

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Okulöncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme
Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları

Merve ŞAHİN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN

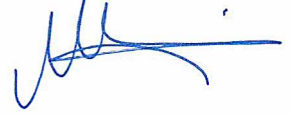
Çanakkale
Haziran, 2014

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okulöncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23.06.2014

Merve ŞAHİN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü


Onay

Merve ŞAHİN tarafından hazırlanan çalışma, 23/06/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10042324

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN



Üye

Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR



Üye

Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN



Tarih: 23/06/2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Okul öncesi eğitiminde çocuğun süreç içerisinde gelişiminin değerlendirilmesi açısından ölçme-değerlendirme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. MEB tarafından uygulanması öngörülen Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde gelişim raporları, portfolyolar, gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, performans değerlendirme ve gelişim kontrol listeleri kullanılarak ölçme-değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Öğretmenler; eğitim programlarının uygulayıcıları olarak uygulanması öngörülen eğitim programlarının başarıya ulaşmasındaki en önemli girdilerdendir. Bu açıdan eğitim programında yer alan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin düşünceleri ve uygulamaları önem arz etmektedir. Çünkü bireyler bir duruma ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları takdirde; eyleme geçmektedirler. Bu yüksek lisans tez çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kuramsal çerçeve; ikinci bölümünde yöntem; üçüncü bölümünde bulgular ve yorumlara; son bölüm olan dördüncü bölümünde ise sonuç ve tartışma sunulmuş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Tez sürecinde hiçbir desteğini esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Yrd.Doç.Dr.Haydar DURUKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca; araştırma sürecine katkı sağlayan Arş.Gör.Dr.Osman Yılmaz KARTAL'a, Öğr. Gör. Yasemin ABALI ÖZTÜRK'e, Dr.Pınar KARAMAN'a ve Arş. Gör. Serdar ARCAGÖK'e ve emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin başladığı günden itibaren her zaman yanımda olan sevgili eşim Doç.Dr.Çavuş ŞAHİN'e, beni bugünlere getiren canım anneme- babama teşekkür ederken, minik keleşim kızım SERRA'ma ve minik meleğime sevgilerimi sunarım.

Çanakkale, 2014

Merve ŞAHİN

Özet

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları

Eğitimin bireyi sosyalleştirme ve topluma hazırlama işlevleri bulunmaktadır. Bu sorumluluklarını yerine getirirken, temele, bireysel farklılıkları dikkate alarak bireylerin kendini gerçekleştirmelerini sağlama hedefini koymaktadır. Bu ifade edilen kapsam, okul öncesi eğitim kademesinde profesyonel olarak ilk adımlarını atmaktadır. İşlevsel bir eğitim sunabilmek için, öğrenen olarak çocuğa eğitimsel gelişimi ile ilgili olumlu ve olumsuz dönütler vermek sürecin başarısını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın gerçekleştirilebilmesi için etkili bir ölçme ve değerlendirme mekanizmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu süreci yürütecek, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik düzeyleri ise, sürecin başarıya ulaşmasında kilit noktada bulunmaktadır.

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri incelenmektedir. Biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri arasındaki ilişki ve farklılıklar test edilmekte; farklı değişkenlere göre inanç ve uygulama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine sahiptir. Çanakkale İl merkezi ve ilçelerdeki okul öncesi kurumlarına görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Genç (2005) tarafından geliştirilmiş ölçek, uyarlama yapılarak kullanılmıştır. Amaçları test etmek için SPSS21.0 programından yararlanılmış ve veri setlerinin yapılarına göre betimsel istatistikler, T-testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Pearson Korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme (biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif) yaklaşımlarına olan inançlarının yüksek olduğu ve inanç düzeyinin yüksekliğine paralel olarak ta eğitim sürecinde uygulamalarına yansıtıkları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ile uygulama düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur ve inanç düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında, genel olarak, farklılık yoktur. Ayrıca, cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre de ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinde de, genel olarak, farklılaşma bulunmamaktadır.

Abstract

The Practices and Beliefs of Preschool Teachers on Measurement and Evaluation

The education has functions on socialising and preparing the individuals to society. With the aim of achieving these responsibilities, the education puts the aim of individual self-actualization as a priority by taking individual differences into consideration. This defined term has first professional steps on preschool stage. In order to achieve functional education, giving positive and negative feedback to the child about his educational development is ensuring the success of the process. For actualization of this approach, an effective measurement and evaluation mechanism is needed. As conductors of the process, preschool teachers' proficiency levels of the measurement and evaluation of the process, are the key points for reaching successful process outcomes.

In this study, preschool teachers' beliefs and practices on measurement and evaluation process is searched. Formative, summative, traditional and alternative assessment approaches and differences in the relationship between the level of beliefs and practices that are being tested; are searching whether they have any differences according to the different variables.

This study has correlational research design, which is one of the quantitative research methods. The data is gathered by asking the views of preschool teachers, teaching at schools both in city centre of Çanakkale and also in district. As a data collection tool, the scale developed by Genç (2005) is used by adaptation. In order to test the objectives SPSS21.0 software was utilized and according to the structure of the data sets, descriptive statistics, T-test, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis and Pearson's correlation analysis were performed.

According to the study results, pre-school teachers' beliefs on different measurement and evaluation (formative, summative, traditional and alternative) approach are high and in parallel with the high level of beliefs, their practices in educational process show similarities. There are high level of positive significant correlation between their beliefs on measurement and evaluation process and their practices. In general, there is no significant difference between their beliefs level and practices. In addition, there is no significant difference between the level of beliefs and practices on measurement and evaluation process according to the gender, the areas of schools, class size, grade level, level of education and in-service training situations.

İçindekiler

	Sayfa Numarası
Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	vii
Grafikler Listesi.....	viii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Amaç.....	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Varsayımlar.....	11
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
Kuramsal Çerçeve.....	13
Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	13
Okul Öncesi Eğitimi.....	17
Okul Öncesi Eğitimi Ortamları.....	19
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri.....	26
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemleri.....	29
Okul Öncesi Eğitiminin Değerlendirilmesi.....	35
İlgili Araştırmalar.....	38
Bölüm II: Yöntem.....	48
Araştırma Deseni.....	48
Evren ve Örneklem.....	48
Veri Toplama Aracı.....	50
Verilerin Analizi.....	52
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	54
Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	54

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	65
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	66
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	67
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	79
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	79
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	81
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Sonuçlar.....	81
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	82
Öneriler.....	85
Kaynakça.....	87
Ekler.....	101
Ek a: Anket Uygulama İzni.....	102
Ek b: Ölçme Aracı.....	103

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	49
2	Ölçme Aracının Faktör, Örnek Maddeleri ve Güvenilirlik Sonuçları.....	51
3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.....	54
4	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düzey Belirleyici Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.....	57
5	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.....	59
6	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.....	61
7	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yaklaşımlarına İlişkin İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişki....	65
8	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yaklaşımlarına İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Karşılaştırılması (İlişkili Ölçümler için T Testi)	66
9	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
10	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi ((Bağımsız Örneklem t Testi)	70
11	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi (Varyans Analizi).....	72
12	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi (Varyans Analizi).....	74
13	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
14	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi ((Bağımsız Örneklem t Testi).....	77

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançları ve Uygulamaları.....	64

Bölüm I: Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar tüm yaşantıları içeren bir etkileşim sürecidir (Oktay, 2007) Bu dönem, çocuklarının bilişsel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Gürel, 1996) ve çocuğu okula hazırlamada en önemli unsurdur (Zembat, 2007). Okul öncesi eğitim, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en alt kademe gibi görünse de önemi ve katkısı dikkate alındığında birinci derecede öneme sahip bir eğitim kademesidir. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır (Dalbudak, 2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların anaokulunda bu eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olduğu kabul edilmektedir. Erken çocukluk eğitimine katılım anaokulundan çok daha uzun süreli akademik ve sosyal yararlar da sağlamaktadır (Espinosa, 2002).

Okul öncesi dönem diğer yaşam dönemleri ile karşılaştırıldığında gelişimin farklı yönlerinin birbirleriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olduğu görülmektedir. Bu yıllar çocuk gelişiminde kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan bedensel gelişimi, psiko sosyal gelişim, kişilik gelişimi ve dil gelişimi planlı bir biçimde desteklenmediği takdirde çocuğun ileriki yaşamında geri dönülemez hasarlar bırakabilmektedir. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Oktay,1999). Okul öncesi eğitim; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedir (Unutkan, 2006).

Çalışmanın bu aşamasında, problem durumu temellendirilmekte; önem vurgulanarak amaçlar ifade edilmekte; araştırma ile ilgili varsayım ve sınırlılıklar belirtilmekte ve kavramsal çerçeve ile birlikte ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

Problem Durumu

Eğitim, toplumsal yaşamda yürütülen ve temeli bireysel etkinliklere dayanan bir kurumdur. Bu durum eğitime bireyi yaşama hazırlayan, bireyin sosyalleşmesini sağlayan işlevsel bir kurum olma niteliği kazandırmaktadır (Aslan, 2003; Kıncal, 2005). Eğitimin işlevsel olabilme çabalarının günümüz bilgi çağının sürekli değişen ve gelişen koşullarına bağlı olarak eğitimdeki girşilen düzenleme ve yenileşme çalışmalarının; üst-düzeyde düşünme, sorgulama, problem çözme ve kavramsal anlamayı ölçme konularına yoğunlaştığını göstermektedir (Ogan-Bekiroglu ve Akkoç, 2009). Bunun etkisiyle, düşünme becerileri gerektiren ve bilişsel öğrenme kuramına uygun olan çeşitli değerlendirme yöntemleri uygulamaları zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Maeroff, 1991). Eğitimin diğer önemli bir işlevi olan bireylerin davranışlarını geliştiren sistem olması dikkate alındığında bu sisteminin kontrol süreci ölçme ve değerlendirmeye yapılmaktadır.

Ölçme, bir nesnenin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahip ise sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı sembolleri ile ifade edilmesidir. Ölçmede en önemli unsur belir bir özelliği ortaya koymaktır. Ölçme fark kavramından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle bütün özellikler eşit olsaydı, ölçmeye gerek duyulmazdı (Seferoğlu, 2006). Bu anlamda bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek), bir erkeğin medeni halinin (evli-bekar) ne olduğunu; belli bir gündeki sıcaklığın kaç derece ya da bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram olduğunu belirtmek birer ölçmedir (Tuncel, 2013).

Sistemin ürünü olan çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karar verebilmek için yapılan çalışmalar kontrol (değerlendirme) olarak

tanımlanmaktadır (Demirel, 2006). Değerlendirmenin bir türü olan alternatif değerlendirme ise öğretimin sonuna kadar bekleyip dönüt vermekten çok, öğrenme süreci boyunca gelişime kılavuzluk etmektedir (Wiggins, 1993). Geçmişte geleneksel test formatlarına sadece alternatif olarak tanıtılan alternatif değerlendirme, günümüzde öğrenmeyi tamamlayan ve kolaylaştıran daha geniş kapsamlı bir yaklaşım olarak gösterilmektedir (Wolf ve diğerleri, 1991; Broadfoot ve Black, 2004; Fox, 2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımı, öğrenme ile iç içe geçen, geleneksel değerlendirme anlayışından daha farklı varsayımları kabul eden bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır (Filer, 1995). Bu yaklaşıma göre, uygulamaların sosyal bir çevre içinde yapılması gerekir. Ayrıca bu yaklaşımda, öğrenmenin devam eden, aşamalı ilerleyen ve sosyal etkileşimli bir süreç olduğu varsayılır (Shepard, 2005). Alternatif değerlendirmede öğrencilerin cevaplarını yapılandırılması gerekir (Stiggins, 1995). Öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtan alternatif değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, geçmiş bilgilerini, önceki deneyimlerini, farklı öğrenme stillerini, kültürel ve dil farklılıklarını dikkate alan bir yaklaşımdır (Darling ve Hammond, 1994). Bu özellikleri ile alternatif değerlendirme “ölçme-değerlendirme kültürü” oluşturur (Wolf vd., 1991; Shepard, 2000). Alternatif değerlendirme yöntemlerine örnek olarak otantik değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme, portfolyolar, günlükler, öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve grup-değerlendirme uygulamaları verilebilir. Alternatif değerlendirme yaklaşımında öğrenciler; değerlendirme sürecinin farklı evrelerinde, aktif rol alma fırsatlarına sahiptir. Örneğin, öz ve akran değerlendirmede, işbirliği halinde ölçme-değerlendirme hedeflerine ve kriterlerine birlikte karar verirler (Smith, 2000). Alternatif değerlendirmenin bir türü olan işbirlikli alternatif değerlendirme ise eş zamanlı olarak, öğretmen ve öğrenciden başka ebeveyn, okul yöneticileri ve toplumun diğer üyelerinin de değerlendirme ile ilgili kararlara ve uygulamalara katılımını sağlamaktadır (Shohamy, 2001).

Ölçme ve değerlendirme ise öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). Ölçme ve değerlendirme bir öge olarak eğitim faaliyetlerinin nihai durumunu açıklamaktadır. Yürütülen öğretim faaliyetlerinin gerçekleşme düzeyi bu öge ile anlamlı olup, öğretmenler çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanarak öğrenen başarısını yordamaya çalışmaktadır (Özeren, 2013). Ölçme ve değerlendirme nitelikli bir eğitim yapabilmek amacıyla öğrencilerin gelişimini tarafsız şekilde ortaya koymaktadır. Bu gelişim süreci sonunda, öğrencilerin durumundaki değişimin izlenerek belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin giderilip eğitimdeki verimin daha yüksek düzeye taşınması ölçme ve değerlendirmenin etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasıyla gerçekleşir (Turgut, 1992).

Öğretmenler eğitim sürecinde farklı nedenlerden dolayı ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenlerini Yıldız (2011) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin öğrenme durumlarını, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yardımcı olması,
- öğrencilerin gelişim düzeylerini göstermesi,
- gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya yardım etmesi,
- belli bir dönemde, öğrencilerin, ulaşması beklenen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemesi,
- öğretim programları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliliğini belirlemede yardımcı olması,
- değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, öğretmenlere, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlaması,
- öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye imkân vermesi,
- öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarması,

- öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunması,
- öğrenme güçlüklerini belirlemesi,
- öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemesi şeklinde ifade etmiştir.

Bilgi toplumuna geçişle birlikte, eğitimin her alanında değişim zorunlu hale gelmiştir. Bu durumun en önemli yansımaları eğitim programlarında gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim programları yeniden ele alınmaktadır. Bu değişim süreci kaçınılmaz olarak Türk Milli Eğitim Sistemini’de etkilemiştir. Bu duruma paralel olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim programlarında temel değişiklikler meydana getirmiştir. Öğretim programlarında davranışçı öğrenme yaklaşımından vazgeçilerek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (Üztemur, 2013). Bununla birlikte, öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zeka kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları temel alınmıştır. Bu çerçevede öğretim programlarının temel unsurları olan hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarında köklü değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır (Birgin ve Gürbüz, 2005). Bu değişimin etkilerini belirlemede uygulanan ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim sistemindeki öğelerin sağlıklı bir biçimde işleyip işlemediği, bu öğelerin aksayan yönleri belirlenerek onarılmasına önemli katkılarda bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin süreç basamağında uygulanmakta olan öğretim programının içeriğinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların öğrenme ve öğretme ortamında ne düzeyde kazandırıldığının değerlendirilmesine ilişkin kararların verilmesi kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamının planlayıcısı, yürütücüsü ve yönlendiricisi konumunda bulunan öğretmenin öğretme aşamasında yaptığı gözlemlere ve yaşadığı deneyimlere göre öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin herhangi bir sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, öğrenme gücü varsa bu gücü ne neden olan unsurların belirlenmesi ve alabileceği önlemlere yönelik değerlendirmeler söz konusu

olabilmektedir (Erkan ve Özbay, 2008). Bununla birlikte, eğitim sistemlerinde günümüzün değişen ve gelişen koşullarına öncelik veren ülkeler, bu koşulların gerektirdiği nitelik ve donanımına sahip bireyleri yetiştirmek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye büyük önem vererek, ölçme ve değerlendirmeyi temel mesleki alan yeterliklerinden biri haline getirmişlerdir (Mehrens ve Lehmann, 1991; Akt., Nartgün, 2008). Kubiszyn ve Borich (1996) öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme konularını; farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğunun belirlenmesi, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilmesi, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiğine ilişkin bilgi ve becerileri şeklinde tanımlamıştır (Akt. Çakan, 2004).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini kurallara uygun olarak nesnel ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları ve aldıkları bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları iki şekilde mümkün görünmektedir. Bunlardan birincisi mezun oldukları yüksek öğretim kurumundaki eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almaları, ikincisi ise öğretmenlik mesleklerini yaparken Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleyeceği hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmalarıdır (Erdemir, 2007).

Eğitim ve öğretimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli olması, bu alanlardan biri olan ölçme ve değerlendirme bilgilerinin düzeyi ile yönetmeliklerdeki ölçme değerlendirme kriterlerini bilen, uygulayabilen eğitimciler olmaları önem kazanmaktadır (Tuncel, 2013). Kubiszyn ve Borich (2006) ölçme değerlendirme alanında öğretmenlerin farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğu, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği, testlerin güvenilirliğinin ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı,

temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanılmasında ailelerinde önemini belirterek, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ailelere de etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiği gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Arık, 2013). Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmenin önemi okul öncesi dönemde belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okul öncesi dönemdeki öğrenme hızları daha fazla olduğundan, bu dönemdeki eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Dortluoğlu, 2012). Bu bakımdan okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirmenin etkililiği, ölçme ve değerlendirme sürecini yürütecek öğretmenlerle sağlanabilir.

Richardson (1995) ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin bilgi, inanç ve uygulamaları arasında süreklilik gösteren bir etkileşim olarak tanımlamıştır. Buna karşın öğretmenlerin tutumları, duruma bağlı olarak farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin tutumları, sınıflarında yaptıkları uygulamalar ile uyumlu olmayabilmektedir (Calderhead,1996). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki mesleki niteliklerinin irdelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme konusunda eksik ya da yetersiz bilgi, beceri ve tutuma sahip olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Çakan, 2004). Bu bağlamda geleceğin bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir role sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleriyle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki uygulamalarının ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi, öğretmen adayı yetiştiren kurumların eksikliklerini görmeleri açısından yararlı

olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri ve uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Amaç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama birbirinden farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri,
 - a. cinsiyet,
 - b. görev yapılan yerleşim yeri,
 - c. görev yapılan sınıf düzeyi,
 - d. sınıf mevcudu,
 - e. eğitim düzeyi,
 - f. ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ölçme ve değerlendirme eğitim çalışmalarının etkililik derecesini yani amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yarayan işlemleri kapsamaktadır. Değerlendirme sonucu öğretmen gerekirse öğrenme yaşantılarında, yöntem ya da amaçlarda bazı değişiklikler yapma ihtiyacı duyabilir. Böylece değerlendirme, eğitim süresince devam eder. Eğitimin kendi kendini yenilemesinde ölçme ve değerlendirmenin önemi yadsınmaz (Ural, Erdoğan ve Tüzün 2003).

