

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM BİLİMLERİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME
SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

BÜŞRA GELEBEK

DANIŞMAN: Dr. Öğr. Üyesi HALİL UZUN

KİLİS

2020

ÖZET
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Büşra GELEBEK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN

Sayfa: 88

Yıl: Temmuz 2020

Bu araştırmada Kilis ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 2013 programında yer alan değerlendirme konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 130 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖDTA)*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, bağımsız örneklem için *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine, eğitim düzeylerine, sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre değerlendirme konusundaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında mesleki kıdeme, mezun oldukları okula, görev yaptıkları kuruma, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim Programı, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Tutumları

ABSTRACT

DETERMINING PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD ASSESSMENT PROCESS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Büşra GELEBEK

Department of Education Science

Kilis 7 Aralik University, Graduate Education Institute

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Halil UZUN

Page: 88

Year: July 2020

In this study, it is aimed to determine the preschool teachers' attitudes towards the assessment topic in preschool education program (2013), in Kilis province. In this research, survey method, one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were obtained from 130 preschool teachers working in kindergartens and kindergartens classes (in elementary/high schools) in the city center of Kilis in the 2019-2020 academic year. As the data collection tool of this research, "Personal Information Form" and "Preschool Teachers' Assessment Attitude Questionnaire (PTAAQ)" developed by the researcher were used. PTAAQ is a five-point Likert type and consists of 52 items. SPSS program was used in the analysis of the data. Data analysis was carried out by using the percentage, frequency, independent sample t test and one-way analysis of variance. As a result of the research, it was determined that there was no statistically significant difference in preschool teachers' attitudes toward assessment regarding their gender, education levels, and whether they have children with special needs in their classes. On the other hand, it was observed that there was a statistically significant difference in the preschool teachers' attitudes toward assessment according to the professional seniority, the school they graduated from, the institution they work at, the socio-economic environment of the school and the number of children in their class.

Keywords: Preschool Education Program, Evaluation and Assessment, Teacher Attitude

ÖNSÖZ

Eğitim ile insanların yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve istendik davranış değişikliğinin meydana gelmesinin sağlanması doğumla başlayıp lme kadar sürer. Bireylerin en önemli kişilik özelliklerinin temeli ilk altı yılında oluşturulmaktadır. Bu dönemde yaşanılan durumlar çocuğun hayatında ömür boyu taşıyacağı izler bırakabilir. Okul ncesi dönem çocuklar üzerinde istendik davranış değişikliklerinin meydana gelmesi ve llmesine yönelik öğretmenler önemli rol oynarlar.

Bu araştırma ile Kilis ilinde görev yapan okul öncesi ğretmenlerinin 2013 programında yer alan değerlendirme konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine ve ilgili literatüre yer verilmiştir. Daha sonraki bölümlerde ise mevcut çalışmanın yöntemine, elde edilen bulgulara ve elde edilen bulgular çerçevesinde tartışmalara ve kullanılan kaynaklara yer verilmiştir.

Gerçekleştirdiğim tez çalışmasının her aşamasında desteklerini esirgemeyen danışmanın Sayın Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN hocama teşekkür ediyorum. Ayrıca Tez savunmamda görev alan ve yapıcı katkılarıyla tezimin niteliğinin artmasına katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Esra ASICI ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA ‘ya teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisansa başladığımda ders aldığım Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi ğretim üyelerine, tezimin uygulaması için veri toplamamda katkılar sunan Kilis ilindeki tüm okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ediyorum.

Son olarak, eğitim hayatımın her döneminde beni her zaman destekleyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Büşra GELEBEK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum tüm bilgiler ve yorumlar için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili bu beyanıma aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

BÜŞRA GELEBEK

İÇİNDEKİLER

	sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Varsayımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	5
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi	5
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	6
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	6
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	8
2.1.4.1. <i>Dünyada okul öncesi eğitimin tarihçesi</i>	8
2.1.4.2. <i>Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi</i>	10
2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları	12
2.2.1. 1952 Okul öncesi eğitim programı	12
2.2.2. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	12
2.2.3. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	13
2.2.4. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	14
2.2.5. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	14

