenci özellikleri belirlenmiştir (Ural ve Ramazan, 2007). 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitim “ mecburi ilköğretim çağına gelmemiş

çocukların isteğe bağlı eğitimi” olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 2012). Güncel programlarda da yer alan okul öncesi eğitimin amaçları ilk defa 1973 yılında Milli Eğitim Kanunu’nda şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları temel bir eğitime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme sağlamak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

1989 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından okul öncesi deneme programının uygulanmasında öğretmenlere rehber olması amacıyla bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programda okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılmak istenilen amaçlar ve hedef davranışlara, ünitelere ve günlük faaliyet çizelgesine yer verilmiştir. 4-5 yaş grubu çocukların beden ve hareket; sosyal ve duygusal; zihinsel ve dil gelişimlerine yönelik olarak dört farklı alanda kazandırılması gereken beceriler sıralanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 19 ünite belirlenmiş ve bu ünitelerin amaçları, davranışları ve konu başlıkları programda sunulmuştur (Oktay, 1999; Alisinanoğlu ve Bay, 2007). Programda öğrenme sürecinin nasıl planlanacağı, eğitim ortamlarının nasıl düzenleneceği, değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve aile katılımına ilişkin yönergelere yer verilmemiştir (Sapsağlam, 2013).

Ülkemizde 1994- 1995 eğitim öğretim yılına kadar okul öncesi eğitim kurumlarında konu temelli eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların bilişsel gelişimlerine yönelik olan hazırlanan bu programlar konu temelli olmaları, ezbere dayalı olmaları, öğretmenlerin hedef ve hedef davranış belirlemeleri gibi nedenlerle başarıya ulaşamamıştır. 1989 yılında konu temelli ve tek gelişim alanına yönelik olmayan bir program taslağı hazırlanmıştır. 1994 yılında da bu taslak doğrultusunda bir okul öncesi eğitim programı yayınlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Resmi olarak yayınlanan bu programın ardından eğitimde yaşanan değişimler ve gelişmeler ışığında 2002 ve 2006 yıllarında yeni programlar yayınlanmıştır. 2010 sonrasında yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak çocuklarda gözlenen değişim nedeniyle yeni bir eğitim programına ihtiyaç duyulmuş ve günümüzde halen kullanılmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilmiştir.

1.2.1.2.1. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde 26 Eylül 1994 tarihinde Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün onayıyla "Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı) 1994-1995 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere kabul edilip; yayınlanmıştır. MEB (1994), bu programın amacını 0-72 aylık çocukların ev ve kurumlarda psiko motor, bilişsel, duygusal-sosyal yönden sağlıklı gelişmelerini desteklemek olarak açıklamıştır. Bu programda 0-36 ay arası kreş, 37-60 ay arası anaokulu ve 61-72 ay arası anasınıfı olarak tanımlanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak hazırlanan programda üç farklı yaş grubu temel alınmıştır. 0-36 aylık çocuklara yönelik hazırlanan kreş programının amacı, çocukların sağlıklı bakım, beslenme, ruhsal ve bedensel gelişimlerine yarar sağlamaktır. 37-60 aylık çocuklara yönelik anaokulu programı, çocukları tüm gelişim alanlarıyla birlikte desteklemek, gelişimlerini hızlandırmak ve anasınıfı eğitim programına temel olması amacıyla düzenlenmiştir. 61- 72 aylık çocuklar için hazırlanan program, anasınıfı programı olarak tanımlanmıştır (Düşek & Dönmez, 2012).

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme unsuruna yer verilmiş ve bu amaçla gözlem formları oluşturulmuştur. Programla birlikte ilk kez günlük planların sonunda değerlendirme yapılması belirtilmiştir. Öğretmenlerin hedef, hedef davranışlar ve alt konular arasındaki ilişkileri net olarak görmeleri ve öğretmenlere günlük plan hazırlamalarında yardımcı olması amacıyla Konu Analizi (Belirtke) Tablosu verilmiştir. Oluşturulan belirtke tablosu ile eğitim programının hedeflerine hangi konularla ulaşılabileceği örneklenmiştir. Belirtke tablosunda yer alan hedeflerin kazandırılması için yalnızca tabloda verilen konulara bağlı kalınmaması gerektiği; çocukların ilgi, ihtiyaçlarına, çevrenin özelliklerine ve öğretmenin yaratıcılığı ile farklı konular kullanılabileceğinin altı çizilmiştir. Her yaş grubuna yönelik programın sonunda, o yaş grubu için kullanılacak değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Programda gözlem tekniklerinin değerlendirme için önemi vurgulanmış ve öğretmenlerden gözlemlerini kaydetmeleri beklenmiştir. Değerlendirmenin en az eğitim dönemi sonlarında olmak üzere öğretmenin yeterliliği ve çocuk grubunun özelliğine göre sıklığının değiştirilebileceği ifade edilmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012; Sapsağlam, 2013).

1.2.1.2.2. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

1994 yılında hazırlanan programa ilişkin yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri dönütler sonucunda öğretmenlerin konu temelli yaklaşımla öğretimi önemseyerek hedef ve davranışlara yeterince ağırlık verilmediği görülmüştür. Bunun üzerine yeni program geliştirme ihtiyacı doğmuş ve 2002 yılında MEB tarafından yeni bir program yayınlanmıştır. 0-36 aylık çocuklar için hazırlanan kreş programı aynı şekilde bırakılmış; anaokulu ve anasınıfı programları “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak düzenlenmiştir. Geliştirilirken çağdaş program geliştirme yaklaşımları ve günümüzde benimsenen psikoloji kuramları dikkate alınarak hazırlanan bu program, çocukların insan haklarına, demokrasiye ve farklı kültürlere duyarlı olmalarını da amaç edinmiştir (Anonim, 2005). 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğu ve planlanan tüm etkinliklerde yer almasının öngörülmesi sebebiyle bu programda ayrıca yaratıcılığa yer verilmemiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda programın özellikleri, uygulamasına ilişkin ilkeler ve 36-72 Aylık çocukların gelişim özellikleri, eğitimleri için belirlenen hedef ve davranışlar, yıllık ve günlük plan örneklerine, değerlendirme için kullanılacak formlara yer verilmiştir. Program hedefleri psikomotor, sosyal- duygusal, bilişsel ve dil alanı, öz bakım becerileri olarak dört başlık altında verilmiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 36-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış çocuk merkezli bir programdır. Program, çocuğun çok yönlü gelişiminin sağlanmaya dönüktür. Bu programda çocuklara kazandırılacak davranışlar esas alınmıştır. Programda konular amaç değil araç olarak kullanılmaktadır ve bu nedenle de ünitelere yer verilmemiştir. Program esnektir ve öğretmenlere özgürlük tanır. Program, öğretmenin planlı çalışmasını gerektirir ve geliştirilmeye açıktır. Programda yaratıcılık ön plana alınmıştır. Programda çocuğun problem çözme becerilerini geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Programda oyun temelli öğrenmenin altı çizilmiştir. Programda öğretim ortamlarının çocuğun özgürce deneyimler kazanmasına olanak tanıyacak nitelikte olması üzerinde durulmuştur. Programda, eğitsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla günlük yaşam deneyimlerinin ve çocuğun yakın çevre olanaklarının kullanılması desteklenmiştir. Programda aile katılımına önem verilmiştir. Programda, değerlendirme çok yönlü olarak ele alınmıştır.

Gürkan (2003), 2002 okul öncesi eğitim programı ile öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların da değiştiğini belirtmiştir. Eski ve yeni programdaki öğretmen görev ve sorumlulukları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Değişen Öğretmen Görev ve Sorumlulukları

ESKİ PROGRAM	2002 PROGRAMI
Konuları belirlerken programdaki üniteleri temel alma	Konu seçiminde bağımsız davranma ve çeşitliliği dikkate alma
Konuları ilişkilendirme ve art arda dizme	Bir hedef için farklı konulardan yararlanma, konuları farklı hedefler için farklı yönleri ile ayrı zamanlarda tekrar ele alma
Eğitim sürecini zenginleştirmek için okulun ve çevrenin olanaklarından yararlanma	Eğitim sürecini zenginleştirmek için olanaklar yaratma, seçenekler üretme
Her yerde ve her şeyle eğitim anlayışını benimseme	Her yerde ve her şeyle eğitim anlayışını benimseme ve bu anlayışı işe koşma
Türkçenin öğretimine önem verme	Kendi kullandığı Türkçeye özen gösterme ve geliştirme Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları için özel çaba harcama, model olma
Özel gün ve haftaları gösterilerle kutlama	Özel gün ve haftaları hedef ve davranışların kazanılması için kullanma ve gösteriştan kaçınma
Değerlendirme sürecini dikkate alma	Değerlendirme sürecini istekle ve etkin bir biçimde uygulama
Değerlendirme sürecinde çocukları ve programı değerlendirme,	Değerlendirme sürecinde çocukları, programı ve kendini değerlendirme Değerlendirme yaparken objektif olma
Yaratıcı etkinlikler düzenleme	Yaratıcı olmak için çaba harcama Çocukların yaratıcılıklarını öne çıkarma ve desteklemeye dönük etkinlikler düzenleme
Problem çözmeyi diğer etkinlikler gibi ele alma	Problem çözme yöntemine tüm etkinliklerde yer verme ve çocukların problem çözme becerilerini geliştirme
Alanı ile ilgili kaynakları ve toplantıları izleme	Alanı ile ilgili kaynakları ve toplantıları izleme, bunlardan esinlenme, esinlendiklerini uygulama
Meslektaşları ile etkileşim içinde olma	Meslektaşları ve konunun uzmanları ile işbirliği yapma
Kendini sürekli geliştirme	Kendini genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi alanında sürekli yenileme ve geliştirme Öğrendiklerini ve geliştirdiklerini meslektaşları ile paylaşma

Köklü değişiklikleri barındıran 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilk kez öğretmenin kendisini değerlendirmesi yer almıştır. Böylece programda değerlendirme; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin çocukları gün boyunca tüm etkinliklerde gözlemlemesi, gözlemlerine ilişkin notlar tutmalı ve bu notları “Davranış Değerlendirme Form”larına kaydederek çocukların gelişimlerini izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Program değerlendirilirken tüm boyutlarıyla değerlendirilmeli, planlama ve süreç arasındaki farklılıklar yansıtılmalıdır. Öğretmenin kendini değerlendirmesi, programı ve çocukları değerlendirirken ulaştığı sonuçların analizidir. Öğretmen bu analizin sonucunda planlarını, süreçte kullandığı materyallerini, eğitim ortamını düzenler ve geliştirir (Sapsağlam, 2013).

1.2.1.2.3. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36- 72 aylık çocukların psikomotor, sosyal- duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, öz bakım becerileri kazandırılması ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanması amaçlanmıştır. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitimde radikal değişimleri ön gören ve çağdaş yaklaşım getiren bir program olmuştur. Düşek ve Dönmez'e (2012) göre, programa yönelik verilen hizmet içi eğitimlere ve seminerlere rağmen müfettişler, öğretmenler ve idarecilerin bu eğitimlerden yararlanamaması ve programın eğitim felsefesinin benimsenememesi gibi dönütlerin alınması üzerine yeni program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu program 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'na alınan geri bildirimler, çağdaş program geliştirme yaklaşımları ile gelişim ve öğrenme kuramlarının geliştirilmesi, toplumda oluşan yeni eğitimsel ihtiyaçlar, ilköğretim programında benimsenin yaklaşımların değişmesi ve diğer ülkelerde uygulanan eğitim yöntemlerinin analiz edilmesi üzerine program gözden geçirilmiş, düzenlemeler yapılmış ve geliştirilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların tüm gelişimsel hedefler göz önünde bulundurularak hazırlanmış gelişimsel bir programdır. Bu program yaklaşım olarak sarmal bir program olup; program anlayışı olarak bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2006). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiş

gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Programda 36- 72 aylık çocukların gelişim özellikleri üç farklı başlık halinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile öğretmenlerin çalıştıkları gruplardaki çocukların gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, çocukları gözleme süreçlerine dayanak oluşturması, çocuk gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay hazırlamaları hedeflenmiştir. Ayrıca bu özelliklerin öğretmenler tarafından “ Gelişim Kontrol Listesi” olarak kullanılması belirtilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, eski programlardaki uygulama eksikliklerini gidermek amacıyla alanda çalışan öğretmenlere rehber olması açısından programın tanıtımı, çocukların gelişim özellikleri, amaç ve kazanımların yanında okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği, öğretmen yeterlilikleri, çevre duyarlılığı, sorumluluk, farklılıklara saygı, yaratıcılık vb. konular ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğrenme süreçlerinin, eğitim ortamlarının, planlarının nasıl düzenleneceği, değerlendirmenin nasıl yapılacağı, aile katılımının nasıl sağlanacağı, ilkokula hazır bulunuşluğun sağlanmasında temel amaçlara ve paydaşlara düşen sorumluluklara da geniş yer verilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda değerlendirme çok yönlüdür; çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi açılarından ele alınmıştır. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi, araçları, bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar, çocuk hakkındaki bilgilerin kayıt altına alınması gerekliliği açıklanmıştır (MEB, 2006).

1.2.1.2.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Ulusal ve uluslararası çapta yapılan alan araştırmaları, programa yönelik alınan geri dönütler ile “Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında yapılan analizler sonucunda 2012- 2013 yılında yeni bir program geliştirme çabalarına girişilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları ve kuruluşları da dahil olmak üzere akademisyenler, yöneticiler, öğretmenler, UNICEF vd. gibi geniş bir paydaş grubun katkılarıyla 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturulmuştur. Bu programda, okul öncesi eğitim alan çocuklara zengin öğrenme yaşantıları sunularak; çocukların sağlıklı büyümeleri, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye çıkarılması, öz bakım becerilerini kazanmaları ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2013).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim seviyelerine ve özelliklerine dayanması nedeniyle “gelişimsel” bir programdır. Programda, “sarmal” bir yaklaşım ve günümüzün ihtiyaçlarına yönelik birey yetiştirme, ulusal özellik ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla birçok öğrenme kuramı ve modellerinde yer alan uygulamaları temel alan “eklektik” model benimsenmiştir. Programda yer alan kazanım ve göstergeler gelişim özelliklerine göre üç farklı yaş grubuna yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu programda diğer programlardan farklı olarak kazanım ve göstergelerin içeriği, eğitim ortamında nasıl kazandırılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. “36- 48 Aylık”, “48-60 Aylık”, “ 60- 72 Aylık” çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişimi ve öz bakım becerilerine yönelik gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Kazanımlara ulaşmak için günlük planlarda yer verilebilecek etkinlik çeşitleri yeniden düzenlenmiş, içerikleri ve uygulama şekli ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programda “öğrenme merkezleri” oluşturulmuş; bu merkezlerin amacı, materyalleri, sınıf içerisindeki konumları açıklanmıştır. Bu programda öğretmenlere uygulamalarında rehber olması amacıyla bir etkinlik kitabı ve ailelerin eğitime katkısını sağlamak amacıyla bir aile destek eğitim rehberi de oluşturulmuştur (MEB, 2013).

Programda okul öncesi eğitimde değerlendirmenin, eğitim sürecinin temel öğelerinden biri olduğu vurgulanmış ve çocukların tüm gelişim alanlarında gösterdiği gelişimsel özelliklerin bütünsel ve ayrıntılı olarak gözlenmesi, bu gözlemlerin rapor haline getirilmesi, planların bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı boyutlarda ele alınmıştır.

Öğretmenlerin planlayacağı ay içerisinde yer vereceği kazanım ve göstergeleri belirleyebilmesi amacıyla, rutin olarak çocukları gözlemleyip, gözlemlenen gelişim özelliklerini kaydedecekleri “Gelişim Gözlem Formu” na yer verilmiştir. “Gelişim Gözlem Formu” ndan elde edilen veriler ile çocukların hangi becerilere ne düzeyde sahip olduğu, bunları nasıl ve neden yaptığına ilişkin bilgi sağlayacaktır. Bu formlar temel alınarak çocukların tüm gelişim alanlarına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlarının özeti olarak dönem sonlarında “Gelişim Raporu” hazırlanacaktır. Programda, öğretmenlerden gelişim raporları düzenlerken gelişim gözlem formlarına kaydedilmiş verileri analiz ederek çocukları değerlendirmeleri istenmiştir. Gelişim raporlarında, çocukların gelişimsel özelliklerinin yanı sıra ailenin desteklemesi ya da geliştirmesi gereken özel bir durum ya da yeteneği ve bunlara ilişkin çözüm yolları, önerilerin de yer alması gerekmektedir. Gelişim

raporları özellikle ailelerin okul öncesi eğitim ve öğrenme sürecine ilişkin bilgilendirilmesi ve ailelere yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bu programda her çocuk için dönem başında bir “Gelişim Dosyası (Portfolyo)” oluşturulacağı belirtilmiştir. Gelişim dosyalarının içinde çocuğun yaptığı çalışmaların arasından çocukla birlikte seçilen çalışmalar, ailelerden alınan belgeler, gelişim gözlem formları ve gelişim raporları yer almalıdır. Çocukların gelişim dosyalarındaki çalışmalarını paylaşmaları amacıyla dönem sonlarında ailelerin katılacağı “Gelişim Dosyası Paylaşım Günü” düzenlenmelidir (MEB, 2013) .

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre, öğretmenlerin sınıftaki başarıları hakkında farkındalıklarının oluşması ve bunlara ilişkin önlemler almalarını sağlamak amacıyla kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki güdülenmelerinin artması, yansıtıcı öğretmen özelliği göstermeleri, eğitim sürecinde yaratıcılıklarını sergilemeleri ve mesleki eksikliklerinin farkında olarak bunları gidermek için çaba harcamaları sağlanabilecektir. Öğretmenlerin kişisel ilgi, istek, yetenek ve özellikleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri ve bunun için gerekli kaynaklara ulaşmaları için kendilerini değerlendirmeleri önem arz etmektedir (MEB, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla günlük eğitim akışlarının sonuna öğretmenin kendini değerlendireceği öz değerlendirme alanı sunulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin günlük eğitim akışı içerisinde yapılanlara dönük olarak kendini değerlendirmesi beklenmektedir.

1.2.2.Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

“Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” (Tekin, 1982). Sax’a (1997) göre, ölçme; bireylerin, nesnelerin ya da olayların nitelik ya da özelliklerini belli formüller ya da kurallara göre sayılarla ifade etme sürecidir. Ölçme, temelde bir betimleme işidir ve betimlenen ise ölçme konusu olan birime ait bir özelliktir. Bu özellikler durumdan duruma, kişiden kişiye, nesneden nesneye farklılık göstermektedir. Çakan’ a (2008) göre ölçme, farklılıklardan doğmuş bir eylemdir ve nesnelerin farklı özelliklere sahip olması bunların ölçülmesini gerekli kılmıştır.

Ölçmede, ölçülecek olan özelliklerin bazıları doğrudan gözlenebilen özellikler iken bazıları ise dolaylı gözlem yapmayı gerektirir. Bu nedenle farklı ölçme türleri ortaya çıkmıştır. Ölçülen özellik ile kullanılan aracın niteliği aynı olduğu durumda yapılan ölçmeye doğrudan ölçme; ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği birbirinden farklı ise dolaylı ölçme denir (Yılmaz, 1996). Her bilim dalında yapılan ölçmelerde dolaylı ve dolaysız ölçmeler yer alır. Eğitimde ise ölçmeye konu olan özellikler nadiren doğrudan gözlenebilir. Eğitimde ölçme konusu olan özellik yerine o özellik ile ilişkili olduğu düşünülen davranışlar gözlenir ve bu gözlemlerden elde edilen sonuçlar o özelliğe atfedilir (Tekin, 1982). Öğrenci davranışlarının ölçülebilmesi için davranışların veya davranışlar sonucunda ortaya çıkan ürünlerin ya da her ikisinin birlikte gözlenerek nicel hale getirilmesi gerekir (Turgut, 1997).

Değerlendirme, bir ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılarak birey ya da nesnelerin ölçülen özelliklerine ilişkin karar verme sürecidir (Özçelik, 1981; Tekindal, 2009). Yılmaz (1996) ise değerlendirmeyi, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve bu noktadan da bir karara ulaşılması süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde değerlendirme yapılması gözlem sonuçları, ölçüt ve karar alma olmak üzere üç öğenin uyumu ile mümkündür. Gözlem sonuçları, formal veya informal yollarla elde edilen; karar vermede esas alınan bilgilerdir. Değerlendirme sürecinde, formal yollarla bilgi elde etme işine ölçme denir. Ölçüt, ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, yapılacak değerlendirme için değişmeyen değerlerdir. Gözlem sonucu ile ölçütün karşılaştırmasının sonucu veya değer yargısı da karar olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010).

Eğitimde, öğrencilerden dersin her ünitesinde öğrenmeleri gereken tüm yeni davranışları tam olarak öğrenmeleri ve işlenen dersin özel hedeflerinin içinde yer alan tüm devimsel beceri, bilişsel güç ve duyuşsal özellikleri beklenen düzeyde kazanmış olmaları beklenir. Bir dersin her ünitesindeki öğrenmelerin tam olması ve ders sonunda özel hedeflere tam olarak erişilebilmesi için ölçme oldukça önemlidir (Özçelik, 1989). Uygulanan eğitimin başarı ya da başarısızlığı, başarının oranı ve kimlerin başarılı olduğu eğitim sürecinde önem arz etmektedir. Başarı oranının bilinmesi ve başarısızlığa neden olan etmenlerin tespiti ile daha sonra yapılacak olan benzer eğitim faaliyetlerinin planlama ve uygulamasına ilişkin sürece rehberlik edecektir. Başarı oranının bilinmesi ve başarısız öğrencilerin tanınması,

öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olacaktır (Turgut, 1997).

Eğitim sürecinde yapılan değerlendirmeleri öğretmenler, öğrenciler, idareciler, veliler ve eğitim alanında çalışan araştırmacılar olmak üzere beş farklı grup kullanır. Bu grupların ilki ve en belirgini olan öğretmenler, okuldaki günlük hedeflerin ve eğitsel kazanımların günlük olarak değerlendirilmesinden sorumludur. Öğretmenler, değerlendirmeye ilişkin bilgilerini sürekli geliştirmelidir (Hogan, 2007). Sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkin olarak sürdürülebilmesi, öğrencilerin ve sürecin ölçülmesi ve değerlendirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu faaliyetlerin birincil sorumlusu olan öğretmenlerin çocukların herhangi bir alandaki bilgi ve becerilerini ölçme değerlendirme konusundaki başarısı bu alana ilişkin sahip olduğu becerilerle orantılıdır. Ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin kazanımlara sahip olan ve olmayan öğretmenler arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine uygun değerlendirmeler yapan öğretmenler, süreçte daha az hata yapar ve sınıf içinde uyguladığı öğretim yöntemlerini değerlendirerek, bunları geliştirebilir.

Öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının herkese yönelik olması ve bu programların ölçme ile değerlendirmeye ilişkin tüm unsurları barındırmasını beklenemez. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında okul, birey, müfredat vb. birçok değişkenden etkilenmesi nedeniyle bu yöntemlerin etkililiğinin sağlanmasında öncelikli görev öğretmen ve eğitim uygulayıcılarına düşmektedir. Öğretmenlerin bu konuda özgün ve yaratıcı olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler şunlardır:

1. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim programlarının tüm bileşenleri ile azami uyum göstermeli ve kazanım ile açıklamaların sınırları temel alınmalıdır.
2. Öğretim programları, uygulayıcılara ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda rehberlik eder; kurallar ortaya koymaz. Uygulayıcıların seçtikleri yöntemler teknik ve akademik standartlara uygun olmalıdır.
3. Ölçme ve değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca uygulanmalıdır. Sadece ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçlarla değil izlenen süreçlerle birlikte ele alınmalıdır.

4. Öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle herkese yönelik bir ölçme ve değerlendirme yöntemi yoktur. Bu nedenle de öğrencinin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek için tek yöntem ve teknik kullanılamaz.
5. Eğitim sadece öğrencilerin bilmeleri için değil duygu ve eylemleri amacıyla da yapılır. Bu nedenle sadece bilişsel gelişimlerine yönelik ölçmeler yeterli olmayacaktır.
6. Ölçme ve değerlendirmede çok odaklılık temel alınır. Bu uygulamalarda öğretmen ve öğrencinin aktif katılımı gereklidir.
7. Bireylerin ölçülen konuya ilişkin ilgi, tutum, değer ve başarı düzeyleri zaman içerisinde değişkenlik gösterebilir. Ölçme yapılırken de belli bir zamanda ölçme yapmak yerine süreç içerisinde gösterdikleri değişimlerden elde edilen ölçümlerden yararlanılmalıdır (MEB, 2018, s. 7).

Okul öncesi dönem, gelişimin oldukça hızlı olduğu ve çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik birçok davranışın kazanıldığı kritik bir dönemdir. Eğitim ortamlarında çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal vb. alanlardaki gelişimlerini ölçmek ve değerlendirmek; gelişimlerini desteklemek ve gelişimlerindeki aksaklıkları gidermek açısından oldukça önemlidir. Eğitim ortamlarında çocukların yaşitlarına göre gelişim düzeylerini tespit etme, hangi alanlarda desteklenmeye ihtiyacının olduğunu belirleme açısından ölçme ve değerlendirme büyük önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların öğrenme ve bakımlarına ilişkin kararlar almaları açısından değerlendirme oldukça önemlidir (Morrison, 2003). Çocukların öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında doğru kararlar verme, çocukların bireysel olarak desteklenmesi gerekebilecek önemli ilgilerinin belirlenmesi, çocukların eğitsel ve gelişimsel durumlarına ilişkin program geliştirilmesi için çocukların değerlendirilmesi gereklidir (Beaty, 2006) .