Okul Öncesi eğitimde ölçme-değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Etkili bir şekilde kullanılan ölçme-değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecine ışık tutar. Eğitimde hem geniş ölçekli hem de sınıfta uygulanan ölçme-değerlendirmeye verilen önemin artışıyla, günümüzde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olmaları bir tercih olmaktan çıkıp bir gereklilik haline gelmiştir. Dolayısıyla, ölçme değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme alanında farklı değerlendirme yöntemlerini bilmesi, tasarlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve uygulayabilmesi gibi belirli yeterliklere sahip olması gerekir. MEB (2008), öğretmenlerin, öğrenme sürecini etkili biçimde değerlendirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları öğretmen yeterlikleri olarak tanımlamıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin düzeylerinin ve düşüncelerinin belirlenmesinde önemli katkı sağlayabilir. 2005 yılında MEB tarafından hazırlanan okulöncesi programında, yapılandırmacı öğretim yaklaşımını destekleyen alternatif değerlendirme tekniklerini bilen ve uygulayan öğretmenlerin yetişmesi gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır. Buna karşın yapılan çeşitli araştırmalar (Çakan, 2004; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Birgin ve Gürbüz 2008) öğretmenlerin yeni programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yöntem ve uygulamaları konusunda yeterli bilgi birikimine ve uygulama deneyimine sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretim Programlarının hedeflenen amaçlara ulaşmak üzere seçilen, belli

ölçütlere göre düzenlenen, uygun öğretim yöntemleri ve ilkeleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantılarına sahip olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, programın uygulaması sonunda “ne kadar öğrenildiği nasıl anlaşılacak?” sorusunun cevaplanması gerekmektedir (Öztürk 2005). Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin sınıfta etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu ortamda güçlü birikimine ve yeterli seviyede beceriye sahip olmalarının yanı sıra öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda olumlu bir tutum geliştirmeleri ve gelişmiş bir inanca sahip olmaları gerekir (Demirel, 1999).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim alanındaki önemi son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında bilgi ve kanıt toplama süreci olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin genel olarak amaç ve fonksiyonları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrenme yeteneğindeki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak,
- Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişiminin takip edilmesine yardım etmek,
- Sınıfta öğrenilenlerin bir değerlendirmesinin yapılmasına olanak sağlamak,
- Öğrencilerin verilen kurumsal standartlara dayalı olarak çeşitli öğrenme gruplarına yerleştirilmesine katkı sunmak (Heaton, 1990; Popham, 1995).

Ölçme ve değerlendirme okul öncesi eğitim açısından değerlendirildiğinde eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili bir şekilde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerin öğrenme ve öğretme sürecine ışık tutmaktadır. MEB (2008), öğretmenlerin öğrenme sürecini etkili biçimde değerlendirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları öğretmen yeterlikleri olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, 2005 yılında MEB tarafından hazırlanan okulöncesi programında, yapılandırmacı öğretim yaklaşımını destekleyen alternatif değerlendirme tekniklerini bilen ve uygulayan öğretmenlerin yetişmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Bu çerçevede, yapılan

araştırmanın okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalarda yaşadıkları sorunları ortaya çıkarması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşüncelerini ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalarını belirlemektir.

Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilecektir.

1. Hazırlanan ölçek yoluyla toplanan verilerin okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşüncelerini yansıtabilecek nitelikte olduğu,
2. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması yapılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanan ölçek sorularının ve görüşme formunun araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya çıkarabildiği,
3. Araştırmanın örnekleminin evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu,
4. Araştırmada görüşlerine başvuru okul öncesi öğretmenlerinin ölçek sorularına içtenlikle cevaplayacakları varsayılmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1- 2013- 2014 öğretim yılında, Çanakkale il sınırları içinde ilkököl anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmen görüşleriyle,
- 2- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarla,
- 3- Veri toplama araçları açısından; problem durumunun ortaya konulması, ölçek sorularının hazırlanmasında ilgili literatür taraması, öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesinde kullanılan ölçekle sınırlıdır.

Tanımlar

Ölçme: Bir özelliğin ya da nesnenin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Demirel, 1999). Bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayı ve farklı sembollerle ifade edilmesidir (Turgut ve Baykul, 2011).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüt ile karşılaştırarak bir karara varma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2011).

Dönüt: Öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesidir. Başka bir ifadeyle, öğrenciye hedef ve davranışın kazandırılıp kazandırılmadığının bildirilmesidir (Demirel, 1999). Öğrenme öğretme sürecinde istenilen davranışın kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi, bu davranışın ne düzeyde kazandırıldığının öğrenciye bildirilmesi sürecidir (Reece ve Walker, 1993).

Performans Değerlendirmesi: Önceden saptanmış kriterlere göre kurumun ve personelin iş başarımının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geri bildirimlerin sunulması sürecidir (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2006).

Portfolyo: Dinamik, hedefi ve sınırları belirlenmiş, sistematik çalışmaların derlenmesidir (Ediger, 2000).

Psiko-Motor Gelişim: Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır. Bir başka ifadeyle yaşam boyu devam eden psiko-motor becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir (MEB, 2013).

Biçimlendirici Değerlendirme: Değerlendirme öğretmede açık bir şekilde geribildirim sağlayan, öğrenmeyi düzenleyen, öğrencinin eğitim sonucuna yönelik başarısını geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir (Crooks, 2001).

Düzyer Belirlemeye Yönelik Değerlendirme: Programın sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür

Kuramsal Çerçeve

Çalışma ile ilgili teorik arkaplan sunulmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eski çağlardan beri her toplum, bireyleri kendi değer yargıları, normları, gelenek ve görenekleri ile sosyalleştirmek için çaba sarfetmiştir. 18. yüzyıla kadar altı yaşından küçük çocukların eğitimlerinden ailelerin sorumlu olduğu görülmektedir. Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau, John Heinrick, Pestallozzi gibi ünlü düşünürler bu durumu destekleyerek küçük çocukların eğitimlerinden annelerinin sorumlu olması gerektiğini vurgulamışlardır (Şahin, 2005). İnsanlığın doğuşundan beri çocukları eğitime düşüncesi toplumdaki farklı kurumların, toplulukların ya da bileşenlerin temel hedefleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum okulöncesi eğitim fikrinin temellerinin tarihsel süreç içinde oluşmasına katkıda bulunmuştur (Morrison, 2008).

Okulöncesi eğitim düşüncesinin temel kökenlerinin ağırlıklı olarak batı uygarlığından doğduğu görülmektedir. Avrupa’da 15. ve 16. yüzyıllarda ortaya çıkan ve geniş bir Avrupa coğrafyasına yayılan aydınlanma hareketleriyle birlikte Hümanistik fikir akımlarının eğitime yansıdığı görülmektedir. 17. yüzyıla gelindiğinde ise Locke ve Comenius gibi düşünürlerin çağımız eğitim sisteminin şekillendiren fikir akımlarını ve yaklaşımları oluşturmuşlardır 17. ve 18. yüzyıla gelindiğinde ise Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi düşüncelerin okul öncesi eğitimi sistem olarak temellendirdikleri görülmektedir (Poyraz ve Dere, 2006; Doğan, 2008).

Erken çocukluk eğitiminin tarihsel dönem boyunca artan önemde hızlı değişimler geçirdiği görülmektedir (Ozmon ve Craver, 1999). Froebelin okulöncesi yaştaki çocukların eğitimiyle ilgilenmiş, çocuklar için anaokullarında kullanılacak eşyalar geliştirmiştir. Froebelin okul öncesi eğitime bir diğer önemli katkısı ise anne çocuk ilişkisi ile yakından ilgilenmesidir. Froebel bu çerçevede annelere ve anne adaylarına konferanslar vermiş, çeşitli

kurslar düzenlemiş, çeşitli dergilerdeki yayınları ile okulöncesi eğitimi desteklemeye çalışmıştır. Froebel'in kurumsal anlamda eğitime en önemli katkısı ise 1840 "çocuk bahçesi" anlamına gelen ilk kindergarten'i Almanya'da kurmuş olmasıdır. Froebel, bu okul sayesinde çocukların oyun aracılığıyla kendilerini geliştirebilecekleri ve dış dünyayı öğrenebilecekleri bir yer olacağını düşünmüştür (tr.wikipedia.org). Bu dönemde okulöncesi eğitime, James William Codagan (1711-1797), Thomas Martin (1780-1818) gibi düşünürlerin eğildiği görülmektedir. Bu düşünürler genellikle anne çocuk ilişkisini fizyolojik ve sosyolojik olarak ele almışlardır. Bu düşünürlerin savunduğu diğer bir yaklaşım ise toplumun daha iyiye gitmesi için çocuğun bakım, beslenme ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği yönündeki fikirleridir. 17. yüzyıla kadar olan dönem incelendiğinde batı toplumlarında çocuk eğitiminde son derece katı kurallar uygulandığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebebi ise çocukluk döneminin ayrı bir dönem olarak görülmemesidir. 17. Yüzyıldan sonra ise bu tutumun değişime uğradığı görülmektedir. Bu tutumun değişmesinde Maria Montessori (1869-1952), Piaget (1896-1982), Arnord Gessel (1920-1930) gibi bilim insanları ve düşünürlerin önemli katkıları olmuştur. Birinci ve ikinci dünya savaşından sonraki dönemlerde ise okulöncesi ve okul çağındaki çocuklara verilen öneminin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu dönemlerde çocuk eğitimine ilişkin uygulanan katı kuralların esnetildiği ve farklı ülkelerin okul öncesi eğitim kurumlarını desteklediği ortaya çıkmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarını Carl Schurs (1855), Margaret Mc Millian ve Rachel (1908) gibi öncüllerin okul öncesi eğitimi kurumsal açıdan desteklemişlerdir (Poyraz ve Dere, 2006).

Pozitif bilimlerin yanı sıra sosyal bilimlerde ortaya çıkan bulgular çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine ilişkin öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi edinmemizi sağlamıştır. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda çeşitli alanlarda çalışan eğitimci ve düşünürler okulöncesi eğitim konusunda etkili ve işlevsel görüşlerle okul öncesi eğitime katkıda bulunmuşlardır. John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Vygotsky ve Howard

Gardner bu düşünür ve bilim insanlarının önde gelenleri arasındadır. Bu düşünürlerin okulöncesi eğitime ilişkin temel fikirleri genel olarak şu şekildedir (Doğan, 2012):

John Dewey (1859-1952): Dewey, okulöncesi dönemde çocuklar arasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim ve işbirliğinin çocuğun demokratik düşünme kazanması açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Dewey; çocuk merkezli eğitim programının olması gerektiğini savunarak öğretmen merkezli katı bir eğitim sistemi yerine çocukların ilgi ve gereksinimlerini merkeze alan eğitim sisteminin savunmuştur. Dewey' e göre eğitimin temel işlevinin ve amacının çocukların çevre ile etkileşimde bulunarak sosyal ve zihinsel becerilerinin bu yolla geliştirilmesinin sağlanmasıdır.

Maria Montessorri (1870-1952): Montessori çocukların doğuştan itibaren mantıksal, araştırmacı ve ruhsal öğeleri kapsayan doğal bir zekaya sahip olduklarını ileri sürmüştür. Çocuğun öğrenmeye istekli etkin birer araştırmacı olduğunu belirtmiştir. Montesorrinin savunduğu bir diğer görüş ise, sınıf ortamının çocuğun çeşitli etkinlikleri yürütebileceği, çocuğun işlevsel kullanımına elverişli olabilecek bir ortamın yaratılmasıdır. Montessoriye göre sınıf ortamının çeşitli araç ve gereçlerle düzenlenerek yapılandırılması çocuğun zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Montessori'nin okulöncesine yönelik görüşleri öğretmen açısından ele alındığında ise Montessori, öğretmenlerin çocukları yönlendiren ve çocukların öğrenmelerini sağlayan kolaylaştırıcı bir role sahip olması gerektiğini savunmuştur.

Jean Piaget (1896-1980): Bilişsel gelişime önemli ve kapsamlı katkılarda bulunan piaget, çocukların zihinsel süreçlerinin yetişkinlerden çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Piaget bu çerçevede çocuklara yönelik eğitim programlarının düzenlenirken çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Piaget çocukların çevre ile etkileşimleri sonucu bu durumun kendi gelişimlerine katkıda bulunduğunu kabul etmesine karşın çocuklarda bilişsel yapıları oluşturan durumun dış çevreden çok çocuğun kendisi

olduğunu savunmuştur. Bundan dolayı çocuktaki gelişimin içsel olgunlaşma ya da dışsal faktörlerden çok, çocuğun kendi yapılandırmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934): Vygotsky okulöncesi dönemde en önemli etkinliğin oyun olduğunu belirtmiştir. Okulöncesi dönemdeki oyunların çocuğa çeşitli becerilerini geliştirdiğini savunmuştur. Bu kapsamda oyunun çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimin desteklediğini ifade etmiştir. Vygotsky, dilinde bu dönemdeki çocuklar için oyun açısından bir araç haline dönüştüğünü ileri sürmüştür. Dilin bu dönemdeki çocukların gerçek ve uydurulmuş anlamları paylaşmasını oyun yoluyla sağladığını vurgulamıştır. Vygotsky'e göre okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel başarılarındaki ölçütler hayal gücü, sembolik işlev, düşünce ve duyguların bütünleştirilmesidir. Vygotsky sembolik işlevin de önemini vurgulayarak, sembolik işlev yoluyla çocuğun nesnelere, eylemleri, sözcükleri ve kişileri bir şeyin yerine kullanabildiğine dikkat çekmiştir.

Howard Gardner (1943-...): Gardner eğitim alanında önemli oranda ilgi çeken ve öğretim programlarının içeriğine yayılmış olan çoklu zeka kuramının yaratıcısıdır. Gardner zekanın tek boyutlu ve bütünlüklü bir yapısı olduğunu savunan geleneksel yaklaşıma karşı çıkararak çoklu zeka kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre zekâ; sözel dilsel zeka; mantık ve matematik zekası, müzik zekası, beden-hareket zekası, mekânsal zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka ve doğa zekası olmak üzere 8 farklı alanı kapsamaktadır. Gardner, sözel-dilsel zekayı bireyin konuşma ve yazı diline duyarlılığı, dil öğrenme becerisini; mantık ve matematik zekasını problemleri mantıksal analiz etme, matematiksel işlemler yapma, konuları bilimsel olarak araştırma kapasitesi; müzik zekasını müzik yapılarını uygulama, oluşturma ve değerlendirme becerisi; beden-hareket zekasını zihinsel becerileri vücut hareketlerini koordine etmek için kullanma yeteneği; mekânsal zekayı geniş mekan ve sınırlandırılmış alan örüntülerini tanıma ve kullanma potansiyeli; kişiler arası zekayı diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını ve isteklerini anlama becerisi; içsel zekayı bireyin kendi duygularını,

korkularını anlama kapasitesi; doğa zekasını ise bireyin çevrenin belirli özelliklerini tanıması, sınıflandırması ve kullanması şeklinde açıklamıştır. Çoklu zekanın farklı alanları ve okul öncesi çocuklar açısından ele alındığında ise çocukların farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen öğrenme öğretme ortamlarının bu farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu çerçevede okulöncesi çocuklarının tüm zekâ alanları değerlendirilerek desteklenmelidir. Her bireyin farklı yollar ne yöntemlerle öğrendiği dikkate alındığında, çocukların öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerin çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak yürütülmesi sağlanmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimi

Okulöncesi eğitimin ortaya çıkmasında etkili olan düşünürler ve bilim insanları; okulöncesi eğitimin gelişimsel sürecine katkıda bulunan çeşitli fikir akımları ve bu akımların savunucularının okulöncesi eğitime sağladıkları katkılar incelendikten sonra okulöncesi eğitim tanımlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Böylece okulöncesi eğitime ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve teorilerin anlaşılması ve benimsenmesi daha kolay olacaktır. Bu bakımdan okulöncesi eğitime ilişkin farklı tanımlar ele alınmıştır.

Okulöncesi eğitim; eğitimin ilk basamağı olup çocuğun doğduğu andan temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemi kapsayan, çocukların sosyal –duygusal, psikomotor , zihinsel ve dil gelişimleri gibi farklı gelişim alanlarını şekillendiren kişiliğinin oluşmasında önemli bir yere sahip olan bir süreç olarak tanımlanabilir (Aral vd., 2000).

Aksoy (1995), okulöncesi eğitimi kurumlar açısından tanımlayarak bu kurumları belli bir yaş aralığındaki çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullarda, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi koşullarda şekillendiren; çocuklarda güçlü bir farkındalık, sosyal duyarlılık, yaratıcı ve işlevsel bir zekanın temellerini alanında uzman ve nitelikli bir kadro şeklinde tanımlamıştır.

Zembat (1992) okulöncesi eğitimin çocukların temel eğitime geçmeden önceki birçok kritik dönemi kapsadığına işaret ederek okulöncesi eğitimi, çocuğun doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, bireysel becerileri dikkate alınarak çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel, dilsel gibi farklı yönlerden gelişimlerini olumlu olarak destekleyen, kişiliğin şekillenmeye başladığı, çocukların kendilerine güven duymaya başladıkları, aile ve öğretmenlerin etkin olduğu sistemli eğitim olarak tanımlamıştır.

Yılmaz (2005) ise okul öncesi eğitimi 0-72 ay arasındaki çocukların eğitimi olarak tanımlamıştır. Bu dönemdeki çocukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, bu dönemdeki çocukların duygusal gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde yardımcı olan, çocukların öz düzenleme ve öz denetim kurmasını sağlayarak ilköğretime hazırlayan bir süreç olarak tanımlamıştır.

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) ise okul öncesi eğitim; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan eğitim süreci olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte XIV. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim; çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini desteklemesi gereken, çocukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirerek ilkokula hazırlayan, temel eğitimin kapsamında yer alan eğitim süreci olarak tanımlanmıştır.

Turaşlı (2009) okulöncesi eğitim tanımlarını belirli ortak başlıklar altında toplayarak bu başlıkları şu şekilde sıralamıştır:

- Okul öncesi eğitim çocuğun doğumdan 6 yaşına kadar olan süreci içermektedir.
- Okul öncesi dönem çocuğun bütün gelişim alanlarını gözetten bir süreçtir.
- Çocuktaki gelişimsel alanları ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir süreçtir.

- Okul öncesi eğitim çocuğun potansiyelini ortaya çıkarır; gelişmesini sağlar; birey olarak kendini ifade etmesini destekler.
- Okul öncesi eğitim yoluyla çocuk uyarıcı bir çevre ortamına kavuşur.
- Okul öncesi eğitim çocuğun yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenmekte, bu kültürel değerleri tanıyarak benimsemesini sağlamaktadır.
- Okulöncesi eğitim bir aile ya da çeşitli nitelikteki farklı ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir.

Hierdias (1996) okulöncesi eğitimi geniş ve dar anlamda olmak üzere iki farklı şekilde tanımlamıştır. Geniş anlamda okul öncesi eğitimi çocuklara yaşamın ilk altı yılında aile dışında sunulan tüm yardım, destek, koruma ve eğitim olanakları olarak tanımlamıştır. Dar anlamda ise, çocuklara 4 yaşlarından ilköğretimin zorunlu aşamasına kadar sağlanan organize eğitim süreci olarak tanımlamıştır (Akt., Turaşlı).

Okul Öncesi Eğitimi Ortamları

0-6 yaş çocukları, okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemdeki çocukların bulunduğu eğitim ortamı, çocukların ailelerinden bağımsız olarak vakit geçirdikleri zamanlardır. Eğitim ortamının nitelikleri; çocukların çeşitli unsurlarla olan etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlar okul, öğretmen, arkadaş gibi çocuğun etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bu bakımdan okulların fiziksel donanımı eğitim ortamının nitelikleri açısından önemli bir etkiye sahiptir (Kıldan, 2007).

Çocuk, çevresi ile etkileşime girerek sayısız deneyim yakalama ve yaşama şansı fırsatı bulmaktadır. Piaget, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak zihinsel yapılarını değiştirdiğini ve yeni şemalar oluşturduğunu vurgulamıştır. Piaget, çocukların içi bilgi ile doldurulması gereken boş kaplar olmadığını, onların aktif olarak bilgiyi oluşturan bireyler olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede çocukların zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla

çevresinde çocuğun ilgisini çekebilecek, çocukta merak uyandırabilecek, çocuğu uyarabilecek materyallerin var olması önemlidir. Piaget ve Bruner öğrenme ve öğretme ortamlarının çocuk merkezli olmasını ve çocukların kendi buluşlarına dayalı düzenlenmesinin önemini vurgulamışlardır. Vygotsky'nin ortaya attığı “Proksimal Gelişim Alanı” kavramında tanımlandığı gibi bir çocuğun yalnız olarak başarabileceği şey ile yardım alarak başaracağı şey arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Vygotsky çocuğun yanında ihtiyaç duyulan tecrübeleri oluşturmada yardım edebilecek akranları, öğretmenleri ve anne babasının olması durumunda çocuğun zihinsel yapısını olumlu yönde değiştirebileceği ve karmaşık sorunları çözebileceğini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2000; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013).

Bir okul öncesi eğitim kurumunun çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması oldukça önemlidir. Buna karşın bu gereksinimlere dikkate alan mimari planların çok az olduğu söylenebilir. Okulöncesi eğitim kurumlarının işlevsel olabilmesiyle birlikte kurumda uygulanacak eğitim programlarının felsefesi ile de uyumlu olması gerekmektedir. Bu bakımdan ideal bir okulöncesi kurumunun entelektüel ve estetik bir biçimde tasarlanmış olması gerekmektedir (Taylor ve Vlastos, 1983; Akt., Acer, 2012).