2.2.6. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	15
2.2.6.1. Programın temel özellikleri.....	15
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması Ve Uygulanması.....	17
2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Ve Öğrenme Merkezleri	17
2.3.1.1. Blok merkezi:.....	19
2.3.1.2. Kitap merkezi:	20
2.3.1.3. Müzik Merkezi:	20
2.3.1.4. Sanat Merkezi:.....	20
2.3.1.5. Fen Merkezi:.....	20
2.3.1.6. Dramatik oyun merkezi	20
2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler	20
2.3.2.1. Matematik etkinliği	21
2.3.2.2. Drama etkinliği.....	21
2.3.2.3. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	22
2.3.2.4. Sanat etkinliği.....	22
2.3.2.5. Türkçe etkinliği.....	22
2.3.2.6. Oyun etkinliği	23
2.3.2.7. Müzik etkinliği	23
2.3.2.8. Fen etkinliği.....	24
2.3.2.9. Hareket etkinliği	24
2.3.2.10. Alan gezisi	24
2.3.3. Aylık Eğitim Programı	24
2.3.4. Günlük Eğitim Akışı	25
2.3.5. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi	28
2.3.5.1. Çocukların Değerlendirilmesi	28
2.3.5.2. Programın Değerlendirilmesi	29
2.3.5.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi	30
2.3.5.4. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme Araçları....	30
2.3.5.5. Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni.....	31
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	32

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖÖDTA)	44
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
4. BULGULAR.....	47
4.1. Cinsiyetlerine Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular.....	47
4.2. Mesleki Kıdemlerine Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular.....	49
4.3. Eğitim Düzeylerine Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular.....	51
4.4. En Son Mezun Oldukları Okula Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	52
4.5. Görev Yaptığı Kuruma Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular.....	56
4.6. Sınıfındaki Çocukların Yaş Grubuna Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	58
4.7. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	61
4.8. Sınıfındaki Çocukların Sayısına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	63

4.9. Sınıfında Yardımcı Personel Olup Olmamasına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	65
4.10. Sınıfında Özel Gereksinimli Çocuk Olup Olmamasına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular	68
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuç.....	71
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	71
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	73
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	73
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	76
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
5.2. ÖNERİLER	78
5.2.1. Eğitimcilerle Öneriler.....	78
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	85
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı .42	
Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....47	47
Tablo 4.2. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları47	47
Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....49	49
Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....50	50
Tablo 4.5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....51	51
Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları51	51
Tablo 4.7. Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okula göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....52	52
Tablo 4.8. Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okula göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları53	53
Tablo 4.9. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....56	56
Tablo 4.10. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları.....57	57
Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....58	58
Tablo 4.12. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....59	59
Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....61	61
Tablo 4.14. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları61	61
Tablo 4.15. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların sayısına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....63	63

Tablo 4.16. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların sayısına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 4.17. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları.....	65
Tablo 4.18. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları.....	66
Tablo 4.19. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları	68
Tablo 4.20. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları	69



KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

f : Frekans

% : Yüzde

p : Anlamlılık Değeri

OÖDTA :Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanı geliştirmeyi, sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı, insanı iyiye ve güzele yönlendirmeyi ve istendik davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan doğumla başlayıp ölüme kadar süren bir süreçtir (Şişman, 2008:2;Koçak, 2014: 3-4; Arı, 2011: 3).Bireylerin kişilik özelliklerinin temeli yaşamın ilk altı yılında atılır. Bu dönemde yaşanan olumlu ve olumsuz tüm durumlar çocuğun hayatında ömür boyu taşıyacağı izler bırakabilir(Budak ve Akbaş, 2006:19).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başladığı güne kadar geçen zamanı içine alan ve çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir yere sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda gerçekleşen eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde amaç olumlu davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onları olası kazalara karşı korumak, çocuğu bir üst kurum olan ilköğretime hazırlamaktır (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002: 14).Okul öncesi dönem, kişilik gelişiminin sağlandığı çok önemli bir dönemdir. Bu sebeple bu dönemde verilecek eğitimin planlı olması büyük önem taşımaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012: 74).