Okul öncesi eğitimde değerlendirme, çocukların gelişimleri ile öğrenme düzeylerinin incelenmesi ve sistematik bilgi toplanması, sentezlenmesi ve bu bilgilerin yorumlanması amacıyla planlanmış bir süreçtir (Selmi, Gallagher ve Mora-Flores, 2015). Değerlendirme süreci sistematik, çok yönlü ve çocukların günlük işleri temelinde yürütüldüğünde amacına ulaşabilir. Belli bir amaç veya ölçüte göre öğrencinin çeşitli özellikleri hakkında toplanan bilgilerinin yorumlanmasının ardından öğrencinin bu amaç için yeterli ya da yetersiz olduğu kararına varmak, bir değerlendirme çalışmasıdır.

Okul öncesi eğitimde yapılan değerlendirmelerde, çocukların gelişimsel durumlarını ve belli bir zaman zarfındaki ilerlemelerini ve değişimlerini belirlemek hedeflenmektedir. Reno, Stutzman ve Zimmerman'a göre (2008), çocukların değerlendirilmesi iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır. Birincisi çocuğun sahip olduğu becerileri belgelendirmek ve daha fazla çaba göstererek kazanabileceği becerileri tanımlamaktır. İkinci olarak, bu bilgiler ailelere ve çocuklara ilişkin verileri toplayan ilgili kurumlara gelişim düzeylerini bildirme amacıyla kullanılır. Erken çocukluk programlarında kullanılan değerlendirmeler, çocukların öğrenme ve gelişmesi için uygun hedeflere dayandırılmalı ve erken çocukluk eğitiminde belirlenmiş ölçütlerle ilişkili olmalıdır. Bu dönem çocukların değerlendirilmesi temelde şu amaçlara hizmet eder:

- Çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini yansıtmak,
- Çocukların öğrenmelerini sağlamak amacıyla sınıf planlamalarına ve kararlar almaya rehberlik etmek,
- Özel gereksinimli çocukları saptamak,
- Diğer ilgililere bildirmek, paylaşmak ve rapor sunmaktır (McAfee ve Leong, 2011, s. 31).

Okul öncesi dönem, çocuklara gerekli yaşam becerilerinin ve sonraki eğitim süreçlerinde gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı önemli bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik becerileri destekleyecek nitelikte olmalı ve çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak objektif olarak değerlendirilmelidir. Özgüven (2004)'e göre, değerlendirmede öğrenci davranışları hakkında bilgi toplamaya yarayan her çeşit araç ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Değerlendirme birinci derecede bireylerin davranışlarında meydana gelen değişim ve gelişim ile ilgilenir. Değerlendirme, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ayrılmaz bir aşaması olarak sürekli bir iştir. Değerlendirmede objektif ölçme araçları kadar öznel ve betimsel yöntemlerden de yararlanılır. Değerlendirme bütüncül bir yaklaşım olup; bireyin tüm özelliklerini kapsar. Değerlendirme öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve danışmanların iş birliğini gerektiren bir iştir.

Brassard ve Boehm (2007), değerlendirme sürecinin dinamikliği ve sürekliliği sağlandığı takdirde amacına en iyi şekilde ulaşacağını belirtmiştir. Bu sürecin birçok değerlendirme yöntemi ve yaklaşımını içinde barındıran çok yönlü olması gereklidir. Değerlendirme süreci

sadece bireysel olarak çocuğa odaklı değildir çocuğun evdeki öğrenme ortamına, okuluna ve içinde yaşadığı topluma da odaklanır. Çocuğun öğrenme güçlüklerini, gelişimde ön plana çıkan alanlarını, problem çözme stratejilerini, zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını keşfetmek için kullanılır. Değerlendirme, uygun öğretim yöntemleri ve davranış stratejileri ve müdahalelerin gelişimi hakkında bilgi verir. Çocukların sosyal çevrelerinin farklılığı nedeniyle oluşan deneyim farklılıklarının ortaya çıkmasını sağlar. Sınıf içi yapılan değerlendirmeler; beklentilerin belirlenmesi, teşhis etme, öğrenmenin yansıtılması ve bir değer biçilmesi amacıyla yapılır (Borich ve Tombari, 2004).

Mindes (2011)'e göre kapsamlı bir değerlendirme sisteminde aile, öğretmenler, yöneticiler vb. paydaşlar değerlendirme sürecindeki ürünlerin katılımcısı olmalıdır. Çocuk, değerlendirme sürecinde hem bireysel olarak ele alınmalı hem de grubun paydaşı olmalıdır. Programın eğitim felsefesi, izlencesi ve müdahale stratejisi olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin bir amacı olmalıdır. Bu süreçte geçerliliği kanıtlanmış yöntemler kullanılmalıdır. Yöntemlerden elde edilen bulgular güvenilir, kullanışlı ve anlamlı olmalıdır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirmenin neden ve nasıl yapıldığı kadar ne zaman yapıldığı da oldukça önemli bir konudur. Bu dönem çocukları için değerlendirmeler günlük, belli aralıklarla (periyodik), önemli bir durumun öncesi ve sonrası (proje, ünite, gezi vb.), bir problem oluştuğunda ya da yeni bir ilgileri ortaya çıktığında mutlaka değerlendirmelidir. İyi bir öğretmen, çocukları sürekli olarak değerlendirir ve uygulamaları ile etkileşimleri uygun şekilde inceler. En iyi ve en kullanışlı bilgi öğretmenin çocuk ile konuşurken, çocuğun yazdığı bir hikayeyi dinlerken, boyama ya da çalışma zamanında onu yönlendirirken, bir matematik problemi çözmesine yardım ederken, aralarda bir şeyler atıştırırken, bir tartışmayı yönetirken ya da oyun oynarken elde edilen bilgidir. Biçimlendirici değerlendirmeler, öğrenme ve öğretme süreci içerisindeki değerlendirmelerde saklıdır. Bu nedenle de günlük yapılan değerlendirmeler çocuklar hakkında daha geniş çerçeve sağlaması ve derinlemesine bilgi alınması bakımından önem arz etmektedir. Periyodik değerlendirmeler belli aralıklarla çocukların öğrenme düzeylerini, hazır bulunuşluklarını, öğrenme eksikliklerini görmek için yapılan değerlendirmelerdir (McAfee ve Leong, 2011).

Yeni bir grup ya da gruba yeni dahil olmuş bir çocuk olduğunda öncelikle ön değerlendirme yapılır. Bu yapılan değerlendirme, planlama, sınıf içerisinde düzenlenecek aktiviteler ve deneyimlere ilişkin o çocuk ya da grupla ilgili temel bilgilerin edinilmesini sağlar. Dönem

ortasında, kur bitimlerinde çocukların öğrenme durumlarını, nasıl öğrendiklerini belirlemek için yapılan değerlendirmelere de ara değerlendirmeler denir. Final değerlendirmeleri ise eğitim yılı ya da kurs sonunda yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Önemli bir durum öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirmeler ise final öncesi ya da sürmekte olan bir proje, görev ya da ünite sonlandırılmaya yakın yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmelerde ise çocukların neler öğrendikleri, başka hangi yollarla desteklenebilecekleri ve devamında hangi çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu tekrar incelemek amacıyla yapılır. Bir problem olduğu ya da bir ilgi ortaya çıktığında yapılan değerlendirmelerde ise çocuğun ailede yaşadığı herhangi bir sorun oluştuğunda (ebeveyn kaybı, yeni kardeş, boşanma, taşınma, işsizlik vb.) bu sorunlar çocuğun davranışlarını da etkiler (McAfee ve Leong, 2011).

Okul öncesi dönemde değerlendirme sürecinde aile katılımına birçok yönden ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme süreci ile ailelere çocuklarının gelişimi ile özel ihtiyaçları hakkında bilgi vermeleri dışında erken yaştaki gelişimlerini ve okulda aile katılımının önemine ilişkin farkındalık kazandırılır (Brassard ve Boehm, 2007). Aile dinamiklerini de barındıran ev ortamının değerlendirilmesi, ayrıntılı bir değerlendirmenin vazgeçilmez bir parçasıdır (Panter ve Bracken, 2013). Bu nedenle ailelerden edinilen bilgiler ve ailelerin çocuklarının gelişimlerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler bu alanda çalışan uzmanlar için önemli bir kaynak niteliğindedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılacak ölçme ve değerlendirme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği seçilecek yöntemlerin etkililiğine bağlıdır. Çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan, ilgilerini çekmeyen, motivasyonlarını arttıracak ortamlar sunmayan, çocukların farklı öğrenme şekillerine hitap etmeyen yöntemler ile yapılan değerlendirmeler başarıya ulaşmayacaktır. Wortham'a (2008) göre, gelişimsel sınırlılıkları nedeniyle bebekleri ve küçük yaştaki çocukları değerlendirmek bu alanda çalışanlar açısından güçlük oluşturmaktadır. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocukları değerlendirmeleri zihinsel gelişimlerine uygun olarak yapılmalıdır.

Çocukların yaşı küçüldükçe onları değerlendirmek daha güçleşmektedir. Bir yaşa kadar olan süreçte dışardan gözlenebilecek özellikleri ile yapılan değerlendirmeler çocuğun gelişimine ilişkin bilgiler sağlayabilir. Fakat bu yaştan sonra yapılacak değerlendirmelerde doğrudan gözlemle yapılacak değerlendirmeler yeterli olmayacaktır. Bredekamp (2014), çocukların

yaşı küçüldükçe daha da zorlaşan değerlendirmenin gelişimsel olarak uygun olması için taşınması gereken özellikleri şu şekilde özetlemiştir: Küçük çocuklara ilişkin yapılan değerlendirmelerin birçok kaynaktan elde edilen bilgilere dayandırılması gerekmektedir. Çocukları farklı bağlamlarda uzun süre gözlemlene şansı olan öğretmenlerin ve ebeveynlerin gözlemlerine dayanmalıdır. Çocukların ev ve okul gibi farklı ortamlarda yaptıkları birçok etkinliği barındırmalıdır. Çocukların değerlendirme sürecinde kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuğun tanıdığı kişilerce değerlendirme yapılmalı ya da çocuğun tanıdığı kişilerin değerlendirme yapılırken yanında olmasına izin verilmelidir. Çocukların gelişimlerdeki hızlı değişimler göz önünde bulundurulmalıdır. Sürekli tekrarlar yapılmalı fakat çocukların hali hazırda devam eden deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir. Değerlendirmeler çocukların ilgisini çekmelidir. Değerlendirmeler, çocukların beceri düzeylerine uygun olmalıdır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirmenin en önemli amaçlarından birisi de çocukların gelişimlerini değerlendirmektir. Gelişimsel değerlendirmede hem değerlendirilecek olan bireye hem de onun çevresine bakılmalıdır. Birey ihtiyaçlarına göre çevrenin şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Değerlendirmelerde yaş çok önemli bir faktör olmasına karşın sosyal faktörlerin de etkisi yadsınamaz.

Gelişimsel değerlendirme yapılırken bireyin farklı alanlarda sergilediği gelişim özelliklerinin norm değerleri bilinmeli ve buna göre değerlendirme yapılmalıdır. Bireyin gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen nedenler belirlenmelidir. Bireyin aile, okul vb. ile kurmuş olduğu ilişkiler de bireyin gelişimi etkilemesi nedeniyle sosyal ilişkileri betimlenmelidir. Bireyin fiziksel, duygusal ve psikolojik durumu incelenmelidir. Bireyin ve bireyin hayatındaki önemli olan kişilerin beklentileri belirlenmelidir. Bireyin güncel eğitsel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları belirlenmeli ve buna göre değerlendirme yapılmalıdır (Drummond ve Jones, 2006).

1.2.2.1.Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçülecek bir niteliğin duyu organları ile gözlenemediği ya da yeterli duyarlılıkta gözlenemediği durumlarda ölçme araçlarına başvurulur. Ölçme araçları, ölçmenin daha objektif yöntemlerle yapılmasını, gözlem duyarlılığı arttırılarak daha doğru sonuçlara

ulaşılmasını sağlar. Ancak her ölçme aracı aynı duyarlılıkta ölçemez (Karaca, 2016). Bu nedenle duyarlılığı daha yüksek ölçme sonuçları olan, farklı uygulamalar barındıran ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmuştur.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme kavramı, çocukların genel olarak işleyişini anlamak için gerekli bilgileri toplamak amacıyla kullanılan geniş bir prosedürü kapsamaktadır. Bu prosedürler standart testler, gözlem, aile ve öğretmen görüşleri, çalışma örneklerini değerlendirme, kayıtlar ve çevresel faktörlerden oluşmaktadır (Brassard & Boehm, 2007). Değerlendirmeye ilişkin veriler formal ve informal olmak üzere iki yolla toplanır (Selmi, Gallagher ve Mora-Flores, 2015). Son yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda bu yöntemlere ek olarak çocukların öğrenme süreci içerisinde farklı uygulamalar barındıran, geleneksel yöntemlerde yer alan sonuç odaklı yöntemler yerine sürece odaklı farklı alternatif yöntemler söz konusu olmuştur.

Geçmişten günümüze okul öncesi dönem çocuklarını ölçme ve değerlendirme amacıyla farklı yöntemler kullanılmıştır. Gullo'ya (2005) göre, okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmede kullanılan araçları formal, informal değerlendirmeler ve alternatif değerlendirme yöntemleri olarak üç bölümde ele alınmaktadır. Bu çalışmada Gullo'nun (2005) yapmış olduğu sınıflandırma esas olarak alınmış ve aşağıda sunulmuştur.

1.2.2.1.1. Formal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Formal değerlendirme yöntemleri, önceden belirlenmiş bir süreci izleyen ve o yöntem için özel olarak hazırlanmış araç ve gereçlerle yapılan değerlendirme yöntemleridir. Formal değerlendirme, yapılandırılmış olarak çocukların gözlenmesi ve puanlanmasını gerektiren değerlendirmeleri içerir (Bredekamp, 2014). Formal değerlendirmede genel olarak standart testlere atıfta bulunmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Standart testler bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.2.2.1.1.1. Standart Testler

Çocukların gelişimlerini değerlendirmek ve gelişimsel sorunlarını belirlemek amacıyla psikologlar tarafından geliştirilen birçok test türü bulunmaktadır. Standart testler; zeka, yetenek, başarı, ilgi, tutum ve kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu

testler, çocukların sosyal becerileri, alıcı ve ifade edici dil gelişimleri, ince ve kaba motor gelişimleri, duygusal gelişimlerinin kronolojik yaşları ile paralel bir gelişim gösterip göstermediğini tespit etmek ve zihinsel, sosyal, duygusal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.

Eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirmeler, eğitimin “öğrenciyi tanıma” işlevine hizmet etmektedir. Öğrenciyi tanıma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başında ve bu faaliyetler devam ettiği süre zarfında yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin ikincil işlevi olan öğrencilerin eğitim ve öğretimde yer alan istendik davranışlara ne ölçüde ulaştıklarının ve bu alana dönük gelişimlerinin belirlenmesi ise öğrenme sürecinin sonunda mümkündür. Gelişimin belirlenebilmesi için öğrencinin giriş davranışlarının tespit edilmesi, sürece dahil olması ve sürecin sonunda tekrar gelişiminin saptanması gerekmektedir. Sonuç olarak bir bireye ilişkin gelişimin tespit edilmesi için bireyin belli bir niteliği açısından en az iki kez ölçülmesi veya gözlenmesi gerekmektedir (Özgüven, 2004). Öğrenme süreci içerisinde yapılan bu ölçümlerde, öğretmen yapımı testlerin yanı sıra psikolojik testlere de yer verilmektedir.

Psikolojik testler, davranış örneklemelerini ölçme ve değerlendirme yoluyla gelecekteki davranışları yordama amacını taşımaktadır. Standart koşullarda yapılan gözlem ve görüşme olan psikolojik testler; bireylerin yetenekleri, becerileri, edimleri, güdüleri, tutumları, savunmaları hakkında bilgi edinilmesini sağlayan; sorulmasına ortam ve olanak sağlayan sistemli bir yaklaşımdır (Öner, 1997). Psikolojide kullanılan testler, ölçmeyi amaçladıkları davranışa göre genel zeka, yetenek- beceri ve kişilik testleri olmak üzere üç genel başlık altında incelenmektedir (Anastasi, 1988).

Standart testler işlevlerine göre yansıtıcı testler, tanılayıcı testler, hazır bulunuşluk testleri, yetenek ve başarı testleri olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Yansıtıcı testler, çocukların gelişimsel özelliklerini, yetersizliklerini ya da derinlemesine araştırılması gereken gelişimsel problemlerini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Çocukların motor becerilerine yönelik atlama, yakalama, tutma; bilişsel vücut parçalarını bulma, sınıflama, sıralama, şekilleri ve renkleri adlandırma, sınıflama; dil becerilerine yönelik verilen bir resmi doğru kelimelerle ifade etme kişisel sorulara yanıtlama, nesnelerin mekandaki konumunu söyleme gibi maddeler yansıtıcı testlerde kullanılmaktadır (Wortham, 2008).

Ülkemizde geliştirilmiş birçok yansıtıcı test vardır: Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Marmara Gelişim Ölçeği bunların arasında yer almaktadır.

Tanılayıcı testler, çocuğun gelişimsel ve akademik alanlardaki güçlü olduğu ya da yetersiz kaldığı yanlarını saptamak ve bunlara ilişkin müdahale planları ortaya koymak için geliştirilmiş kapsamı geniş değerlendirmeleri içermektedir. Bu testler, yansıtıcı testlerin uygulanmasının ardından yansıtıcı testte ortaya çıkan göstergeleri değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Tanılayıcı testler, diğer birçok testte olduğu gibi özel eğitim almış kişiler uygulamakta ve yorumlanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Hazırbulunuşluk testleri, okula hazır bulunuşluğun ölçülmesi için uygulanan standart, standart olmayan, norm referanslı, bireysel ya da grup birçok test bulunmaktadır. Çocuğun ölçülen bir özelliğine ilişkin yeterlik düzeyini başka gruplarla karşılaştırma yapma imkanı sağlayan testlere norm referanslı testler denilmektedir. Bireysel testlerde uygulayıcı ile çocuğun teke tek olması gerekmektedir. Grup testlerinde ise bir uygulayıcı testi aynı anda birden fazla çocuğa aynı anda uygulayabilmektedir. Okula hazır bulunuşluk testlerinde çocukların ilkokula başlamak için gerekli ön öğrenmelere sahip olup olmadığı ölçülmektedir. Testin sonucunda ön öğrenme düzeyine bakılarak, çocuğun okula başlayıp başlamamasına ilişkin karar verilmektedir.

Ülkemizde okula hazır bulunuşluğu ölçme amacıyla yaygın olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi uygulanmaktadır. Başarı testleri, belli bir alana ilişkin ya da genel bir alanda çocukların öğrenme düzeylerini ölçen çoğunlukla okullarda uygulanan testlerdir. Testte, özel alana ilişkin kazanılması gereken bilgileri yoklayan maddelere yer verilmektedir. Bu maddelerin kaynağını öğretim programı ve öğretimde kullanılan ders materyalleri oluşturmaktadır. Yurt dışında Stanford Erken Okul Başarı Testi, Iowa Temel Beceriler testi gibi testler kullanılmakla beraber ülkemizde sınırlı bir kullanım alanı vardır. Yetenek testleri, çocukların bir meslek için gerekli becerileri ya da belli bir alanda gelecekte sergileyebileceği performans ve başarısını yordamak amacıyla uygulanmaktadır. Mc Carthy Çocuk; Yetenekleri Ölçeği ve Erken Matematik Yeteneği Testi II gibi testler okul öncesi dönemde yetenekleri ölçmek için kullanılmakla birlikte gelecekteki performansı yordayıcılığı sorgulanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan standart testlerin bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Standart testlerin eğitsel ve teknik yetersizlikleri, testlerin fazla ve yanlış kullanımı, eğitime yönelik olumsuz yanları ve testin uygulanacağı gruba uygunluğu gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan birçok test uluslararası teknik standartları karşılayamamaktadır. Günümüzde test geliştirme ve uygulamaya eğitim kurumları ve kişiler tarafından büyük bütçeler ve zaman harcanmaktadır. Çocuklar birçok teste maruz kalmakta ve bu test sonuçlarına göre yanlış yönlendirmeler söz konusu olabilmektedir. Testlerin gereksiz ve yanlış kullanımı çocuklarda olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Birçok test uygulaması farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve etnik gruplar ile yapılmaktadır ve bu da testin sonraki uygulamalarında kullanılan grup özellikleri ile örtüşmemesi dolayısıyla sonuçları yanıltıcı olabilmektedir. Standart testler, eğitsel açıdan da bazı olumsuz durumlara yol açmaktadır. Öğretmenler, çocukların test sonuçlarına göre değerlendirileceği inancıyla ders içerik ve yöntemlerini standart testlere yönelik oluşturmaktadırlar. Bu durumda ders içerikleri testte yer alan maddelere göre kapsam daraltma gibi yöntemlerle bilinçsizce düzenlenmektedir (McAfee ve Leong, 2011).

1.2.2.1.2. İnfomal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

İnfomal değerlendirme, sınıf içerisinde öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan teknikleri içermektedir. Wortham'a (2008) göre, formal değerlendirme yöntemlerinde çocuğun başarısı belli bir testin maddeleri ile ölçülmekte ve belli bir grup çocuğun başarısı ile karşılaştırma yapılarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemlerin çocuğun bireysel gelişimini ve eğitsel ihtiyaçlarını birebir yansıtması beklenemez. Bu nedenle de özellikle okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmede sadece standart testlere bağlı kalınması çocuklara ilişkin etkili bir değerlendirme sağlamayacaktır. İnfomal değerlendirme yöntemlerine aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.2.2.1.2.1. Gözlem

Öğretmenler, çocukların hayatlarını etkileyecek kararların mimarlarıdır. Formal ve infomal gözlemler, çocuk bakımı ve eğitimsel kararların temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler her gün bir grup çocuğun ne öğreneceğine ve her bir çocuk için bireyselleştirilmiş aktivitelerle

nasıl öğreneceğine karar verir. Eğitim programındaki amaçlara ulaşmak amacıyla hangi materyalleri kullanılacağına öğretmenler karar vermektedir. Sonuç olarak öğretmenler her bir çocuğun eğitim sürecine nasıl aktif katılım sağlayacağı hakkında kuralları ve beklentileri belirleyen kişidir (Mindes, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin gün içerisinde sürekli gözlemler yaparak ileriye dönük planlamalarında bu gözlemlerden yararlanması ve geçmişte yaptığı gözlemleri inceleyerek çocuğun gelişimini takip etmesi beklenmektedir.

Gözlem, bir durumu, davranışı, olayı izleme işidir (Ogeyman, 2014). Gözlem; belli koşullar altında, belli bir olay, durum, kişi, nesne ya da davranışa ilişkin bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Gözlem sırasında gözlemlenen duruma müdahale edilmemekte ve gözlemlenen durum önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda kaydedilmektedir (Yıldız, 2006). Gözlem, çocuğun davranışlarının nesnel olarak betimlenmesidir.

Gözlem yapılırken öğrenciler doğal ortamlarında izlenmektedir. Gözlem tekniğinin günlük yaşamın zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtmaya özellikleri nedeniyle önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu teknikte objektif ve güvenilir yargılara ulaşmada kişisel inisiyatif ve kişilerin iyi niyetinin etkisi olması nedeniyle elde edilen sonuçlar tartışma konusudur. Eğitimcilerin gün içerisinde olumlu ya da olumsuz özellikleri ile öne çıkan öğrencileri gözlemlene eğiliminde olmaları nedeniyle diğer öğrencilere ilişkin izlenimleri daha zayıf olmaktadır. Bireyi tanıma süreci çok yönlü ve ayrıntılı bir süreç olmasına rağmen gözlem sürecinde öğretmenler, öğrenciye ilişkin o süre zarfında yaptığı gözlemlere bağlı olarak kararlar almaktadır (Yıldız, 2006). Öğretmenlerin hazırlayıp geliştirdiği günlük planlarının ve çocuğa ilişkin alınan kararların odak noktası gözlem kayıtları olmalıdır.

Gözlem kayıtları, çocuğun davranışlarını nesnel olarak yansıtmalıdır. Bu kayıtlarda öğretmenlerin, çocukların davranışlarına ilişkin yorumlara ve öngörülere yer verilmemelidir. Öğretmenlerin gözlemlerinin yanı sıra, çocuğun davranış, düşünme yöntemi, gelişim durumu ve problemleri de yer alabilir. Çocuğun davranış örnekleri ve çocuğa ilişkin düzenlenen notlar da eklenebilir. Bu sayede çocuğu çok yönlü tanımlamak mümkün olacaktır. Bu notlar aracılığı ile sınıf dışındaki bireylerin de çocuğu tanımalarına yardımcı olacaktır (Kan, 2007).

Gözlem başlı başına bir teknik olmayıp; diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerinden de yararlanılmaktadır. Anektod kaydı ve ev ziyaretleri gibi tekniklerde de gözlem tekniği yardımcı olarak kullanılmaktadır (Ogeyman, 2014). Gözlem tekniğinin doğası gereği oluşan

bazı olumsuz özelliklerinin en aza indirilmesi ve daha güvenilir bilgiler edinilmesi amacıyla farklı gözlemcilerle birlikte gözlemler yapılarak ulaşılan ortak bilgiler üzerine tartışılması ve bu teknikle elde edilen bilgilerin diğer tekniklerle desteklenmesi yararlı olacaktır.