Okulöncesi eğitim açısından düşünüldüğünde, çocuğun bulunduğu fiziksel çevre şartlarını yedi temel madde şeklinde sıralanabilir(Prescott, 1994; Akt. Gestvicki, 2007):

1. Yumuşak/Sert: Çocuğun dokunma duyusunu uyaran her türlü araç gereç (oyun hamuru, kil, kanep, yastık, halı, çimen, su, kum, toprak vs.) olarak tanımlanmaktadır.
2. Açıklık/Kapalılık: Açıklık, okul öncesi eğitim kurumundaki bazı araç gereçlerle (kum, blok vs.) çocukların bu araç gereçlere erişimi ve bu araç gereçleri farklı şekillerde kullanımlarını ifade etmektedir. Kapalılık ise tek bir kullanım şekline sahip olan araç gereçler(eğitici oyunlar, yap boz) ile öğretmen tarafından düzenlenmiş bireysel etkinlikleri ifade eder.

3. Basit/Karmaşık: Salıncak veya bisiklet gibi tek bağlantı ya da etkileşime sahip olan araç gereçler basit, birden fazla bağlantı ya da etkileşimin gerçekleştirilebileceği oyun alanları ise karmaşıklığı ifade etmektedir.

4. Tenha/Kalabalık: Çocuğun tek başına kalabileceği ortamlar basitliği ifade ederken çocuğun akranları ya da diğer bireylerle etkileşimde bulunabileceği alanlar kalabalık ortamlar olarak ifade edilmektedir.

5. Yüksek hareketlilik/Yavaş Hareketlilik: çocuğun hareket etme özgürlüğünü tanımlamaktadır. Koşma, tırmanma, bisiklete binme gibi yüksek hareketlilik gerektiren etkinlikler yoluyla çocukların psiko-motor kas gelişimi desteklenmektedir. Hikaye okuma, dinleme gibi çocuğun oturmasını gerektirecek etkinlikler de düşük hareketlilik olarak ifade edilmektedir.

6. Risk/Güvenlik: Çocukların çeşitli tehlikelerden korunmaları (yangın, deprem vs.) ve bu tehlikeler konusunda bilgilendirilmelerini ifade etmektedir.

7. Grup/Bireysel: Çocuğun grup halinde yaptığı etkinlikler ile yalnız başına yaptığı etkinlikleri tanımlamaktadır.

Okul öncesi çocukların eğitim ortamı genel olarak fiziksel ve sosyal olmak üzere iki alana ayrıldığı söylenebilir. Fiziksel alan, çocuğun etkinlikler yürüttüğü ve öğrenme öğretme sürecini gerçekleştirdiği iç ve dış ortamlar, bu ortamlarda yer alan araç gereçler olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim gibi durumlarda bu kapsamda yer almaktadır. Sosyal alan ise, okul öncesi eğitim programının öğrenme deneyimleri bağlamında uygulanan ve yürütülen etkinliklere, çocuğa verilen duygusal ve eğitsel desteğe, öğretmen- öğrenci ile öğrenciler arasındaki iletişimi içerir. Ayrıca, yetişkin bireylerle yapılan işbirliği ile okulu çevreleyen kültürel yapı ve çevresel şartları da içermektedir (Tok, 2010).

Okul öncesi eğitiminde fiziksel ortam. Okul öncesi alanların çevresel özellikleri, kapsamı, fiziksel ve görsel atmosferi çocuğu öğrenmeye güdüleyen, çocuk için ilgi çekici özelliklerdir. Öğrenme atmosferi açısından iyi şekilde düzenlenmiş ve örgütlenmiş bir eğitim kurumunda sadece eğitim programını hedeflenen şekilde düzenlemek yeterli değildir. Buna ek olarak fiziksel koşulların çocukların arkadaşlık kurmalarına, birlikte çeşitli etkinlikler düzenlemelerine, akranlarıyla işbirliği geliştirmelerine, toplumsal sorumluluk üstlenmelerine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Corsaro, 2001; Şahin, 2005).

Çocuğun özerk şekilde deneyimler yaşayabildiği, rahat şekilde hareket edip etkinlikler yürütebildiği alanlarda gelişimini daha iyi şekilde tamamlayabildiği, çeşitli becerileri sergileyebilmesinin kolaylaştığı bilinmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitim ortamlarını eğitim programı ışığında iç ve dış alan olarak ele alıp düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Okulöncesi eğitim alanları çok amaçlı kullanıma yönelik alanlardır. Okulöncesi eğitim alanlarında bulunan etkinlik köşelerinin her birinin en az üç ya da dört çocuğun oynayabileceği alanlardan oluşmalıdır. Bu alanlarda bulunan araç ve gereçlerin çocukların kolayca erişebilecekleri yerlerde bulundurulmalıdır. Bu alanlarda yer alan malzemelerin doğal, temiz ve çocukların sağlığını olumsuz olarak etkilemeyecek türden olması gerekir. Oyun köşelerinin çocukların ilgi ve ihtiyaçları, yapacakları etkinliklerin türüne göre değiştirilebilir ve eklenebilir yapıda olması gerekir. Fiziksel alanın, eğitim ortamına uygun ve çocukları etkilemeyecek şekilde ışıklandırma sistemine sahip olması gerekir. Buna ek olarak bazı özel etkinlikler için asılı lambalar, perdeler, dolaylı aydınlatma için de duvara yansıtılan lambalar kullanılabilir (MEB, 2013).

Oktay (2000) iyi bir okul öncesi kurumun fiziksel alan bakımından şu özellikler taşıması gerektiğine dikkat çekmiştir:

- Çocuğa rahatça hareket etme imkânı sağlamalıdır.

- Kaza olasılığından uzak olmalı, buna karşın kolayca değiştirilmeye olanak sağlamalıdır.
- Yürütülecek etkinliklerde, yapılacak çalışmalarda kolaylık ve rahatlık sağlamalıdır.
- Bireysel veya grup etkinliklerine olanak sağlamalıdır. Buna ek olarak, topluluk duygusunun oluşmasına katkıda bulunmalıdır.
- Estetik olarak göze hitap eden şekilde düzenlenmelidir.

Fiziksel ortamın düzenlenmesinde öğretmenler açısından dikkate alınması gereken noktalar ise şunlardır (Acer, 2010):

- Erken çocukluk döneminde mekânlar birden fazla amaca hizmet etmelidir. Örneğin blokların bulunduğu alan, günün başka bir saatinde hikâye zamanı olarak kullanılabilir.
- Sanat ve bilim gibi suyun kullanımını gerektirecek ilgi merkezlerinin su kaynağına yakın bir alanda konumlandırılması gerekmektedir.
- Çizim, dinleme, okuma gibi görece sessizlik gerektiren ilgi merkezlerinin, blok ve dramatik oyun alanları gibi gürültünün yoğun olabileceği, çocukların aktif katılımını ve etkileşimini gerektirecek ilgi merkezlerinden uzağa yerleştirilmesine özen gösterilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kurumlara Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği ise bir okul öncesi eğitim kurumu açabilmeyi çeşitli şartlara bağlamaktadır. Buna göre bir okul öncesi eğitim kurumu açabilmek için şu şartların sağlanması gerekmektedir:

- Anaokulunda, mahallenin temin edilen binalarda ortalama her çocuk başına 1.5 m² kullanım alanı olan oyun odaları, kullanım alanı 2m² olan uyku odaları, 3m² kullanım alanı olan oyun bahçesiyle yemek salonu, mutfak ve depo bulunması,
- İkili eğitim yapan anaokullarında her çocuk başına 1m² kullanım alanı olan oyun odası, 3m² kullanım alanı olan oyun bahçesi ve beslenmelerinin hazırlandığı bölüm olması,
- Anasınıfının her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bünyesinde, binanın giriş katında aydınlık ve güneş alan bölümünde açılması,

- Anaokullarının açılabilmesi için her yaş grubundan en az 15 çocuk olması, anasınıfı ve uygulama sınıfının açılabilmesi için de çocuk sayısının en az 10 olması gerekmektedir (MEB, 2002).

Okul öncesi eğitiminde sosyal ortam. Çocuğun erken dönemde sosyal becerileri sağlıklı bir şekilde kazanmasının önemi bir çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda uygulanan programlar çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde büyük öneme sahiptir (Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Okul öncesi eğitimde uygulanan program ile çocuğun sosyal yönünü destekleyecek hedefler içermektedir. Bu hedefler çocuğun kişilerarası ilişkiler kurmasını, sosyal sorumluluk almasını ve arkadaşları ile iyi geçinmesine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte çocuğun sosyal yönünün gelişiminde öğretmene de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çocuk aile ortamından çıkıp, okul öncesi eğitim kurumuna geldiği zaman öğretmen, çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda arkadaşlarıyla kuracağı ilişkilerin olumlu ve mutlu olması için özel bir çaba harcamalıdır (Ulcay, 1993).

Okul öncesi eğitim sosyal ortam açısından ele alındığında yakın çevre çocuğun yaşamında somut bir yer tutmaktadır. Yakın çevresini öğrenen çocuk, uzakta olup bitenleri yakın çevresi ile bağ kurarak öğrenmektedir. Bu çerçevede öğrencinin yaşadığı çevre ve bu çevrede geliştirdiği sosyal ilişkiler çocuğun öğrenmesinde önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Aşılıoğlu, 2010). Çocuğun sosyal gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun bağlı bulunduğu sosyal grup, bireyin beceriler, roller, tutumlar, beklentiler ve kültürel değerlerinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocukluk döneminde bireyin kişiliğinin şekillendiği, sosyal açıdan bir gruba bağlı olma farkındalığının oluştuğu, bir topluluğa ve ulusa ait olduğunu sezinlemeye başladığı (Sarafino ve Amstrong, 1986) düşünüldüğünde okul öncesi eğitimin sosyal yönünün çocuk üzerindeki etkileri belirgin şekilde görülmektedir.

Sosyal bilişsel teori çocuğun ve yetişkinlerin öğrenme etkinliğinin bir bölümünü yaparak bir bölümünü ise gözlemleyerek gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Gözlemle öğrenilen davranışlar ise motivasyon, ilgi, uygulamaya eğilim, algılanan ihtiyaç, fiziki durum, sosyal baskılar ve davranışların çeşidine dayanmaktadır (Schunk, 2009). Sosyal öğrenme teorisi insan gelişimi içerisinde birey davranışları ve çevre arasında sürekli bir etkileşim bulunduğunu tanımlamaktadır. Bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Sosyal öğrenme teorisyenleri bireylerin gözlem yoluyla da öğrenebildiklerine dikkat çekmektedir. Bu bakımdan öğrenmenin davranış değişikliğine dönüşebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu kurama göre bireyde öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan öğelerden biri de model alınan bireyin gözlemcinin özellikleri ile benzeşmesidir (Kan, 2011). Bu esaslar dikkate alındığında çocuğun erken dönemde davranışlarını şekillendirmesinde sosyal öğrenme kuramının işaret ettiği çocukların akranları ile sosyal etkileşime girmesi ve akranlarını gözlemlemesi okul öncesi eğitim alanlarının sosyal yönünün önemini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal yönünü geliştirecek bir diğer faktör ise akranları ile kurduğu ilişkilidir. Okul öncesi dönemde çocuğun akranları ile kurduğu arkadaşlıklar, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimlerinde olduğu kadar gelecekteki arkadaşlık ilişkilerinin şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun arkadaşlık kurması ve bu bakımdan sosyal yönünün gelişmesi farklılık göstermektedir. Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak kolay olurken bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak kolay olmayabilir. Çocuğun akranları ile iletişime geçmesi zihinsel olarak bilgiyi yapılandırması veya örüntülemesine de katkıda bulunmaktadır (Sarafino ve Armstrong, 1986). Bu bakımdan okul öncesi dönem, çocukların akranları ile ilişkiler geliştirip sosyalleşmesi açısından çocuklara önemli fırsatlar sağlamaktadır (Kamaraj, 2010).

Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel değerlendirme yöntemi ile genellikle yazılı yoklama, test, quiz gibi ölçme araçları üretilir. Standartlaştırılmış ya da düzey belirleyici ölçme-değerlendirme çeşidi olarak bilinen geleneksel değerlendirme yöntemlerine çoğunlukla ünite, bölüm ya da ders sonunda başvurulur. Yazılı, sözlü yoklamalar gibi sınavların puanlanması puanlayıcıya göre değiştiği için bu tür testlere subjektif testler denir (Yılmaz, 2009). Objektif testlerde ise puanlama puanlayıcıya göre değişmemektedir. Objektif testler standart testler olabilir ya da öğretmen tarafından hazırlanan testler olabilir. Standart testler ülke genelindeki ya da ülkenin belirli bölgesindeki öğretimin etkililiğini ölçmek için yapılan testlerdir. Standart testlerin hazırlığı, test uzmanları aracılığı ile öğretim programlarına uygun olarak madde ve test istatistiklerinden geçirilerek gerçekleştirilmektedir. Ancak bu testleri öğretmenlerin sınıflarında doğrudan uygulamaları olumsuz etkiler yaratabilir (Linn ve Gronlund, 2001). Öğretmenlerin bu testleri sınıflarında uygularken, önceden belirledikleri dersin hedeflerine, öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını araştırmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2009).

Yazılı yoklama. Yazılı yoklama öğrencilerin sınırlı bir sürede cevaplandırması beklenen belirli sayıda sorular hazırlanarak verilen bir ölçme aracıdır. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan ölçme araçlarından biridir. Yazılı yoklamada, öğrencilerin cevapları düşünüp bulması ve yazılı olarak sınırlı sürede cevaplandırması gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Yazılı yoklama formatları birkaç maddeden, bir maddeden veya kompozisyonda olduğu gibi soru formunda olmayan biçimde olabilmektedir. Yazılı yoklamaların ise farklı uygulama yöntemleri bulunmaktadır (Yılmaz, 2009). Bunlara örnek olarak serbest cevaplı yazılılar, açık kitap yazılıları, evde cevaplanmak üzere verilen yazılılar, sınıfta uygulanan yazılılar, seçmeli soru yazılılar verilebilir.

Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey davranışlarını ölçmek için uygundur (Yılmaz, 2009). Yazılı yoklamalar aracılığı ile objektif testlerle ölçülemeyen

kompozisyon becerilerin, sentez yeteneğinin ölçülmesi mümkündür (Tan, 2010). Hazırlanması kolaydır ancak puanlanması oldukça zordur. Puanlamada objektifliğin tam manasıyla sağlanamaması yani puanlama yanlılığı, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Özgüven, 1998). Ayrıca yazılı yoklamalarda ölçmek istenilen özelliğin dışında başka değişkenlerin de(yazı güzelliği, hızlı yazı yazma, kağıdın tertip ve düzeni vb.) ölçüm sonuçlarını etkileyebilmesi, yapılan sınavın geçerliğini etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2009).

Kısa cevaplı testler. Kısa cevaplı testler ya da boşluk doldurma şeklindeki testlerde ise, öğrenci yazılı yoklamalara benzer olarak cevabı bulmak ve yazmak zorundadır ancak cevapların kısa olması önemlidir. Cevap bir kelime, bir harf, bir işlem veya bir cümle olabilir. Kısa cevaplı testler, düz cümleler, eksik cümleler, tanımını isteme, tanımı verip terim ya da kavramı sorma şeklinde formattan oluşabilmektedir. Boşluk doldurma kısa cevaplı testlerin özel bir halidir (Çakan, 2008). Öğrencilerin cümleler veya paragraftaki boş bırakılmış yerlere uygun sözcük, sayı ya da cümle ile tamamlaması gerekir.

Kısa cevaplı maddelerin yazılması, puanlaması kolaydır. Yazılı yoklamalara kıyasla daha alt düzeyde zihinsel etkinlikleri ölçmek için kullanılır (Tan, 2010).

Sözlü yoklamalar. Sözlü olarak yapılan sınavlardır. Kullanılan en eski sınav türlerinden biridir (Çakan, 2008). Sözlü ifade becerisini ölçmek için kullanılabilir. Puanlamanın genel izlenimle yapılması objektifliği etkilemektedir. Bu ölçme aracı, öğrenci başarısını ölçmenin yanında öğretimi geliştirmek amaçlı da kullanılabilir (Turgut, 1992). Eğitimcilerin çoğu, sözlü yoklamalara yazılı sınavların yanında kullanılan bir tamamlayıcı olarak bakmaktadır (Yılmaz, 2009).

Objektif testler. Diğer test çeşitlerine göre daha yaygın olarak kullanılan objektif testlere örnek olarak doğru-yanlış testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler verilmektedir (Yılmaz, 2009).

Doğru-Yanlış testleri. Doğru-yanlış testler ile öğrencilerin test maddelerini “doğru” veya “yanlış olarak cevaplandırması beklenir. Cevaplama çok kolaydır ve zaman almaz. Dolayısıyla test yönergesi, kısa ve basit olacaktır. Ancak cevabın iki seçeneğe düşürülmesi nedeniyle şans başarısı yüksektir. Doğru ya da yanlış ifadeler yazılırken, ifadelerin kesin olarak doğru ya da yanlış olması gerekmektedir (Çakan, 2008). Doğru-yanlış testler ile öğrencilerin alt düzey becerilerinin ölçülmesi mümkündür.

Çoktan seçmeli testler. Çoktan seçmeli testlerde ise öğrencinin maddenin cevabı için verilen seçeneklerden uygun olanını seçmesi beklenir. Objektif testler arasında en yaygın olarak kullanılandır. Objektif olarak puanlanabildiği ve kısa sürede cevaplanabildiği için önemli olan birçok sınavda kullanılabilir. Testlerin seçenek sayısı yaş düzeyine göre artmaktadır. İlköğretim düzeyindeki öğrencilere genellikle dört seçenek uygulanırken daha üst düzeydeki öğrenciler için seçenek sayısı beştir. Çoktan seçmeli testlerin puanlanması kolaydır ancak iyi bir çoktan seçmeli testin hazırlanması oldukça zordur (Roediger ve Marsh, 2005). Çoktan seçmeli testlerin yazılması bilgi ve beceri gerektirmektedir (Çakan, 2008). Doğru-yanlış testlerde olduğu gibi çoktan seçmeli testlerde de şans başarı vardır. Çoktan seçmeli testler aracılığı ile öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışları sorgulamak mümkündür ancak yaratıcılığını ölçmek mümkün değildir (Tan, 2010).

Eşleştirmeli testler. Çoktan seçmeli testlerin bir çeşidi olan eşleştirmeli testlerde ise iki kolonda verilen kelimeler, cümleler, semboller ya da numaralar eşleştirilir. Soruların verildiği kolona “öncüller” cevapların ve çeldiricilerin verildiği kolon ise “seçenekler” olarak adlandırılır (Çakan, 2008). Öncüller kolonundaki öğe sayısının seçenekler kolonundakilerinden ya da seçenek kolonundaki öğe sayısının öncüller kolonundakilerinden en az iki öğe fazla olması önerilmektedir (Yılmaz, 2009). Bu testler aracılığı ile genelde öğrencilerin alt düzeydeki zihinsel davranışları ölçülür (Tan, 2010). Puanlanması kolay ve objektiftir.

Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Okul öncesi eğitim programları öğrenen merkezli programlardır ve ürün (sonuç) değil önemli olan süreçtir. Okul öncesi eğitim programının yapısı eğitim programının ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesinde de süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitim programında sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır (MEB, 2012).

Okul öncesi eğitimde ölçme-değerlendirmede kullanılan başlıca alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri; gözlem kayıtları, portfolyolar, anekdot kayıtları, performans değerlendirme, gelişim kontrol listeleri, gelişim raporları ve projelerdir.