Yaygın olarak kullanılan gözlem stratejilerini betimsel kayıt, anekdot, kısa notlar, kontrol listesi, örnek olay, künyeler, zaman örnekleme olarak sıralamak mümkündür. Betimsel kayıta, gerçekleşen olaylar olduğu gibi ayrıntıları ile kaydedilmektedir. Bu gözlem yöntemi, çocuğun sonraki zamanlarda gösterdiği bir tepkinin kaynağını anlama aracı olarak kullanılmaktadır. Anekdot kaydında belli bir olay gerçekleştikten sonra hikaye anlatımıyla aktarılmaktadır. Bu kayıtlar çocuğun süreç içerisinde gelişiminin ve çevre ile etkileşimine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Kısa notlar, gözlenen bir olayın daha sonra hatırlanması amacıyla ivedilikle yazılmış ayrıntılı olmayan notlardır. Bu notlar, çocuğun gelişimine ilişkin bütün bir tablo sunmak için günlük ve haftalık olarak derlenmektedir. Kontrol listeleri, belli bir davranış ya da gelişimsel kritik bir kazanımın var olup olmadığını görmek amacıyla kullanılmaktadır. Kontrol listeleri çocukların gelişiminin hızlı bir değerlendirmesini sağlamaktadır. Örnek olay yönteminde, belli bir olay cereyan edişi ve bu olayın öncesinde ve sonrasında neler olduğu gözlenmektedir. Burada birden fazla çocuğun aynı olaya verdikleri tepkilere de yer verilmektedir. Künyeler ise belli bir zaman aralığında belirlenen olayların kaç kez yaşandığının kaydedilmesidir. Bu künyeler, belirli davranışların yaygınlığını tespit etmek ve daha fazla gözlem veya formal değerlendirme gerektiren davranışlara ilişkin gösterge olarak kullanılmaktadır. Çocuklarda yaygın davranışlardan biri olan saç çekme davranışına ilişkin yemekte, dışarda, oyunda ve gezide tekrarlanma sıklıkları belirlenerek çocuğa ilişkin künyeler oluşturulmaktadır. Zaman örnekleme ise tasarlanmış bir zaman süresince belli bir olayın gerçekleşmesinin gözlenmesidir. Saç çekme davranışının beşer dakika aralıklarla gözlenerek bu aralıklarda bu davranışı gösterip göstermediği belirtilmektedir (Darragh, 2010).

Başarılı bir gözlem üç aşamada yapılmaktadır: İlk aşamada çocuklar materyallerle uğraşırken gözlemlenir ve bu gözlemler kaydedilerek kanıtlar toplanır. Bu aşamada çocuğun gün içinde yaptığı çalışma örnekleri, ilgi köşelerinde çalışma yaparken oluşturduğu bir ürün ya da yapının fotoğrafı gibi veriler kanıt olarak kullanılmaktadır. İkinci aşama, gözlem sırasında kaydedilen bilgilerin organize edilmesini içermektedir. Bu aşamada, ilk aşamada toplanan verilerin, kaydedilen notların etkili bir şekilde kullanılması, kullanıcıya mantıklı

gelen ve yönetimsel olarak mümkün olduğunca az vakit alacak, gözlemsel verilerin organize edildiği etkili bir sistem sağlanmalıdır. Son aşamada ise belli kriterlere göre toplanan veriler değerlendirilir. Üçüncü aşama gerçekleşmediği takdirde toplanan ve organize edilen veriler ile uygulama yapılmış olması ve amaca hizmet etmesi sağlanamaz. Bu aşamada o yaş grubuna ilişkin gelişimsel olarak beklenen kazanımları içeren bir rubrik kullanılması çocuğun gelişiminin tespit edilmesine yardımcı olacaktır. (Schwartz ve Copeland, 2010).

Okul öncesi eğitim programında yer alan gözlem kaydını birçok farklı şekilde tutmak mümkündür. Eğitim süreci içinde çocuklara ilişkin tutulan kısa, günlük anekdot kayıtları veya küçük kağıtlara yazılan notlar yoluyla gözlem kaydı tutulabilir. Her günün sonunda çocuklara ilişkin günlük kayıt tutulmalıdır. Bir çocuk ya da durumun gözlemi ayrıntılı olarak yapılmalıdır. Bu ayrıntılı gözlem süreci yaklaşık 10 dakika sürebilmektedir. Gözlem kayıtlarında çocukların sanat etkinlikleri gibi görsel ürünlere de yer verilmelidir. Ayrıca bunları belgelendirmek amacıyla kavram haritaları, grafik, tablo ve görseller de sunulmalıdır (Mindes, 2011).

1.2.2.1.2.2. Sistematik Gözlem

Sistematik gözlem, çocukların gelişimlerini değerlendirirken sağladığı birçok avantajından dolayı öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Sistematik gözlem; neyin, ne zaman, hangi koşullar altında, nasıl araçlar kullanılacağı belirtilerek yapılmaktadır. Selçuk'a (2001) göre, sistematik gözlem, amaçlı ve planlı bir şekilde yapıldığı takdirde sınıf içindeki süreçler denetim altına alınabilir ve öğretimin niteliği artırılabilir. Sistematik gözlem yaparken öğretim sürecine ilişkin davranış kategorileri, kavramları ve ilkelerine aşinalık kazanılmaktadır. Öğretmenler ancak bu süreçte sınıftaki süreçleri ve işlemleri net bir şekilde görebileceklerdir.

Sistematik gözlem, önleyici ve geliştirici rehberlik hizmetlerinde önemli rolü olan bir tekniktir. Bu teknikte gözlemin amacına göre bir gözlem listesi oluşturulmaktadır. Gözlem sırasında gözlenen davranışlar listede yer alan ilgili kutucuğa derecelendirme yapılarak yazılmaktadır. Gözlemcinin öznel yargılarda bulunması, gözlenen konunun dışına çıkılması, belli konularla ilgilenilerek odak noktasının dışına çıkılması gibi olumsuzluklara bu yöntemde daha az rastlanmaktadır. Bu yönleri ile rastlantısal gözlemin taşıdığı olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır.

Sistematik gözlem sınıfta iki şekilde uygulanabilir. Öğretmen, gözlemleyeceği bir ya da birkaç öğrenciyi gözlem için belirlenen ortamlarda, belli bir süre zarfında gözlemlemektedir. Bu gözlemlerde, gözlem yapılacak ortam, öğrenci ve süre belirlenmiştir; öğretmen bu süreçte yalnızca kayıt tutmaktadır. İkinci sistematik gözlem şeklinde ise belirlenmiş davranışlar gözlemlenmektedir. Öğrencinin gözlemlenecek davranışları belirlenerek bir gözlem formuna yazılmaktadır. Gözlem esnasında öğrencinin sergilediği davranışlar formda işaretlenir ve gözlemlenmesi planlanmamış davranışlar da form üzerinde belirtilmektedir (Yıldız, 2006).

Sistematik gözlemin yararları şunlardır:

- Çocukların birçok açıdan derinlemesine gözlenmesini sağlar.
- Çocukların sınıf içindeki doğal davranışlarına odaklanır, gelişiminin değerlendirilmesinde kilit rol oynar.
- Çocukların gelecek planlarına temel olacak becerileri, neleri yapıp yapamadıklarına odaklanır.
- Gözlemciye çocuğun hangi gelişim aşamasında olduğunu fark etmesi konusunda yardımcı olur ve gözlemcinin çocuğun ilerlemesine yardım etmesi için sorumluluk almasını sağlar.
- Çalışanların çocukların gelişimi desteklemek için programda nasıl çalışılacağını belirlemelerine yardım eder (Beaty, 2006, s. 6).

Sistematik gözlemin yararlarının yanında bazı sınırlılıkları vardır. Gözlem yapmak maliyetli bir süreçtir. Gözlemciler kimi zaman farklı durumlara uyum sağlama konusunda güçlük yaşayabilmektedir. Gözlemcilerin, öznelliğinin ve yanlılığının ortadan kaldırılması da oldukça güçtür. Çocukları gözlemlerken anlamlı ve verimli davranış bölümlerini belirlemek de gözlemciler açısından oldukça güç olabilmektedir. Bir kez gözlemlenen bir davranışın genellenebilecek kadar önemli olup olmadığının belirlenmesi de zordur. Gözlemin dışsal karakterlere yönelik olması da sınırlılıklarından biridir (Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ihtiyaç olduğu hallerde çocuklara ilişkin gözlemlerin kaydedilmesi için bir "Gelişim Gözlem Formu" na yer verilmiştir. Her çocuk için ayrı olarak düzenlenecek bu formda çocuğa ilişkin kişisel bilgiler, gözlemin yapıldığı

tarikh, gözlenen gelişim özelliklerinin yazılacağı gelişim alanları bulunmaktadır. Formun alt kısmında öğretmennin çocuğa ilişkin görüş ve önerilerini yazdığı bölüm bulunmaktadır. Programda yer alan gelişim gözlem formu Ek 4'te sunulmuştur.

1.2.2.1.2.3. Görüşme

Görüşme, bir görüşmecinin bireyin kendisi ya da ailesiyle bireyi tanıma amacıyla konuşarak bilgi alma tekniğidir. Görüşme temelde soru cevap şeklinde uygulanmaktadır. Okul öncesi dönemde görüşmeyi yürüten kişi yani görüşmeci genelde okul öncesi öğretmenleri; görüşülen yani kaynak kişi ise genelde anne, baba veya bu rolü üstlenen ebeveynler ile çocuklardır. Görüşmenin birçok farklı şekli olmasına rağmen, kişiye ilişkin beden dili, ses tonu gibi sosyal ipuçları sağlaması nedeniyle yüz yüze görüşme diğerlerine nazaran daha etkilidir (Ünüvar, 2014). Küçük çocuklarla yapılacak görüşmeler kısa tutulmalıdır buna ilişkin ideal süre 10 dakika olarak önerilmektedir (Wortham, 2008). Görüşmelerde öğretmenlerin dikkat etmesi ve uygulaması gereken en önemli davranış biçimleri; etkili dinleme ve ben dilini kullanmadır (Yıldız, 2006).

Görüşme, kişi sayısına göre bireysel ve grup; planlanma durumuna göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere dört grupta incelenmektedir. Bireysel görüşmeler, kaynak kişi ile bire bir yapılan görüşmelerdir. Grup görüşmeleri, çocukları tanıma amacıyla küçük gruplarla ya da ailelerle yapılan görüşmelerdir. Okul öncesi döneme yönelik küçük akran grupları ile yapılan görüşmelerde çocukların birbirleriyle olan iletişimlerini ve etkileşimlerini de görmek mümkündür. Ailelerle yapılan grup görüşmelerinin odağında ise ortak bir sorun veya konu olmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme öncesinde görüşmenin yeri, zamanı, süresi ve kapsamı belirlenmektedir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise öğretmen daha önce belirlediği soruları yöneltir; görüşme esnasında bunlara ek sorularla edinilen bilgileri derinleştirebilir (Ünüvar, 2014).

Wortham (2008), var olan görüşme türlerinden farklı olarak tanılayıcı görüşmeden söz etmiştir. Tanılayıcı görüşme ile çocukların eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Planlı ya da plansız olarak yapılabilen tanılayıcı görüşmede çocuğun verdiği yanıtlara bakılarak eğitsel ihtiyacı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu görüşmede öğretmenin yönelttiği sorular çocuğun hangi yönde ihtiyacının olduğunu belirlenme açısından yönlendiricidir. Öğretmen çocuğun kafa karışıklığı yaşadığı ya da hata yaptığı

konuyu fark ederse buna ilişkin yapacağı tanılayıcı görüşme ile çocuğun kavram ya da beceri hakkında yaşadığı zorlukları ortaya çıkarabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirme amacıyla yukarıda sözü edilen formal ve informal yöntemlerin yanı sıra alternatif değerlendirmelerden de yararlanılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin içeriği ve yöntemleri aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.2.2.1.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirmenin bireysel amacı, olabildiğince objektif ve ayrıntılı olarak her öğrencinin okul başarısı ile kişilik, ilgi ve tutumlarına ilişkin bilgi toplamaktır. Değerlendirmeler sonucunda öğrencinin gelişimi yorumlanmakta, bireylerin gelişim düzeylerine göre programda, yöntemlerde ve öğrenme sürecini etkileyen faktörler üzerinde yeniden değerlendirme, değiştirme, planlama yapılmaktadır. Bu sayede eğitim ve öğretim dinamik tutulmaktadır. Değerlendirmede objektif ve sübjektif tüm kaynaklardan elde edilen verilerin birlikte yorumlanması ile çıkarılabilen sonuçlara ağırlık verilmektedir. Bir kaynaktan elde edilen bilgilerle, öğrencinin yetenek, başarı, ilgi ve genel gelişimi hakkında diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerle birlikte yorumlanmalı ve öğrencinin genel gelişimi hakkında sonuçlar çıkarılmalıdır. Öğrencileri değerlendirmek amacıyla yapılan raporlar, ayrıntılı olarak düzenlenmelidir. Öğrenci ve veli raporu incelerken öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini görmeli, gelişime nereden başlayacaklarını ve hangi konularda yardımcı olacaklarını görmelilerdir (Özgüven, 2004).

Geleneksel ölçme yöntemleri, öğrencileri tek yönlü değerlendirmekte; tek yönlü değerlendirmeyen ölçmelerde ise yalnızca bir ölçme sonucuna ya da bir ürüne bakılarak öğrenciye ilişkin karara varılmaktadır. Günümüzde bunların değerlendirme için yetersizliği ve eğitimsel ihtiyaçları karşılamayı üzerine alternatif yöntemler arayışına gidilmiştir. Alternatif yöntemler geleneksel yöntemlerin eksikliklerini gidermek, kapsamını genişletmek, aile ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla içeriği, yöntemi, odak noktası, puanlama sistemi ve hatta değerlendiricinin rolünü bile değiştiren bir yapı ortaya koymuştur. Süreç içerisinde kullanılan bu yöntemlerin dezavantajları görülmüş olsa da avantajlarının daha fazla oluşu ve geleneksel yöntemlere nazaran daha kapsamlı olmaları

nedeniyle günümüzde bu yöntemler eğitimci ve yöneticiler tarafından sıkça tercih edilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde sadece ürün ve sonuç değerlendirilirken; tamamlayıcı yöntemlerde süreç de değerlendirmeye alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin problem çözme becerileri, yaratıcılıkları ve düşünme biçimleri de görülmektedir. Değerlendirmede, sürecin ön plana çıkması nedeniyle öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında olmaktadır. Bu sayede öğrenci kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenme motivasyonu artan öğrencilerin akademik başarıları ve özgüvenleri artmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar yetişkinlerden ve ileri kademedeki çocuklardan farklı yollarla ve farklı düzeylerde öğrendikleri için değerlendirme yöntemleri bu dönem çocuklarına uygun olarak düzenlenmelidir. Bu dönem çocukları yaparak öğrendikleri kadar dinleyerek de öğrenmektedirler. Genelde bilgilerini konuşarak veya çizerek ifade ettikleri için küçük yaştaki çocukları değerlendirmede kağıt- kalem sınavları yetersiz kalmaktadır (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmelerini sağlayacak alternatif yöntemler söz konusu olmuştur.

Önder'e (2014) göre, okul öncesi eğitimde değerlendirmede iki temel yaklaşım söz konusudur: Klinik ve alternatif yaklaşım. Klinik yaklaşımda, değerlendirmelerde uzman kişiler tarafından yapılan standart testler, gözlem listeleri ve ölçekler kullanılmaktadır. Alternatif ya da otantik yaklaşımın ise özellikle okul öncesi dönem çocuklarına daha uygun görülmektedir. Çocuğun bulunduğu kültüre duyarlı, test yaklaşımına nazaran daha fazla emek isteyen, çocuğun tanıdığı bireyler tarafından tanıdığı bir ortamda yapılan değerlendirmelerdir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmede, gerçek değerlendirme olarak da bilinen bu yöntemler ile, çocukların bilgi ve beceri düzeylerini belirleme amacıyla belli bir beceriye ya da ortaya çıkarılan bir ürüne bakılmaktadır (Bredenkamp, 2014). Alternatif ölçme ve değerlendirmenin en önemli avantajı, diğer ölçme yöntemleri ile ölçülemeyen becerilerin ölçülmesidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde, gelişim bütünsel olarak irdelenmektedir. Çocuğun birçok gelişim alanına yönelik davranış özelliklerini inceleme olanağı

sunmaktadır. Önder'e (2014) göre, bu yöntemlerde program ile değerlendirme iç içe geçmiştir ve öğrenmeyi şekillendiren unsur çevre olarak kabul edilmektedir.

Alternatif değerlendirmenin en temel sınırlılığı, uygulamasının çok zaman almasıdır. Performans belli bir süreçte değerlendirildiği için daha sonra puanlanması gereken öğrenci yanıtlarıyla sonuçlanmayabilir. Diğer yöntemlerde de olduğu gibi puanlayıcıdan kaynaklı hatalar söz konusudur (Oosterhoff, 1994). Puanlayıcı hatalarının halo etkisi; merhamet, şiddet, merkezi eğilim hatası; kişisel önyargı, mantık hataları ve yönerge hatası gibi birçok farklı kaynağı olabilir (Reynolds, Livingston ve Willson, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme odaklanılan özelliğe göre; sürece dönük ürün değerlendirme, gerçek durumlara uyarlama ve yapılandırılmış uyaranlara yönelik doğal değerlendirme olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Sürece dönük ürün değerlendirmede, öğrencinin bir görevi tamamlarken izlediği süreç değerlendirilmektedir. Performans değerlendirme sürecinde gözlemleri kaydetmek amacıyla kontrol listeleri ve derecelendirme ölçeklerinden yararlanılmaktadır. Yapılandırılmış uyaranlara yönelik doğal değerlendirmede gözlemcinin müdahalesi olmadan uyaranlara verilen doğal tepkiler incelenir (Oosterhoff, 1994).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik derecelendirme ölçekleri, değerlendiricinin gözlemlerine dayanan değerlendirme araçlarıdır. Derecelendirme ölçeklerinde çocuğun değerlendirmeye konu olan davranış ya da niteliğinin var olup olmadığı derecelendirilerek kaydedilmektedir (Önder ve Ogeyman, 2014). Derecelendirme ölçekleri öğrencileri tanıma sürecinde öğrenciden sağlanan bilgilerin nesnelliğinin sağlanması amacıyla kullanılmaktadır. Gözlem tekniği ile elde edilen sonuçlar net olarak ifade etmek ya da çeşitli özellikler bakımından öğrencilerin hangi seviyede olduğunu bu tekniklerle ifade etmek zor olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin özelliklerinin betimlenmesi ve öğrencilerin hem grup hem de bireysel özelliklerinin anlaşılması ve değerlendirilmesinde bir standarda ulaşma amacıyla sayısal ya da simgesel ifadelerle ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldız, 2006). Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan süreçte çocuk ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi açısından eğitim ortamlarında rehberlik eden, standardizasyonu yüksek değerlendirme yapılması ve kararlar alınması amacıyla sıklıkla derecelendirme ölçeklerine başvurulmaktadır (Önder ve Ogeyman, 2014).

Derecelendirme ölçekleri, değerlendirmeyi yapan kişiye çocuğun davranışına ilişkin açıklamalar sunmaktadır. Bu da değerlendiriciye, ölçeği en az çaba ile tamamlamasına katkı sunması nedeniyle uygulaması hızlı ve basit bir tekniktir. Bu ölçeklerin kullanılabilmesi için uzun eğitimlere gerek yoktur; hatta iyi bir derecelendirme ölçeği kolay anlaşılır ve kullanılır olmalıdır. Derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi kolaydır. Çocuğun dünyasını anlama ve bilgisinin değerlendirilmesi için oldukça uygun bir tekniktir. Öte yandan güvenilirliği yüksek olmayan bilgi kaynağından elde edilmesi nedeniyle sübjektif ve davranışların sebebine ilişkin pek bilgi sağlamayan bir tekniktir (Wortham, 2008).

Derecelendirme ölçeklerini hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken birçok önemli nokta vardır. Ölçülecek her davranış, özellik veya tutuma yönelik derecelendirme ölçeğinde bir davranışa karşılık gelmelidir. Ölçekteki her bir maddede sadece bir nitelik, beceri ya da davranışa yer verilmelidir. Ölçekte yapılacak derecelendirmeler 3 ile 7 arasında olmalıdır. Uygulayıcılar, derecelendirmeler arasında yalnızca bir derecelendirme işaretlemelidir. Uygulayıcılar, kararsız kaldıkları maddeleri atlamalıdır. Değerlendirilecek çocuğun, değerlendirme sürecinden en az bir ay önceden itibaren o grupta bulunmasına özen gösterilmelidir. Uygulayıcının, değerlendirilecek çocukla değerlendirme yapmadan önce en az bir hafta vakit geçirmesi oldukça önemlidir. Ölçekteki madde sayısına göre, değerlendirme iki ya da üç oturumda yapılmalıdır (Önder ve Ogeyman, 2014).

Kullanım alanı oldukça geniş olan derecelendirmeli ölçeklerin geçerlik, güvenilirlik ve ayırt edici istatistiksel hesap yapılabilmesi ölçeğin standardizasyonu açısından önemli bir özelliktir. Ülkemizde de bu nedenlerle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kullanılan birçok derecelendirmeli ölçek vardır: 5-6 yaş Çocukları İçin Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği, Lodd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Akran Şiddetine Maruz Kalma, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme, Sosyal Becerileri Derecelendirme Örneği (Önder ve Ogeyman, 2014).

1.2.2.1.3.1. Portfolyo

Son yıllarda idareciler, kurumlar ve öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen bir değerlendirme yöntemi olan portfolyo; öğrenci ürün dosyası, gelişim dosyası gibi isimlerle de anılmaktadır. Portfolyoda çocukların çalışma örneklerinin bir temsili sunulmaktadır.

Çalışma örneklerinin nitelikleri incelenerek çocuğun gelişim düzeyini belirlemek, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek amaçlanmaktadır.

Portfolyo çocukların çalışmaları ile öğretmenin gelişim ve öğrenmeyi değerlendirmek amacıyla informal yolla ve performans değerlendirme yöntemleriyle elde ettiği bilgilerin toplamıdır (Wortham, 2008). Portfolyo, öğrenmenin oluşmasında öğrencinin rolünü, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bunun kolaylaştırılması süreçlerinde de öğretmeni ön plana çıkaran, yeni öğretim yöntemlerini destekleyen yararlı bir araçtır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). McAfee ve Leong’a (2011) göre, portfolyo herkesin üzerinde uzlaştığı net bir tanımı olmayan ve gelişen bir kavramdır.

Portfolyolar proje temelli, gerçek yaşamla ilişkili, problem çözme ve kritik düşünme becerileri kullanmayı gerektirmelidir. Portfolyolar, birçok testte ve kısa sınavda olduğu gibi hatırlama ya da alışılmış beceriler gerektiren ödevlerden oluşmamalıdır. Portfolyolar standart testlerin gerektirdiği genel bilgi ve becerilerden ziyade öğrenciye derinlemesine düşünme fırsatı sunmalıdır (Stefanakis, 2011).

Portfolyo, öğrenciler açısından gelişimlerini ve öğrenmelerinin kanıtını sunmayı sağlayan bir platform olarak kullanılmaktadır. Portfolyoda sunulan parçalar çocuğun “en iyi çalışma”larının toplamından daha fazlası olmalıdır. Portfolyolar tamamıyla öğrenciyi yansıtmalıdır. Öğretmenler bunu sağlamak amacıyla öğrencilerin kendi tarzlarını yansıttığını düşündüğü çalışmaları portfolyolarına ekleme özgürlüğü sunmalıdır (Wyatt III ve Looper, 2004).

Portfolyolar birçok amaca hizmet etmektedir. Portfolyolar, ailelere öğrenci performanslarına ilişkin örnekler sunar. Öğrencilerin tipik performanslarını kaydedilmesi ile gelecek yıllardaki öğretmenlere öğrenci hakkında bilgi sunar. Öğrencinin, öğretim programlarında yer alan geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemeye yardımcı olur. Bir konu alanında iyi bir performans sergilendiğinde, öğrencilerin bu performansa ilişkin düşüncelerini sağlar. Bu konulara ilişkin öğrenciyi güdüler. Portfolyolar, öğrencilerin becerilerini derecelendirme ve sınıflandırma amacıyla kullanılmaktadır (Airasian, 1994).

Portfolyoların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Portfolyolar, esnek ve uyarlanabilirlerdir.
- Çocukların gelişim ve öğrenmelerine yönelik farklı alanlarda bilgi sağlar.
- Çocukların güçlü yönlerine odaklanır.

- Çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlar.
- Süreç içinde farklı değerlendirme türlerine yönelik örnekler sağlar.
- Portfolyoya koyulacak ürünlerin seçiminde ve değerlendirilmesinde çocukların düşüncelerinden yararlanır.
- Tüm çocuklara ilişkin ortak bilgilerin sağlamanın yanı sıra her çocuğa ilişkin eşsiz bilgiler edinilmesini de sağlar.
- Süregelen değerlendirmelere kaynak oluştururlar.
- Çocuklar ve çocukların öğrenmelerine ilişkin çocuklarla ya da diğer kişilerle iletişim açısından zengin bir kaynak oluştururlar (McAfee ve Leong, 2011, s. 97).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kullanılan portfolyoları Wortham (2008); çalışma, değerlendirme, vitrin ve arşiv portfolyosu olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Çalışma portfolyosunda, yapılacak değerlendirmeler için çocuğun çalışma örnekleri toplanır. Yaygın olarak anlaşılan çeşidi olan değerlendirme portfolyosu, öğretmenlerin çocuğunun ilerlemesini değerlendirmek amacıyla kullandıkları portfolyodur. Vitrin portfolyoda, öğrencinin en iyi çalışmalarını sergilenir. Arşiv portfolyo ise bir sonraki eğitim kademesinde yer alacak öğretmenlere bilgi verme amacıyla kullanılan portfolyo türüdür.

Öğretmenler tarafından düzenlenen portfolyoda çocuklara ait çalışma örnekleri, raporlar, kontrol listeleri, gözlem kayıtları, görüşme formlarına yer verilmektedir. (Wortham, 2008). Portfolyolarda yer verilecek ürünlere ilişkin iki önemli nokta vardır. Portfolyo değerlendirmede sadece öğrencilerin olumlu deneyimlerine odaklanılmamaktadır. Portfolyolara ilişkin ikinci önemli nokta ise genelde en iyi çalışmalara yer verilerek, sorunlu ürünlere yer vermekten kaçınılmasıdır (Oosterhoff, 1994). Bu nedenle portfolyoya ürün seçilirken çocuğun daha alt düzeyde kalan becerilerini örnekleyebilecek çalışmalara yer verilmelidir. Bu sayede çocuğun geliştirilmesi gereken yönleri de keşfedilerek çocuğun tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

Portfolyo geliştirirken uyulacak belli başlı kurallar vardır. Öncelikle portfolyonun amacı belirlenmelidir. Portfolyoda hangi ürün çeşitlerine yer verileceği ve yer alacak ürünleri kimin seçeceği belirlenmelidir. Portfolyoların puanlanması ve değerlendirilmesinde uygulanacak yöntemler saptanmalıdır (Reynolds, Livingston ve Willson, 2010). Gelfer ve Perkins (1996, s. 7), portfolyonun içeriğinde yer alabilecek çalışmaları şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenci ya da öğretmen rehberliğinde seçilmiş öğrenciye ait çalışma örnekleri
 - Hikaye anlatımı
 - Göster anlat performans raporları
 - Deney ve proje fotoğrafları
 - Çizimler, kolajlar
 - Öykü çizimleri
 - Kendini yaratıcı olarak ifade ettiği çalışmalar
 - Yazdığı kelimelerin listesi vb.
2. Öğretmen gözlemleri
 - Anekdot kayıtları
 - Kontrol listeleri (gelişimsel, öğretmen tarafından geliştirilen ya da referans ölçütlü)
3. Öğretmenin öğrenciye ilişkin yaptığı periyodik değerlendirmeler
 - İlgi envanterleri
 - Çocuğun duygu ve düşüncelerine yönelik sorulan sorulara verdiği cevaplar
4. Öğrenci ve öğretmenin katkıda bulunduğu gelişim notları
5. Günlük defterler
6. Ebeveyn gözlemleri
7. Veli ve öğretmen konferansları (özetler ya da raporlar)
8. Veli- öğretmen iletişimi (telefon konuşmaları, kısa tartışmalar, notlar, raporlar vb.)

Portfolyo kullanılmasının olumlu yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Portfolyonun olumlu yönleri:

- Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını destekler.
- İş birlikli öğrenmeyi destekler.
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırır.
- Sistematik değerlendirmeyi sürekli hale getirir.
- Öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak yerine gelişimlerine odaklanır.
- Değerlendirme sürecini bireyselleştirir.
- Öğrencilerin yapabildiklerine, güçlü yönlerine odaklanır.
- Veli ile yapılacak görüşmelerde somut kanıtlar sunar.
- Esnektir ve farklı durumlara uyarlanabilir (McMillan, 2015).

Portfolyonun sınırlılıkları:

- Portfolyoları nota çevirmek güçtür ve güvenilirliğinin düşük olması,
- Öğretmenlerin portfolyoya yönelik eğitim ihtiyacı,
- Ölçüt geliştirme, nota çevirme ve öğrencilerle toplantı yapılması uzun zaman alması,
- Öğrencilerin portfolyo içeriğine iyi seçimler yapamama ihtimali,
- Öğrenci ürünlerinden oluşan örneklemin güçlü genellemeler sağlayamaması,
- Ailelerin portfolyoları anlamakta güçlük çekmesidir (McMillan, 2015).

1.2.2.1.3.2. Gelişim Raporu

Gelişim raporu, çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının özetlendiği formdur. Gelişim raporu, öğretmenlerin dönem içerisinde çocukları gözlemlerken kullandığı gelişim gözlem formlarına dayalı olarak dönem sonlarında birer kez olmak üzere yılda iki kez yapılan değerlendirmedir. Öğretmenler, gelişim raporunda gelişim gözlem formlarında yer alan bilgileri analiz ederek çocuğu değerlendirmektedir. Gelişim raporlarında ailelere çocuğun gelişimsel durumuna ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Ailelere çocuğun özel durumuna ilişkin, desteklenmesi gereken gelişim alanlarına yönelik öneriler ve çocuğun desteklenecek alanlarına ilişkin çözüm yolları sunulmaktadır. Gelişim raporları, ailelerin çocuklarının aldıkları eğitimden ve öğrenme sürecinden etkilerini görmeleri açısından aydınlanmasını sağlayacaktır (MEB, 2013).

Gelişim raporu, çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik değerlendirmeleri yazılı olarak velilere sunma imkanı tanımaktadır. Gelişim raporu, çocuklara eğitim döneminin son gününde verilmesi nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarına verilen karne niteliğindedir. Bu nedenle veliler tarafından oldukça önemsenmektedir. Çocuklarının uzman bir kişi tarafından yapılan değerlendirmelerinin yer alması ve çocuklarının gelişimsel sorunlarına ilişkin çözüm önerileri sunması açısından aileler açısından oldukça önemlidir. Öğretmen açısından ise öğrencilerinin tüm gelişim alanlarına yönelik yazılı olarak değerlendirmelerini sağlaması ve çocukların bireysel değerlendirmelerinden yola çıkarak kendisini ve eğitim programını değerlendirmesine ışık tutması yönünden önem arz etmektedir.

Gelişim raporları, öğretmenler tarafından Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesi olan e- okul portalı üzerinden girilmektedir. Bu alana gelişim alanı bazında her öğrencinin

gelişim özellikleri girilmektedir. Gelişim raporunda, çocukların gelişim özellikleri psikomotor, bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri olmak üzere beş bölümde sunulmaktadır. Gelişim raporunun son bölümünde çocuğa ilişkin görüş ve öneriler yer almaktadır. Gelişim raporunun sağ üst köşesinde çocuğun resmi yer almaktadır. Örnek gelişim raporu formu Ek 5'te sunulmuştur.

Gelişim raporunda, dönem boyunca çocuğa ilişkin gözlemlerin kaydedildiği gelişim gözlem formlarında yer alan bilgiler özetlenerek ve derlenerek sunulmaktadır. Öğretmenler bu formlarda yer alan bilgilere göre çocuğun gelişim özelliklerini sıralamakta ve ailelere bu gelişim özellikleri doğrultusunda görüş ve önerilerini iletmektedir.

1.2.2.1.3.3. Dinamik Değerlendirme

Dinamik değerlendirme yönteminin kuramsal temeli Vygotsky 'nin yakınsak gelişim alanı kavramına dayanmaktadır. Değerlendirme yöntemlerinde genel olarak çocukların bağımsız olarak yapabildiklerine odaklanılmaktadır. Bu yöntemde ise çocuğun bireysel yapabildiklerinin yanı sıra çocuğun öğretmeni ve akranlarının yardımı ile yapabildikleri de değerlendirilmektedir. Çocuğun bir beceriyi yerine getirebilmesi için duyduğu ihtiyacın miktarının ve türünün belirlenerek çocuğun anlama ve beceri düzeyine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Bu sayede sonraki eğitim süreçlerinde yapılacaklara rehberlik etmektedir. Öğretmen, süreçte çocuktan yanıt almak amacıyla hatırlatmalar yapabilir, ipuçları verebilir ya da soru sorabilir (Bredekamp, 2014). Çocuğun cevaplarıyla birlikte öğretmenin soruları, ipuçları, teşvik edici kullandığı sözler de kaydedilir.

Dinamik değerlendirmenin başlangıç noktası, geleneksel değerlendirmede var olan çocuğun davranışları doğru olarak yapması düşüncesinin aksine, çocuğun yapmakta güçlük çektiği veya hatalı yaptığı noktalardır (McAfee ve Leong, 2011). Dinamik değerlendirme süreci iki aşamalıdır. İlk aşamada çocuktan yardım almadan yapabileceği ama henüz ustalaşmadığı bir beceriyi yapması beklenir. Çocuğun bağımsız olarak bu beceriyi tamamlama düzeyi saptanır. İkinci aşamada yardımla yapabileceği bir beceri yapılandırılır ve çocuk bu süreçte desteklenir. Burada çocuğun ilk aşamada bağımsız olarak tamamladığı beceriyi öğrenmesi beklenir. Öğretmen bu süreçte çocuğun ne çeşit bir desteğe deneyime ihtiyacı olduğunu belirlemektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Dinamik değerlendirme ile çocuğun desteklenerek yapabildiği beceriler ve bağımsız olarak yapabildiği davranışlar

değerlendirilmektedir. Çocuğun var olan gelişim düzeyi ile ulaşabileceği gelişim düzeyi saptanarak; çocuğa ilişkin ileriye dönük değerlendirme yapılmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının ölçme ve değerlendirmesinde oyun terapisi ve eğitici drama teknikleri de kullanılmaktadır. Oyun terapisi ve eğitici drama sonuca değil sürece yönelik değerlendirme yapması bakımından performansa dayalı değerlendirme yöntemlerinin en önemli özelliklerinden birini karşılamaktadır. İki yöntem de çocukların duygularının üstlendikleri roller ya da oyuncaklara yansımaları aracılığıyla değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır.

Çocukların yetişkinler gibi kendilerini ve iç dünyalarını ifade edememeleri, gelişimsel özelliklerinin duygularını anlatmaya yeterli olmaması nedeniyle çocukları oyunlarına yansıtıkları karakterle anlama yoluna başvurulmuştur. Bu çabanın sonucunda oyun tekniği ile çocukları anlama ve değerlendirme yoluna gidilmiş ve oyun terapisi yöntemi ortaya çıkmıştır. Oyun terapisinin temeli Carl Rogers'ın danışan merkezli terapi metoduna dayanmaktadır. Oyun terapisi çocuğun sorunlarını anlama, onun duygu ve tutumlarını keşfetme ve çocuğun sorunlarına çözüm bulmasını sağlama amacıyla geliştirilmiştir. Oyun terapisi temelde özel olarak hazırlanmış oyun odalarında terapist ve çocuğun oyun oynadıkları bir süreçtir. Oyun terapisinde, değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak hem çocuğun durumu değerlendirilmekte hem de yaşadığı problemlere çözüm bulunmaktadır.

Oyun terapisi tekniği, okul öncesi dönem çocuklarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Oyun terapisi, 3- 11 yaş arasındaki çocukların oyuncaklarla oynadıkları sırada kendilerini ifade etme sürecine dayanan bir tekniktir. Çocuklara yönelik materyallerin ve çocuğun kendini güvende hissedeceği bir ortam oluşturulmalıdır. Çocuk, oyuncaklarıyla oynarken uzman tarafından gözlemlenir ve çocuk süreçte, içinde barındırdığı duyguları ortaya çıkarmakta ve yaşamaktadır (Ünüvar, 2014).

Eğitici dramanın yapısı ve nitelikleri değerlendirme açısından elverişli bir ortam sunmaktadır. Eğitici dramada rol oynama tekniği kullanılmaktadır. Çocuklar farklı rolleri canlandırırken, gelişimlerine ilişkin ipuçları vermektedir. Eğitici drama, sınıf ortamının doğal bir durumudur ve çocukların doğal hareketlerinin değerlendirilmesi açısından büyük imkanlar sağlamaktadır. Eğitici dramada çocuğun yapabildiklerine odaklanılmaktadır ve bu durum çocuğun kendini rahat hissedebileceği bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. Eğitici dramanın sonunda yer alan değerlendirme bölümünde çocuğa yöneltile sorularla çocuğun

davranışlarının değerlendirilmektedir. Eğitici drama yapılabilmesi için çocukların gireceği role ilişkin toplumsal rolleri bilmeleri, bilgi ve deneyim sahibi olmaları; fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin yeterli olması gerekmektedir (Önder, 2014). Öğretmen bunları tespit ederken de çocukları değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca çocukları farklı açılardan değerlendirmek amacıyla öğretmen kendi rolü ile drama sürecini yönlendirebilmektedir.

Eğitim, birey davranışlarının değişme sürecidir. Eğitim programı, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için ferde kazandırılacak öğrenme yaşantılarının bütünüdür. (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Verilen eğitim ile hedeflenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışın ne ölçüde öğrenci tarafından içselleştirildiği ve eksikliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla eğitimde değerlendirme yapmak gereklidir (Aykaç, 2005). Bu bağlamda verilen okul öncesi eğitimin etkililiğini görmek, çocukların gelişimlerindeki değişimleri izlemek ve öğrenme çıktılarını yorumlayabilmek için okul öncesi eğitim sürecinin değerlendirilmesi gereklidir. Sapsağlam (2013), geçmişten günümüze kullanılan eğitim programlarını değerlendirme boyutuyla incelemiş ve her programda değerlendirme yöntemlerine ilişkin farkları ortaya koymuştur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha çocuk merkezli ve etkili yöntemlere yer verilmiştir. Bu yöntemlerin ne ölçüde etkili olduğu alandaki uygulayıcıların bu yöntemlere eğitim süreçlerinde ne kadar yer verdiğiyle orantılıdır. Uygulayıcıların bu yöntemleri kullanırken yaşadıkları güçlükler ve kullanma nedenleri eğitim süreçlerinde yer verme düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkililiğini belirlenmesi, uygulayıcıların bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve yöntemlere ilişkin önerilerinin alınması ile mümkündür.

1.3.Problem İfadesi

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları, bu araçları uygularken karşılaştıkları güçlükler ve bu araçlara ilişkin geliştirdikleri öneriler nelerdir?

1.4.Araştırma Soruları

1. Okul öncesi öğretmenleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin bu araçları tercih etme nedenleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin bu araçları kullanırken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin önerileri nelerdir?
 - a) Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin önerileri nelerdir?
 - b) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde uygulanabilecek tüm ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin önerileri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları
 - a) Çalıştıkları yaş grubuna,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Çalıştıkları kurumun niteliğine (özel ya da devlet),
 - d) Çalıştıkları yerleşim birimine (il-ilçe merkezleri ve köy okulları),
 - e) Eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.5.Araştırmanın Amacı

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmek amacıyla gelişim gözlem formları, portfolyolar, gelişim raporları, çeşitli envanterler, standart ve standart olmayan testler gibi birçok araç geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geliştirilen araçların farklı avantaj ve sınırlılıkları olmakla birlikte asıl önemli nokta bunların uygulanması noktasıdır. Bu noktada en büyük rolü ölçme ve değerlendirme süreçlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmenleri üstlenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında hangi ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verdiği, bu araçları seçme nedenleri, uygularken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi yöntemlerin geliştirilmesi ve değiştirilmesi noktasında önemli bir veri sağlayacaktır. Bu araçların geliştirilmesinde öğretmenlerin sunacağı öneriler de ölçme ve değerlendirme alan yazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarını, bu araçları kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve bu araçlara ilişkin önerilerini incelemektir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarındaki yetersizliklerin ve uygulamada yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve başarılı yanlarının güçlendirilmesine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'na geri bildirim sağlanması, okul öncesi dönem çocuklarında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarına öneriler getirilerek bunların geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara, Konya ve Antalya illerinde MEB'e bağlı özel ve devlet anaokulları ile anasınıflarında görev yapan 321 öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7.Sayıtlar

Bu araştırmada katılımcıların ölçeklere içtenlikle ve gerçekliği yansıtacak yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bu araştırmanın konusuyla ilişkili alanda yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur.

Dudley (2000), araştırmasında oyun temelli değerlendirme yöntemlerinin sosyal ve tedavi geçerliliği olarak algılanıp algılanmadığını ve bu yöntemin tanılama ile müdahale uygulamalarıyla ilişkilendirmede yardımcı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 186 okul psikoloğu ve 139 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların standartlaştırılmış, norm referanslı ve oyun temelli değerlendirme yöntemlerini okul öncesi çocuklarının değerlendirilmesinde önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu oyun temelli değerlendirme yönteminin sosyal geçerliliği ile iyileştirmeyi sağladığını belirtmiş; bu yöntemin değerlendirme ile müdahale arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucunda okul öncesi dönemde değerlendirme ve oyun temelli değerlendirme alanlarında daha fazla eğitime ve araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmıştır.

Pretti-Frontczak, Kowalski ve Brown (2002), çalışmalarında Ohio'daki okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeyi ve müfredatı ne düzeyde kullandığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 586 öğretmenin görüşlerinden yararlanmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamalarıyla müfredatın paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gehrke (2004), araştırmasında üniversiteyle iş birliği içerisinde olan okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan değerlendirme yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimleyici örnek olay inceleme modelinde olan araştırmada 12 okul öncesi öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yaklaşık bir yıl süren araştırmada veriler yüz yüze görüşme ve anketler

aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çocukları değerlendirmek amacıyla benzer uygulamalar yaptıkları görülse de motivasyonlarının, amaçlarının ve değerlendirmeden elde ettikleri bilgileri kullanma şekillerinin farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocukları değerlendirmek amacıyla kontrol listeleri, gözlem, anekdot kaydı ve çocukların çalışmalarından oluşan bir dosyadan yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme yapmak için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hepsinin değerlendirmelerini velilerin bilgilendirilmesi amacıyla yaptıkları belirlenmiştir. Değerlendirme stratejileri ne kadar kasıtlı ve sistematik ise raporlama sürecinin de bir o kadar düşündürücü olduğu belirtilmiştir. Aynı kişiler iş arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alanında gözlem ve diğer değerlendirme yöntemlerine ilişkin olarak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemde program geliştirme, öğretim stratejileri ve değerlendirme uygulamalarının bağlantısına ilişkin derinlemesine bilgi toplanması için bu araştırma sonucunda ortaya çıkan soruları cevaplayacak araştırmalar yapılabileceği belirtilmiştir (Gehrke, 2004).

Planck (2005), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta değerlendirmeye ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması olarak yapılan araştırmada beş okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler sınıf içi gözlemler, programda yer alan değerlendirme araçları ve öğretmen röportajları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların anlamlı bir şekilde değerlendirilmesinde öğretmen- ebeveyn, ebeveyn- çocuk ve çocuk- çocuk ilişkilerinin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde yapılan değerlendirmelerin yalnızca çocuk için değil; aile, öğretmen ve programın değerlendirilmesinde de oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında uyguladıkları en anlamlı ve faydalı değerlendirme yöntemi olarak gözlem tekniğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi dönemde yapılan değerlendirmelerin çocukların gelişimini açığa çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2006), araştırmasında öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 150 öğretmen adayının görüşleri, anket yoluyla alınmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının gelişim

dosyasına dayalı değerlendirmenin nesnel, performans ölçmeyi sağlayan ve önemli bir değerlendirme yöntemi olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda bu değerlendirme yönteminin öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları gelişim dosyası kullanırken zamana ilişkin güçlük yaşadıklarını ve süreçte daha az yönlendirmeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eren (2007) çalışmasında, portfolyo değerlendirmenin okul öncesi öğretmenleri, çocuklar ve aileleri üzerindeki etkileri ile portfolyonun okul öncesi eğitim üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 6 okul öncesi öğretmeni, 6 yaşında 10 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Bir sene boyunca sürdürülen çalışmada gözlem, mülakat ve anketler uygulanmış; portfolyo uygulamasında örnek olay incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin olumlu bir eğilimi olduğu belirlenmiştir. Aileler portfolyonun çocuklarının eğilim, ilgi ve becerilerini keşfetmeleri konusunda kendilerine rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Portfolyo değerlendirmenin okul öncesi dönem çocuklarının ifade becerilerini, öz güven ve öz sorumluluk becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), araştırmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlanılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Ankara 'da 242 öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli bulmaları nedeniyle geleneksel araçları kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken mevcudun fazla olması ve zaman konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme yöntemlerinin kullanılması ve araçlarının hazırlanmasına ilişkin eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Karakaya ve Doğan (2008), çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarını hangi sıklıkta kullandıklarını ve bunları tercih ederken hangi özellikleri dikkate aldıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 80 sınıf ve branş öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması, güvenilir olması, uygulama açısından kolay olması, eğitsel amaçlara yarar sunması ve geçerli olması gibi özelliklere sahip ölçme araçlarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Gündoğdu vd. (2008), 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarındaki farklılıkların öğretmenler tarafından nasıl algılandığını araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel desen ile yapılan araştırmada, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada 6 okul öncesi öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin programlarda yer alan değerlendirme farklılıklarına ilişkin herhangi bir bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında sıkıntılar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin değerlendirmeleri algılaması konusunda büyük eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programda vazgeçilmez değerlendirme araçlarının neler olduğuna ilişkin herhangi bir fikir yürütemedikleri görülmüştür.

Hanes (2009) , araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi ve Delaware County’ deki okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut değerlendirme uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 230 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcıların değerlendirme sürecinde ailelerin önemine ilişkin olumlu düşünce sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıların değerlendirmenin, mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanmasında bir ihtiyaç olarak gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılar ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların değerlendirilmesine ilişkin eğitimci olarak rollerinin önemli olduğu ve bu dönem çocuklarının değerlendirilmesinin önemine olan inançlarını dile getirmişlerdir.

Peters vd. (2009), araştırmalarında anasınıfından ilkokula geçişte portfolyo değerlendirmeyi çocukların öğrenmelerinin artırılması amacıyla nasıl kullanılabileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, anaokulu ve ilkokullarda katılımcı olarak yapılan gözlemler; öğretmenler, okulların müdür ve müdür yardımcıları ile yapılan görüşmeler; odak grupta yer alan 5 ve 6 yaşındaki çocuklarla yapılan görüşmeler; 5 yaş civarındakilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak gruptaki çocukların aileleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, anasınıfından ilkokula aktarılan portfolyoların farklı deneyimlere ve geçmişe sahip olarak ilkokula geçiş yapan çocuklar ve aileleri sınıfa dahil etmede yardımcı olduğu görülmüştür. Araştırmada portfolyoların çocuğu yeni grup kültürünün parçası olmayı teşvik etme ve yeni ortamda ilişkiler kurma konusunda cesaretlendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların günlük yaşamlarına ilişkin

bilgileri edindiği zaman eğitim sürecinin daha verimli olacağı belirtilmiştir. Bunların yanında önceki öğrenmelerine değer verilen çocukların öz güvenine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can Gül (2009) , araştırmasında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu görülmüştür. Özel okullarda çalışan lise mezunu öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hoover (2010), araştırmasında anaokullarında dil, matematik ve motor becerilerine ilişkin yapılan değerlendirmelerin çocuğun desteklenmeye olan ihtiyacının belirlenmesinde geçerli bir gösterge oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Mississippi'de yer alan iki ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 100 öğrencinin anaokulu değerlendirme kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada anaokullarında öğrencilere ilişkin yapılan değerlendirmeler ön test olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ikinci sınıfın sonunda desteklenmeye ihtiyacı olan alanlarıyla anasınıfındaki değerlendirmeleri arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmada anaokulunda yapılan değerlendirmelerin, öğrencinin desteklenme ihtiyacı duyduğu alanların belirlenmesinde öngörü oluşturduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul öncesi dönemde yapılacak daha ileri analizler aracılığıyla çocukların hangi özel alanlarda desteğe ihtiyacının olduğunu öngörmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Esliker (2010), araştırmasında portfolyo değerlendirmenin okul öncesi dönem çocuklarının okuma becerilerini ne düzeyde arttırdığını ve portfolyo değerlendirmenin okuma becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 30 anaokulu öğrencisi, üç öğretmen ve bir moderatör katılmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada nicel veri olarak portfolyo değerlendirme yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra çocukların okuma becerilerine ilişkin puanları karşılaştırılmıştır; nitel veri olarak öğretmenler ile moderatörle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada portfolyo değerlendirmenin okul öncesi dönem çocuklarının okuma becerilerini arttırdığı ve öğretmenlerin okuma becerilerini öğretme kalitelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında portfolyo değerlendirme kullanılmasının küçük yaşta eleştirel düşünme becerisini

geliştirdiği, akademik başarıyı arttırdığı ve ilerleyen eğitim kademelerinde sŸrdŸrŸlmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Buldu (2010) tarafından, okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin gŸrŸř ve uygulamalarının, Ÿđretmenlik felsefeleri, eğitim durumları ve kariyerleriyle ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya 200 okul Ÿncesi Ÿđretmeni katılmıştır. Araştırmada okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin değerlendirmeye yŸnelik gŸrŸřleri ile değerlendirmeyi kullanma dŸzeyleri arasında bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ÿđretmenlerin değerlendirmeye yŸnelik gŸrŸř ve uygulamalarını; eğitim dŸzeylerinin, mesleki tecrŸbesinin ve sınıftaki Ÿđretmen sayısının etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sezer(2010), araştırmasında okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin Ÿlçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma dŸzeylerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmada Çanakkale’de çalışan 106 okul Ÿncesi Ÿđretmeninin gŸrŸřlerinden yararlanılmıştır. Ŗn lisans mezunu okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin Ÿlçme ve değerlendirme araç ve yŸntemlerini kullanma dŸzeyinin lisans mezunu Ÿđretmenlerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Ÿđretmenlerin bu yŸntemleri kullandığı fakat yŸntemlerin yeterliliği, objektifliği, geçerlik ve gŸvenirliđi konularında kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Okul Ÿncesi eğitim programında yer alan Ÿlçme ve değerlendirme yŸntemleriyle ilgili daha fazla Ÿrnek sunulması ve hizmet içi eğitimlerin dŸzenlenmesi gibi Ÿneriler ortaya konmuştur.

Yaşar (2010), araştırmasında Balıkesir’de bulunan ilköğretim okullarında çalışan 608 sınıf Ÿđretmeninin portfolyo değerlendirme Ÿzerine gŸrŸřleri araştırmıştır. Araştırmada sınıf Ÿđretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin gŸrŸřlerinin olumsuz olduğu gŸrŸlmŸřtŸr. Ŗđretmenler portfolyo değerlendirmenin Ÿđrenciye fayda sağlamadığını belirtmişler; portfolyonun zaman aldığı, uygulamasında çeşitli gŸçlŸkler yaşandığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda Ÿđretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulamalarına yŸnelik kapsamlı bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) , araştırmalarında 2006 Okul Ŗncesi Eğitim Programı’nı okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin gŸrŸřlerini alarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Kayseri ilinde gŸrev yapmakta olan 152 okul Ÿncesi Ÿđretmeni katılım gŸstermiřtir. Araştırmada, okul Ÿncesi Ÿđretmenlerinin 2006 Okul Ŗncesi Eğitim Programı’nda Ÿlçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmediği ve programda yer

verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri programın, değerlendirme unsurunun yeterince bilgilendirici olmadığını belirtmişlerdir.