Gözlem. Okul öncesinde dönem çocuklarını tanıma ve değerlendirme amacıyla en sık kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olan gözlem; bir kişinin diğer bir kişi veya olay hakkında, duyu organları yolu ile bilgi edinme yolu olarak tanımlanabilir (Doğan, 2011, s.120). Mindes ve arkadaşları (1996) ise gözlemi; çocukları izleyerek çocuklar hakkında sistematik bilgi toplama yolu olarak tanımlamaktadır. Gözleme dayalı değerlendirmede, çocuğun genel gelişimi hakkında süreçteki performansının bütününe odaklanılır (Nilsen, 1997) ve gözlem sonuçları kayıt altına alınarak çocukların bütünsel olarak güçlü-zayıf yönleri belirlenir (Cathcart vd., 2006). Ayrıca birden çok gözlemin yapılmasında gözlem yoluyla çocuklar hakkında toplanan bilgiler sağlıklı olabileceğinden dolayı; öğretmen her gözlemde tek bir çocuk gözlemlemelidir (Erol, 2002) ve değişik zaman faaliyetlerinde gözlemler yapılarak çocuğun hakkında daha çok bilgi edinilmelidir (Yeşilyaprak, 2002).

Gözlem yönteminde dikkat edilmesi gereken hususlar; hangi davranışın gözleneceğinin saptanması, yapılacak gözlemin amacının belirlenmesi, gözlem sırasında uyulacak ilkelerin gözden geçirilmesi, gözlem sonuçlarının nasıl kayıt edileceğinin açıklanması, bir gözlem formu geliştirilerek uygulamaya geçilmesi (Yeşilyaprak, 2002) ve

gözlem yapılan davranış hakkında herhangi bir yorum yapmaktan kaçınılmasıdır (Yalkın ve Akın, 2012). Çocukların gelişimlerinin gözlem formuyla kayıt altına alınması bir yandan çocuğun neleri başarıyla yaptığı ve ne düzeyde yaptığı hakkında bilgi verirken diğer yandan nasıl ve neden yaptığı hakkında ipuçları vermektedir (MEB, 2013). Gözlem verileri kayıt altına alınırken sistematik gözlem formları, serbest gözlem kayıtları, oyun gözlem formları, derecelendirme ölçekleri, ses/görüntü kayıtları, fotoğraflar gibi farklı tekniklerden yararlanılabilir (Işıkoğlu, 2009; Mindes vd, 1996).

Değerlendirmede gözlem yönteminin en başta gelen avantajı; çocuk doğal ortamında gözlemlendiğinden dolayı yapay bir performans kaygısının olmamasıdır. Bu avantajının yanı sıra; gözlemcinin yanlı olabilme durumunun da gözlem yönteminde bir sınırlılık olarak karşımıza çıktığı unutulmamalıdır (Uzun, 2013).

Portfolyo. Ürün seçki dosyası olarak da bilinen portfolyolar; öğrenci çalışmalarının belli bir amaca (amaçlara) göre seçilenlerin sistemli olarak konulduğu dosya olarak tanımlanabilir (Turgut ve Baykul, 2012, s.272). Portfolyoya her şey koyulmaz, çocuğun gelişim sürecini en iyi yansıtan belgeler koyulur (Mindes vd, 1996). Seçilen dokümanlar; çocuğun ilerlemesini göstermeli, eğitim programında belirtilen amaçları/kazanımları kazandığını göstermeli ve bunların seçiminde çocuk da katkıda bulunmalıdır (Morrison, 2006'den aktaran Can Gül, 2009). Bu dosyada; resimler, boyamalar, fotoğraflar, etkinlik raporları, diyagramlar, grafikler, video veya teyp kayıtları, günlükler vb. kayıtlı veriler yer alabilir.

Eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için bir portfolyo oluşturulur ve çocukların yaptığı bütün çalışmalar içinden öğretmenin çocuklarla birlikte seçtikleri çalışmalar, ailelerden gelen mektup gibi belgeler, çocukların gelişim gözlem formları ve gelişim raporları bu dosyalarda biriktirilir. Eğitim döneminin sonunda aileler okula davet edilir ve portfolyolar ailelerle paylaşılır (MEB, 2013).

Portfolyolar, çocuğun süreç içerisinde geçirdiği gelişim aşamaları hakkında öğretmene değerlendirme imkanı verir ve öğretmenin yanı sıra çocuğa ve veliye de geribildirim sağladığından dolayı etkili bir sınıf içi değerlendirme yöntemidir (Shepard, 2000; Karakuş, 2010).

Portfolyo yönteminin yararları şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuğun ileri dönemlerdeki öğrenme ve gelişim süreçleri için biçimlendirme-değer biçme ve rehberlik faaliyetlerine bir temel oluşturur (Mcafee ve Leong, 2012).
- Eğitim programının eksik ve gereksiz parçalarının görülmesini sağlar (Bümen, 2002).
- Çocukların güçlü/zayıf yönlerini görmelerine, sorumluluk duygusu geliştirmelerine, kendi ilgi/istek/beklenti ve yeteneklerini tanımalarına, iletişim becerisi kazanmalarına, arkadaşlarının gelişimlerini izlemelerine olanak sağlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).
- Çocuklar seçim yaparken seçenekleri eleme, karar verme, neden-sonuç ilişkilerini somut bir şekilde örnekleme, kararlarının sonuçlarını kabul etme, ayrıntılara odaklanma gibi becerileri gelişir (Işıkoğlu, 2009).
- Öğretmenin, süreç hakkında düşünmesini sağlayarak, bir sonraki uygulama için kendini geliştirmesine, yenilemesine imkân verir (Bümen, 2002).
- Öğretmenin velilerle daha çok iletişim kurabilmelerine olanak sağlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).
- Velilerin çocuklarını daha iyi tanımalarına, sınıf içi çalışmalardan haberdar olmalarına katkı sağlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Turgut ve Baykul (2012) portfolyoların bunca faydasının yanı sıra; hem öğrenci hem de öğretmen için zaman alıcı olması, dosyasının puanlanmasının ve ölçütlerin tayin edilmesinin güç olması, puanlanmasında geçerlik ve güvenilirlik problemlerinin olması, öğrenciler tarafından ciddiye alınmaması gibi sınırlılıklarının da olduğuna dikkat

çekmektedirler.

Anekdote Kayıtları. Jackman (2005) anekdot kaydını; gözlemleyen için önemli olan, çocuğun davranışında rastlanan bir olayın kısa, informal bir anlatımla raporlaştırılarak tanımlama olarak ifade etmektedir. Anekdote lar doğal koşullar altında ortaya çıkan davranışları yansıttığı ölçüde yararlıdır ve gözlenen olayla ilgili sübjektif olmayan objektif tasvirlerle dayalı olmalıdır (Kuzgun 2003). Okul öncesi eğitimde çocuk hakkında toplanan anekdot kayıtları bir zarfta biriktirilip, çocuğun gelişim dosyasında muhafaza edilmelidir. Bu bilgiler, gözlenecek çocuğun yaşamının bir kesitini vermeli, onun çeşitli durumlarda nasıl davrandığını gösteren birikimli bilgi bütünü olmalıdır (Yeşilyaprak 2002).

Nilsen (1997), anekdot kaydının olayla ilgili “ne zaman”, “nerede”, “kim”, “ne” ve “nasıl” gibi soruları cevaplamada yeterli iken; “niçin” sorusunu cevaplamadığını vurgulamaktadır. Anekdote kayıtları, objektif araçlarla elde edilen nicel değerleri anlamlı hale getirmeye ve olayı/öğrenciyi daha geniş bir perspektifte anlamaya yardım ederler.

Bekiroğlu (2004) anekdot kayıtlarının etkili olabilmesi için uyulması gereken kurallar olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Gözlenen davranışları objektif olarak rapor etmelidir.
- Davranışın yorumu ve öneriler de anekdot kaydına yazılıyorsa, bunlar çocuğun performansı için kullanılan kayıtlardan ayrı tutulmalıdır.
- Davranış olmadan önceki ortam ve davranış sergilenirkenki olaylar da kayıttaki yer almalıdır.
- Yapılan gözlemin tipik bir davranış olup olmadığı belirtilmeli ve davranışla ilgili eğilimler kayıttaki yer almalıdır.
- Her bir anekdot bir öğrenci için ve bir olaya göre tutulmalıdır.

Performans Değerlendirme. Okul öncesi eğitim programlarında sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıktığından dolayı; okul öncesi eğitimde performans

değerlendirme sıklıkla başvurulan bir ölçme-değerlendirme yöntemidir. Performans değerlendirme; bireylerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı, değerlendirme amaçlı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Marzona, Pickering ve McTighe, 1993'den aktaran Bıçak, 2010). Okul öncesi eğitimde, resim ve grafik yapma, şiir okuma, müzik aleti çalma, bir araç-gereci kullanma şarkı söyleme gibi el becerisi isteyen öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde kullanılacak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerindedir performans değerlendirme.

Gelişim Kontrol Listeleri. Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri kesin, doğru ve yanıtlara dayalı olmadığından dolayı; başarıları/başarısızlıkları derecelendirilebilmek için ölçütler geliştirilir (Enger ve Yager, 1998). Bu durumda okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerinin, performans görevlerinin objektif olarak belirlenmiş ölçütler çerçevesinde değerlendirilebilmesi için gelişim kontrol listeleri kullanılır. Kontrol listeleri; davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilmeyeceğinin belirlenmesi olarak ifade edilebilir (Bıçak, 2008, s. 212). Beaty (2003) de gelişim kontrol listelerini, bir mantık dizgesi içinde düzenlenmiş davranışlar listesi olarak tanımlamaktadır. Gelişim kontrol listeleri çocukların güçlü ve zayıf yönlerini tanımayı sağlamanın yanı sıra bazı özel becerilerin ve yeteneklerin ortaya çıkmasında da ipuçları verirler (Can Gül, 2009).

Kontrol listeleri, performansların en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Kontrol listesinin aracın geliştirilmesi; ölçme konusu olan performansın bütün kritik yanlarının bilinmesini ve tanınmasını gerektirir. Bunun için de gözlenecek performansın önceden analizi yapıp kontrol listesi oluşturulur (Sezer, 2010). Ayrıca kontrol listesindeki maddelerin kısa, davranışı tasvir edici, anlaşılır, olumlu ifadeler, nesnel olmasına ve maddelerin her birinin sadece bir yerde kullanılmasına dikkat edilmelidir (Beaty, 2003).

Kontrol listeleri çocukların gelişim düzeylerinin, performanslarının, yaptıkları çalışmalar gibi çok çeşitli konu ve etkinlikleri önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak değerlendirme fırsatı verdiği için dolayı; hızlı ve net ölçme-değerlendirme yöntemi olarak karşımıza çıkar ve öğretmenler ve öğrenciler için değerli bir uygulama olarak görülmektedir (Goodrich, 1997). Ornstein ve arkadaşları (2004) kontrol listelerinin gözleme odaklanmak ve kaydetmeye kolaylık sağlamak üzere iki fonksiyonunun olduğunu vurgulamaktadır.

Gelişim Raporları. Okul öncesi eğitimde gelişim raporları, çocukların eğitim dönemi içindeki performanslarının bir özetini kapsamaktadır. Gelişim raporu, öğretmenlerin çocukları gözlemlerken kullandıkları gelişim gözlem formlarında yer alan bilgileri analiz ederek değerlendirdikleri ve ailelere önerilerde buldukları bir formdur (MEB, 2013) ve dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanır. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir yorumu gelişim raporlarıyla somutlaştırılabilir (Sezer, 2010). Her çocuk için onların gelişim gözlem sonuçlarını içeren “Gelişim Raporu” MEB bilgisayar sistemine de kaydedilecek olan bu raporlar, gelişim gözlem formuna kaydedilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Çocukların genel gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken durumlarını ortaya koyan bu rapor, ailelerin çocuklarını tanımaları, gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemelerine yönelik önerileri de içermelidir (MEB, 2013).

Proje. Önceden belirlenmiş bir süre içinde, bir konuda derinlemesine araştırma yapılmasını gerektiren, uygulaması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmalar proje olarak ifade edilebilir (Kabapınar ve Ataman, 2010, s. 778). Proje, gerçek bir durumda veya problemde öğrencinin bilgisini kullanarak yeni çözüm yolları üretmesini sağlar (Heddens ve Speer, 2006). Okul öncesi eğitimde araştırma projelerine aile katılımı da önemlidir. proje çalışmaları boyunca öğrencilerin denetlenmesi ve onlara rehberlik yapılması,

bağımsız olmaları konusunda çocukların teşvik edilmesi, proje performanslarının değerlendirilmesinde gerekli olan zaman düşünüldüğünde, öğretmenin yükü artmaktadır. Ancak birçok öğretmenin görüşüne göre, projelerin gerek eğitim durumu gerekse ölçme-değerlendirme aşamalarında kullanılması geleneksel öğretimden daha büyük çabayı gerektirmektedir (Delisle, 1997'den aktaran Usta, 2013).

Okul Öncesi Eğitiminin Değerlendirilmesi

Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı en son 2013 yılında geliştirilerek uygulanmaya başlamıştır. 2005 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki değerlendirme sisteminde değişiklikler olmuştur. Buna göre MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki değerlendirmeler aşağıdaki gibidir.

Eğitimin bütün aşamalarında, gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir. Araştırma bulguları, eğitim aşamalarının birbirine bağlı olduğunu; üst aşamadaki öğrenmeleri bir önceki aşamada yeterli düzeyde gerçekleşen öğrenmelerin olumlu, gerçekleşmeyen öğrenmelerin ise olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu anlamda okul öncesi dönem, çocuklar için gerekli olan temel yaşam becerilerinin ve üst eğitim aşamaları için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazanılması gereken önemli bir eğitim dönemidir. Bu yaşlarda verilecek eğitim, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerilerinin eş güdümlü ve çok boyutlu olarak desteklenmesini ve çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak nesnel olarak değerlendirilmesini zorunlu kılar

Okul öncesi eğitiminin önemi nedeniyle sürecin planlı ve programlı olması gereklidir. Eğitim etkinliklerinin, programda yer alan kazanımlara dayalı olarak hazırlanması, süreçte ve sonuçta çocuklarda oluşması beklenen öğrenme çıktıklarına ne derece ulaşıldığının izlenmesi önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde değerlendirme, eğitim sürecinin temel öğelerinden biridir.

Bu programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmıştır.

Çocukların değerlendirilmesi. Bu programda çocuğun gelişiminin izlenme süreci, bu amaçla hazırlanan “Gelişim Gözlem Formu” ile kayıt altına alınacaktır. Çocukların gelişimlerinin gözlem formuyla kayıt altına alınması bir yandan çocuğun neleri başarıyla yaptığı ve ne düzeyde yaptığı hakkında bilgi verirken diğer yandan nasıl ve neden yaptığı hakkında ipuçları verecektir. Öğretmenlerin, çocukların gelişimlerini değerlendirirken onları birbirleriyle karşılaştırmak yerine, her çocuğu önceki ve sonraki beceri ve davranışlarına bakarak kendi içinde değerlendirmesi gerekmektedir. Bu noktada her çocuktan beklenenlerin kendi gelişimi ve bireysel özellikleriyle tutarlı olmasına, yani beklentilerin gerçekçi olmasına da özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin günün farklı zamanlarında yaptıkları gözlemleri bir deftere not almaları bu bilgileri sonradan her çocuk için hazırladıkları gelişim gözlem formuna kaydetmelerini kolaylaştıracaktır.

Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir biçimde özetlenmesi ise, “Gelişim Gözlem Formu”na dayalı olarak dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanacak olan “Gelişim Raporu” ile gerçekleştirilecektir. Buna göre, “Gelişim Raporu”, öğretmenlerin çocukları gözlemlerken kullandıkları gelişim gözlem formlarında yer alan bilgileri analiz ederek değerlendirdikleri ve ailelere önerilerde buldukları bir formdur. Aileler için önemli olan ve onların dikkatinin çekilmesi gereken özel durumlar varsa (özel yetenekler, okul dışında desteklenmesi gereken alanlar, öneriler ve çözüm yolları gibi) bunlara da raporda mutlaka yer verilmelidir. Gelişim raporları, çocukların okul öncesi eğitimden ve öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini anlamak açısından ailelere yol gösterici olacaktır.

Bunun yanı sıra öğretmen, eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için bir “Gelişim Dosyası” (portfolyo) oluşturarak çocukların yaptığı bütün çalışmalar içinden çocuklarla birlikte seçtiklerini, ailelerden gelen mektup gibi belgeleri ve çocukların gelişim gözlem formları ile gelişim raporlarını bu dosyalarda biriktirmelidir. Eğitim dönemlerinin sonunda aileler okula davet edilerek “Gelişim Dosyası Paylaşım Günü” düzenlenmelidir. Çocukların bu güne katılan aile bireyleriyle kendi gelişim dosyalarındaki çalışmalarını paylaşmaları için rehberlik edilmelidir.

Programın değerlendirilmesi. Programın değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları aylık plan ve etkinlikleri bütün boyutları ile ele almaları gereklidir. Öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölümüne kaydetmeleri beklenmektedir. Eğitim sürecinin programla ilgili günlük değerlendirmeleri aylık planların değerlendirme bölümlerine yazılacak bilgilere ışık tutacaktır. Bir eğitim dönemi boyunca yapılan aylık değerlendirmeler sonucunda da bir yılın genel değerlendirilmesine ulaşılabilmektedir.

Günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilmesi. Günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilmesi, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır. Etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler; çalışma sayfaları/bellek kartları kullanılabilir, resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir veya sergiler düzenlenebilir. Etkinliğin değerlendirilmesi için etkinlik sürecinde/sonunda yapılan tartışmalar aşağıdaki türde sorularla yönlendirilebilir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi. Öğretmenin sınıf içi başarısı hakkında farkındalık yaratmak ve gerekli önlemleri almak konusunda kullanılan yöntemlerden biri

öğretmenin kendini değerlendirmesidir. Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri onların güdülenmelerini, yaratıcılıklarının artmasını, yansıtmacı öğretmen olabilmelerini ve eksikliklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar.

Öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmen, farklı alanlardaki yeterlik düzeyine göre kendini geliştirebilmek için çaba harcamalı, kaynaklara ulaşmalı, bunun için okul yönetiminden de rehberlik ve destek istemelidir.

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının değerlendirildiği ulusal ve uluslararası ulaşılan çalışmalar aşağıda kronolojik sıraya göre verilmiştir.

Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001) tarafından gerçekleştirilen “The Views of Teachers on Assessment: A Comparison of Lower and Upper Elementary Teachers” (Öğretmenlerin Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri: İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması) isimli çalışma okul öncesi ve 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda; okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından gözlem, portfolyo ve yazılı ödev gibi yöntemlerin kullanıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin gözlem ve kontrol çizelgelerini tercih ederken sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Smith (2002) “Student Teacher’s Beliefs About Developmentally, Appropriate Practice: Pattern, Stability, And The Influence Of Locus Of Control” (Gelişimsel Faaliyetler Hakkında Stajyer Öğretmenlerin İnançları: Yapı, İstikrar ve Kontrol Yerinin Etkisi) isimli çalışmada; 60 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; erken çocukluk dönemi

öğretmen adaylarının ilkökul öğretmenlerine göre gelişimsel-bazlı uygulamalara daha çok onay verdiği ve ilkökul öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarına göre daha gelenekselci uygulamalara onay verdiği ortaya koyulmuştur.