Türkeç Aktaş (2012), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandığı Okul Öncesi Öğretmenleri Alan Yeterlik ifadelerinden oluşturulan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma Aydın ilindeki 165 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini değerlendirme konusunda yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Duku (2013) , araştırmasında erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerini değerlendirme konusunda ölçüm değişmezliği ve psikometrik geçerlilik sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda erken çocukluk araştırmalarında otizm ve yönetim işleyişi alanlarındaki verileri kullanarak üç dergi tarzında makaleyi ölçüm değişmezliği ve psikometrik geçerlilik konusunun önemini vurgulamak amacıyla ele almıştır. Araştırmada farklı veri toplama kaynaklarını temsil etmesi amacıyla okul öncesi dönemde çocuğu olan aileler ve öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada, iki çalışma için ölçüm değişmezliği eksikliği, örtük yapılardaki gözlenen grup farklılıklarının kısmen ölçüm yanlılığına bağlı olabileceğini düşündürdüğü ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda ölçüm değişmezliği, gruplar arasında anlamlı bir karşılaştırma yapılabilmesi için ön koşul olması gerektiği belirlenmiştir.

Uzun (2013) , araştırmasında farklı türlerde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen çalışmada 2006 yılında MEB tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden faydalanılarak hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda genel olarak kendilerini yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin gözlem ve ölçme sonuçlarını kayıt altına alma, öğrencilere yönelik ölçme çalışmaları hazırlama, çalışma sonucunda öğrenme ortamlarını ve öğretim amaçlarını yeniden düzenleme, paydaşları bilgilendirme, öz değerlendirme yapma konularında özel okullardaki öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür.

Nah (2014), araştırmasında İngiltere ve Kore ‘deki anaokullarında yapılan değerlendirme uygulamalarını karşılaştırmıştır. Araştırmada ülkelerden resmi izinle anaokullarında çocukları değerlendirmek için yapılan uygulamalar, eğitimcilerle yapılan görüşmeler, çocukların değerlendirme örneklerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngiltere’de çocuklara çeşitli metodolojik ve güçlü prosedürlerle tanımlanmış sistematik bir değerlendirme uygulandığı; Kore’de ise parçalanmış ve sistematik olmayan değerlendirme yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca İngiltere’deki sistemin ocuk ve kurumlarda gelişimsel ilkelere uygun olmayan uygulamalara karşı eğitimcilere ağır yaptırımların olduğu görülmüştür. Araştırmada Kore’deki anaokulları ve ocuk bakım merkezleri idarecilerinin ekonomik destekler sağlanarak, çocukların değerlendirilmesine ilişkin tek tip bir ereve, araç ya da kılavuz geliştirmeleri önerilmiştir.

Turupcu (2014), araştırmasında okul öncesi ğretmenlerinin gözlem yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Fenomenolojik durum çalışması yapılan araştırmada, özel okulda çalışan altı ğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Öğretmenler okul öncesi eğitimde değerlendirmenin süreç odaklı olmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada gözlem esnasında çocukların ilgi, istekleri ve sorunlu davranışlarının tespitinin yanı sıra öğretmenlere de öz değerlendirme firsatı sunulduğu belirlenmiştir. Gözlem yöntemini sınıf mevcudu ve sistematik dökümantasyonun sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınırlılıkları aşabilmek amacıyla çocukları grplama yöntemini önermişlerdir.

şahin (2014) , araştırmasında okul öncesi ğretmenlerinin lme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin inanç ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, 149 okul öncesi öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif lme değerlendirme yaklaşımlarına inanç ve uygulama düzeylerinin yüksek olduğu ve bu sonuçların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişkenlik göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), araştırmalarında 2012- 2013 eğitim ğretim yılında 10 pilot ilde uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programına yönelik ğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Adana’da devlet okullarında görev yapan 73 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada açık uçlu anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim programının esnek, ğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi

destekleyen bir program olduğu belirlenmiştir. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin amacına yönelik olduğu, açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programı uygularken okulun fiziki şartları ve mevcudun fazlalığı nedeniyle programda yer verilen öğrenme merkezleri konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programa yönelik olumlu bir yaklaşımları olmasına rağmen yeterli hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Collada (2015), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme süreçlerini okul, sınıf ve kişisel değerler bağlamında tanımlamayı ve okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında biçimlendirici değerlendirme süreçlerini uygulama becerilerini etkileyen engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, bir durum çalışmasıdır. Araştırmada 6 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşme, gözlem ve yapılandırılmış değerlendirmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olmasının süreci güçleştirdiği, öğretmenlerin eğitici ve değer biçmeye dönük yaklaşımlarında öğretmen uygulamaları ile değerleri arasında uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir. Çocuğun gelişimine yönelik yapılan düzey belirlemeye dönük değerlendirmelerin ise velilerle iletişim ve iş birliği konularında sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2015) , araştırmasında okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile ve öğretmenlerin görüşleri ile beklentilerini incelenmiştir. Durum çalışması olarak yapılan araştırmanın örneklemini Ankara’da çalışan 8 öğretmen ve 24 aile oluşturmuştur. Araştırmada aylık eğitim planları, gelişim raporları, gözlem formları ve haber mektupları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler ile ailelerin değerlendirme konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, değerlendirmenin sürece dönük olmasını ve aileden çocuğa ilişkin geri dönüt alınmasını önemsedikleri belirlenmiştir. Ailelerin akademik ve sosyal becerilerin değerlendirmesini öğrenmenin değerlendirmesi olarak gördükleri belirlenmiştir. Ailelerin değerlendirme sürecinden ziyade ürünlere önem verdikleri görülmüştür.

Işık (2015) , araştırmasında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin programı kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde olan araştırmada Ankara’da çalışan 201 öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin sonucunda

öğretmenlerin çoğunun güncellenen programı incelediğine, buna ilişkin hizmet içi eğitimlere katıldığına ve programın anlaşılır ve öğretmenlere uygulamalarında ıssık tutacak nitelikte olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmada ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarında ise öğretmenlerin yarısından fazlasının gözlem kaydı tuttuğu, büyük çoğunluğunun gelişim raporu kullandığı, portfolyo değerlendirmeyi ise öğretmenlerin üçte ikisinin kullanmakta olduğu görülmüştür.

Alaçam ve Ongan (2016), araştırmalarında portfolyo değerlendirmenin iddia ettiğı faydaları sağlayıp sağlamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinden oluşan 10 kişilik bir grubun görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri altı tema etrafında irdelenmiştir. Araştırmada katılımcıların portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre portfolyo değerlendirmenin avantajlarının yanında sınırlılıkları ve kullanırken güçlükleri de vardır. Ayrıca katılımcıların çoğu portfolyo sürecinde çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin benzer rollerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, portfolyo kullanırken veli ile ilişkilerdeki ilkeler tanımlanmış olmasına rağmen çeşitli nedenlerle uygulama esnasında farklı iletişim yolları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra iki öğretmen grubu da okul öncesi dönemde uygulanan portfolyoların bir sonraki eğitim kademesinde yer alan öğretmenlere gönderilmediğini ifade etmişler ve bu uygulandığı takdirde yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Shapero (2017), araştırmasında ileri derecede yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinden ve okul temelli hizmet verenlerden bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmasında fotoğraf destekli elektronik portfolyonun kullanmanın etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nitel çalışma, teorik ve deneysel çalışma yaklaşımları ile temellendirilmiştir. Araştırmanın verileri okul öncesi dönemdeki yetersizliği olan çocuğa sahip 7 aile ile yapılan görüşmeler ve okul temelli hizmet veren bir gruptan alınmıştır. Araştırma sonucunda, fotoğraf destekli portfolyoların ebeveynlerin ve diğer paydaşların çocuğu ve okulu anlamaları, BEP toplantılarının kalitesinin artması, BEP toplantılarında katılımcılar ve paylaşımlarınlar arasındaki ilişkilere olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, farklı görüşler olmasıyla birlikte BEP toplantılarının portfolyolar nedeniyle uzun sürmesinin bir sınırlılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yurt dışında yapılan çalışmaların temeli eskilere dayanmasına rağmen ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar daha yenidir. Alan yazında okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik derinlemesine araştırma yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının ölçme ve değerlendirmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmede en etkili yöntemlerin gözlem ve portfolyo yöntemi olduğu görülmüştür. Araştırmalar gözlem tekniğini çocukların davranışlarının betimlenmesi konusunda; portfolyo değerlendirmeyi ise çocukların daha objektif, güvenilir değerlendirilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu görüşleri olmasına rağmen bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Eğitim programları uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitimlerin sağlanmaması nedeniyle çocukların ölçme ve değerlendirmesinde konusunda öğretmenler sıkıntılar yaşamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplama sürecine ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini, bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde olan bir betimsel çalışmadır.

Geçmişte ya da günümüzde yer almakta olan bir durumu olduğu gibi betimlemenin amaçlandığı araştırma yaklaşımına tarama modeli denilmektedir. Bu modelde araştırmanın konusunu oluşturan kişi, nesne ya da olayın kendi şartları ve doğası ile tanımlanmaktadır (Karasar, 2014, s. 77).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Ankara, Antalya ve Konya illerinde MEB'e bağlı özel ve devlet kurumlarında çalışan 321 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Eğitim Kurumu Niteliği	MEB’e bağlı özel kurum	133	41,4
	Bağımsız anaokulu	131	40,8
	İlkokul bünyesinde anasınıfı	57	17,8
Çalıştıkları Yerleşim Birimi	İl merkezi	197	61,4
	İlçe merkezi	101	31,5
	Köy	23	7,2
Bulundukları İl	Ankara	160	49,8
	Antalya	99	30,8
	Konya	43	13,4
	Online	19	5,9
Çalıştıkları Yaş Grubu	3- 4 Yaş	103	32,1
	4- 5 Yaş	108	33,6
	5- 6 Yaş	83	25,9
	Karma Yaş Grubu	27	8,4
Eğitim Durumu	Meslek Lisesi Mezunu	80	24,9
	Ön lisans	81	25,5
	Lisans	141	43,9
	Yüksek Lisans	18	5,6
Mezun Oldukları Eğitim Programı	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	157	48,9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	132	41,1
	Diğer	32	10
Hizmet süresi	1 yıldan az	26	8,1
	1- 5 yıl arası	113	35,2
	6- 10 Yıl	90	28
	11- 15 Yıl	54	16,8
	16- 20 yıl	19	5,9
	21 yıl ve üzeri	19	5,9
Cinsiyet	Kadın	313	97,5
	Erkek	8	2,5
Toplam		321	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımına Tablo 2’de yer verilmiştir. Eğitim kurumu niteliklerine göre incelendiğinde katılımcıların %41’inin MEB ‘e bağlı özel kurumlarda, % 41’inin bağımsız anaokullarında ve %18’inin köy okullarında çalıştığı görülmüştür. Kurumların yer aldığı yerleşim birimi niteliğine göre incelendiğinde katılımcıların %61’inin il merkezinde, %32’sinin ilçe merkezlerinde ve %7’sinin ise köylerde çalıştığı görülmüştür. Bulundukları ile göre dağılımına bakıldığında;

katılımcıların %50'sinin Ankara, %30'unun Antalya ve %13'ünün Konya illerinde olduğu ve %6'sından online olarak araştırmaya katılmıştır.

Katılımcılar çalıştıkları yaş grupları açısından incelendiğinde, katılımcıların %32'sinin 3- 4 yaş grubunda, %34'ünün 4-5 yaş grubunda, %26'sının 5-6 yaş grubunda, % 8'inin ise karma yaş grubunda çalıştığı görülmüştür. Katılımcıların en son mezun oldukları eğitim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, %25'inin meslek lisesi mezunu olduğu, %26'sının ön lisans mezunu olduğu, %44'ünün lisans mezunu olduğu ve %6'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların mezun oldukları eğitim programına göre dağılımına bakıldığında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programından mezun olanların grubun %49' unu, Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olanların grubun %41'ini ve diğer programlardan mezun olanların ise grubun %10'unu oluşturdukları görülmüştür.

Katılımcıların hizmet süreleri açısından dağılımları incelendiğinde, hizmet süresi 1 yıldan az olanların grubun %8'ini, 1 ile 5 yıl arası olanların grubun %35'ini, 6 ile 10 yıl arası olanların grubun %28'ini, 11 ile 15 yıl arası olanların grubun %17'sini, 16 ile 20 yıl arası olanların grubun %6'sını, 21 yıl ve üzeri olanların grubun %6'sını oluşturdukları görülmüştür.

3.3.Verİ Toplama Aracı

Veri toplama aracını geliştirmek amacıyla alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya kaynaklık edecek verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından anket geliştirilmiştir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin sorular yer almaktadır (EK 2). Veri toplama aracında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma nedenleri, hangi sıklıkta kullandıkları, kullanırken yaşadıkları güçlükleri ve bu araçlara ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik bir likert tipi, on üç açık uçlu soruya yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracını uygulamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuruda bulunulmuştur. Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlere uygulanması ve online veri toplanmasına ilişkin gerekli izinlerin alınmasının ardından ilgili illerdeki özel ve devlet anaokulu ve ilkokullara gidilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine veri toplama aracı elden verilmiştir.

Çalışma grubuna 480 adet veri toplama aracı dağıtılmıştır. Elden dağıtılan veri toplama araçlarının 90 tanesi geri dönmemiş, 49 tanesi ise boş bırakılmıştır. Veri toplama aracında büyük bir kısmı boş bırakılan araçlar araştırma kapsamına alınmamıştır. Online olarak 20 katılımcıya ulaşılmıştır fakat bu katılımcıların birinin ankette yer alan soruların çoğunluğuna yanıt vermemesi ve tutarsız ifadelerin yer alması nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri toplama süreci çalışma grubunun bölgesel olarak geniş bir alanda yer alması, katılımcılardan geri dönüşlerin geç olması nedeniyle iki dönem sürmüştür. Katılımcıların birçoğu doldurmak istememiş, bazı katılımcılar günler sonra veri toplama aracını teslim etmiştir. Veri toplama süreci sonunda 321 katılımcıdan elde edilen veriler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin ayrıca frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla Kay Kare analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. İçerik analizi, betimsel analizi de barındıran daha kapsamlı bir süreçtir. İçerik analizinde betimsel analiz ile elde edilen veriler daha ayrıntılı olarak incelenir ve bu verilen kavramlara ve temalara ulaşılır. İçerik analizinde veriler kavramsallaştırılır, düzenlenir ve verileri açıklayabilen temalara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada uygulanan veri toplama aracından elde edilen bilgiler incelenmiştir. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar tek tek incelenmiş ve benzer içerikte olan

yanıtlar başlıklar halinde düzenlenmiştir. Verilerden anlamlı bütünler oluşturulan parçalar yani kodlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar belli kategoriler altında toplanarak verileri açıklayabilecek temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar ışığında veriler tanımlanmış ve birbirleriyle ilişkileri ortaya konmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında uygulanan veri toplama aracından elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Her araştırma sorusuna ilişkin bulgular ayrı başlık halinde sunulmuştur.

4.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları sorulmuştur. Katılımcıların programda yer alan gelişim gözlem formu, gelişim raporu, gelişim dosyası ve öğretmen öz değerlendirmeyi kullanım sıklıklarına ilişkin verdikleri yanıtlar ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.1.1. Gelişim Gözlem Formunu Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formlarını kullanım sıklıkları Tablo 3'te sunulmuştur. İki katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formlarını Kullanım Sıklıkları

Gelişim Gözlem Formu	f	%
Her gün	33	10,3
Haftada bir	53	16,5
Ayda bir	164	51,1
Dönem sonu	56	17,4
Hiç	13	4
Toplam	319	99,3

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıklarına ilişkin dağılıma Tablo 3’te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, gelişim gözlem formunu katılımcıların %10’unun her gün, %17’sinin haftada bir, %51’inin ayda bir ve %17’sinin ise dönem sonunda kullandığı görülmüştür. Katılımcıların %4’ünün ise gelişim gözlem formunu kullanmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formunu okul öncesi eğitimde bir değerlendirme aracı olarak tercih ettikleri kanısına ulaşmak mümkündür.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gelişim gözlem formlarına çocuklara ilişkin gözlem bilgilerinin eğitim süreci boyunca gerek duyuldukça kaydedilmesi belirtilmiştir. Öğretmenlerin kullanım sıklığına bakıldığında öğretmenlerin gelişim gözlem formlarını nispeten programda yer alan yönergeye uygun olarak kullandığı söylenebilir.

4.1.2. Gelişim Raporu Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanım sıklıkları Tablo 4’te sunulmuştur. Dört katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanım Sıklıkları

Gelişim Raporu	f	%
Her gün	6	1,9
Haftada bir	10	3,1
Ayda bir	73	22,7
Dönem sonu	223	69,5
Hiç	5	1,6
Toplam	317	98,8

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanım sıklıklarına ilişkin dağılıma Tablo 4’te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, gelişim raporunu katılımcıların %2’sinin her gün, %3’ünün haftada bir, % 23’ünün ayda bir ve % 70’inin ise dönem sonunda kullandığı görülmüştür. Katılımcıların %2’sinin ise gelişim raporu kullanmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamının gelişim raporu kullandığı görülmüştür.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gelişim raporunun dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin gelişim raporu kullanım sıklığına bakıldığında; öğretmenlerin bu aracı programda yer alan yönergeye uygun olarak kullandığı görülmektedir.

4.1.3. Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası (portfolyo) kullanım sıklıkları Tablo 5’te sunulmuştur. Dört katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanım Sıklıkları

Portfolyo	f	%
Her gün	22	6,9
Haftada bir	68	21,2
Ayda bir	85	26,5
Dönem sonu	119	37,1
Hiç	23	7,2
Toplam	317	98,9

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası (potfolyo) kullanım sıklıklarına ilişkin dağılıma Tablo 5’te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, gelişim dosyasını katılımcıların % 7 ‘sinin her gün, % 21’ inin haftada bir, % 27’sinin ayda bir ve %37’sinin ise dönem sonunda kullandığı görülmüştür. Katılımcıların % 7’sinin gelişim dosyası kullanmadıkları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun portfolyo değerlendirmeye eğitim süreçlerinde yer verdikleri görülmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öğretmenlerin her ay çocuklarla gelişim dosyasına koymak üzere etkinlikler seçmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin gelişim dosyası kullanım sıklığına bakıldığında öğretmenlerin %44’ünün bu yönergeye uygun olarak gelişim dosyası kullanmadığı görülmektedir.

4.1.4. Öğretmen Öz Değerlendirme Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme kullanım sıklıkları Tablo 6’da sunulmuştur. Altı katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Kullanım Sıklıkları

Öğretmen Öz Değerlendirme	f	%
Her gün	66	20,6
Haftada bir	25	7,8
Ayda bir	55	17,1
Dönem sonu	93	29
Hiç	76	23,7
Toplam	315	98,2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 6’da yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmen öz değerlendirme formunu katılımcıların %21’inin her gün, %8’inin haftada bir, %17’sinin ayda bir ve %29’unun ise dönem sonunda kullandığı görülmüştür. Katılımcıların %24’ünün ise öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadıkları görülmüştür.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öğretmen öz değerlendirmenin günlük eğitim akışının sonunda yapılması önerilmesine karşın öğretmenlerin çok az bir kısmının bu yönergeye uygun olarak öz değerlendirme yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%80) öğretmen öz değerlendirmeyi etkin olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kullanım sıklığı açısından en çok değişkenlik gösterdiği ölçme ve değerlendirme aracının öğretmen öz değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öz değerlendirme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve uygulamalarında yer vermediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu ve gelişim raporu dışındaki ölçme araçlarını programdaki yönergelere uygun kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çok az bir kısmının bu araçları ölçme araçlarını uygun sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek katılımı ve programda önerilen sıklıkta

kullandıkları aracın gelişim raporu olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, gelişim dosyasının ve öğretmen öz değerlendirmenin etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir.

4.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme ya da etmeme nedenleri sorulmuştur. Katılımcıların programda yer alan gelişim gözlem formu, gelişim raporu, gelişim dosyası ve öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin verdikleri yanıtlar ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.2.1.Gelişim Gözlem Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim gözlem formunu tercih etme ya da etmeme nedenlerine ilişkin dağılım Tablo 7'de sunulmuştur. Katılımcıların %53'ü gelişim gözlem formunu kullanma nedenlerini açıklamış; %37'si ise kullanma nedenlerini açıklamamıştır. Katılımcıların %6'sı gelişim gözlem formu kullanmama nedenlerini açıklamış; %4'ü ise herhangi bir neden belirtmemiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri

Kullanma Durumu	Nedenleri	f	%
Kullanıyorum	Çocuğun gelişimini takip etme	91	28,3
	Öğrenciyi tanıma	28	8,7
	Gelişim raporu hazırlarken yardımcı olması	16	5
	Öğretim süreçlerini planlama	9	2,8
	Öğretmenlere fayda sağlaması	8	2,5
	Zorunlu	7	2,2
	Aileyi bilgilendirmek	5	1,6
	Başka yöntem olmadığı için kullanılması	4	1,2
	Kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin belirlenmesi	2	0,6
	Neden belirtilmemiş	119	37,1
Kullanmıyorum	İdarenin istememesi, zorunlu olmaması	5	1,6
	İşe yaramaması	5	1,6
	Kendi geliştirdiğim yöntemlerimi kullanıyorum	4	1,2
	Zaman kaybı	3	0,9
	Diğer nedenler	2	0,6
	Neden belirtilmemiş	13	4
Toplam		321	100

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 7’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %90’ının gelişim gözlem formunu kullandığı, %10’unun gelişim gözlem formunu kullanmadığı görülmüştür. Katılımcıların %41’i gelişim gözlem formunu kullanma ve kullanmama nedenlerini açıklamamıştır.

Gelişim gözlem formunu kullanan katılımcıların %28'i "çocukların gelişimini takip etmek" amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %9'u "çocuğu tanımak, çocuğun problemli davranışlarını ve iyi yönlerini ortaya çıkarmak, problemli davranışlara ilişkin çözüm önerileri bulmak" amacıyla gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %5'i "dönem sonunda gelişim raporu hazırlamaya rehberlik etmesi" nedeniyle gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü "çocukların ihtiyaç ve ilgilerini belirleyerek öğretim süreçlerini planlamalarına rehberlik etmesi" amacıyla gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü "öğretmen değişikliklerinde yeni öğretmeni çocuklara ilişkin bilgilendirmesi, öğretmenlere etkinliklerin etkililiğine ilişkin geri bildirim sağlaması" açısından faydalı sağlaması nedeniyle gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si "zorunlu bir evrak" olması ve idarenin talep etmesi nedeniyle gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si "aileleri bilgilendirmek" amacıyla gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i çocukları değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek başka bir yöntem olmadığı gerekçesiyle gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i ise "kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren çocukların belirlenmesinde etkili olması" nedeniyle gelişim gözlem formu kullandıklarını ifade etmiştir.

Gelişim gözlem formunu kullanmayan katılımcıların %2'si "idarenin talep etmemesi" nedeniyle gelişim gözlem formu kullanmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si gelişim gözlem formunu doldurduktan sonrasında "hiçbir paydaşın yararlanmaması", geri dönölüp tekrar bakılmaması nedeniyle gelişim gözlem formu kullanmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i sınıf içerisinde "kısa notlar" aldıkları, önemli olaylara ilişkin vaka kaydı tuttıkları için gelişim gözlem formu kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %1'i gelişim gözlem formunu "zaman kaybı" olarak gördükleri için kullanmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i ise mevcudun fazla olması ve arşivleme güçlüğü gibi nedenlerle gelişim gözlem formu kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Gelişim gözlem formu tercih edilme nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %10'unun bu aracı kullanmadıkları görülmüştür. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların ilk soruda kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlar ile örtüşmemektedir. İlk soruda katılımcıların %4'ü gelişim gözlem formunu "Hiç

kullanmıyorum” demiştir. Bu durum katılımcıların “tutarlı” bir şekilde cevap vermediğini göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir kısmının gelişim gözlem formu tercih etme nedenini açıklamadığı görülmektedir. Gelişim gözlem formu kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin hepsi nedenlerini açıklamıştır. Gelişim gözlem formu kullandığını ifade eden büyük bir çoğunluğun (%37) ise kullanma nedenini açıklamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bu formu neden kullandıklarına ilişkin belirgin bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir.

Katılımcıların gelişim gözlem formu kullanma nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok “çocukların gelişimini takip etmek” amacıyla bu formu kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların gelişim gözlem formunu kullanmaya ilişkin en az “kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren çocukların belirlenmesinde etkili olması” nedeniyle kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların gelişim gözlem formu kullanmama nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok “idarenin talep etmemesi” nedeniyle bu yöntemi kullanmadıkları görülmüştür. Katılımcıların gelişim gözlem formunu kullanmama nedeni olarak en az mevcudun fazlalığı ve arşivleme güçlüğü gösterdikleri belirlenmiştir.

4.2.2.Gelişim Raporu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim raporunu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların %49’u gelişim raporu kullanma nedenlerini açıklamış; %46’sı ise kullanma nedenini açıklamamıştır. Gelişim raporu kullanmadığını belirten katılımcıların %6’sı kullanmama nedenlerini açıklamış; %1’i ise herhangi bir neden belirtmemiştir. Katılımcıların gelişim raporunu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin dağılım Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri

Kullanma Durumu	Nedenleri	f	%
Kullanıyorum	Çocukların gelişiminin takip edilmesi	44	13,7
	Veliyi bilgilendirme	37	11,5
	Zorunlu olması	22	6,9
	Çocuğun dönem sonundaki gelişimini değerlendirme	17	5,3
	Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirleme	15	4,7
	Bir üst kademedeki öğretmenlere rehberlik etme	9	2,8
	Çocukların gelişimlerine ilişkin rapor sunmak	8	2,5
	Çocukların ihtiyaçlarına yönelik destekleyici etkinlikler hazırlama	6	1,9
	Neden belirtilmemiş	149	46,4
Kullanmıyorum	Kendi yöntemlerimle yazıyorum	4	1,2
	Zaman alması	3	0,9
	Neden belirtilmemiş	3	0,9
Toplam		317	98,7

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 8’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %97’sinin gelişim raporu kullandığı görülmektedir. Katılımcıların %47’sinin gelişim raporu kullanma ve kullanmama nedenlerini açıklamadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %14’ü çocukların “gelişim düzeylerinin belirlenmesi” ve gelişimlerinin takip edilmesi için gelişim raporunu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %12’si “veliyi çocuğun gelişimine ilişkin bilgilendirmek” amacıyla gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %7’si dönem sonunda karne niteliğinde verilmesi ve “zorunlu olması” nedeniyle gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i “çocuğun dönem sonunda öğrencinin hangi aşamada olduğunu”, nasıl bir gelişim gösterdiğini değerlendirebilmek amacıyla gelişim raporu

kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %5'i "çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme", hangi alanlarda desteğe ihtiyacının olduğu tespit etmek amacıyla gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü "bir üst kademedeki öğretmenlere rehberlik etmesi" amacıyla gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü çocukların gelişimlerine ilişkin rapor sunmak amacıyla gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si çocukların ihtiyaçlarına yönelik destekleyici etkinlikler hazırlamak amacıyla gelişim raporu kullandığını ifade etmiştir. Gelişim raporu kullanmadığını ifade eden okul öncesi öğretmenlerinin %1'inin kendi yöntemlerini kullanarak çocuğun gelişimine ilişkin rapor verdiği, %1'i ise zaman alması nedeniyle gelişim raporu kullanmadığını belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının (%95) gelişim raporu kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı tercih nedenini açıklamamıştır. Gelişim raporu kullandığını ifade eden grubun yarıya yakın bir kısmı (%46) ise kullanma nedenini açıklamamıştır. Öğretmenlerin bu formu neden kullandığına ilişkin bir neden ortaya koyamadıkları görülmektedir.

Katılımcıların gelişim raporu kullanma nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok "çocukların gelişimini takip etmek" amacıyla bu formu kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların gelişim raporu kullanmaya ilişkin en az çocukların ihtiyaçlarına yönelik destekleyici etkinlikler hazırlama nedenini gösterdikleri belirlenmiştir.

4.2.3. Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim dosyası kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların %40'ı gelişim dosyası kullanma nedenlerini açıklamış; %45'i ise kullanma nedenlerini açıklamamıştır. Gelişim dosyası kullanmadığını belirten katılımcıların hepsi kullanmama nedenlerini açıklamıştır. Katılımcıların gelişim dosyası kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin dağılım Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanma ve Kullanmama Nedenleri

Kullanma Durumu	Nedenleri	f	%
Kullanıyorum	Çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesi	42	13,1
	Aileyi bilgilendirmek, okuldaki etkinlikleri paylaşmak	22	6,9
	Çocukların gelişiminin sık aralıklarla takibinin yapılması	19	5,9
	Çocukları çok yönlü değerlendirme imkanı sağlaması	14	4,4
	Çocuklara hatıra niteliğinde olması	11	3,4
	Zorunlu	9	2,8
	Çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi	5	1,6
	Üst kademedeki öğretmenlere rehberlik etmesi	5	1,6
	Neden belirtilmemiş	143	44,5
Kullanmıyorum	Gereksiz buluyorum	37	11,5
	Diğer nedenler	3	0,9
Toplam		310	96,6

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci dosyası kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 9’da yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %84’ünün gelişim dosyasını kullandığı, %13’ünün ise kullanmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %13’ü “çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesi”, süreçteki çocukta meydana gelen ilerlemeyi anlamak amacıyla gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %7’si ailelerle okuldaki etkinlikleri paylaşmak ve “aileleri bilgilendirmek” amacıyla gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %6’sı “çocukların gelişiminin periyodik olarak takibinin yapılması”, sık sık etkinliklerle çocuğunun hangi aşamada olduğunun görülmesi amacıyla gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %4’ü “çocukların tüm gelişim alanları açısından

değerlendirilmesine” ve çocuğu derinlemesine değerlendirme imkanı sunması nedeniyle gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3’ü gelişim dosyalarının “çocuğa ileride hatıra olarak kalması” nedeniyle gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3’ü “zorunlu evraklardan biri” olması nedeniyle gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2’si “çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesini”, daha iyi ürünler ortaya çıkarmalarını sağlaması nedeniyle gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2’si “üst kademedeki öğretmeni çocuğa ilişkin bilgilendirmesi” ve yeni öğretmene rehberlik etmesi amacıyla gelişim dosyası kullandığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %12’si gelişim dosyasını “gereksiz bulmaları” nedeniyle kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşteki katılımcıların üçü okulda yapılan etkinlikler günlük olarak eve gönderilmesi nedeniyle gelişim raporu kullanmaya gerek duymadıklarını ifade etmiştir. Gelişim raporu kullanmayı gereksiz gördüğünü ifade eden üç katılımcı da çocuğun gelişimine ilişkin aileyi bilgilendirici başka yöntemleri kullanmaları nedeniyle gelişim dosyasına ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %2’sinin ise “idare talep etmemesi”, “küçük yaş grubuna uygun olmaması” ve “çok fazla zaman alması” gibi nedenlerle gelişim dosyası kullanmadığı belirlenmiştir.

Gelişim dosyasının tercih edilme nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %13’ü bu aracı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların ilk soruda kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlar ile örtüşmemektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığına ilişkin olan ilk soruda katılımcıların %7’si gelişim dosyasını “Hiç kullanmıyorum” derken; bu soruda ise %13’ü bu formu kullanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların sorulara “tutarlı” bir şekilde cevap vermediği görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların sorulara ilişkin belirgin fikirlerinin olmadığı söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların çok büyük bir kısmının (%84) gelişim dosyası kullandığı belirlenmiştir. Gelişim dosyası kullandığını ifade eden grubun yaklaşık yarısı (%44) kullanma nedenini açıklamamıştır. Bu durumda öğretmenlerin gelişim dosyasını neden kullandığına ilişkin belirgin bir fikrinin olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların gelişim dosyası kullanma nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok “çocukların gelişimini takip etmek” amacıyla bu formu kullandıkları

görülmüştür. Katılımcıların en az tercih etme gerekçesinin ise gelişim dosyasını “bir üst kademedeki öğretmeni çocuğa ilişkin bilgilendirmesi” ve yeni öğretmene rehberlik etmesi olduğu görülmüştür. Katılımcıların gelişim dosyası kullanmama nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok “gerekli bir yöntem olarak görmemeleri” nedeniyle kullanmadıkları belirlenmiştir.

4.2.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanma ve Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan öğretmen öz değerlendirme formunu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların %29’u öğretmen öz değerlendirme formunu kullanma nedenlerini açıklamış; %40’ı ise kullanma nedenlerini açıklamamıştır. Katılımcıların %6’sı öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmama nedenlerini açıklamıştır. Katılımcıların %25’i öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadığını belirtmiş fakat kullanmama nedenlerini açıklamamıştır. Katılımcıların üçü, öğretmen öz değerlendirme formunu öğrenci öz değerlendirmesi olarak yorumladıkları görülmüş ve bu nedenle araştırmanın bu kısmına ilişkin verdikleri yanıtlar bulgulara dahil edilmemiştir. Katılımcıların öğretmen öz değerlendirme formu kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin dağılım Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formunu Kullanma ve Kullanmama Nedenleri

Kullanma Durumu	Nedenleri	f	%
Kullanıyorum	Öğretmenin mesleki gelişimini sağlaması	30	9,3
	Öğretmenin kendini değerlendirmesi	23	7,2
	Zorunlu olması	21	6,5
	Yapılan uygulamaların etkililiğinin görülmesi	16	5
	Mesleğimi layığı ile yapmamı sağlaması	2	0,6
	Neden belirtilmemiş	127	39,6
Kullanmıyorum	İşe yaramaması, gereksiz buluyorum	9	2,8
	Diğer nedenler	4	2,8
	Neden belirtilmemiş	79	24,6
Toplam		311	98,4

Okul öncesi öğretmenlerinin kullanma ve kullanmama nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 10’da yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların % 68’inin öğretmen öz değerlendirme kullandığı, %30’unun bu aracı kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %9’u “mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini katkıda bulunması” nedeniyle öğretmen öz değerlendirme formunu kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %7’si “kendilerini tüm yönleriyle değerlendirme” amacıyla öğretmen öz değerlendirme kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %7’si “zorunlu olduğu” ve idarenin talep etmesi nedeniyle öğretmen öz değerlendirme kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i “sınıf içerisinde yaptıkları uygulamaların etkililiğinin tespit edilmesi” açısından öğretmen öz değerlendirme kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %1’i “mesleğini layığı ile yapmaya teşvik etmesi” nedeniyle öğretmen öz değerlendirme kullandığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %3'ü “paydaşların ilerleyen zamanlarda bu değerlendirmelerden yararlanmaması”, işe yararlığının olmaması nedeniyle öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü yeterli bilgiye sahip olmamaları ve idarenin talep etmemesi vb. nedenlerle öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadığını ifade etmiştir. Öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadığını ifade eden katılımcıların iki tanesi öğretmenlerin gerçekçi bir tutumla öz değerlendirme yapamayacağını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise öğretmen öz değerlendirmenin eğitim sistemine uygun olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmen öz değerlendirmenin tercih edilme nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %30'u bu aracı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlar katılımcıların ilk soruda kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlar ile örtüşmemektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığına ilişkin olan ilk soruda katılımcıların %23'ü öğretmen öz değerlendirmeyi “Hiç kullanmıyorum” demiştir. Bu durum katılımcıların “tutarlı” bir şekilde cevap vermediğini ya da katılımcıların sorulara ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığı görülmüştür.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının (%68) öğretmen öz değerlendirme kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen öz değerlendirme kullandığını ifade eden grubun yarısından fazlası (%39) ise kullanma nedenini açıklamamıştır. Bu durum öğretmenlerin neden öz değerlendirme yaptıklarına ilişkin belirgin bir fikrinin olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen öz değerlendirme kullanmadığını ifade eden grubun tamamına yakını (%24) ise kullanmama nedenini açıklamamıştır. Bu iki duruma bakıldığında öğretmenlerin öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin belirgin görüşlerinin olmadığını veya bilgi eksikliklerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların öğretmen öz değerlendirme kullanma nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok “mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunması” amacıyla bu formu kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların en az öğretmen öz değerlendirme kullanma nedeninin “mesleğini layığı ile yapmaya teşvik etmesi” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen öz değerlendirme kullanmama nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların genel olarak “işe yarar bulmadıkları” gerekçesiyle bu yöntemi kullanmadıkları görülmüştür.

4.3. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları güçlükler sorulmuştur. Katılımcıların programda yer alan gelişim gözlem formu, gelişim raporu , gelişim dosyası ve öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin verdikleri yanıtlar ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.3.1.Gelişim Gözlem Formunu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim gözlem formu kullanırken katılımcıların %47'si herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %39'u ise gelişim gözlem formu kullanırken çeşitli güçlükler yaşadığını ifade etmiştir; bu güçlükler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Zaman alması	31	9,7
Formun ayrıntılı olması	15	4,7
Formda doldurulacak alanların sınırlılığı	15	4,7
Ders esnasında gözlem yapma ve kaydetme güçlüğü	15	4,7
Mevcudun fazla olması	14	4,4
Evrak yükü	8	2,5
Paydaşların olumsuz etkisi	8	2,5
Her öğrenciye ayrı form hazırlanması	8	2,5
Bilgi eksikliği	5	1,6
Kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren bireylerle uygulama güçlüğü	3	0,9
Çocukların hızlı değişimleri	3	0,9
Toplam	125	39,1

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 11’ de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %10’u “gelişim gözlem formunu yazmanın çok fazla zaman aldığını” ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i gelişim gözlem formunun ayrıntılı olmasının, “her gelişim alanına yönelik gözlem yapma ve gelişim özelliği yazma” konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i gelişim gözlem formunda “gelişim özelliği yazılacak alanların sınırlı olması” nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i “ders esnasında çocukları tek tek gözlemleme ve gözlemleri gelişim gözlem formuna kaydetme” konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %4’ü “sınıf mevcudunun fazla olması” nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların %3’ü gelişim gözlem formunun “evrak yükü” oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %3’ü “idareci ve velilerin gelişim gözlem formlarını önemsememesinin”, formda yazılan ibareleri kabullenmemesinin kendileri açısından güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü paylaşan katılımcılardan biri özel okulda çalıştığı için çocuklara yönelik objektif değerlendirme yapamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3’ü “her öğrenciye yönelik ayrı form hazırlanması” konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşü paylaşan katılımcılardan ikisi, bu durumun kağıt israfına da yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2’si gelişim gözlem formuna kaydetmek için neleri gözlemleyebileceğini bilmediğini, “konuya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları” nedeniyle bu formları kullanırken güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1’i “kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren bireylerle gözlem yapmanın” oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %1’i çocukların hızlı değişimleri nedeniyle “gelişim gözlem formunda yer alan bilgilerin sürekli çocuğun güncel durumunu yansıtmamasının” güçlük yarattığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47) herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Gelişim gözlem formunun uygulama açısından kullanılabilir bir araç olduğunu görülmektedir. Katılımcıların en çok “zaman alması” nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin en az güçlüğü çocukların hızlı değişimleri nedeniyle gelişim gözlem formlarının güncelliğini

koruyamaması ve kaynaştırma ya da özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik gelişim gözlem formu uygulanması konularında yaşadıkları görülmektedir.

4.3.2. Gelişim Raporu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %52,3'ü MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarından olan gelişim raporu kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmiştir. Üç katılımcı ise kullandıkları gelişim gözlem formları sayesinde güçlük yaşamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %31'i ise gelişim gözlem formu kullanırken çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların gelişim raporu kullanırken yaşadıkları güçlükler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Raporu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Objektif olarak yazılamaması (ailelerin tepkisi nedeniyle)	19	5,9
Zaman alması	14	4,4
Ailelerin anlayacağı şekilde yazma	13	4
Uzun ifadeler yazma güçlüğü	13	4
E-okul ortamında gelişim alanlarına ayrılan karakter sayısının yetersizliği	10	3,1
Bilgi eksikliği	8	2,5
Gelişim raporunun biçimsel sorunları	7	2,2
Çocukların hızlı değişimleri	6	1,9
Kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim rapor örneğinin az olması	3	0,9
Geçmiş yıllardaki raporlara ulaşamaması	3	0,9
Mevcutun fazla olması	3	0,9
Toplam	99	30,7

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 12'de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya

katılan okul öncesi öğretmenlerinin %6'sı "ailelerin tepkileri" nedeniyle gelişim raporlarına objektif olarak çocuğun gelişim özelliklerini yazamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken tüm gelişim alanlarına yönelik çocuğu değerlendirmenin "çok fazla zaman aldığını" ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken "ailelerin anlayabileceği düzeyde yazma" konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü, gelişim raporlarında yer alan ifadeleri velilerin anlamakta güçlük çektiğini ya da yanlış anladıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken "her gelişim alanına yönelik uzun ifadeler yazma" konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü gelişim raporunun hazırlandığı e-okul ortamında gelişim alanlarına ayrılan alandaki "karakter sayısının yetersiz olması" nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü ise gelişim raporunda yer alan gelişim alanlarını karıştırma, bir gelişim özelliğini hangi alana yazacaklarını kestirememe gibi "bilgi eksiklikleri" nedeniyle gelişim raporu kullanırken güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların %2'si ise gelişim raporu basımında ve sunumunda bazı "biçimsel sorunların" olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü gelişim raporları basılı halinde puntoların küçük olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü de, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda böyle bir ibare yer almamasına rağmen alanda çalışanlar tarafından rutinleştirilen, gelişim raporları için süslü kaplar hazırlama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si ise çocukların hızlı değişimleri nedeniyle "gelişim raporunda yer alan özelliklerin güncel kalmamasının" güçlük yarattığını ifade etmiştir.

Katılımcıların %1'i "kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim rapor örneğinin az olması" nedeniyle bu çocuklara yönelik gelişim raporu hazırlama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i "geçmiş yıllarda çocuğa ilişkin yazılmış gelişim raporlarına ulaşamaması" nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i mevcudun fazla olması nedeniyle gelişim raporlarını düzenleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlası bu aracı kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Bu durum gelişim raporunun

uygulanabilir bir araç olduğunu göstermektedir. Katılımcıların gelişim raporu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok “objektif olarak çocukların gelişim özelliklerinin yazılamaması” konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin en az güçlüğü “kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim raporu örneğine ulaşamama”, çocukların geçmişe dönük gelişim raporlarına ulaşamama ve mevcudun az olmaması konularında yaşadıkları görülmektedir.

4.3.3. Gelişim Dosyası (Portfolyo) Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %56’sı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim dosyası (portfolyo) kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %27’si ise gelişim dosyası kullanırken çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların gelişim dosyası (portfolyo) kullanırken yaşadıkları güçlükler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Çocukların gelişim dosyasını kavrayamaması	16	5
Arşivleme güçlüğü	13	4
Çok zaman alması	12	3,7
Mevcudun fazla olması	11	3,4
Ders sırasında uygulama güçlüğü	9	2,8
Veli ile yaşanan sıkıntılar	8	2,5
Çocuğa özgü etkinlikler olmaması, benzer etkinliklerin tekrarı	8	2,5
Bilgi eksikliği	6	1,9
Kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere özgü bir format oluşturulmalı	2	0,6
Toplam	85	26,4

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası (portfolyo) kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 13'te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %5'i "çocukların portfolyoyu kavrayamamaları" nedeniyle uygulamada sırasında güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü çocukların portfolyoya tüm etkinlikleri eklemek istediklerini ifade etmiştir. Üç katılımcı ise portfolyonun çocukların ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Üç katılımcı ise portfolyonun çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların %4'ü portfolyoda yer alan etkinlikleri "arşivleyecek alanın olmaması" nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü sınıfta portfolyo değerlendirmenin "çok fazla zaman aldığını" ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşadığını ifade eden iki katılımcı, ders sırasında her çocuğa ayrı olarak portfolyosunu oluşturma zamanı ayırmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %3'ü "sınıf mevcudunun fazla olmasının" portfolyo kullanımında güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. İki katılımcı, kalabalık gruplarda portfolyoların takibini yapmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü "ders esnasında portfolyoya zaman ayrılırken diğer çocuklarla ilgilenilememesi" nedeniyle portfolyo uygulamanın güç olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşteki katılımcıların biri, portfolyolar sınıfta çocukların ulaşabileceği yerlere koyulamaması nedeniyle öğretmenin birebir ilgilenmesinin sınıf atmosferi açısından sıkıntı yarattığını belirtmiştir.

Katılımcıların %3'ü "veliler ile portfolyo değerlendirme sürecinde" ve portfolyo paylaşım günlerinde yaşanan çeşitli sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü, velilerin etkinlikleri kabullenmemesi ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. İki katılımcı ise eve günlük olarak gönderilen bir etkinliğin okula geri gönderilmemesi nedeniyle portfolyoya etkinlik ekleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların %3'ü portfolyoda "çocuklara özgü etkinliklerin yer almamasının ve çocukların portfolyolarında benzer etkinliklerin yer almasının" değerlendirme açısından güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan iki katılımcı, her çocuk için farklı etkinlikler yapmadıklarını ve yapacak zamanlarının da olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %2'si portfolyo değerlendirmeye ilişkin "yeterli bilgi sahibi olmamaları"

nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşte olan iki katılımcı portfolyoya konulacak etkinliklerin seçim kriterlerinin neler olduğunu bilmediklerini ve bu nedenle hangi etkinliklere yer vereceklerini belirleyemediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i "kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bir format olmaması" nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlası (%56) bu aracı kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Gelişim dosyasının uygulanabilirliği yüksek bir araç olduğu görülmektedir. Katılımcıların en çok çocukların portfolyo değerlendirmeyi anlayamamaları, "çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması" nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken en az güçlüğü "kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bir format olmaması" konusunda yaşadıkları görülmüştür.

4.3.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %60 'ı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarından olan öğretmen öz değerlendirme formunu kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü öğretmen öz değerlendirme yapılmasını gereksiz buldukları için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %2'si katılımcının ise öğretmen öz değerlendirmeyi öğrenci değerlendirmesi olarak yorumladıkları görülmüştür. Bu nedenle bu katılımcılar araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken güçlük yaşadığını belirten katılımcıların %40'ının karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken**Yaşadıkları Güçlükler*

Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Objektif olmaması	21	6,5
Her gün yapılması	14	4,4
Öz eleştiri yapmanın güç olması	10	3,1
Zaman alması	7	2,2
Toplam	52	16,2

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 14'te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %7'si öğretmenlerin kendilerini objektif olarak değerlendirmenin güç olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların %4'ü öğretmen öz değerlendirme formunu günlük planda yer alması nedeniyle "her gün değerlendirme yapmanın" güç olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü, öğretmen öz değerlendirme formlarında sürekli benzer ifadelerin kullanıldığını belirtmiştir. Katılımcıların biri, öğretmen öz değerlendirme formunun kağıt israfına yol açtığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise her gün öğretmen öz değerlendirme yapmanın evrak yükü oluşturduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %3'ü öğretmen öz değerlendirme formunu kullanırken "öz eleştiri yapma" konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si öğretmen öz değerlendirmenin "zaman alması" nedeniyle güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme kullanırken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlası bu aracı kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmen öz değerlendirmenin uygulanabilirliği yüksek bir araç olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken en çok kendilerini objektif olarak değerlendirme konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin,

öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken en az güçlüğü ise çok zaman alması konusunda yaşadıkları belirlenmiştir.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik önerileri sorulmuştur. Bu araştırma sorusu doğrultusunda belirlenen alt amaçlar olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına ve okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilecek tüm ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik önerilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların programda yer alan gelişim gözlem formu, gelişim raporu, gelişim dosyası ve öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin verdikleri yanıtlar ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarından olan okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin önerileri dört alt boyutta ele alınmıştır.

4.4.1.1. Gelişim Gözlem Formuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %45'i MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarından olan gelişim raporuna yönelik herhangi bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %5'i gelişim gözlem formunu gayet iyi bulduklarını ve kullanılmaya devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %2 'si kullanmaya gerek duyulmadığı gerekçesiyle kaldırılmasını önermiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formuna yönelik önerilerine ilişkin dağılım Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formuna İlişkin Önerileri

Öneriler	f	%
Gelişimsel maddeleri içeren ayrıntılı bir form olabilir.	35	11
Biçimsel olarak değişiklik yapılabilir.	15	4,7
Formda gelişim alanları arttırılabilir.	12	3,7
Daha kapsamlı değerlendirme yapmayı sağlayacak nitelikte olabilir.	8	2,5
Alternatif, daha az zaman gerektirecek yöntemler (kısa notlar, vaka kaydı) kullanılabilir.	7	2,2
Evrak yükü azaltılabilir.	6	1,9
Sınıf koşulları uygun hale getirilebilir.	5	1,6
Sistematik ve sürekli gözlemler yapılabilir.	3	0,9
Soru- cevap şeklinde düzenlenebilir.	2	0,6
Toplam	93	29,1

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formuna yönelik önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 15’te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %11’i gelişim gözlem formunun “gelişimsel maddeleri içeren bir formatta” olabileceği önerisinde bulunmuştur. Bu öneriyi sunan katılımcıların %3’ü gelişim gözlem formlarının “tik atılarak doldurulması” önerisini sunmuştur.

Katılımcıların %5’i biçimsel olarak “daha genel ve sade bir form haline getirilmesi” gibi değişiklikler yapılabileceği önerisinde bulunmuştur. Bu öneriyi sunan katılımcıların biri, eski formlarının daha etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %4’ü gelişim gözlem formunda yer alan “gelişim alanlarının sayılarının arttırılabileceği”, birden fazla gelişim alanına yönelik gözlemlerin yazılabileceği bir alan daha eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Bu görüşteki katılımcıların beşi, gelişim gözlem formunda gelişim özelliği yazılacak alanların genişletilebileceğini önermiştir.

Katılımcıların %3’ü öğrencinin her yönden ayrıntılı olarak değerlendirilmesini sağlayacak şekilde “daha kapsamlı hale getirilebileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si gelişim gözlem formu yerine kısa notlar, vaka kaydı vb. “daha az zaman gerektirecek

alternatif yöntemlere yer verilebileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si yapıma sıklığının azaltılması, “evrak yükünün azaltılması” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %2’si sınıf mevcudunun azaltılması gibi gözlem yapmak için “sınıf koşullarının uygun hale getirilebileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i “sistemik olarak yapılan gözlemlerle ailelere de ayrıntılı bilgi verilebileceği” ve “sürekli hale getirilebileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i “gelişim gözlem formlarının soru- cevap şeklinde düzenlenebileceği” önerisinde bulunmuştur.

Bulgular incelediğinde, katılımcıların yaklaşık yarısı (%45) gelişim gözlem formuna ilişkin bir öneri sunmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin gelişim gözlem formunun mevcut haliyle memnun oldukları veya kendilerini öneri getirebilecek yetkinlikte hissetmedikleri görülmektedir.