Brown ve Rolfe (2005) “Use of Child Development Assessment in Early Childhood Education: Early Childhood Practitioner and Student Attitudes toward Formal and Informal Testing” (Erkek Çocukluk Eğitiminde Çocuk Gelişimi Değerlendirmesinin Kullanılması: Erken Çocukluk Eğiticileri ve Öğrencilerin Formal ve İnfomal Testlere Yönelik Tutumları) isimli araştırmalarında 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 okul öncesi öğretmen adayıyla çalışmalarını yürütmüşler ve erken çocukluk eğitiminde değerlendirmede kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin %90'ının informal %10'unun ise formal değerlendirme araçlarını kullandıkları, öğretmen adaylarının tümünün informal değerlendirmeyi %70'inin ise formal değerlendirme araçlarını kullanmayı planladıkları ve tüm çalışma grubunun kontrol listelerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Şıvgın'ın (2005) 114 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)” isimli çalışmasında; okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne ve mezun oldukları okula göre değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmada; öğretmenlerin kıdemleri ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, programda yer alan gözlem formu örneklerinden yararlanmalarına rağmen bu formları yetersiz buldukları ve çocukları tanıma ve değerlendirmede başka tekniklerin örneklerinin de programda bulunması gerektiği ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız oldukları araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Schappe'nin (2005) "Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings and Teacher Perceptions" (Erken Çocukluk Eğitiminde Değerlendirme: Öğrenci Performansları, Öğrenci Duyguları ve Öğretmen Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik İlişkisel Bir Çalışma) çalışmasında 71 okul öncesi dönem çocuğunun rubriklerle kaydedilen performans ölçümleri kullanılmış ve bu ölçüm sonuçları öğretmenlerin çocuk hakkındaki algıları karşılaştırılmış ve aralarında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada; okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesinde performans değerlendirme kullanımının desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Larson (2005)'un çalışmasında 1. sınıf öğrencileriyle çalışılmış, geleneksel ve alternatif değerlendirmenin kullanımı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; ürün dosyası toplama süreciyle performanslar hakkında daha detaylı bilgi elde edildiği, ürün dosyasının geleneksel değerlendirme yöntemlerinden elde edilen sonuçları desteklediği ve alternatif ölçme yöntemlerinin olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Looney (2006), "Improving Learning Through Formative Assessment Education Policy Analysis: Focus on Higher Education 2005–2006 Edition" (Biçimlendirici Değerlendirme ile Öğrenmenin Geliştirilmesi Eğitim Politika Analizi: 2005-2006 Akademik Yılı Yüksek Öğretim İncelemesi) isimli çalışmasında süreç odaklı ölçme-değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecini şekillendirmede nasıl uygulanabileceğini incelemiştir. Çalışma sonucunda; süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesinde ilerlemelerin sağlandığı ve bu uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Pointz ve arkadaşları (2006) tarafından gerçekleştirilen "Developing A Measure Of Behavioral Regulation in Early Childhood" (Erken Çocukluk Döneminde Davranış Düzenlemenin Doğrudan Ölçülmesi) isimli çalışmada 36-78 aylık 353 katılımcının

performansları değerlendirilmiş ve hazırlanan formların çocuklardaki davranış düzenlemenin doğrudan değerlendirilmesinde kolaylık sağladığı belirtilmiştir.

Budunç ve Haktanır'ın (2007) okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2006 okul öncesi eğitim programını kullandıklarını, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde planlamalarını yaptıkları, değerlendirme aşamasında çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıkları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca; okul öncesi öğretmenleri yöneticilerin kendilerini bir değerlendirme ölçeğiyle değerlendirmedeğini ve kendi performanslarının yöneticiler tarafından değerlendirilirken sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Işıkoğlu'nun (2007) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Gelişimi" isimli çalışmada; 93 okul öncesi öğretmen adayı ve 35 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmış ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşler açısından öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları, değerlendirme boyutunda öğretmen ve öğretmen adaylarının aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunmadığı, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının değerlendirmede performans değerlendirmesi ve gözlemin en iyi değerlendirme yolu olduğu konusunda hemfikir oldukları ortaya koyulmuştur.

Parlak yıldız ve Yıldızbaşı (2007) tarafından yapılan "Okulöncesi Öğretmenlerinin 2006 Programını Değerlendirme Sürecindeki Performanslarının İncelenmesi" isimli çalışmada; 10 okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda; bütün okul öncesi öğretmenlerinin günlük plan yaptığı, değerlendirme yaparken çocuk, program ve öğretmen açısından ele alarak değerlendirme yaptıkları, değerlendirmede zorluk yaşamadıkları, değerlendirme sonucunda elde edilen bilgilerin ailelerle paylaşılmasına rağmen paylaşım düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya koyulmuştur.

Düşek (2008) tarafından yapılan “2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim müdürü ve 114 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Çalışmada ilköğretim müfettişlerinin, müdürlerin ve öğretmenlerin programın değerlendirme bölümündeki açıklamalarının oldukça yeterli olduğu, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerlendirmede doldurulacak formların birbirine benzer olduğunu düşündükleri ve değerlendirme sürecinde kullanılacak formları doldurmayla ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları elde edilen sonuçlar arasındadır.

Anıl ve Acar (2008) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları, uzmana ihtiyaç duydukları ve özellikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda fazla zaman aldıklarından dolayı problem yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca; sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirmenin masraflı olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının alternatif değerlendirmeyi uygulamada sorun teşkil ettiğini ve bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu düşündükleri de çalışmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Can Gül’ün (2009) “Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 158 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; genel olarak öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu

olduğu, öğretmenlerin 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin davranışları incelendiğinde değerlendirme çalışmalarını yaptıkları ve özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yas grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları belirlenmiştir.

Ntuli, Keengwe ve Kyei Blankson'un (2009) elektronik portfolyo kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmaları; öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatlarında nasıl bir değerlendirme yöntemi kullanmayı düşündüklerine ilişkin görüşlerinin eğitimleri sırasında şekillendiğini göstermesi açısından önemli bir çalışmadır. Çalışma sonucunda; öğretmen adayları tarafından elektronik portfolyo kullanımının önemli görüldüğü ancak gelecekteki mesleki hayatlarında yeterince kullanmaya hazır olmadıkları ve elektronik portfolyoyu kullanma yönünde teknoloji becerilerini geliştirmeyi düşünmedikleri belirlenmiştir.

Sezer'in (2010) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli çalışma okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerden okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme araçlarını uygulamakta olduğu, ancak bu araçların yeterliliği konusunda kararsız oldukları, bazı araç ve yöntemlerin geçerlik ve güvenilirlikleri yüksek bulmadıkları, bazı araç ve yöntemlerin ise objektif olmadıklarını düşündükleri araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Karavaşahin (2011) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tez

çalışmasında; 290 sınıf öğretmeniyl çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; alternatif ölçme araçlarının uygulanmasında zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gibi sorunlarla karşılaştığı ve öğretmenlerin tutumlarının cinsiyetlerine ve hizmet yılına göre değişkenlik göstermediği, hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme- Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada; özyeterlik düzeyi düşük öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmelerini belirlemek için ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, ölçme sonucunda elde edilen verileri yorumlama ve dönüt sağlama konusunda özyeterlikleri düşük olan öğretmen adaylarının bunu deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri, özyeterlikleri yüksek olanların ise zamanında dönüt verebilmeleriyle ilişkilendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), tarafından gerçekleştirilen “Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri” adlı çalışmada; yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinde öğretmenler tarafından tam anlamıyla kavranmadığı, sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmanın kıdem ve mezun olunan okul türüyle ilişkili olmadığı, öğretmenler tarafından en fazla kullanılan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin Performans Değerlendirme, Proje, Drama ve Kavram Haritaları olduğu, en az tercih edilenin ise Yapılandırılmış Grid ve Dallanmış Ağaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tuncer ve Yılmaz (2012) farklı yaş, kıdem ve bransa mensup 286 öğretmenle gerçekleştirdiği “Kıdem Değişkeni Açısından Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada; öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme

yaklaşımlarının yeterince kullanamadıkları; sınıf öğretmenlerinin performans, portfolyo, özdeğerlendirme ve proje ödevlerini sıklıkla kullandıkları; tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada; zaman yetersizliğinden, bilgi yetersizliğinden ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yeterince kullanamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Şahin ve Abalı Öztürk (2012) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri “Opinions of Prospective Teachers on Alternative Assessment-Evaluation Methods” (Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri) isimli çalışmalarında; öğretmen adaylarının ileriki meslek hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ve Türkiye’de uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının dörtte üçünün ilerideki meslek hayatlarında alternatif ölçme yöntemlerini daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları; en çok tercih edecekleri alternatif ölçme aracının portfolyolar olduğu tespit edilmiştir.

Uzun (2013) tarafından gerçekleştirilen “Farklı Türlerde Eğitim Hizmeti Veren Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine Ait Görüşleri” isimli çalışmada; 373 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konularında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri, devlet okulundaki öğretmenlerin öğrencinin gelişimini izlemeye olanak verecek ölçme etkinlikleri hazırlama, değerlendirme yaparken özdeğerlendirme verilerinden yararlanma, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden gözden geçirerek düzenleme, ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerini/yöntemlerini/tekniklerini yeniden gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapma konularında özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılma eğiliminde olduğu

ifade edilmiştir. Ayrıca; 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tüm ölçme sonuçlarını düzenli bir şekilde kayıt altına alma konusunda daha fazla katılma eğiliminde oldukları ve hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerin eğitimlere daha fazla katılma eğiliminde oldukları araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Çiftçi ve arkadaşlarının (2013) 25 eğitim müfettişiyle yürüttükleri “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun programa ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu; mesleğinde yeni olan öğretmenlerin programı daha iyi uyguladığı; programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunların araç-gereç eksikliği, kalabalık sınıflar ve zaman yetersizliği olduğu; en büyük eksikliğin programın henüz öğretmenlerce yeterince anlaşılmamış olması ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim eksikliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Abalı Öztürk ve Şahin (2013) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ileriki meslek hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada; öğretmen adayları alternatif ölçme yöntemlerini uygulamanın velilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde kullanılan ölçütlerin güvenilirliğine ve geçerliğine güvenmemesi, gerekli malzeme ve öğrenme desteğini verme konusunda gönülsüz olmaları, öğrenci değerlendirmelerine dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinde objektif davranılmaması, sınıfların kalabalık olması ve zamanın yetersiz olması gibi problemler yaratacağını ifade etmişlerdir.

Şahin ve Abalı Öztürk’ün (2013) sınıf öğretmeni adaylarının ileriki meslek hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında; sınıf öğretmeni

adaylarının, alternatif ölçme yöntemlerinden portfolyo ve projede kendilerini en yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada; yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz gördükleri ve bu yüzden kendilerini özdeğerlendirmeleri kullanmada yetersiz gördükleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bölüm II: Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda temele alınan metodoloji ile metodolojik temellendirme kapsamında çalışmaya yön veren evren-örneklem, ölçme aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, grupların karakteristik özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışılan konu hakkında gönüllü katılımcıların görüşleri alınarak araştırılan içerikle ilgili esnek ve geniş bir araştırma fırsatı sunmaktadır (Babbie, 2011). Tarama araştırmaları ölçülebilir değişkenlere ilişkin cevapların alınması; araştırmacının değişkenleri ve değişkenlere ait göstergeleri aynı anda çeşitli sorularla inceleyebilmesi açısından güçlü bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Neuman, 2007). İlişkisel tarama araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde çözümleme, korelasyon yolu ve karşılaştırma yolu ile iki farklı şekilde yapılabilmektedir. Korelasyon yolu ile iki farklı değişken arasındaki ilişki düzeyi incelenirken; karşılaştırma yolu ile önce değişkenlere ilişkin betimlemeler yapılmakta, sonra ortak ölçütlere göre yapılan betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Çalışmada, çalışma evrenini Çanakkale ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çanakkale ilinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 343 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmada, 149 okul öncesi öğretmene ulaşılarak, yüzde 43,4'lük temsiliyet oranına ulaşılmıştır. Çalışmada evrenden tesadüfi örnekleme ile eğitim kurumları seçilmiştir. Eğitim kurumlarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerinden görüşler alınarak veriler toplanmıştır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Tablo 1'de örneklem grubuna ilişkin özellikler belirtilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	138	92,6
	Erkek	11	7,4
	Toplam	149	100,0
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	63	42,3
	İlçe	86	57,7
	Toplam	149	100,0
Görev Yapılan Sınıfın Yaş Düzeyi	4 yaş	31	20,8
	5 yaş	94	63,1
	6 yaş	24	16,1
	Toplam	149	100,0
Sınıf Mevcudu	0-15 öğrenci	26	17,4
	16-20 öğrenci	36	24,2
	21-25 öğrenci	60	40,3
	26 ve üzeri öğrenci	27	18,1
	Toplam	149	100,0
Öğretmenlik Tecrübesi / Kıdem	1-5 yıl	49	32,9
	6-10 yıl	18	12,1
	11-15 yıl	30	20,1
	16-20 yıl	12	8,1
	21 yıl ve üzeri	10	6,7
	Toplam	119	79,9
Eğitim Düzeyi	Kayıp veri	30	20,1
	Lisans	137	91,9
	Lisansüstü	12	8,1
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi Eğitim Alma Düzeyi	Toplam	149	100,0
	Evet	25	16,8
	Hayır	124	83,2
	Toplam	149	100,0

Çalışma örnekleminin ayrıntılı özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır. Çalışmaya toplamda 149 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Tablo 1’deki bilgilere göre, çalışmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 92,6’sının kadın, yüzde 7,4’ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi dikkate alındığında, Çanakkale İl Merkezi’nde görev yapan öğretmenler toplam katılımcıların yüzde 42,3’ünü oluştururken, ilçelerde görev yapanlar yüzde 57,7’sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş aralıkları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 20,8’i 4 yaş grubuna, yüzde 63,1’i 5 yaş grubuna ve yüzde 16,1’i 6 yaş grubuna eğitim verdikleri görülmektedir. Eğitim verilen

sınıfların mevcutlarına göre dağılımları şu şekilde farklılaşmaktadır: katılımcıların yüzde 17,4'ünün eğitim verdiği sınıf mevcudu 0-15 öğrenci arası, yüzde 24,2'sinin sınıf mevcudu 16-20 öğrenci arası, yüzde 40,3'ünün sınıf mevcudu 21-25 öğrenci arası ve yüzde 18,1'inin sınıf mevcudu 26 ve üzeri öğrenci aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik tecrübeleri incelendiğinde, katılımcıların yüzde 2,9'unun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 12,1'inin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 2,1'inin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 8,1'inin 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve yüzde 6,7'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir (Katılımcıların yüzde 20,1'i bu soruya cevap vermemişlerdir. Kıdem değişkeni araştırma alt amaçlarına ve dolayısıyla analizlere dahil edilmemiştir.). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, lisansüstü mezunu olanların toplam katılımcıların yüzde 8,1'ini, lisans mezunu olanların ise yüzde 91,9'unu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 16,8'inin ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim aldıkları, yüzde 83,2'sinin almadıkları görülmektedir.

Katılımcılara ilişkin yukarıda sunulan demografik özellikler, çalışmanın bağımsız değişkenleri olarak ta yorumlanmaktadır. Analizlerde bu değişkenler dikkate alınmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Genç (2005) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmaktadır. Ölçeğin orijinali fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olup, bu çalışma için okul öncesi öğretmenleri için uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasına ölçek maddelerinin yapı ve kapsam geçerliliğine dokunulmadan maddeler üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen düzeltmelerden sonra Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda görev yapan 2 öğretim üyesinin, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman olan 2 öğretim üyesinin ve Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans programında öğrenimine devam eden 2 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda ölçme aracı uyarlama aşamasının son basamağı olan

dil geçerliği çalışması gerçekleştirilmiş; bunun için de Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 2 öğretim üyesinden destek alınmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin görüşleri iki farklı düzeyde ele alınmaktadır. Birincisinde etkili bir öğretmenin ölçme ve değerlendirmeyi kullanma amacı hakkındaki görüşleri (A boyutu-inanç), ikincisinde ise öğretmenlerin kendilerinin ölçme ve değerlendirmeyi hangi amaçla yaptıklarını hakkındaki görüşleridir (B boyutu-uygulama). Bu anlamda, görünüş geçerliliğini daha etkili hale getirmek ve ölçme formundaki maddelerin katılımcılar tarafından iki defa okunması (aynı maddeyi iki defa okuyarak cevaplamaya çalışmak tesadüfi hatalara neden olabilmektedir) sorununun önüne geçmek için, Ek b'de sunulan ölçme aracı yapısında veri toplama gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracı orijinalinde, A boyutuna (inanç) ilişkin cronbach alpha katsayılarının .83 ile .91 aralığında olduğu; B boyutuna (uygulama) ilişkin cronbach alpha katsayılarının ise .56 ile .90 aralığında olduğu bilinmektedir (Genç, 2005). Bu bilgiler ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Fakat ölçme aracının farklı bir örneklem üzerinde uygulanması nedeni ile tekrardan güvenilirlik testine tabi tutulması gerekmektedir. Ölçme aracına ilişkin faktörler, madde sayıları ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Ölçme Aracının Faktör, Örnek Maddeleri ve Güvenilirlik Sonuçları

Faktör	Maddeler	Madde Sayısı	A Boyutu Cronbach Alpha	B Boyutu Cronbach Alpha
Bıçimlendirici	1-9	9	,90	,88
DüzeY Belirleyici	10-17	8	,74	,76
Geleneksel	18-25	8	,82	,80
Alternatif	26-34	9	,82	,81
Toplam		34	,94	,93

Ölçme aracına ilişkin her iki boyut ve her iki boyut altındaki faktörler için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçekte beşli likert kullanılması nedeniyle güvenilirlik analizi için iç tutarlık analizi gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin her iki boyut ve faktörleri altında yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme aracının maddelerinde olumsuz madde bulunmamaktadır. Cevaplar beşli likert olarak kodlanmakta, “tamamen katılmıyorum”dan, “tamamen katılıyorum”a doğru derecelenmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS21.0 programından faydalanılmıştır. Amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistik tekniklerinin karar verilmesinde, parametrik ve parametrik olmayan testlerin varsayımları sınanmıştır.

Parametrik testler, parametrik olmayan testlere göre daha güçlü sonuçlar sunmaktadır. Parametrik testlerin ilk koşulu, bağımlı değişkenlerin aralık ya da oran ölçek türünde olmasıdır. Bu doğrultuda ilk varsayım sağlanmıştır. İkinci varsayım olarak verilerin normal dağılım göstermesi beklenmektedir. Farklılık analizleri, faktörlerin toplam puanları üzerinden gerçekleştirilmesi nedeni ile, faktörler üzerinden normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik sınaması için, Kolmogorov-simornov testine bakılmış ve faktörler altında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmüş; normal dağılım koşulunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca histogram eğrileri ile skewness ve kurtosis değerleri de incelenmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Parametrik testlerin diğer koşulu ise grup büyüklüğüdür ve her bir alt grubun 20 kişi ve üzeri olması beklenmektedir. Çalışmada bu koşulu sağlayan verilerde parametrik analizler, sağlamayan verilerde ise parametrik olmayan analizler uygulanmıştır. Parametrik testler için varyansların eşitliği koşulu, parametrik test uygulamalarında sınanmakta ve ilgili yorumlamalar yapılmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, çalışmada betimsel amaçlar için betimsel istatistikler, yani frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış; ilişki analizi için Pearson korelasyon katsayısına bakılmış; farklılık analizleri için parametrik testlerden t-testi ve ANOVA, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskall

Wallis testi tercih edilmiştir. Anlamlı farklılıklarda p değeri .05 üzerinden dikkate alınmaktadır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmanın amaçlarına paralel olarak gerçekleştirilen istatistiki işlemlerin sonuçları sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları inançları ve kendi uygulamalarındaki davranışsal yapılarına ilişkin görüşleri faktörler altında incelenmekte ve yorumlanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Öğretmenlerin, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

A Boyutu						B Boyutu						
Bana göre, ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN, ölçme ve değerlendirmeyi yapar.						BEN, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi yaparım.						
1	2	3	4	5	Sıklık	*	Sıklık	1	2	3	4	5
2	36	12	25	74	f	Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlayarak	f	5	1	12	48	83
1,3	24,2	8,1	16,8	49,7	%		%	3,4	0,7	8,1	32,2	55,7
4	5	7	40	93	f	Sorular yönelterek öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek için	f	4	3	7	49	86
2,7	3,4	4,7	26,8	62,4	%		%	2,7	2	4,7	32,9	57,7
1	6	15	50	77	f	Öğrencilerin etkinliklerdeki kavram yanılgılarını belirlemek için	f	2	4	13	71	59
0,7	4	10,1	33,6	51,7	%		%	1,3	2,7	8,7	47,7	39,6
2	4	8	55	80	f	Öğrencilerin ihtiyaçlarına dayanarak etkinlikleri yeniden yapılandırmak için	f	1	4	15	62	67
1,3	2,7	5,4	36,9	53,7	%		%	0,7	2,7	10,1	41,6	45
2	6	16	45	80	f	Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğiyle ilgili veri toplamak ve bunu herhangi bir anda ortaya koymak amacıyla sürekli olarak	f	1	4	19	61	64
1,3	4	10,7	30,2	53,7	%		%	0,7	2,7	12,8	40,9	43
1	10	13	52	73	f	Öğrencilerin hem güçlü hem de zayıf yönleri hakkında bilgiler sağlamak için	f	2	2	19	62	64
0,7	6,7	8,7	34,9	49	%		%	1,3	1,3	12,8	41,6	43
1	8	9	34	97	f	Etkinliklerdeki öğrenme kalitesini arttırmak için	f	2	4	9	56	78
0,7	5,4	6	22,8	65,1	%		%	1,3	2,7	6	37,6	52,3
1	9	12	35	92	f	Öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için	f	1	6	12	46	84
0,7	6	8,1	23,5	61,7	%		%	0,7	4	8,1	30,9	56,4
2	7	9	32	99	f	Konuları öğrenmeyi kolaylaştıracak en iyi yöntemleri keşfetmek için	f	2	4	17	48	78
1,3	4,7	6	21,5	66,4	%		%	1,3	2,7	11,4	32,2	52,3

*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Okul öncesi öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirmeye ilişkin her bir maddeye yönelik inançları ve bu inancı davranışa yansıtma örüntüsü olan uygulama düzeyleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin inanç ve uygulamaları şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 66,5'i biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi “Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlayarak” yapılması gerektiğine inanırken; yüzde 87,9'ü bu amaçla uygulama yaptığını belirtmektedir. Öğretmenlerden bu maddeye yeterli inanç göstermeyenlerin de, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin ilerlemesi için sürekli dönüt sağlama amacıyla gerçekleştirmektedir. Bu önemli bir sonuçtur. Çünkü, inanç olmadan uygulama olması, içsel denetimden çok dışsal denetim odağını merkeze almaktadır. Dolayısıyla, uygulamanın müfredat ya da yönetsel zorunluluklarla da gerçekleşebildiği hipotezine ulaştırmaktadır.

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin “sorular yöneltilerek, öğrencilerin kavramları anlama düzeyi ölçme” amacıyla kullanılması gereğine, öğretmenlerin yüzde 89,2'si inanırken, yüzde 90,6'sı kendi meslek hayatına yansıtılmaktadır.

Öğretmenlerin yüzde 85,3'ü biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin etkinliklerde kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla kullanılması gerektiğine inanırken; öğretmenlerin yüzde 87,3'ü bu inanç yaklaşımını davranışına yansıtılmaktadır.

Öğrenci ihtiyaçlarından hareketle etkinlikleri yeniden yapılandırmak için biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanması gereğine inananlar öğretmenlerin yüzde 90,6'sını oluştururken; bunu uygulayanlar katılımcıların yüzde 86,6'sıdır.

Öğretmenlerin yüzde 83,9'u biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin, öğrenmenin gerçekleşme düzeyi ile ilgili veri toplamak amacıyla sürekli yapılması gerektiğine inanırken, öğretmenlerin yüzde 83,9'u bunu mesleki yaşamında uygulamaktadır.

Öğretmenlerin yüzde 83,9'u biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma amacıyla kullanılması gerektiğine inanırken; öğretmenlerin yüzde 84,6'sı meslek hayatında, bu amaçla biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirmektedir.

Öğretmenlerin yüzde 87,9'su biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin, etkinliklerdeki öğrenme kalitesini arttırmak için kullanılması gerektiğine inanırken; öğretmenlerin yüzde 89,9'u, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi bu amaca paralel olarak uygulamaktadır.

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için kullanılması gerektiğine inananlar, katılımcıların yüzde 85,2'sini oluştururken; bu amacı dahil ederek biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi mesleki hayatlarında uygulayalar katılımcıların yüzde 89,3'ünü oluşturmaktadırlar.

Öğretmenlerin yüzde 87,9'u, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi en iyi yöntemleri keşfetmek amacıyla kullanılabileceğine inanırken; öğretmenlerin yüzde 84,5'i bu amacı kapsayan bir yaklaşımla biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamalarına dahil etmektedirler.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları ve uygulamaları mevcuttur.

Okul öncesi öğretmenlerinin düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Öğretmenlerin, değer biçmeye yönelik ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düzey Belirleyici Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

A Boyutu						B Boyutu					
Bana göre, ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN, ölçme ve değerlendirme yapar.						BEN, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirme yaparım.					
1	2	3	4	5	Sıklık	Sıklık	1	2	3	4	5
3	2	16	49	79	f	f	2	5	18	61	63
2	1,3	10,7	32,9	53	%	%	1,3	3,4	12,1	40,9	42,3
2	5	16	52	74	f	f	4	6	13	61	65
1,3	3,4	10,7	34,9	49,7	%	%	2,7	4	8,7	40,9	43,6
1	4	11	48	85	f	f	2	5	17	56	69
0,7	2,7	7,4	32,2	57	%	%	1,3	3,4	11,4	37,6	46,3
3	11	12	52	71	f	f	2	6	28	53	60
2	7,4	8,1	34,9	47,7	%	%	1,3	4	18,8	35,6	40,3
4	7	21	52	65	f	f	3	6	30	62	48
2,7	4,7	14,1	34,9	43,6	%	%	2	4	20,1	41,6	32,2
26	18	25	42	38	f	f	29	13	29	44	34
17,4	12,1	16,8	28,2	25,5	%	%	19,5	8,7	19,5	29,5	22,8
10	7	23	51	58	f	f	14	8	28	47	52
6,7	4,7	15,4	34,2	38,9	%	%	9,4	5,4	18,8	31,5	34,9
16	21	20	41	51	f	f	16	12	32	49	40
10,7	14,1	13,4	27,5	34,2	%	%	10,7	8,1	21,5	32,9	26,8

*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Okul öncesi öğretmenlerin **düzey belirleyici** ölçme ve değerlendirmeye ilişkin her bir maddeye yönelik inançları ve bu inancı davranışa yansıtma örüntüsü olan uygulama düzeyleri Tablo 4’te sunulmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin inanç ve uygulamaları şu şekildedir:

“Öğrencilerin konulardaki günlük performansları hakkında hem niteliksel hem de niceliksel açıdan bir yargıya ulaşmak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 85,9’unu oluştururken; katılımcıların yüzde 83,2’si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Etkinliğin sonunda, öğrencileri gösterdikleri performanslara göre değerlendirme yapmak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 84,6’sını oluştururken; katılımcıların yüzde 84,5’i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“İstenilen kazanım ve göstergelere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 89,2'sini oluştururken; katılımcıların yüzde 83,9'u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinlikteki öğrenme seviyeleri hakkında verilecek son karara ulaşmak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 82,6'sını oluştururken; katılımcıların yüzde 75,9'u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrenme sonuçlarını, paydaşlara (veliler, diğer öğretmenler veya okul yöneticileri gibi) sunabilmek ve bu verilerden yola çıkarak paydaşlarla sorunun çözümüne yönelik etkileşimde bulunabilmek için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 78,5'ini oluştururken; katılımcıların yüzde 73,8'i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Bir öğrencinin performansını diğer öğrencilerle karşılaştırmak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 53,7'sini oluştururken; katılımcıların yüzde 52,3'ü eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Etkinliklerin herhangi bir anında öğrencilerin kazanım durumlarını görmek için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 73,1'ini oluştururken; katılımcıların yüzde 66,4'ü eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını sıralamak için” düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 61,7'sini oluştururken;

katılımcıların yüzde 59,7'si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Öğretmenlerin, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

A Boyutu						B Boyutu					
Bana göre, ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN, ölçme ve değerlendirmeyi yapar.						BEN, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi yaparım.					
1	2	3	4	5	Sıklık	Sıklık	1	2	3	4	5
5	4	24	45	71	f	f	6	9	21	57	56
3,4	2,7	16,1	30,2	47,7	%	%	4	6	14,1	38,3	37,6
9	6	14	45	75	f	f	4	8	12	65	60
6	4	9,4	30,2	50,3	%	%	2,7	5,4	8,1	43,6	40,3
2	7	17	54	69	f	f	5	8	18	54	64
1,3	4,7	11,4	36,2	46,3	%	%	3,4	5,4	12,1	36,2	43
2	15	18	52	62	f	f	6	10	21	53	59
1,3	10,1	12,1	34,9	41,6	%	%	4	6,7	14,1	35,6	39,6
1	9	16	42	81	f	f	6	3	11	59	70
0,7	6	10,7	28,2	54,4	%	%	4	2	7,4	39,6	47
4	7	16	59	63	f	f	1	6	20	58	64
2,7	4,7	10,7	39,6	42,3	%	%	0,7	4	13,4	38,9	43
1	10	13	54	71	f	f	2	8	16	62	61
0,7	6,7	8,7	36,2	47,7	%	%	1,3	5,4	10,7	41,6	40,9
3	9	11	53	73	f	f	4	10	13	65	57
2	6	7,4	35,6	49	%	%	2,7	6,7	8,7	43,6	38,3

*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Okul öncesi öğretmenlerin **geleneksel** ölçme ve değerlendirmeye ilişkin her bir maddeye yönelik inançları ve bu inancı davranışa yansıtma örüntüsü olan uygulama düzeyleri Tablo 5'te sunulmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin inanç ve uygulamaları şu şekildedir:

“Etkinliklerde ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğrenme sonuçlarını ortaya koymak için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 77,9'unu oluştururken; katılımcıların yüzde 75,9'u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Okul öncesi alanında sahip olunan temel bilgi ve becerileri ölçmek için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 80,5’ini oluştururken; katılımcıların yüzde 83,9’u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinlik alanındaki beceri seviyelerini ayırt etmek için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 82,5’ini oluştururken; katılımcıların yüzde 79,2’si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“İşbirliğine dayalı grup becerilerini ölçmekten ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 76,5’ini oluştururken; katılımcıların yüzde 75,2’si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Etkinliklerde sunulan bilgilerin kazanılma düzeylerini değerlendirmek için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 82,6’sını oluştururken; katılımcıların yüzde 86,6’sı eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin daha kompleks beceriler kazanmak için gerekli olan temel becerileri edinmede ne ölçüde başarılı olduklarını görmek için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 81,9’unu oluştururken; katılımcıların yüzde 81,9’u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinliklerdeki öğrenme motivasyonlarını sağlamak için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 83,9’unu

oluştururken; katılımcıların yüzde 82,5'i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde hatırlandığını gösteren kanıtlar toplamak için” geleneksel ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 84,6'sını oluştururken; katılımcıların yüzde 81,9'u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

A Boyutu						B Boyutu						
Bana göre, ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN, ölçme ve değerlendirmeyi yapar.						BEN, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi yaparım.						
1	2	3	4	5	Sıklık	Sıklık	1	2	3	4	5	
4	5	14	53	73	f	Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırıp yapılandırmadıklarını öğrenmek için	f	2	3	15	66	63
2,7	3,4	9,4	35,6	49	%		%	1,3	2	10,1	44,3	42,3
4	8	29	52	56	f	Öğrencilerin bilgi kazanımından çok bilimsel düşünebilmeleri üzerine odaklanmak için	f	2	7	30	59	51
2,7	5,4	19,5	34,9	37,6	%		%	1,3	4,7	20,1	39,6	34,2
0	7	21	63	58	f	Öğrencilerin etkinlik alanındaki algılarını belirlemek için	f	2	6	25	66	50
,0	4,7	14,1	42,3	38,9	%		%	1,3	4	16,8	44,3	33,6
2	3	18	53	73	f	Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurup kuramadıklarını anlamak için	f	2	3	20	56	68
1,3	2	12,1	35,6	49	%		%	1,3	2	13,4	37,6	45,6
2	3	16	50	78	f	Öğrencilerin etkinlik ile ilgili konularda, etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmek için	f	1	3	14	71	60
1,3	2	10,7	33,6	52,3	%		%	0,7	2	9,4	47,7	40,3
0	2	21	50	76	f	Öğrencilerin yeni bir konu ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında, problem çözme becerilerine başvurup başvurmadığını öğrenmek için	f	2	4	21	60	62
,0	1,3	14,1	33,6	51	%		%	1,3	2,7	14,1	40,3	41,6
3	5	17	56	68	f	Öğrencinin araştırma becerilerini gözlemlemek için	f	3	3	26	57	60
2	3,4	11,4	37,6	45,6	%		%	2	2	17,4	38,3	40,3
13	11	16	43	66	f	Öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirme ve bunları sınıf arkadaşlarının çalışmalarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için	f	15	11	21	50	52
8,7	7,4	10,7	28,9	44,3	%		%	10,1	7,4	14,1	33,6	34,9
6	4	12	49	78	f	Öğrencilerin düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için	f	6	6	16	67	54
4	2,7	8,1	32,9	52,3	%		%	4	4	10,7	45	36,2

*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Okul öncesi öğretmenlerin **alternatif** ölçme ve değerlendirmeye ilişkin her bir maddeye yönelik inançları ve bu inancı davranışa yansıtma örüntüsü olan uygulama düzeyleri Tablo 6’da sunulmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin inanç ve uygulamaları şu şekildedir:

“Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırıp yapılandırmadıklarını öğrenmek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 84,6’sını oluştururken; katılımcıların yüzde 86,6’sı eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin bilgi kazanımından çok bilimsel düşünebilmeleri üzerine odaklanmak için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 72,5’ini oluştururken; katılımcıların yüzde 73,8’i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinlik alanındaki algılarını belirlemek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 81,2’sini oluştururken; katılımcıların yüzde 77,9’u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurup kuramadıklarını anlamak için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 84,6’sını oluştururken; katılımcıların yüzde 83,2’si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

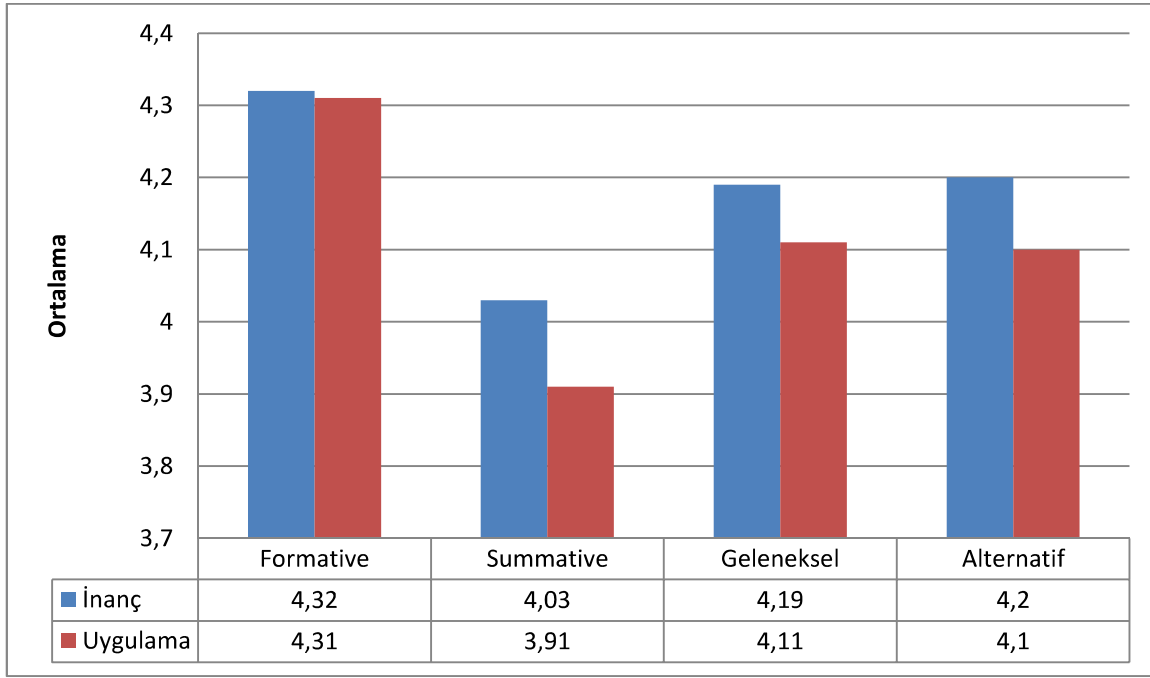
“Öğrencilerin etkinlik ile ilgili konularda, etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 85,9’unu oluştururken; katılımcıların yüzde 88,0’i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin yeni bir konu ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında, problem çözme becerilerine başvurup başvurmadığını öğrenmek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 84,6’sını oluştururken; katılımcıların yüzde 81,9’u eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencinin araştırma becerilerini gözlemlemek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 83,2’sini oluştururken; katılımcıların yüzde 78,6’sı eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirme ve bunları sınıf arkadaşlarının çalışmalarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 73,2’sini oluştururken; katılımcıların yüzde 68,5’i eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.

“Öğrencilerin düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için” alternatif ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğine inananlar katılımcıların yüzde 85,2’sini oluştururken; katılımcıların yüzde 81,2’si eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi uygulamaktadırlar.



Grafik 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançları ve Uygulamaları.

Grafik 1’de okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik inanç ve uygulama düzeyleri sunulmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Her alt boyuta ilişkin inanç ve uygulama düzeyleri “katılıyorum” derecesiyle eşleşmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biçimlendirici faktöründe, inanç ve uygulama düzeyleri hemen hemen benzer düzeydeyken; düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif faktörlerinde inançların, uygulama düzeyinden görece olarak kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin belirtilen boyutlarda ölçme değerlendirme uygulamalarının amaçlarına gerçekleştirme düzeylerine olan inançlarının yüksek olmasına rağmen, bunu profesyonel meslek hayatlarında kısmen daha az uygulamaya soktukları sonucuna ulaştırmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından aldıkları puanlar sıralandığında, en çok biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin tercih edildiği, sonra

geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin ve en son olarak ta düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmenin tercih edildiği görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarında inançları ile uygulamaları arasında ilişkin olup olmadığı, varsa bu ilişkinin büyüklüğü ve yönü incelenmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yaklaşımlarına İlişkin İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişki

		Uygulama Biçimlendirici	Uygulama Düzyel Belirleyici	Uygulama Geleneksel	Uygulama Alternatif
İnanç Biçimlendirici	Pearson Correlation	,622(**)			
	Sig. (2-tailed)	,000			
	N	149			
İnanç Düzyel Belirleyici	Pearson Correlation		,762(**)		
	Sig. (2-tailed)		,000		
	N		149		
İnanç Geleneksel	Pearson Correlation			,718(**)	
	Sig. (2-tailed)			,000	
	N			149	
İnanç Alternatif	Pearson Correlation				,654(**)
	Sig. (2-tailed)				,000
	N				149

** p<.001

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik inançları ile uygulama düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 7’de sunulmaktadır. Öğretmenlerin, biçimlendirici ($r=,622$; $p<,05$), düzey belirleyici ($r=,762$; $p<,05$), geleneksel ($r=,718$; $p<,05$) ve alternatif ($r=,654$; $p<,05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ile uygulamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öğretmenlerin her bir

ölçme ve değerlendirme yaklaşımında inanç düzeyleri arttıkça, uygulama düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarının Karşılaştırılması

Okul öncesi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarında inançları ile uygulamaları arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yaklaşımlarına İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Karşılaştırılması (İlişkili Ölçümler için t Testi)

	Öğrenme Desteği	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Biçimlendirici	İnanç	149	4,3236	,70497	148	,285	,776
	Uygulama	149	4,3102	,60214			
Düzy Belirleyici	İnanç	149	4,0268	,64749	148	3,037	,003*
	Uygulama	149	3,9144	,66289			
Geleneksel	İnanç	149	4,1854	,66010	148	1,845	,067
	Uygulama	149	4,1116	,64070			
Alternatif	İnanç	149	4,1969	,61161	148	2,346	,020*
	Uygulama	149	4,1007	,59111			

*P<,05

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının inanç ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 8’de sunulmaktadır. Öğretmenlerinin düzey belirleyici ($t_{(148)}=3,037$; $p<,05$) ve alternatif ($t_{(148)}=2,346$; $p<,05$) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında inanç düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmede, öğretmenlerin inanç düzeyleri ($\bar{X}=4,03$), uygulama düzeyinden ($\bar{X}=3,91$) yüksektir. Aynı şekilde, alternatif ölçme ve değerlendirmede de, öğretmenlerin inanç düzeylerinin ($\bar{X}=4,20$) uygulama düzeylerinden ($\bar{X}=4,10$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler düzey belirleyici ve alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, inançlarına göre kısmen daha az yansıtmaktadırlar.