4.4.1.2.Gelişim Raporuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %45’i MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarından olan gelişim raporuna yönelik herhangi bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %7’si “öğrenci dosyasının oldukça etkili bir yöntem” olduğunu ve mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %1’i veliler sürekli bilgilendirildiği için “ayrıca bir rapor hazırlamaya gerek olmadığını” belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporuna yönelik önerilerine ilişkin dağılım Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporuna İlişkin Önerileri

Öneriler	f	%
Biçimsel olarak değişebilir.	19	5,9
İçerik daraltılabilir (Gelişim alanları sayısı azaltılabilir).	17	5,3
İçerik daha detaylandırılabilir (Gelişim alanları artırılabilir).	8	2,5
Devamlılığı ve kalıcılığı sağlanabilir.	6	1,9
Objektif yazılabilir.	6	1,9
Velilerin anlayabileceği şekilde düzenlenebilir.	6	1,9
E- okuldaki ilgili alanların karakter sayısı artırılabilir.	6	1,9
Yılda bir kez düzenlenebilir.	5	1,6
Kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik örnekler sunulabilir.	4	1,2
Velilere eğitim verilebilir.	3	0,9
Ayda bir yapılabilir.	2	0,6
Toplam	82	25,6

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporuna yönelik önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 16’da yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %6’sı gelişim raporunda cümlelerin yer almasına yerine “Yapabilirim, desteklenince yaparım” vb. ifadelerle yer verilmesi gibi biçimsel olarak değişebileceği önerisinde bulunmuştur. Bu öneriyi sunan katılımcıların üçü, gelişim raporunun gelişimsel özellikleri içeren bir tablo olarak düzenlenebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların %5’i gelişim raporunda yer alan gelişim alanlarının sayısının azaltılarak “içeriğinin daraltılabileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %3’ü “gelişim alanlarının sayısının artırılması”, birden fazla gelişim alanına yönelik kazanımların yazılabileceği vb. şekilde “içeriğin genişletilebileceği” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %2’si bir sonraki kademedeki öğretmene verilerek devamlılığının; diğer paydaşların daha sonra ulaşabileceği şekilde saklanarak “kalıcılığının sağlanması”

önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2'si “çocuğun gelişiminin net ve doğru olarak yansıtılması, objektif hazırlanması” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2'si “velilerin anlayabileceği düzeyde hazırlanması” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2'si “e-okulda gelişim alanı için verilen karakter sayısının arttırılması” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %2'si gelişim raporunun sıklığının azaltılarak “yılda bir kez düzenlenmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2'si “kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim raporu düzenlemeye yönelik örnekler sunulabileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i “velilere gelişim raporunun içeriğine ilişkin eğitimler verilebileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i ailenin daha sık bilgilendirilerek çocuğun gelişiminin daha ayrıntılı olarak sunulması amacıyla “ayda bir olarak düzenlenmesi” önerisinde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporuna yönelik önerileri incelendiğinde en fazla “biçimsel olarak değişiklik yapılması” önerilmektedir. Katılımcıların en az “velilere gelişim raporuyla ilgili eğitimler verme ve aileyi daha sık bilgilendirme” önerilerinde bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporuna ilişkin önerileri incelendiğinde, içeriğin hem daraltılması hem de genişletilmesine ilişkin zıt görüşler olduğu belirlenmiştir. Daha büyük çoğunluğun gelişim raporunda yer alan “gelişim alanlarının azaltılmasını” önerdiği görülmüştür.

Bulgular incelediğinde, katılımcıların yaklaşık yarısı (%47) gelişim raporuna ilişkin bir öneri sunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin gelişim raporunun mevcut haliyle yeterli gördükleri ya da kendilerini öneri getirebilecek düzeyde yetkin görmedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.4.1.3. Gelişim Dosyasına (Portfolyo) Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %48'i MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim dosyasına yönelik herhangi bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %5'i portfolyo değerlendirmenin oldukça etkili bir yöntem olduğunu ve sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların %4 'ü yararlı olmadığı için kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların %1'i ise aileler ile okulda yapılan etkinlikleri paylaşmak amacıyla kullanılan etkinlik dosyalarının yeterli olduğunu, portfolyoya gerek duyulmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyasına yönelik önerilerine ilişkin dağılım Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyasına İlişkin Önerileri

Öneriler	f	%
Uygulama sıklığı artırılabilir.	10	3,1
Tüm gelişim alanlarını değerlendirmeyi sağlayacak nitelikte olabilir.	9	2,8
Okullarda portfolyo depolama alanları oluşturulabilir.	6	1,9
Daha genel olabilir.	6	1,9
Devamlılığı sağlanabilir.	6	1,9
Yaş gruplarına göre alternatifler sunulabilir.	5	1,6
Velilere etkinlikler elektronik ortamda ya da Cd ile verilebilir.	5	1,6
Sınıf koşulları ve mevcudu uygun hale getirilebilir.	4	1,2
Velilerin etkin katılımı sağlanabilir.	4	1,2
El becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilebilir.	3	0,9
Ailelere daha sık bilgilendirici nitelikte olabilir.	3	0,9
Çocuğun yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olabilir.	2	0,6
Toplam	63	19,6

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyasına yönelik önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 17'de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %3'ü "portfolyo değerlendirme uygulama sıklığının artırılmasını" önermiştir. Bu katılımcıların dördü portfolyoların haftalık, üçü aylık, ikisi dönemlik olarak düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü "çocukların tüm gelişim alanlarını değerlendirebilecek nitelikte" olabileceği önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %2'si okullarda portfolyolardaki ürünlerin düzenli bir şekilde saklanacağı "depolama alanları oluşturma" önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2'si "portfolyoların

daha genel olabileceği” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si ilkokul öğretmenlerine rehberlik etmesi açısından “devamlılığının sağlanması ya da kitaplaştırılması” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si “özellikle küçük yaş gruplarına yönelik alternatifler sunulması” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si arşivleme gücü nedeniyle “velilere yıl sonunda elektronik ortamda ya da Cd ile verilmesi” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %1’i portfolyoların daha etkin olarak kullanılması amacıyla “sınıf mevcudunun azaltılması” ve “sınıf koşullarının uygun hale getirilmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i veli mektupları vb. eklenerek “velilerin de portfolyo değerlendirmeye etkin katılımlarının” sağlanabileceği önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i “çocukların el becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i “ailelerin daha sık bilgilendirilmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i “çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi” önerisinde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyasına yönelik önerileri incelendiğinde diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerine nazaran en fazla önerinin bu yöntemde sunulduğu belirlenmiştir. Katılımcılar gelişim dosyasına yönelik en fazla “uygulama sıklığının artırılmasını” önermiştir.

Bulgular incelediğinde, katılımcıların yaklaşık yarısı (%48) gelişim dosyasına ilişkin bir öneri sunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin gelişim dosyasını mevcut haliyle yeterli gördükleri ya da kendilerini öneri getirebilecek düzeyde yetkin görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.1.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formuna Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %57’si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan öğretmen öz değerlendirme formuna yönelik herhangi bir öneride bulunmamıştır. Katılımcıların %8’i öğretmen öz değerlendirme formunun sonrasında paydaşlar tarafından kullanılmadığı ve öğretmenlere katkı sağlamadığı gerekçesiyle “kaldırılmasını” önermiştir. Katılımcıların

%5'i öğretmen öz değerlendirme formunun öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli olduğunu ve sürdürülmesi gereken bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %2'sinin ise ölçme aracında “Öğretmen Öz Değerlendirme” olarak yer almasına rağmen öğrencilere yönelik bir yöntem olarak yorum yaptığı görülmüştür. Bu katılımcıların bu soruya ilişkin yorumları araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formuna yönelik önerilerine ilişkin dağılım Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formuna İlişkin Önerileri

Öneriler	f	%
Sıklığı azaltılabilir.	9	2,8
Biçimsel olarak değiştirilebilir (Kısaltılabilir).	6	1,9
Öğretmenlerin gelişmelerini sağlayacak farklı yöntemler eklenebilir.	5	1,6
Objektifliği sağlanabilir.	3	0,9
Toplam	23	7,2

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formuna yönelik önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 18’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %3’ü öğretmen öz değerlendirmenin günlük yerine aylık ya da haftalık yapılarak “sıklığının azaltılması” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %2’si öğretmen öz değerlendirmenin “biçimsel olarak değiştirilmesi” ve daha kısa bir hale getirilmesi önerisinde bulunmuştur. Bu katılımcıların biri “elektronik ortamda öğretmen öz değerlendirme yapılabileceğini” önermiştir. Katılımcıların %2’si öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirebilecekleri “farklı yöntemler eklenmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1’i öğretmen öz değerlendirmenin “objektifliğinin sağlanması” önerisinde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formuna yönelik önerileri incelendiğinde diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerine nazaran en az önerinin (%7) bu yöntemde sunulduğu görülmüştür. Katılımcılar en fazla öğretmen öz değerlendirme

“kullanım sıklığının azaltılmasını” önermiştir. Katılımcılar en az “objektifliğinin sağlanması” önerisinde bulunmuştur.

Bulgular incelediğinde, katılımcıların yarısından fazlası (%57) öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin bir öneri sunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin öz değerlendirmeyi mevcut haliyle yeterli gördükleri ya da kendilerini öneri getirebilecek düzeyde yetkin görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Uygulanabilecek Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarından olan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuklarında uygulanabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların %62’si okul öncesi eğitimde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin herhangi bir önerisinin olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların okul öncesi dönem çocuklarında uygulanabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik önerilerine ilişkin dağılım Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Uygulanabilecek Tüm Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önerileri

Öneriler	f	%
Zaman yönünden daha ekonomik yöntemler geliştirilebilir.	8	2,5
Okul öncesi eğitim paydaşlarına ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik çeşitli eğitimler düzenlenebilir.	6	1,9
Gelişim testlerine yer verilebilir.	4	1,2
Evrak yükü azaltılabilir.	4	1,2
Kurumlarda ölçme ve değerlendirme uzmanları bulundurulabilir.	3	0,9
Ailelerin de çocuklarını değerlendirebileceği yöntemler geliştirilebilir.	3	0,9
Ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları zenginleştirilebilir.	2	0,6
Her ay velilerin zorunlu olarak bilgilendirilmesi için veli görüşmeleri yapılabilir.	2	0,6
Sadece portfolyo değerlendirme kullanılabilir	1	0,3
Okulların yöntemleri uygulayabileceği imkanları geliştirilebilir.	1	0,3
Oyun gibi çocuklar açısından daha eğlenceli aktivitelerle değerlendirme olanağı sağlayan yöntemler geliştirilebilir.	1	0,3
Kaynaştırma ya da özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda uygulanabilecek yöntemler geliştirilebilir.	1	0,3
Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitimler verilebilir.	1	0,3
Öğretmen öz değerlendirme formu kaldırılabilir.	1	0,3
Toplam	38	11,6

Katılımcıların okul öncesi dönem çocuklarında uygulanabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik ilişkin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 19’da yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %3’ü “daha az zaman alacak yöntemlerin geliştirilmesi” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %2’si “idareci, öğretmen ve ailelere ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik çeşitli eğitimler düzenlenmesi” önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %1'i " ocukları değerlendirmek amacıyla standart gelişim testlerine yer verilmesi"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i "evrak yükünün azaltılması"  nermiştir. Bu katılımcıların ikisi "tüm yöntemlerin bir arada yer alabileceği bir yöntem geliştirilmesi"  nerisinde bulunmuştur. Bu katılımcıların biri de " ğretmenlerin evrak yükü ile boğulmasına yerine kendilerini geliştirebilecekleri çalışmalara yönlendirilebilir."  nerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların %1'i "okul öncesi eğitim kurumlarında  l me ve değerlendirme uzmanları bulundurulması"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i "ailelerin de çocuklarını değerlendirme süreçlerine katılımlarını sağlayacak yöntemler geliştirilmesi"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i "okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilecek  l me ve değerlendirme yöntem ve araçlarının zenginleştirilmesi"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların %1'i velilerin sürekli bilgilendirilmesi amacıyla "zorunlu veli görüşmeleri yapılması"  nerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların biri " ocukların değerlendirilmesi amacıyla sadece portfolyonun kullanılabileceği"  nerisinde bulunmuştur. Başka bir katılımcı  l me ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilmesi amacıyla "okulların imkanlarının geliştirilmesi"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcılardan biri "kaynaştırma ya da özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda uygulanabilecek yöntemler geliştirilebileceği"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların biri "okul öncesi öğretmenlerine  l me ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitimler düzenlenebileceği"  nerisinde bulunmuştur. Katılımcıların biri ise " ğretmen öz değerlendirme formunun kaldırılması"  nerisinde bulunmuştur.

Okul  ncesi  ğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuklarında uygulanabilecek  l me ve değerlendirme yöntemlerine yönelik önerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde  ğretmen önerilerinin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sunduğu öneriler incelendiğinde uygulanabilirliği yüksek ve işlevselliği olan öneriler oldukları görülmüştür.

Bulgular incelediğinde, katılımcıların tamamına yakını gelişim gözlem formuna ilişkin bir öneri sunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin okul öncesi dönemde  l me ve değerlendirme yöntem ve araçlarını mevcut haliyle yeterli gördükleri ya da kendilerini öneri getirebilecek düzeyde yetkin görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarının çalıştıkları yaş grubuna, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları kurumun niteliğine (özel ya da devlet kurumu olması), çalıştıkları yerleşim birimine (il-ilçe merkezleri ve köy okulları), eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	S
Gelişim Gözlem Formu	319	2,88	0,95
Gelişim Raporu	317	3,67	0,66
Gelişim Dosyası	317	3,17	1,07
Öğretmen Öz Değerlendirme	315	3,28	1,45

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin ortalamaları içeren Tablo 20 incelendiğinde, gelişim gözlem formu kullanma ortalaması 2.88 ve standart sapma 0,95’tir. Gelişim raporu kullanma ortalaması 3,67 ve standart sapma 0,66’dır. Gelişim dosyası kullanma ortalaması 3,17 ve standart sapma 1,07’ dir. Öğretmen öz değerlendirme formu kullanma ortalaması 3.88 ve standart sapma 1,45’tir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen öz değerlendirme formunun ortalamasının en yüksek, gelişim gözlem formu kullanma boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinin en farklılaştığı yöntemin de öğretmen öz değerlendirme olduğu ve en benzeştiği yöntemin ise gelişim raporu olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları çalıştıkları yaş grubuna, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları kurumun niteliğine (özel ya da

devlet), çalıştıkları yerleşim birimine (il-ilçe merkezleri ve köy okulları) ve eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarının demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki değişken için kay kare testi uygulanmıştır. İki değişken için kaykare testinde, iki sınıflamalı değişken arasında ilişki olup olmadığı test edilir. (Büyüköztürk, 2015).

Kay kare testinin çeşitli varsayımları bulunmaktadır. Kay kare testinde denekler bir değişkenin bir ya da daha fazla kategorisi boyunca yerleştirmek mümkündür. Her denek yalnız bir kez kategoride yer almalıdır. Kategori üyelikleri birbirinden bağımsız olmalıdır. Kay kare hesaplamaları, araştırma kapsamındaki tüm deneklerin cevaplarına dayandırılmalıdır. Bu çalışmada bu varsayımları her biri sağlanmıştır ve tablolarda yer verilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s.196).

Kay kare testinin varsayımlarından biri de her bir kategorideki beklenen değer sayısının en az 5 olmasıdır. Serbestlik derecesinin birden büyük olduğu durumda ($sd > 1$) beklenen değer 5'ten küçük olduğu ve denek sayısını arttırmanın mümkün olmadığı durumlarda üç farklı çözüm önerisi bulunmaktadır. Beklenen değerin düşük olduğu satır veya sütunun düzeylerinde mantıklı birleştirmeler yapılabilir. Beklenen değerin 5'ten küçük olduğu hücreleri azaltmak amacıyla satır ya da sütunun ilgili düzeyleri analiz dışına çıkarılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s.196).

Araştırmada kapsamında yer alan yöntemlerin ağırlıklı kullanım sıklıklarındaki değişimler ve Tablo 20'de yer alan farklılaşmalar nedeniyle anlamlı olacak şekilde birleştirmeler yapılmıştır. Kullanım sıklığına ilişkin anlamlı olarak değişimin yapılamadığı durumlarda bu veriler araştırma kapsamı dışına çıkarılmıştır. Tablo 22'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde yer alan "11- 16 yıl", "16- 20 yıl", "20 yıl ve üstü" kategorilerine ilişkin hücrelerin 5'ten az olmaması varsayımı sağlanamamıştır. Bu nedenle birinci çözüm yöntemi olan mantıklı birleştirmeler yapılmış ve bu seçenekler "11 yıl ve üzeri" olarak düzenlenmiştir. Tablo 21'de gelişim gözlem formu ve gelişim dosyasına ilişkin sonuçlarda "Hiç" seçeneğinin beklenen değerin altında kalması ve anlamlı birleştirmeye uygun olmaması nedeniyle ikinci yöntem uygulanmış ve bu seçenek analiz dışına çıkarılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıklıklarının araçlara göre farklılık göstermesi ve araçların uygulanma periyotlarındaki farklılıklar nedeniyle Kay kare test sonuçlarında yer alan hücre sayıları farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanma sıklığına ilişkin varyansın gelişim raporlarının dönem sonlarında düzenlenmesi nedeniyle düşük olması nedeniyle kay kare testi uygulanamamıştır.

Bu bölümde okul öncesi eğitim programında yer alan her ölçme ve değerlendirme aracı bir alt boyut olarak ele alınmış ve uygulanan Kay kare testinin sonuçları ayrı olarak sunulmuştur.

4.5.1. Araçları Kullanım Sıklıklarının Yaş Grubuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarının çalıştıkları yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kay kare testinin sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	Kullanım Sıklıkları					X ²	sd	p
Gelişim Gözlem Formu	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	7,105	6	0,311
3- 4 Yaş	98	15	17	50	16			
4- 5 Yaş	103	6	23	54	20			
5- 6 Yaş	79	10	11	40	18			
Toplam	280	31	51	144	54			
Gelişim Dosyası	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	10,128	6	0,119
3- 4 Yaş	90	4	14	27	45			
4- 5 Yaş	99	10	25	31	33			
5- 6 Yaş	79	4	23	20	32			
Toplam	268	18	62	78	110			
Öğretmen Öz Değerlendirme	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	6,273	8 0,617
3- 4 Yaş	99	24	8	18	22	27		
4- 5 Yaş	107	21	6	16	37	27		
5- 6 Yaş	83	10	4	18	27	19		
Toplam	289	60	18	52	86	73		

Tablo 21 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yaş grupları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, çalıştıkları yaş grubu ile gelişim gözlem formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 7,105$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubu ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 10,128$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubu ile öğretmen öz değerlendirme formu

kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$X^2_{(8)} = 6,273$, $p > 0,05$]. Kay kare testi sonucunda ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması nedeniyle, sonucun ifadesinde ilişkinin gücünden söz edilmemiştir. Bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin “çalıştıkları yaş grubunun farklılığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığını değiştirmedigi” sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.2. Araçları Kullanım Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kullanım sıklıkları mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kay kare testinin sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Kullanım Sıklıkları					X ²	sd	p
Gelişim Gözlem Formu	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu		9,960	6	0,126
0-5 yıl	131	16	17	72	26				
6- 10 yıl	85	9	13	52	11				
11 yıl ve üstü	90	8	23	40	19				
Toplam	306	33	53	164	56				
Gelişim Dosyası	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	13,968	8	0,083
0-5 yıl	137	5	25	35	59	13			
6- 10 yıl	89	6	17	28	33	5			
11 yıl ve üstü	91	11	26	22	27	5			
Toplam	317	22	68	85	119	23			
Öğretmen Öz Değerlendirme	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	17,615	8	0,024
0-5 yıl	136	33	7	28	33	35			
6- 10 yıl	89	18	10	20	23	18			
11 yıl ve üstü	90	15	8	7	37	23			
Toplam	315	66	25	55	93	76			

Tablo 22 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, mesleki kıdem ile gelişim gözlem formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 9,960$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile gelişim raporu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(8)} = 13,968$, $p > 0,05$]. Kay kare

testi sonucunda ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki olmaması nedeniyle, sonucun ifadesinde ilişkinin gücünden söz edilmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “mesleki kıdemleri ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki” olduğu görülmüştür [$X^2_{(8)} = 17,615$, $p < 0,05$]. Bu ilişkinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Contingency Coefficient sayısı hesaplanmış ve bu değer 0,230 bulunmuştur. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin “mesleki kıdemleri azaldıkça öğretmen öz değerlendirme kullanma sıklığının arttığı” tespit edilmiştir.

4.5.3. Araçları Kullanım Sıklıklarının Çalışılan Kurumun Niteliğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kullanım sıklıkları çalıştıkları kurumun niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kay kare testinin sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Kurumun Niteliğine Göre Farklaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Kullanım Sıklıkları					X ²	sd	p
Gelişim Gözlem Formu	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu		0,806	6	0,992
MEB'e bağlı özel	128	15	23	68	22				
Bağımsız anaokulu	123	12	22	65	24				
İlkokul bünyesinde anasınıfı	55	6	8	31	10				
Toplam	280	33	53	164	56				
Gelişim Dosyası	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu		9,661	6	0,140
MEB'e bağlı özel	118	7	25	28	58				
Bağımsız anaokulu	122	9	33	36	44				
İlkokul bünyesinde anasınıfı	54	6	10	21	17				
Toplam	294	22	68	85	119				
Öğretmen Öz Değerlendirme	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	18,124	8	0,020
MEB'e bağlı özel	129	29	7	31	33	29			
Bağımsız anaokulu	129	29	8	19	39	34			
İlkokul bünyesinde anasınıfı	57	8	10	5	21	13			
Toplam	315	66	25	55	93	76			

Tablo 23 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıkları ile çalıştıkları kurumun niteliği arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, çalıştıkları kurumun niteliği ile gelişim gözlem formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 0,806$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun niteliği ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 9,661$, $p > 0,05$]. Kay kare testi sonucunda çocuklara yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları ile çalıştıkları kurumun niteliği arasında anlamlı bir ilişki olmaması nedeniyle, sonucun ifadesinde ilişkinin gücünden söz edilmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “çalıştıkları kurumun niteliği ile öğretmen öz değerlendirme kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki” olduğu görülmüştür [$X^2_{(8)} = 18,124$, $p < 0,05$]. Bu ilişkinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Contingency Coefficient sayısı hesaplanmış ve bu değer 0,233 bulunmuştur. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun niteliği ile öğretmen öz değerlendirme kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. “Devlet kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme kullanma sıklığının arttığı” tespit edilmiştir.

4.5.4. Araçları Kullanım Sıklıklarının Çalışılan Yerleşim Birimine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kullanım sıklıkları çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kay kare testinin sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Çalıştıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Kullanım Sıklıkları				X ²	sd	p	
Gelişim Gözlem Formu	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	5,694	3	0,128	
İl merkezi	188	23	40	91	34				
İlçe ve köy	97	9	11	58	19				
Toplam	285	32	51	149	53				
Gelişim Dosyası	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	5,814	3	0,121	
İl merkezi	178	10	37	57	74				
İlçe ve köy	95	10	27	21	37				
Toplam	273	20	64	78	111				
Öğretmen Öz Değerlendirme	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	0,577	4	0,966
İl merkezi	194	39	13	36	59	47			
İlçe ve köy	98	22	8	16	29	23			
Toplam	292	61	21	52	88	70			

Tablo 24 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yerleşim birimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, çalıştıkları yerleşim birimi ile gelişim gözlem formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(3)} = 5,694$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimi ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(3)} = 5,814$, $p > 0,05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimi ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(4)} = 0,577$, $p > 0,05$]. Kay kare testi sonucunda ölçme ve değerlendirme

yöntemlerini kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yerleşim birimi arasında anlamlı bir ilişki olmaması nedeniyle, sonucun ifadesinde ilişkinin gücünden söz edilmemiştir.

Bulgular incelendiğinde “çalışılan yerleşim biriminin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığını değiştirmedeği” tespit edilmiştir.

4.5.5. Araçları Kullanım Sıklıklarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kay kare testinin sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	Kullanım Sıklıkları						X ²	sd	p
Gelişim Gözlem Formu	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu		7,752	6	0,257
Lise mezunu	78	11	8	39	20				
Ön lisans	79	8	17	42	12				
Lisans ve üstü	149	14	28	83	24				
Toplam	306	33	53	164	56				
Gelişim Dosyası	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	19,606	8	0,012
Lise mezunu	77	2	17	12	39	7			
Ön lisans	81	3	16	22	34	6			
Lisans ve üstü	159	17	35	51	46	10			
Toplam	317	22	68	85	119	23			
Öğretmen Öz Değerlendirme	n	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç	14,393	8	0,072
Lise mezunu	77	15	7	16	16	23			
Ön lisans	80	21	2	17	20	20			
Lisans ve üstü	158	30	16	22	57	33			
Toplam	315	66	25	55	93	76			

Tablo 25 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanım sıklıkları ile eğitim durumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, eğitim durumları ile gelişim gözlem formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)} = 7,752$, $p > 0,05$].

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$X^2_{(8)} = 19,606$, $p < 0,05$]. Bu ilişkinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Contingency Coefficient sayısı hesaplanmış ve bu değer 0,241 bulunmuştur. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin “eğitim durumları ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki” olduğu ortaya çıkmıştır. Lisans ve üstü düzeydeki öğretmenlerin gelişim dosyası kullanım sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür [$X^2_{(8)} = 14,393$, $p > 0,05$]. Kay kare testi sonucunda ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları ile çalıştıkları yerleşim birimi arasında anlamlı bir ilişki olmaması nedeniyle sonucun ifadesinde ilişkinin gücünden söz edilmemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak sunulmuştur.

Sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere de yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını programda önerildiği şekliyle kullanmadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik soruları yanıtsız bırakması, öğretmenlerin bu araçlara eğitim süreçlerinde yer vermediklerini ve bunlara ilişkin herhangi bir fikirlerinin olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve bu konuya değer vermedikleri yorumunu yapmak mümkündür.