Biçimlendirici ($t_{(148)}=,285$; $p>,05$) ve geleneksel ($t_{(148)}=1,845$; $p>,05$) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında inanç ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenleri, inanç düzeylerini, aynı şekilde profesyonel meslek hayatına

yansıtmakta, belirtilen faktörler altındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını meslek hayatlarına yansıtmaktadırlar.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Cinsiyet değişkeninin, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inançları ile uygulamaları üzerinde bir farklılaşma oluşturup, oluşturmadığı incelenmektedir.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p	
Bıçimlendirici	İnanç	Kadın	138	74,10	10226,00	635	-0,905	0,365
		Erkek	11	86,27	949,00			
		Toplam	149					
	Uygulama	Kadın	138	73,39	10128,50	537,5	-1,614	0,107
		Erkek	11	95,14	1046,50			
		Toplam	149					
Düzy Belirleyici	İnanç	Kadın	138	75,99	10486,50	622,5	-0,994	0,32
		Erkek	11	62,59	688,50			
		Toplam	149					
	Uygulama	Kadın	138	75,64	10439,00	670	-0,648	0,517
		Erkek	11	66,91	736,00			
		Toplam	149					
Geleneksel	İnanç	Kadın	138	75,99	10486,00	623	-0,991	0,322
		Erkek	11	62,64	689,00			
		Toplam	149					
	Uygulama	Kadın	138	75,93	10478,50	630,5	-0,936	0,349
		Erkek	11	63,32	696,50			
		Toplam	149					
Alternatif	İnanç	Kadın	138	74,84	10327,50	736,5	-0,164	0,87
		Erkek	11	77,05	847,50			
		Toplam	149					
	Uygulama	Kadın	138	75,22	10380,50	728,5	-0,222	0,824
		Erkek	11	72,23	794,50			
		Toplam	149					

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması Tablo 9’da sunulmaktadır.

Öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri (U=635,0; p>.05) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri (U=537,5; p>.05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **düzy belirleyici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($U=622,5$; $p>.05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($U=670,0$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **geleneksel** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($U=623,0$; $p>.05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($U=630,5$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **alternatif** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($U=736,5$; $p>.05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($U=728,5$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt faktörlerinde inanç ve uygulama düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma olmaması, erkek ve kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye benzer paradigmalarda yaklaştıkları sonucunu oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesi. İl merkezi ya da ilçelerde bulunan okul kurumlarında görev yapmanın, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarda farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmektedir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı		Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Biçimlendirici	İnanç	İl Merkezi	63	4,30	0,77	147	,300	,765
		İlçe	86	4,34	0,66			
	Uygulama	İl Merkezi	63	4,32	0,66	147	,095	,925
		İlçe	86	4,31	0,56			
Düzy Belirleyici	İnanç	İl Merkezi	63	4,07	0,67	147	,750	,454
		İlçe	86	3,99	0,63			
	Uygulama	İl Merkezi	63	3,99	0,68	147	1,194	,234
		İlçe	86	3,86	0,65			
Geleneksel	İnanç	İl Merkezi	63	4,15	0,75	147	,578	,564
		İlçe	86	4,21	0,59			
	Uygulama	İl Merkezi	63	4,15	0,70	147	,671	,504
		İlçe	86	4,08	0,60			
Alternatif	İnanç	İl Merkezi	63	4,16	0,72	147	,620	,536
		İlçe	86	4,22	0,52			
	Uygulama	İl Merkezi	63	4,08	0,68	147	,313	,755
		İlçe	86	4,11	0,52			

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşması Tablo 10'da sunulmaktadır.

Öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,300$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=,095$; $p>05$) görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **düzy belirleyici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,750$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=1,194$; $p>05$) görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **geleneksel** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,578$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=,671$; $p>05$) görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **alternatif** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,620$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=,313$; $p>05$) görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt faktörlerinde inanç ve uygulama düzeylerinde görev yapılan yerleşim yerine göre farklılaşma olmaması, il merkezinde ve ilçelerde bulunan okullarda benzer ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temele alındığı; farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevrelerde ölçme ve değerlendirme anlamında eşitlik ilkesine uygun davranıldığı söylenebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin görev yapılan sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Okul öncesi öğretmenlerinin okuttuğu sınıflar yaş seviyelerine göre farklılaşmaktadır. 4, 5 ve 6 yaş gruplarına eğitim veren öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme inanç ve uygulamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi (Varyans Analizi)

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	
Biçimlendirici	İnanç	4 Yaş	31	4,20	0,81	Gruplararası	,592	2	,296	,593	,554
		5 Yaş	94	4,35	0,66						
		6 Yaş	24	4,36	0,74						
		Toplam	149	4,32	0,70						
	Levene: ,025		P= ,975		Gruplararası	,957	2	,478			
	4 Yaş	31	4,20	0,71							
	5 Yaş	94	4,31	0,59							
	6 Yaş	24	4,46	0,49							
Toplam	149	4,31	0,60	Genel	52,704	146	,361	1,325	,269		
Levene: ,074		P= ,929		Gruplararası	,803	2	,401				
4 Yaş	31	3,89	0,71								
5 Yaş	94	4,08	0,63								
6 Yaş	24	4,01	0,64								
Toplam	149	4,03	0,65	Genel	61,246	146	,419	,957	,387		
Levene: ,056		P= ,946		Gruplararası	,302	2	,151				
4 Yaş	31	3,83	0,71								
5 Yaş	94	3,94	0,66								
6 Yaş	24	3,91	0,65								
Toplam	149	3,91	0,66	Genel	64,732	146	,443	,341	,712		
Levene: ,196		P= ,822		Gruplararası	,277	2	,139				
4 Yaş	31	4,10	0,74								
5 Yaş	94	4,20	0,61								
6 Yaş	24	4,23	0,77								
Toplam	149	4,19	0,66	Genel	64,210	146	,440	,315	,730		
Levene: ,582		P= ,560		Gruplararası	1,973	2	,986				
4 Yaş	31	3,89	0,77								
5 Yaş	94	4,17	0,59								
6 Yaş	24	4,17	0,63								
Toplam	149	4,11	0,64	Genel	58,782	146	,403	2,450	,090		
Levene: ,838		P= ,435		Gruplararası	,818	2	,409				
4 Yaş	31	4,07	0,69								
5 Yaş	94	4,21	0,60								
6 Yaş	24	4,31	0,52								
Toplam	149	4,20	0,61	Genel	54,543	146	,374	1,095	,337		
Levene: ,291		P= ,748		Gruplararası	1,337	2	,668				
4 Yaş	31	3,92	0,67								
5 Yaş	94	4,16	0,56								
6 Yaş	24	4,12	0,57								
Toplam	149	4,10	0,59	Genel	50,375	146	,345	1,937	,148		
Levene: ,128		P= ,880									

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşması Tablo 11’de sunulmaktadır.

Öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri (F=,593; p>,05) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri (F=1,325; p>,05) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **düzy belirleyici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($F=,957$; $p>,05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($F=,341$; $p>,05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **geleneksel** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($F=,315$; $p>,05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($F=2,450$; $p>,05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **alternatif** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($F=1,095$; $p>,05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($F=1,937$; $p>,05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt faktörlerinin inanç ve uygulama düzeylerinde sınıf düzeyine yani okutulan yaş düzeyine göre farklılaşma olmaması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının her yaş grubuna benzer nitelikte sunulduğunun göstergesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi. Sınıf mevcudu öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan yönlendirici olan bir değişkendir. Bu kapsamda, ölçme ve değerlendirme üzerinde herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmektedir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi (Varyans Analizi)

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	
Bicimlendirici	İnanç	0-15	26	4,26	0,60	Gruplararası	,665	3	,222	,441	,724
		16-20	36	4,42	0,68						
		21-25	60	4,27	0,76	Gruplariçi	72,889	145	,503		
		26-...	27	4,37	0,72						
		Toplam	149	4,32	0,70	Genel	73,554	148			
	Levene: ,609		P= ,610								
	Uygulama	0-15	26	4,41	0,36	Gruplararası	1,231	3	,410	1,135	,337
		16-20	36	4,35	0,44						
		21-25	60	4,20	0,77	Gruplariçi	52,430	145	,362		
		26-...	27	4,40	0,53						
Toplam		149	4,31	0,60	Genel	53,661	148				
Levene: 2,950		P= ,035									
Düzye Belirleyici	İnanç	0-15	26	4,24	0,51	Gruplararası	2,275	3	,758	1,840	,143
		16-20	36	4,09	0,64						
		21-25	60	3,90	0,69	Gruplariçi	59,774	145	,412		
		26-...	27	4,03	0,65						
		Toplam	149	4,03	0,65	Genel	62,049	148			
	Levene: ,888		P= ,449								
	Uygulama	0-15	26	4,01	0,55	Gruplararası	1,466	3	,489	1,115	,345
		16-20	36	3,92	0,60						
		21-25	60	3,81	0,71	Gruplariçi	63,568	145	,438		
		26-...	27	4,05	0,71						
Toplam		149	3,91	0,66	Genel	65,034	148				
Levene: 1,042		P= ,376									
Geleneksel	İnanç	0-15	26	4,43	0,46	Gruplararası	3,779	3	1,260	3,009	,032*
		16-20	36	4,27	0,65						
		21-25	60	4,01	0,73	Gruplariçi	60,709	145	,419		
		26-...	27	4,24	0,59						
		Toplam	149	4,19	0,66	Genel	64,488	148			
	Levene: 2,343		P= ,076								
	Uygulama	0-15	26	4,21	0,51	Gruplararası	1,567	3	,522	1,279	,284
		16-20	36	4,16	0,59						
		21-25	60	3,99	0,73	Gruplariçi	59,188	145	,408		
		26-...	27	4,22	0,59						
Toplam		149	4,11	0,64	Genel	60,754	148				
Levene: 1,657		P= ,179									
Alternatif	İnanç	0-15	26	4,42	0,44	Gruplararası	2,685	3	,895	2,464	,065
		16-20	36	4,25	0,60						
		21-25	60	4,05	0,70	Gruplariçi	52,676	145	,363		
		26-...	27	4,23	0,49						
		Toplam	149	4,20	0,61	Genel	55,361	148			
	Levene: 1,634		P= ,184								
	Uygulama	0-15	26	4,23	0,57	Gruplararası	1,598	3	,533	1,541	,206
		16-20	36	4,13	0,57						
		21-25	60	3,98	0,62	Gruplariçi	50,114	145	,346		
		26-...	27	4,20	0,55						
Toplam		149	4,10	0,59	Genel	51,712	148				
Levene: ,020		P= ,996									

*p<.05

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşması Tablo 12’de sunulmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin **geleneksel** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,009; p<.05).

Anlamli farklılık sınıf mevcudu 0-15 öğrenci ile sınıf mevcudu 21-25 öğrenci arası olanlar arasındadır. 0-15 öğrenci sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye olan inançları ($\bar{X}=4,43$), 21-25 öğrenci sınıf mevcudu olanlara ($\bar{X}=4,01$) göre kısmen daha yüksektir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf mevcudu arttıkça geleneksel ölçme ve değerlendirmeye olan inanç düzeyi düşmektedir ve bu düşmenin kırılma noktası 21-25 öğrenci arasındadır. Diğer faktörler altında inanç ve uygulama düzeylerinde sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sınıf mevcudunun farklılaşması ya da başka bir ifade ile sınıf mevcudunun az veya çok olması ölçme ve değerlendirme paradigmlarında farklılık oluşturmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Farklı mezuniyet düzeylerine sahip okul öncesi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p	
Bıçimlendirici	Lisans	137	72,95	9994,00	541	-1,972	0,049*	
	Lisansüstü	12	98,42	1181,00				
	Toplam	149						
	Uygulama	Lisans	137	73,45	10062,00	609	-1,491	0,136
		Lisansüstü	12	92,75	1113,00			
		Toplam	149					
Düzy Belirleyici	Lisans	137	74,66	10228,50	775,5	-0,325	0,745	
	Lisansüstü	12	78,88	946,50				
	Toplam	149						
	Uygulama	Lisans	137	74,91	10262,50	809,5	-0,087	0,93
		Lisansüstü	12	76,04	912,50			
		Toplam	149					
Geleneksel	Lisans	137	74,02	10141,00	688	-0,938	0,348	
	Lisansüstü	12	86,17	1034,00				
	Toplam	149						
	Uygulama	Lisans	137	74,73	10237,50	784,5	-0,262	0,793
		Lisansüstü	12	78,13	937,50			
		Toplam	149					
Alternatif	Lisans	137	74,99	10274,00	821	-0,007	0,994	
	Lisansüstü	12	75,08	901,00				
	Toplam	149						
	Uygulama	Lisans	137	75,08	10286,00	811	-0,077	0,939
		Lisansüstü	12	74,08	889,00			
		Toplam	149					

*p<.05

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşması Tablo 13'te sunulmaktadır.

Öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır (U=541,0; p<.05). Lisansüstü eğitim mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye olan inanç düzeyleri, lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin inançlarına göre kısmen daha yüksektir. Lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğretmenler biçimlendirici ölçmeyi daha

çok kanıksamış oldukları görülmektedir. Fakat inanç düzeyinin davranışa yansımaları olan uygulama düzeyinde, lisans ve lisansüstü arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmeye ilişkin diğer faktörlerde de eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin lisans ya da lisansüstü olması ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre incelenmesi. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim almanın, okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamalarında farklılaşma oluşturup, oluşturmadığı incelenmektedir.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnanç ve Uygulama Düzeylerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı		Hizmet-içi Eğitim Alma	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Bıçimlendirici	İnanç	Evet	25	4,32	0,79	147	,063	,950
		Hayır	124	4,33	0,69			
	Uygulama	Evet	25	4,24	0,79	147	,597	,551
		Hayır	124	4,32	0,56			
Düzy Belirleyici	İnanç	Evet	25	4,10	0,62	147	,618	,538
		Hayır	124	4,01	0,65			
	Uygulama	Evet	25	4,05	0,71	147	1,080	,282
		Hayır	124	3,89	0,65			
Geleneksel	İnanç	Evet	25	4,31	0,58	147	1,035	,302
		Hayır	124	4,16	0,67			
	Uygulama	Evet	25	4,31	0,61	147	1,665	,098
		Hayır	124	4,07	0,64			
Alternatif	İnanç	Evet	25	4,27	0,63	147	,664	,508
		Hayır	124	4,18	0,61			
	Uygulama	Evet	25	4,16	0,66	147	,508	,612
		Hayır	124	4,09	0,58			

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşması Tablo 14'te sunulmaktadır.

Öğretmenlerin **biçimlendirici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,063$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=,597$; $p>05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **düzy belirleyici** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,618$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=1,080$; $p>05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **geleneksel** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=1,035$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=1,665$; $p>05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin **alternatif** ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeyleri ($t_{(147)}=,664$; $p>05$) ile bu yaklaşımları uygulama düzeyleri ($t_{(147)}=,508$; $p>05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt faktörlerinin inanç ve uygulama düzeylerinde, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşma olmaması, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde belli bir düzeyde kazanıldığı ya da öğretmenlerin bu konuda kendilerini bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaştırmaktadır. Hizmet-içi eğitim almak, öğretmenlere anlamlı katkılar sağlamamaktadır. Bunun bir nedeni, zaten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulamalarının yüksek düzeyde olması gösterilebilmektedir. Diğer bir neden olarak hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin gereğine uygun şekilde nitelikli olarak yapılmaması söylenebilmektedir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu aşamasında, bulgularda ulaşılan sonuçlarının ilgili literatürle karşılaştırılması, diyalektik süreci yansıtarak yargılara ulaşılması gerçekleştirilmektedir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeyleri biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında yüksektir. Bu doğrultuda faktörlerin aldıkları puanlara göre sıralamaları dikkate alındığında, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin diğerlerinden daha fazla inanç ve uygulama düzeyine sahip olduğu; bunu geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin (eşit düzeyde) takip ettiği, en sonda ise düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmenin yer aldığı görülmektedir. Fakat tekrar vurgulamak gerekirse, belirtilen sıralamaya dahilinde de, okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulama düzeyleri yüksektir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi eğitim yaklaşımları içinde yeterli düzeyde kabul ettikleri ve bunu da profesyonel meslek hayatlarına yansıttıkları görülmektedir.

Okul öncesi ve 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle, Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından gözlem, portfolyo ve yazılı ödev gibi yöntemlerin kullanıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin gözlem ve kontrol çizelgelerini tercih ettiği görülmüştür. Burada okul öncesi öğretmenlerinin daha çok alternatif ölçmeye yönlendikleri söylenebilmektedir.

Smith (2002) “Student Teacher’s Beliefs About Developmentally, Appropriate Practice: Pattern, Stability, And The Influence Of Locus Of Control” (Gelişimsel Faaliyetler Hakkında Stajyer Öğretmenlerin İnançları: Yapı, İstikrar ve Kontrol Yerinin Etkisi) isimli çalışmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının gelişimsel-bazlı uygulamalara

daha çok onay verdiği yani inançlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin daha çok ön plana çıktığı görülmektedir.

Budunç ve Haktanır'ın (2007) okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2006 okul öncesi eğitim programını kullandıklarını, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde planlamalarını yaptıkları, değerlendirme aşamasında çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıkları sonuçları elde edilmiştir. Bu doğrultuda geleneksel ve düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmenin de okul öncesi öğretmenleri tarafından tercih edilebildiği söylenebilmektedir.

Işıkoglu'nun (2007) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Gelişimi" isimli çalışmada; 93 okul öncesi öğretmen adayı ve 35 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmış ve çalışma sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının değerlendirmede performans değerlendirmesi ve gözlemin en iyi değerlendirme yolu olduğu konusunda hemfikir oldukları ortaya koyulmuştur. Biçimlendirici ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin tercih edilme durumu vurgulanmaktadır.

Yavuz (2011) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme- Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmada; özyeterlik düzeyi düşük öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmelerini belirlemek için ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, ölçme sonucunda elde edilen verileri yorumlama ve dönüt sağlama konusunda özyeterlikleri düşük olan öğretmen adaylarının bunu deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri, özyeterlikleri yüksek olanların ise zamanında dönüt verebilmeleriyle ilişkilendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda, çalışmamızda ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinin yüksek çıkmasının temel nedenlerinden biri, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri olabilmektedir. Bu

anlamda, okul öncesi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında etkili olabilmektedirler.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öğretmenlerin her bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına inanç düzeyleri arttıkça, uygulama düzeyleri de benzer şekilde artmaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme kabullerini meslek hayatlarına yansıtmakta, eğitim sürecinin değerlendirmesi, geliştirilmesi gibi aşamalarda etkin olarak kullanmaktadırlar.

Uzun (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; 373 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konularında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri ve uygulama sürecinde etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmamızda ulaşılan inanç ve uygulama ilişkisinin yüksek çıkmasını açıklamada önemlidir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık görülmezken, düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmede inanç ve uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmede inanç düzeyleri, kısmen de olsa uygulama düzeylerinden yüksektir. Diğer üç ölçme ve değerlendirme yaklaşımında inanç ve uygulama benzer düzeyde yansırken, düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme de inançların tam olarak uygulamaya yansımaması dikkat çekicidir. Aradaki farka rağmen inanç ve

uygulama düzeyinin yüksek olduğunu tekrar vurgulamak önemlidir. İlişki analizinde ilişki düzeyinin yüksek çıkması, bu farklılığın kısmi derecede olmasının göstergesidir. Düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmedeki bu farklılık, müfredattaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşımdan dolayı biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ağırlık vermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Düşek (2008) tarafından yapılan “2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim müdürü ve 114 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Çalışmada ilköğretim müfettişlerinin, müdürlerin ve öğretmenlerin programın değerlendirme bölümündeki açıklamalarının oldukça yeterli olduğu ifade etmişlerdir. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinde farklılık (düzey belirleyici hariç) olmamasını kısmen de olsa açıklayabilmektedir. Öğretmenler inançlarını uygulamaya yansıtma aşamasında, teknik desteği, program materyallerinden ulaşabilmekte ve uygulamalarına dahil edebilmektedirler.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarının cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, sınıf düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre, sadece geleneksel ölçme ve değerlendirmenin inanç boyutunda farklılık oluşmakta; diğer boyutlarda farklılık görülmemektedir. Mevcut farklılık 0-15 öğrencilik sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 21-25 öğrencilik sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında olmakta, 0-15 öğrencilik sınıf mevcudu olan öğretmenlerin inançları

daha yüksek düzeyde olmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin, büyük sınıflar için uygulanması her ne kadar alternatif ölçme ve değerlendirmeye göre daha pratik olsa da, küçük sınıflar için daha geçerli olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin inanç düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Fakat 21-25 kişilik sınıf mevcudu kırılma noktası gibi görülmekte; bu mevcut düzeyinden sonra inanç düzeyi tekrar yükselmektedir. Bu durum bir kabullenme durumunun mevcut olduğu, sınıf büyüklüğü 21-25 kişiyi aştığı durumlarda, çeşitli nedenlerden dolayı geleneksel ölçme ve değerlendirmeye olan inancın yükseldiği sonucunu oluşturmaktadır. Ayrıca, mevcut farklılığa rağmen, uygulama düzeylerinde farklılık görülmemesi dikkat çekicidir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre de, sadece biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin inanç düzeyinde lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında farklılık görülmekte; diğer faktörler ile inanç ve uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha çok inanmaları, aldıkları eğitimin bir çıktısı olarak düşünülmektedir. Sezer'in (2010) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli çalışmasında, okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, mezuniyet düzeyinin yüksek olması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını düzeyinde bir artış sağlamamaktadır. Bu sonuç, çalışmamızda ulaştığımız sonuç ile farklılaşmaktadır. Bu durumun, eğitim kademelerinde sunulan eğitimin niteliği ve meslek yaşamında ihtiyaç duyulan yaklaşımlarla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla farklı eğitim düzeyine sahip olan bireylerin inanç ve uygulama düzeyleri de farklı değişkenlere göre farklılaşabilmektedir. Çanakkale evrenini temsilen gerçekleştirilen çalışmamızda, ulaşılan sonuçlar, bu anlamda önemlidir.

Sonuç Olarak;

Okul öncesi öğretmenleri, eğitim verdikleri yaş grupları dikkate alındığında, zamanında dönüt verme, olumlu davranışları pekiştirme ve geliştirme sorumluluklarına diğer branş öğretmenlerine göre daha çok sahip olmalıdırlar. Bu kapsamda, ifade edilen yaş aralığına dönüt vermek, üst yaş aralığındaki öğrencilerdeki kadar kolay ve pratik olmamakta; okul öncesi öğretmenleri her türlü ölçme ve değerlendirmeyi geçerli olduğu durumlarda etkili ve işlevsel olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Uygulama sürecinin etkili olabilmesi için, yani içsel denetime dayanan, dışsal denetimden uzak bir yapıda sergilenebilmesi için, inanç düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Eğer bu durum gözlemlenmezse, uygulama düzeyinin yüksek olmasının nedeni farklı otoritelerin zorlamalarına dayanabilmektedir ki, bu da eğitim-öğretim uygulamalarında istenilen bir şey değildir.

Yukarıda ifade edilen kapsamda, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme (biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif) yaklaşımlarına olan inançlarının yüksek olduğu ve inanç düzeyinin yüksekliğine paralel olarak ta eğitim sürecinde uygulamalarına yansıttıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye, yüksek düzeyde önem vermeleri, okul öncesi eğitiminin niteliğinin artırılması ve bu niteliğin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Çalışmada ulaşılan inanç ve uygulama ilişkisinin yüksek çıkması; okul öncesi öğretmenlerinin uygulama düzeylerinde inançlarının etkili olduğunun göstergesidir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançlar, mesleki eğitimde kazandırılmaktadır. Bu kapsamda farklı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin önceliklerin ortaya çıkması beklenirken, tüm ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına benzer düzeyde inanç oluştuğu görülmektedir. Bu da okul öncesi eğitimin öneminden dolayı, sadece sınırlı düzeyde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına aşına olma ve uygulama durumunun yeterli olamayacağı inancına dayanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin farklı yaklaşımları olarak yansıyan biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin hem inanç hem de uygulama boyutunda kabul görmesi eğitim ve öğretimin tüm boyutları ile değerlendirilme çabasının hakim olduğunu yansıtmaktadır. Özellikle süreç değerlendirmenin, çocuk eğitiminde etkililiğinin ağırlık kazandığı günümüzde, ürün/hedefe dayalı değerlendirmenin de dikkate alınması önemli bir sonuçtur. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarına hitap ederken hem süreci kontrol altında tutmakta hem de öğrenenlerin erişti düzeylerini arttırmaya çalışmaktadırlar. Bunları gerçekleştirirken de geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeyi işe koşmaktadırlar. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin her bir öğrenme hedefine ilişkin çoklu ölçmelere açık olduklarının ve etkili bir değerlendirmeyi sağlamaya çalıştıklarının bir göstergesi olarak yansımaktadır.

Sınırlı düzeyde farklılıklar olmasına rağmen, genel anlamda, cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinde farklılaşma bulunmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin farklı nitelik ve özelliklerine göre, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında farklılık oluşmaması ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinin de yüksek olması, okul öncesi eğitimin dönüt aşamasının sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünün göstergelerinden birisidir.

Okul öncesi öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamaları açısından yeterli olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarını farklı boyutları ile açıklayan çalışmaların yapılması, inanç ve uygulamaların niteliği ve işlevselliğinde sürdürülebilirliğin sağlanması için önemlidir. Özellikle inanç düzeylerinin

yüksek olma nedenleri detaylı olarak incelenerek, bu konuda eksik olan farklı bölge ve branştaki öğretmenlere destek olunabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hepsinde puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirmenin sınırlı yaklaşımlara dayandırılmayacağını göstermektedir. Bu anlamda, hangi kazanımlar için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığının araştırılması katkı sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu sonuçlarının sürdürülebilirliği ve geliştirilmesi için farklı destekleyici mekanizmaların neler olabileceği incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin gereğine uygun şekilde nitelikli olarak yapılması gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2013). Pre-Service teachers' views on difficulties on implementation of process-oriented assessment and evaluation methods. *V. International Congress of Education Research*, Çanakkale, Turkey.
- Acer, D. (2010). Okul öncesi eğitimin fiziksel ve eğitsel ortamları. G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, E. B. Z. ve Yalkın, S. (2012). Okul Öncesi Programda Ölçme ve Değerlendirme. A. Açar ve E. Karadeniz (Ed.) *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış* (354-376) Ankara: Özgün Kök Yayıncılık
- Anıl, D. ve Acar, M (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 14 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y. M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları öğretmen el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Arık, R. S. (2013). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Aslan, K.(2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Fakültesi Yayınları.
- Aşlıoğlu, B.(2010). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. M. Arslan (Edt.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babbie, E. (2011). *The basics of social research, Fifth Edition*. Wadsworth CENGAGE Learning.

- Beaty, J. J. (2003). Okul öncesinde gelişimin değerlendirilmesi, Çeviren: Çağatay Gülabioğlu, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 23, 28-29.
- Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Fizikte uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. (Edt. ERKAN, Serdar ve GÖMLEKSİZ, Müfit). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (198–223.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıçak, B. (2010) Performans değerlendirme. Gömleksiz, M. ve Erkan, S.(Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Broadfoot, P. & Black, P.(2004). Redefining assessment? The first Ten Years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11 (1), 7–26.
- Brown, J., Rolfe, S. A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early Child Development and Care*, 175(3), 193-202.
- Budunç, A. B. ve Haktanır, G. (2007). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler*, 2, 341-346, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bümen, N.(2002). Program geliştirme ve ölçme ve değerlendirmede gelişim dosyaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 2.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709–725). New York:Macmillan Library Reference.

- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. & Bezuk, N. S. (2006). *Learning mathematics in elementary and middle schools* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Corsaro, W. A. (2001). Peer culture in the preschool. *Theory and Practice*, XXVII, (1), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Crooks,, T. (2001). *The validity of formative assessments*. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99-114.
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri.(Ed. Satılmış Tekindal). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*. 64 (1), 5–29.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N.(2011). Davranışların ölçülmesi. Atılgan, H.(Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2008). Okul öncesi eğitime temel olan görüşler. Gülelgül Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime temel olan görüşler. Gülelgül Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dortluoğlu, Ç. (2012). Okul öncesinde psikolog olmak. Açar, A.ve Karadeniz, E. (Ed.) *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış (382-406)*, Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ediger, M. (2000). "Portfolios: Will they endure?" *College Student Journal*, 34, 37-38.
- Enger, S.K. & Yager, R.E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek

- lisans tezi). T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Kahramanmaraş.
- Erkan, S. ve Özbay, Y. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Erol, B. (2002). *Okul rehber öğretmenlerine rehberlik el kitabı*. İstanbul: Lebib Yayınları.
- Espinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: why we need it and what it looks like. *National Institute for Early Education Research (NIEER): Preschool Policy Matters*, 1,1-10.
- Filer, A. (1995) Teacher assessment: Social process and social product, *Assessment in Education*, 2(1), 23–38.
- Fox, J. (2008). Alternative Assessment. In Encyclopaedia of Language and Education, (2nd Ed.).7, *Language Testing and Assessment*, , 97–109, NY: Springer Science Business Media, LLC.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education of Florida State University.
- Gestwicki, C. (2007). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education (Third Education)*. Canada: Delmar Learning.
- Goodrich, A. H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gözütok, F.D.; Akgün, Ö.E., ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 17-40, Erciyes Üniversitesi, Ankara: Sim Matbaası.

Heaton, J.(1990). *Writing english language tests*. New York: Longeman.

Heddens, J. W. & Speer, W. R. (2006). *Today's mathematics: Concepts, methods and instructional activities* (11th ed.). Hoboken NJ: John Wiley and Sons, Inc.

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Anaokulu>

Işikoğlu, N. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde yansıtıcı günlüklerin gelişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 799-825.

Işikoğlu, N. (2009). *Çocukları tanıma teknikleri ders notları*. Eğitim Fakültesi.

Jackman, H. L. (2005). *Early education curriculum a child connection to the world*. New York: Delmar Learning.

Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 776-791.

Kamaraj, J.(2010). *Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış arkadaşlık kavramı etkinlikleri*, (53), Bilfen Çocuk. İstanbul: Binet Matbaacılık.4-5.

Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B (2012), Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.

Karavaşin, Ç. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Kayılı G. ve Koçyiğit, S. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20, 511-516.
- Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 34, 300-319.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501-510.
- Kıncal, R(2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kutlu, Ö. Doğan, D. C. ve Karakaya, İ.(2010), *Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, A. M. (2005). *Traditional and authentic assessment in mathematics instruction with first grade students: Three case studies* (Unpublished doctoral dissertation). The University of South Dakota South Dakota, USA.
- Linn, R.L. & Gronlund, N.E. (2001). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey, Prentice Hall.
- Looney, L. (2006). *Improving learning through formative assessment education policy analysis: Focus on higher education 2005–2006 edition*. www.oecd.org adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Maeroff, G.I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 272–281.
- Mcafffe, O. & Leong, D. (2012). Assessing and guiding young children's development and learning. Ekinci, B.(Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, 14. Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu 9. - 12. Sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı (2006). *Van Koç İlköğretim Okulu Denetim ve Performans Değerlendirme Bilgilendirme Toplantısı Sunuları*. Erişim Tarihi [17.05.2006]. <http://rdb.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Psiko Motor Gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486.html> adresinden 19 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Okul öncesi eğitim programı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 20 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mindes, G., Ireton H. & Mardell-Czudnowski C. (1996). *Assessing young children*. New York: Delmar Publishers.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of Early Childhood Education (Fifth. Edition)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlikleri algısı ölçeği. Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 2008.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*, Second Edition. Pearson Education, Inc.
- Nilsen B. (1997). *Week by week plans for observing and recording young children*. New York: Delmar Publishers.
- Ntuli, E., Keengwe, J. & Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: a case study of early childhood teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 37, 121-126.
- Ogan – Bekiroğlu & Akkoç (2009). Preservice teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practice. *International Journal of Science and Mathematic Education*, 7, 1173-1199.
- Oğuzkan, Ş. ve Gürel, O. (1996). *Okul öncesi eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul : Morpa Yayınları.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316
- Ornstein, A. C. & Thomas J.L. (2004). *Strategies for Effective Teaching*.(Fourth Edition). New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2008). *Philosophical foundations of education* (8th ed.).
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Elazığ.

- Özgüven, İ.E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Öztürk, M. (1997). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları.
- Parlakııldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2007). Okulöncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarının incelenmesi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler*, 2, 376-381, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Pointz, C, E., McCeland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C, M., Farris, C. L. & Morrison, F. J. (2006). *Touch your toes. developing a measure of behavioral regulation in early childhood*. United States: University of Michigan, Department of Psychology.
- Popham, W.J. (1995). *Sınıf değerlendirmesi: Öğretmenlerin bilmesi gerekenler*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reece, L. & . Walker, S. (1993). *Teaching training and learning. Second edition*. Great Britain: Business Education Publishers Limited Inc.
- Richardson, V. (1995). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Bristol: Farmer Press.
- Roediger, H.L., and ve Marsh, E.J. (2005). The positive and negative consequences of multiple choice testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31 (5), 1155–1159.
- Sarafino, E. & Armstrong, J. W.(1986). *Child and adolescent development*. St. Paul: West Publishing Company.
- Schappe, J. F. (2005). Early childhood assessment: a correlational study of the relationships among student performance, student feelings and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 187-193.

- Schunk, D. (2009). *Learning theories an educational perspective*. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim, öğrenme ve öğretim*, (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L.A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership* 63 (3), 66–70.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A Critical perspective on the use of language tests*. Harlow, Essex: Longman.
- Smith, K. (2000). *Negotiated assessment. in classroom decision making: Negotiating and process syllabuses in practice*, ed. M. Breen and A. Littlejohn, 55–62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, K. E. (2002). *Student teacher's beliefs about developmentally, appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control*. USA: University Of Nebraska At Ohama.
- Stiggin. R.J. (1994). *Student- centered clasroom assessment* . New York.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.


- Şahin, Ç. & Abalı Öztürk, Y. (2012). Opinions of prospective teachers on alternative assessment-evaluation methods. *15th International Conference- Educational Reform In The 21st Century In Balkan Countries, Conference 2012*, Bucharest, Romania.
- Şahin, Ç. ve Abalı Öztürk, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Adnan Menderes Üniversitesi, Kuşadası.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenler için uygulama klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Tok, E. (2010). Okul öncesi eğitimde eğitim ortamları. Uyanık- Balat, G.(Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Trepanier Street, M. L., McNair, S. & Donegan, M. M. (2001). The views of teachers on assessment: A comparison of lower and upper elementary teachers. *Journal of Research on Childhood Education.*, 15 (2), 234-242.
- Tuncel, T.(2013). *İlköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T C Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 41-48. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05a.tuncer.pdf> adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Turaşlı, N. K. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y.(2012) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulçay, S. (1993). *Okul öncesi çocuk gelişim ve eğitim kurumlarında yıllık program*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ural, M., Erdoğan H. ve Tüzün, M. (2003). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Gelibolu: Gelibolu Matbaacılık.
- Usta, N. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik özyeterliliğine ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ve özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Manisa.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education* ,17(1), 31–74
- Woolfolk , A.(2001). *Educational psychology* . Neeham Herghts MA: Allyaz Bacon.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yesilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, S.(2011). *İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2009). Ölçme değerlendirmede testler. (Ed. Emin Karip), *Ölçme ve Değerlendirme (153-232)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, N. (2003), *Türkiye’ de okul öncesi eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitimde temel konular : Öğretmen el kitabı*, İstanbul :Ya-Pa Yayınları.
- Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik. okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul : Morpa Yayınları.

Ekler

Ek a: Anket Uygulama İzni



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806/44/4306701
Konu: Anket Çalışması

28.03.2014

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/03/2014 tarihli ve 580 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve ŞAHİN tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları" başlıklı tez çalışması kapsamında, ekli listede adı bulunan Anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Atik EKİN
Şube Müdürü

OLUR
28.03.2014

Recai KELEŞ
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
28.03.2014
ÇANAKKALE
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9bf1-4608-3537-adaf-fbf1 kodu ile yapılabilir.

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.
Tel: (0 286) 217 46 93-165

Ek b: Ölçme Aracı**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
HAKKINDAKİ DÜŞÜNCE VE UYGULAMALARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

Sayın Katılımcı,

Çalışmamızda, Okul Öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda size sunulan ölçme aracı ile, ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamalarınıza yönelik görüşleriniz alınmaktadır. Ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okuyarak, size en uygun olan cevabı işaretlemeniz çalışmanın geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için önemlidir. Görüşleriniz bilimsel amaçlar için kullanılacaktır ve üçüncü şahıslar ile asla paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz katkılar için teşekkür ederiz.

Merve ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:	
Kadın	()
Erkek	()
2. Eğitim durumunuz:	
Lisans	()
Yüksek lisans	()
Doktora	()
Diğer (lütfen belirtiniz)	
3. Okuttuğunuz Yaşlar:	
3 Yaş Grubu	()
4 Yaş Grubu	()
5 Yaş Grubu	()
6 Yaş Grubu	()
4. Hizmet-içi ölçme ve değerlendirme eğitimi aldınız mı?	
Evet	()
Hayır	()
5. Öğretmenlik Tecrübeniz:	
1-5 Yıl	()
6-10 Yıl	()
11-15 Yıl	()
16-20 Yıl	()
21 Yıl ve daha fazla	()
6. Sınıfınızın Mevcudu:	
0-15	()
16-20	()
21-25	()
26-30	()
31-35	()
36-40	()
41 ve üstü	()
7. Görev Yaptığınız Yerleşim Birimi:	
İl Merkezi	()
İlçe	()

Ölçeği cevaplandırırken, A ve B boyutlarında verilen cümlelerdeki noktalı yerlere maddelerdeki ifadeleri dikkate alarak işaretleme yapınız. A boyutunda (sol tarafta) size göre etkili bir öğretmenin ölçme ve değerlendirmeyi yapma amaçlarını değerlendirmeniz; B boyutunda (sağ tarafta) sizin ölçme ve değerlendirmeyi yapma amaçlarınızı değerlendirmeniz istenmektedir.														
A- Bana göre, ETKİLİ ÖĞRETMEN , ölçme ve değerlendirmeyi yapar.					1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum					B- BEN , etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi yaparım.				
1	2	3	4	5	Maddeler					1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlayarak					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Sorular yönelterek öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinliklerdeki kavram yanlışlarını belirlemek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin ihtiyaçlarına dayanarak etkinlikleri yeniden yapılandırmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğiyle ilgili veri toplamak ve bunu herhangi bir anda ortaya koymak amacıyla sürekli olarak					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin hem güçlü hem de zayıf yönleri hakkında bilgiler sağlamak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Etkinliklerdeki öğrenme kalitesini arttırmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Konuları öğrenmeyi kolaylaştıracak en iyi yöntemleri keşfetmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin konulardaki günlük performansları hakkında hem niteliksel hem de niceliksel açıdan bir yargıya ulaşmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Etkinliğin sonunda, öğrencileri gösterdikleri performanslara göre değerlendirme yapmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	İstenilen kazanım ve göstergelere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinlikteki öğrenme seviyeleri hakkında verilecek son karara ulaşmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrenme sonuçlarını, paydaşlara (veliler, diğer öğretmenler veya okul yöneticileri gibi) sunabilmek ve bu verilerden yola çıkarak paydaşlarla sorunun çözümüne yönelik etkileşimde bulunabilmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Bir öğrencinin performansını diğer öğrencilerle karşılaştırmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Etkinliklerin herhangi bir anında öğrencilerin kazanım durumlarını görmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını sıralamak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Etkinliklerde ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğrenme sonuçlarını ortaya koymak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Okul öncesi alanında sahip olunan temel bilgi ve becerileri ölçmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinlik alanındaki beceri seviyelerini ayırt etmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	İşbirliğine dayalı grup becerilerini ölçmekten ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Etkinliklerde sunulan bilgilerin kazanılma düzeylerini değerlendirmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin daha kompleks beceriler kazanmak için gerekli olan temel becerileri edinmede ne ölçüde başarılı olduklarını görmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinliklerdeki öğrenme motivasyonlarını sağlamak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde hatırlandığını gösteren kanıtlar toplamak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırıp yapılandırmadıklarını öğrenmek için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin bilgi kazanımından çok bilimsel düşünebilmeleri üzerine odaklanmak için					()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinlik alanındaki algılarını belirlemek için					()	()	()	()	()

()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurup kuramadıklarını anlamak için	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin etkinlik ile ilgili konularda, etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmek için	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin yeni bir konu ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında, problem çözme becerilerine başvurup başvurmadığını öğrenmek için	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencinin araştırma becerilerini gözlemlemek için	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirme ve bunları sınıf arkadaşlarının çalışmalarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	Öğrencilerin düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için	()	()	()	()	()