Araştırmada, öğretmenlerin sorulan bazı sorulara tutarsız yanıtlar verdikleri görülmüştür. Farklı sorularda farklı cevaplar vermeleri, öğretmenlerin ölçme aracında ve ölçme aracı nazarında genel olarak ilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan tüm ölçme ve değerlendirme araçlarını ağırlıklı olarak dönem sonunda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda en yüksek katılımı

gelişim raporunu kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en az katılımıla öğretmen öz değerlendirme kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%51) gelişim gözlem formlarını ayda bir kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bu formların eğitim süresi boyunca, gerek duyulduğu zamanlarda kaydedilmesi önerilmiştir (MEB, 2013). Öğretmenlerin programda yer alan yönergeye kısmen uygun olarak gelişim gözlem formu kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%70) gelişim raporlarını dönem sonlarında kullanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporlarını MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda önerilen “dönem sonlarında verilmesi” yönergesine uygun şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda gelişim dosyasında yer alacak çalışmaların her ay çocuklarla birlikte seçilmesi önerilmesine karşın öğretmen uygulamalarının bu yönde olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%37) gelişim dosyalarını dönem sonlarında kullandıkları belirlenmiştir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öğretmen öz değerlendirmenin günlük olarak yapılması belirtilmesine karşın, öğretmenlerin çoğunlukla dönem sonlarında yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen öz değerlendirmenin öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu ve gelişim raporu dışındaki ölçme araçlarını programda belirtildiği sıklıklarda kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu Pretti-Frontczak, Kowalski ve Brown (2002) 'un çalışmasında da öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının eğitim programlarında yer alan şeklinden farklılaştığı bulgusuyla örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmede en etkin olarak kullandıkları aracın gelişim raporu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen öz değerlendirmenin öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çocuklara yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını çocukların gelişim düzeylerini belirlemek ve gelişimlerinin takibini yapmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz değerlendirmeyi mesleki gelişimlerini sağlaması nedeniyle kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeyi mesleki gelişim için önemli görmeleri, Hanes'in (2009) çalışmasında yer alan bulgular ile örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan öğretmen öz değerlendirmeyi gereksiz bulmaları ve işe yararlı olmaması nedeniyle kullanmadığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz değerlendirmeye ilişkin herhangi bir fikre sahip olmadıkları, bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çocuğa dönük ölçme ve değerlendirme araçlarını işe yarar bulmadıkları ve süreçte paydaşlar tarafından yararlanılmadığı gerekçesiyle kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanan öğretmenlerin büyük bir kısmı tercih etme nedenini açıklamamıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını neden kullandığına ilişkin belirgin bir fikirlerinin olmadığı görülmektedir.

Bu durumda öğretmenlerin gelişim dosyasını neden kullandığına ilişkin belirgin bir fikrinin olmadığını görülmektedir. Türkeç Aktaş (2012) 'ın çalışmasında okul öncesi öğretmenleri kendilerini değerlendirme konusunda yetkin gördükleri sonucuyla bu araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan tüm ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamalarında “çok fazla zaman aldığı” belirlenmiştir. Bu bulgular Ersoy (2006), Gehrke (2004), Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin bulguları ile

örtüşmektedir. Okul öncesi dönemde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları uygulanan grup ve uygulanma şekilleri itibariyle öğretmenlerin çok fazla zaman ayırması gereken niteliktedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çocuklara yönelik "ölçme ve değerlendirme araçlarını kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere uygulamada güçlük yaşadıkları" ortaya çıkmıştır. İncelenen literatürde böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bu durumun frekansının düşük olmasını evreni temsil oranıyla açıklamak mümkündür. Okul öncesi dönemde henüz çocukların özel eğitim ya da kaynaştırma tanısı konmamış olması ya da bu tanı konan çocukların okul öncesi eğitim sınıflarından ziyade özel eğitim kurumlarında eğitim almaları gibi nedenlerle evrende de bu frekansın düşük olması beklenmektedir. Bu frekansın düşük olmasıyla birlikte bu nitelikte öğrencilerle çalışan öğretmenlerin neredeyse tamamının ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çocuğa yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken veli ile ilişkilerinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken veli ile ilişkilerde sorun yaşanmasına ilişkin bulgular Collado (2015) ile Alaçam ve Olgan' ın (2016) araştırmasında yer alan bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmada veli ile ilişkilerin çocukları değerlendirme sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaparken aile ve kurum baskıları nedeniyle objektif olarak çocukları değerlendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan çocuklara yönelik tüm ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Gündoğdu vd.'nin (2008) bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında sınıf mevcudunun fazla olmasının çocukların

değerlendirmesinde güçlük oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Gehrke'nin (2004); Köksal, Balaban Dağal, Duman (2016) ve Turupcu'nun (2014) araştırmasında yer alan bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının gelişim gözlem formunun biçimsel özellikleri nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanırken en çok çocukların gelişimsel özelliklerini aile ve idare tepkileri nedeniyle objektif yazma konusunda yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken en çok çocukların kavrayamaması nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken en çok gelişim dosyasının okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyine uygun olmaması nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Karakaya ve Doğan'ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken öncelikle gelişim düzeylerine uygunluğunu göz önünde bulundurmaları bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Bu durumun öğretmenlerin gelişim dosyası kullanım sıklığını ve tercih durumunu da etkilediği görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının öğretmen öz değerlendirme formuna ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgular Durmuşçelebi ve Akkaya' nın (2011) yapmış olduğu çalışmada yer alan “programın öğretmenin kendisini, çocukları ve programı nasıl değerlendireceğini konusunda yeterince bilgilendirici değildir.” bulgusu ile açıklamak mümkündür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını yeterince bilgilendirici bulmamaları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım durumlarını da etkilemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlası ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanabilir yöntemler olduğu görülmektedir. Uygulama açısından en fazla güçlük çekilen aracın gelişim gözlem formu(%40) ; en az güçlük çekilen aracın öğretmen öz değerlendirme(%16) olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlasının hiçbir ölçme ve değerlendirme aracına ilişkin öneride bulunmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını mevcut haliyle yeterli gördükleri ya da kendilerini öneri getirebilecek düzeyde yetkin görmediklerini göstermektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri gelişim gözlem formlarına ilişkin en fazla gelişimsel maddeleri içeren, ayrıntılı bir form olması önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı gelişim gözlem formlarının biçimsel olarak düzenlenmesini önermiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri gelişim raporuna ilişkin en fazla biçimsel olarak değiştirilmesi ve gelişim raporunda yer alan gelişim alanlarının sayısının azaltılmasını önermiştir. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen öz değerlendirmeye ilişkin en fazla sıklığının azaltılarak her gün kullanılmaması ve biçimsel olarak değiştirilmesini önermiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri gelişim dosyalarına (portfolyo) ilişkin en fazla uygulama sıklığının artırılması önermiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı portfolyoların sonraki eğitim kademesinde de ulaşılabilir nitelikte olmasını önermiştir. Bu bulgular Alaçam ve Olgan'ın (2016) yapmış olduğu araştırma ile örtüşmektedir. Portfolyolar, çocuk üst sınıfa geçtiğinde yeni öğretmene rehberlik edecektir. Bu araştırmada, portfolya değerlendirmeye ilişkin sunulan “portfolyoların çocuğun yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olması” önerisi, Ersoy (2006)'un yaptığı çalışmada elde edilen öneriler ile tek ortak öneri olduğu görülmüştür.

5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarının çalıştıkları yaş grubuna göre farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu ve gelişim dosyası kullanım sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları azalmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu ve gelişim dosyası kullanım sıklıkları ile çalıştıkları kurumun niteliği arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumun niteliği ile öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz değerlendirme formu kullanım sıklıklarının arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular Uzun (2013) 'un çalışmasında yer alan bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu ve öğretmen öz değerlendirme kullanım sıklıkları ile eğitim durumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile gelişim dosyası kullanım sıklığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve üstü düzey eğitime sahip olan öğretmenlerin gelişim dosyası kullanım sıklığının arttığı belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda geliştirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Dönük Öneriler

1. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılması ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi amacıyla kuramsal ve uygulamaya dayalı ölçme ve değerlendirme eğitimleri düzenlenmelidir.
2. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama gerekçelerinden biri olarak idarecilerin bu formları talep etmemelerini göstermiştir. Buna dayalı olarak idarecilere ve müfettişlere yönelik eğitimler düzenlenmesi, bu araçların etkin kullanımında ve kullanım sıklığının artırılmasında öğretmenleri teşvik açısından önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.
3. Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin önerileri alınmıştır. Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar arasında okul

öncesi eğitim programlarına ışık tutacak nitelikte ve uygulanabilirliği yüksek olan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öneriler yer almaktadır. Bu önerilerin alandaki uzmanlar tarafından incelenmesi ve sonraki eğitim programlarında bu görüşlerden yararlanılması önerilmektedir.

4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz değerlendirmeyi etkili bir değerlendirme aracı olarak kullanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmen öz değerlendirmenin uygulama şeklinin değiştirilmesi ve uygulama sıklığının azaltılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin objektif değerlendirilmesini sağlayacak farklı yöntemler geliştirilmesi de önerilmektedir.
5. Öğretmenler gelişim gözlem formlarının biçimsel olarak değiştirilmesini önermişlerdir. Buna dayalı olarak, programda yer alan gelişim gözlem formlarının bu bulgular ışığında yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Gelişim gözlem formlarının uygulamasının kolaylaştırılması amacıyla örnek gelişimsel özelliklerin yer aldığı formlara yer verilebilir.
6. Öğretmenler gelişim raporlarının biçimsel ve içerik açısından değiştirilmesini önermişlerdir. Gelişim raporlarının bu bulgular ışığında yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Velilerin de anlayabileceği düzeyde, gelişim alanlarının ayrıntılı olarak yer almadığı, daha genel bir rapor düzenlenebilir.
7. Gelişim dosyaları çocuğun gelişim aşamalarını yansıtmaması ve sonraki öğretmenlere de rehberlik etmesi amacıyla saklanması, ileriki kademedeki eğitim kurumlarına iletilmesi önerilmektedir. Gelişim dosyası uygulamasının üst kademelerde devamlılığı sağlanabilir. Bu sayede uygulamalar eğitimciler tarafından daha da önemsenerek ve çocukların etkili bir şekilde değerlendirilmesi sağlanacaktır.
8. Bu araştırma ile kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme uygulama konusunda güçlük yaşandığı görülmüştür. Bu sonuç ışığında özellikle okul öncesi dönemde kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik ölçme araçları geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin eğitim alması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının eğitim süreçlerinde nasıl uygulandığının belirlenebilmesi amacıyla araştırmanın katılımcı gözlemci olarak yürüttüğü bir araştırma yapılabilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulgular farklı değerlendirciler tarafından incelenerek bu yöntemlerin geçerliliğı, güvenilirliğı ve tutarlığı incelenebilir.
3. Araştırma sonucunda ulaşılmış olan okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaşılan güçlükler ve öneriler iki farklı çalışma alanı olarak ele alınıp; daha derinlemesine araştırabilir.

KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment* (2.b.). Amerika Birleşik Devletleri: McGraw-Hill.
- Akduman, G. G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. U. Balat (Dü.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, (s. 1-20). Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2012*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000- M.S. 2014*. Ankara: Pegem.
- Alaçam, N. ve Olgan, R. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer views of early childhood and first- grade teachers. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505- 1519.
- Alisinanoğlu, F. ve Bay, N. (2007). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6. b.). New York: Mac Millan.
- Anıl, D. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Maya Akademi.
- Anonim. (2005). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. İstanbul: YA-PA.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Beaty, J. J. (2006). *Observing development of the young child* (6. b.). New Jersey: Pearson.
- Borich, G. D. ve Tombari, M. L. (2004). *Educational assessment for the elementary and middle school classroom* (2. b.). New Jersey: Pearson.
- Brassard, M. R. ve Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: principles and practices*. New York: Guilford.
- Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: building a foundation* (2. b.). Prentice Hall: Pearson.
- Buldu, M. (2010). *İnandıklarını yapabiliyorlar mı? Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1993). Ana babalarla, öğretmenlerin "okul öncesi eğitim programı" hakkındaki görüşleri. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (s.66-76). Ankara: YA-PA.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için el kitabı : istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (21 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N.(2015).*Sosyal bilimler için istatistik* (17 b.).Ankara: Pegem Akademi
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programı'nın değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Collado, C. L. (2015). *A case study of formative assessment processes in preschool special education settings*. Doktora Tezi, University of Illinois, Chicago.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme- değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99- 114.

- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal, G. Başol, M. Çakan, A. Kan, Ö. Y. Özbek, D. Özdemir, & M. Yaşar içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 91-126). Ankara: Pegem.
- Darragh, J. C. (2010). *Introduction to early childhood education: equity and inclusion*. New Jersey: Pearson.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (4. b.). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (22.Baskı b.). Ankara: Pegem.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Drummond, R. J., Jones, K. D. (2006). *Assessment procedures for counselors and helping professionals* (6. b.). New Jersey: Pearson.
- Dudley, L. L. (2000). *A national investigation of the use of play as an assessment procedure with preschool children*. Doktora Tezi, University Of South Carolina, South Carolina.
- Duku, E. K. (2013). *Assessing early child development: issues of measurement invariance and psychometric validity*. Doktora Tezi, University of Ottawa, Canada
- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). 2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 255 - 272 .
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Ebel, R. L. (1972). Measurement and the teacher. V. H. Noll, D. P. Scannel, & R. P. Noll, *Introductory Readings in Educational Measurement* içinde (s. 11-20). Boston, USA: Houghton Mifflin.

- Eren, T. (2007). *A bridge between home and school: Portfolio assessment in early childhood education*. Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Ersoy, F. (2006). Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirme ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 5(1), 85 - 95.
- Esliker, R. (2010). *Portfolio assessment as a method of enhancing preschool reading development and teacher instruction*. Doktora Tezi, Walden University Minnesota.
- Gehrke, L. E. (2004). *Assessment Practices İn Preschol Settings : a study of the assessment practices of university cooperating teachers in preschool settings*. Doktora Tezi, University of Minnesota, Minnesota.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 135 - 145.
- Gelfer, J. I. ve Perkins, P. G. (1996). A model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 5 - 10.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), s. 85-93.
- Gordon, A. M. ve Browne, K. W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: New York : Teacher College Press.
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıltaş, E., Çimen, N. ve Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi* (17), 47 - 71.

- Gürkan, T. (2003). Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri. A. Oktay, T. Gürkan, R. Zembat, & P. U. Özgül, *Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?* içinde (s. 78- 93). İstanbul: YA-PA.
- Hanes, B. M. (2009). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. Doktora Tezi, Widener University, Pennsylvania.
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment: A practical introduction*. United States of America: John Wiler & Sons, Inc.
- Hoover, V. E. (2010). *Kindergarten assessments as a predictor for a student's need for intervention*. Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1306-1327.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169 - 178.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karaca, E. (2016). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz, B. Bıçak, B. Çetin, E. Karaca, İ. Yurdabakan, Z. Nartgün, M. Gömleksiz, & S. Erkan (Dü) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. b., s. 2- 35). Ankara: Nobel.
- Karakaya, İ. ve Doğan, N. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin ölçme araçlarını tercih etmede aradıkları özellikler ve kullanım sıklığına ilişkin görüşleri*. 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. b.). Ankara: Nobel.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hatiboğlu.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, IV(46), 379-394.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme : performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. b.). Ankara: Pegem.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children's development and learning*. New Jersey, Amerika: Pearson.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim.
- MEB. (1994). Okul öncesi eğitim programı (Kreş, anaokulu, anasınıfı). Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36- 72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı. Ankara.
- Mindes, G. (2011). *Assessing young children* (4. b.). New Jersey: Pearson.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education* (3. b.). New Jersey: Pearson Education.
- Nah, K. O. (2014). Comparative study of child assessment practices in english and korean preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 660-678.

- Ogeyman, H. G. (2014). Gözlem. A. Önder içinde, *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem.
- Oktay, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(42), 3-7.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oosterhoff, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement* (2. b.). New York: Merrill.
- Önder, A. (2014). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. A. Önder içinde, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (s. 161- 178). Ankara: Pegem.
- Önder, A. ve Ogeyman, H. G. (2014). Derecelendirmeli ölçekler. A. Önder, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* içinde (s. 101- 113). Ankara: Pegem.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özçelik, D. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama klavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: Sistem.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile- öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., Bolat, Y. ve Emine. (2014, Nisan). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313- 331.

- Panter, J. E. ve Bracken, B. A. (2013). Preschool assessment. K. F. Geisinger, B. A. Bracken ve K. F. Geisinger (Dü.), *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology* içinde.. Washington: APA.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. ve Carr, M. (2009). Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 4 - 15.
- Planck, S. (2005). *An inquiry into the knowledge, practices and attitudes about assessment held by idaho preschool teachers*. Doktora Tezi ,University of Idaho, Idaho.
- Pretti-Frontczak, K., Kowalski, K.; Brown, R.D. (2002). Preschool teachers' use of assessments and curricula: A statewide examination. *Council for Exceptional Children*, 69 (1), 109-123.
- Reno, H., Stutzman, J. ve Zimmerman, J. (2008). *Handbook for early childhood administrators: Directing with a mission*. Boston, Amerika Birleşik Devletleri: Pearson.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B. ve Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education* (2. b.). London: Pearson.
- Sapsağlam, Ö. (2013, Ekim). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(1), s. 63-73.
- Sax, G. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. Belmont, Amerika Birleşik Devletleri: Wadsworth.
- Schwartz, S. L. ve Copeland, S. M. (2010). *Connecting emergent curriculum and standarts in the early childhood classroom: Strengthening content and teaching practice*. New York: Teachers College.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama: Öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi* (2. b.). Ankara: Nobel.
- Selmi, A. M., Gallagher, R. J. ve Mora-Flores, E. R. (2015). *Early childhood curriculum for all learners : Intergrating play and literacy activity*. California: SAGE.

- Sezer, C. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Shapero, C. D. (2017). a study of the use of an electronic photo- based portfolio to guide the iep meeting for preschool children with severe multiple impairments. Michigan: Oakland University.
- Shepard, L., Kagan, S. L. ve Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessment*. Washinton, DC.: National Education Goals Panel.
- Stefanakis, E. H. (2011). *Differentiated assessment: How to assess the learning potential of every student*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, M. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikler* içinde. Ankara: Pegem.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Daily News Web Ofset.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçer Çiftçiabaşı, H. (2005). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. ve Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education* (5. b.). New York: Mac Millan.
- Turgut, M. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı.
- Turgut, M. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Turupcu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: a phenomenological case study of teacher views and practices*. Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

- Türkeç Aktaş, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer, Dü) Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünüvar, P. (2014). Görüşme. A. Önder, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* içinde (s. 115- 125). Ankara: Pegem.
- Ünüvar, P. (2014). Oyun terapisi. A. Önder, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* içinde (s. 65- 74). Ankara: Pegem.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education* (5.b.). New Jersey: Pearson.
- Wyatt III, R. L. ve Looper, S. (2004). *So you have to have a portfolio* (2. b.). California: Corwin Press.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2006). *Sınıf öğretmenleri için öğrenciyi tanıma teknikleri ve sınıf içi rehberlik etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/1375474
Konu: Araştırma İzni

18.01.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
17/01/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.2242 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291
(2017/25) sayılı genelge

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Funda Gül KILINÇ'ın "2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanım Durumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Ankara ili Çankaya, Gölbaşı ilçeleri, Antalya ili Konyaaltı, Muratpaşa ve Kepez ilçeleri Konya ili Kulu, Yunak ve Cihanbeyli ilçelerinde bulunan özel ve devlete bağlı anaokulları ile ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmasına yönelik ilgi (a) yazınız Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (10 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Ash ile Aynıdır

24 Ocak 2018

Erdoğan GÜRLER
Bilgisayar İşletmeni

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT
Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Atilla DEMİRBAŞ
Koordinatör

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a67-c033-38e7-9746-429a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veri Toplama Aracı

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket formu, **“2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanım durumlarının incelenmesi”** araştırmasına temel oluşturmak amacı ile hazırlanmıştır. Anketin güvenilirliği, vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Bu nedenle formda yer alan soruları dikkatlice okuyup, boş bırakılan yerlere cevaplarınızı yazabilirsiniz.

Anket formundan elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır.

Ankete göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, öğretim yılınızda başarılar dilerim.

*Funda Gül KILINÇ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

ANKET SORULARI

A. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN SORULAR

1. Bulunduğunuz il: İlçe :.....

2.Okulunuzun bağlı bulunduğu kurum:

() MEB'e bağlı özel ()Bağımsız anaokulu ()İlkokul bünyesinde anasınıfı

3.Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi:

() İl merkezi () İlçe merkezi () Köy

4. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

5. Çalıştığınız Yaş Grubu:

() 3-4 yaş () 4-5 yaş () 5-6 yaş () Karma yaş grubu

6. Eğitim durumunuz:

() Anadolu/ Kız Meslek Lisesi mezunu

() Ön lisans mezunu

() Lisans mezunu

() Yüksek lisans mezunu

() Doktora mezunu

7. Mezun olduğunuz eğitim programı:

()Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

() Özel Eğitim

()Okul Öncesi /Anasınıf Öğretmenliği

() Diğer (.....)

8. Öğretmenlikte hizmet yılınız:

() 1 yıldan az

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

() 21 yıl ve üzeri

B. ÖLÇME DEĞERLERNDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN SORULAR

- I. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını ne sıklıkla kullandığınızı çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ	KULLANIM SIKLIĞI				
	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Dönem sonu	Hiç
Gelişim Gözlem Formu					
Gelişim Raporu					
Gelişim Dosyası(Portfolyo)					
Öğretmen Öz Değerlendirme					

- II. Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanıp kullanmadığınızı işaretleyiniz. Aşağıda yer alan boşluklara kullanma/ kullanmama nedenlerinizi yazınız.

- Sınıfımda gelişim gözlem formunu
() Kullanıyorum () Kullanmıyorum
Çünkü ;
- Sınıfımda gelişim raporunu
() Kullanıyorum () Kullanmıyorum
Çünkü ;

3. Sınıfımda gelişim dosyası(portfolyo)
() Kullanıyorum () Kullanmıyorum
Çünkü;

4. Öğretmen öz değerlendirme formunu
() Kullanıyorum () Kullanmıyorum
Çünkü;

III. Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri yazınız.

1.Gelişim gözlem formu kullanırken yaşadığım güçlükler:

2.Gelişim raporu kullanırken yaşadığım güçlükler:

3.Gelişim dosyası(portfolyo) kullanırken yaşadığım güçlükler:

4.Öğretmen öz değerlendirme kullanırken yaşadığım güçlükler:

IV. Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin önerilerinizi ve araçların geliştirilmesini düşündüğünüz yönlerini yazınız.

1.Gelişim gözlem formuna ilişkin önerilerim:

2.Gelişim raporuna ilişkin önerilerim:

3.Gelişim dosyası (portfolyo)na ilişkin önerilerim:

4.Öğretmen öz değerlendirme formuna ilişkin önerilerim:

V. Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin varsa farklı olarak eklemek istediğiniz düşüncelerinizi yazınız.

EK 3. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Funda Gül Kılınç
Uyruğu	T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri	1993
Doğum Yeri	Antalya
Medeni Durum	Bekar
Telefon	5457930007
E - posta	fundagulklnc@gmail.com

Eğitim Derecesi	Program	Üniversite	Yıl
Ön Lisans	Adalet	Anadolu Üniversitesi	2011
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Akdeniz Üniversitesi	2010

İş Deneyimi

- 2009 yılı güz dönemi stajı – Özel Karınca Yuvası Okul Öncesi Eğitim Kurumu
- 2010 yılı bahar dönemi stajı- Atatürk İlkokulu Anasınıfı
- 2014 yılı güz ve bahar dönemi stajı –Hüseyin Ak İlkokulu Anasınıfı
- 2014 Eylül'den beri MEB 'de okul öncesi öğretmeni

Yayınlar

Sözlü Bildiri: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler

Yabancı Dil

- İngilizce

Katıldığı Kurs ve Seminerler

- 2011 - Okul Öncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler Semineri
- 2012 – Okul Öncesi Dönemde Müzik ve Yaratıcı Dramatik Etkinlikler Semineri
- 2013 – Etkili İletişim ve Diksiyon Semineri
- 2014- Beden Dili Semineri
- Şubat 2016- İsviçre Bern Riccon Academy Onaylı Oyun Terapisi Sertifikası
- Mayıs 2016- İsviçre Bern Riccon Academy Onaylı Akıl Zeka Oyunları Eğitici Eğitimliği Sertifikası
- Kasım 2016- Meb Onaylı Eğitimde Oyun Etkinlikleri Sertifikası

Bilgisayar Bilgisi

- SPSS
- Microsoft Office Programları

EK 4. Gelişim Gözlem Formu

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI GELİŞİM GÖZLEM FORMU

Sayın Öğretmen,

Bu form çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Sizden her çocuğun gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken gelişimsel özelliklerini bu forma kaydetmeniz beklenmektedir. Gözlem tarihleri arttıkça formun gözlem satırı çoğaltılarak kullanılmalıdır. Gözlem yapılan gün içinde hangi gelişim alanında kayda değer/kritik bir özellik varsa daha çok o özelliği belirtmeniz yerinde olacaktır. Çocuğa ait özel bir görüş ve öneriniz varsa ilgili bölüme ayrıntılı olarak yazınız.

Okul Adı :
Öğretmenin Adı ve Soyadı :
Çocuğun Adı ve Soyadı :
Çocuğun Doğum Tarihi :/...../20.....
Çocuğun Cinsiyeti :

Gelişim Alanları Gözlem Tarihi	Motor Gelişim	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Öz Bakım Becerileri
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
Görüş ve Öneriler					

EK 5. Gelişim Raporu

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI GELİŞİM RAPORU

Sayın Öğretmen,

Gelişim raporu çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Bu rapor, her dönemin sonunda her çocuk için doldurulacaktır. Raporu oluştururken çocuğun olumlu özelliklerini öne çıkaran ifadelerle başlayınız. Öncelikle çocukların beklenen düzeyde gösterdikleri becerileri, daha sonra geliştirilmesi gereken becerileri yazınız. Bu amaçla çocuklar için doldurduğunuz Gelişim Gözlem Formlarında (EK 1) yer alan bilgilerden yararlanınız. Bu bilgiler doğrultusunda görüş ve önerilerinizi de yazınız.

Okul Adı :
Öğretmenin Adı ve Soyadı :
Rapor Tarihi : .../.../20....
Çocuğun Adı ve Soyadı :
Çocuğun Doğum Tarihi : .../.../20....
Cinsiyeti :
Okula Başlama Tarihi : .../.../20....

Motor Gelişim :

Bilişsel Gelişim :

Dil Gelişimi :

Sosyal ve Duygusal Gelişim :

Öz Bakım Becerileri :

Görüş ve Öneriler :



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..