Okul öncesi dönem çocuğun yaşamında en hızlı gelişim gösterdiği dönemlerden biridir. Bu dönemdeki gelişmeler çocuğun sonraki hayatında olumlu gelişmeler göstermesi için ve topluma yararlı bireyler olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişimini desteklemek, ona yol göstermek gelişiminde temel oluşturması açısından önemlidir. Bu davranışları pekiştirmede iyi hazırlanmış okul öncesi eğitim programının önemi yadsınamaz (Balat, 2011:6).

Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerine bakıldığında, okul öncesi eğitim programları uygulandıkları süre içerisinde alınan dönütler, değişen ve gelişen teknoloji ile birli

kte değişikliğe uğramış ve programın uygulanabilirliğinin artırılabilmesi ve ihtiyaçlara daha iyi cevap verebilmesi amacıyla program geliştirme çalışmaları yapılarak okul öncesi eğitim programları yeniden hazırlanarak programlarda çeşitli gelişmeler gözlenmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012: 74).

Türkiye’de okul öncesi eğitim için 1952’den bu yana çeşitli programlar kullanıldığı görülmektedir. Değişen ve gelişen dünyada her şeye olduğu gibi okul öncesi eğitim programının da Türkiye’de değişimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda kullanılan programlarda güncellenmiş, gerektiğinde yenilenmiştir. Kullanılan bu programlardan 2006 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı 2011 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. 2013- 2014 yılında gerekli pilot uygulamaları yapılmış bir okul öncesi eğitim programı Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır (Işık, 2015: 2).

MEB tarafından yayınlanan ve şimdi uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ise, 2011- 2012 yılında güncellenmiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle de Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Programda Türk Milli Eğitim’inin temel amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ve okul öncesi eğitimin temel ilkelerine yer verilmiştir (MEB, 2013: 9- 11).

Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini destekleyici olması ile birlikte tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığı için destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği de taşımaktadır. Program, çocukların gelişim özelliklerini temel alarak hazırlanmıştır. Ve bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellikte ve model olarak da “eklektik” tir. Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır. Çocukların gelişim özellikleri yapılan bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır (MEB, 2013: 14).

Okul öncesi eğitim programına 2012 yılında yapılan son güncellemeler dahilinde “Günü Değerlendirme Zamanı” eklenmiştir. Günü değerlendirme zamanı günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanılan ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilen, eve gidiş ile ilgili hazırlıklar tamamlandığı bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013: 53).

Kaliteli bir eğitim süreci, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini tespit edebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanmasıyla oluşturulabilmektedir. Programda uygulayıcı rolde olan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve gelişimlerini destekleme hususunda okul öncesi eğitimde değerlendirme yararlı olmaktadır. Bu açıdan değerlendirmenin, çocukların ihtiyaçlarının saptanması, aile-okul iletişimde bulunulması ve eğitim programının hazırlanabilmesi için lazım olduğu kabul edilmektedir (Can Gül, 2009: 24; Gürkan, 2016: 48; Temel, 2015: 14).

Alan yazın incelendiğinde 2013 okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin büyük bir önem arz ettiği ve bu konuda öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmayışı, bazı eksikliklerin olduğu ve değerlendirmenin tam olarak anlaşılıp uygulanmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma ile ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik tutumları nelerdir?’ problem durumuna cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında görev yaptıkları kurumlar değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında öğrencilerin yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarındaki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarında yardımcı personel olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaktadır. Bu program gelişimsel bir programdır. Okul öncesi eğitimde değerlendirme oldukça önemlidir. Değerlendirme aylık ve etkinlik (günlük) değerlendirme olarak iki şekilde yapılmaktadır. Aylık değerlendirmede her ayın sonunda o ay ulaşılmış olan kazanımlara ilişkin tespitler yapıp, eksik kalan yönler belirtilip genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Günlük yani etkinlik değerlendirmede ise, o gün sonunda yapılan etkinlikler sonucu öğretmen, program ve çocuk açısından değerlendirme yapılmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada Kilis ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 2013 programında yer alan değerlendirme konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma okul öncesi eğitim sürecinin etkili ve verimli olarak değerlendirilmesi ve programın uygulanabilirliğini ortaya koymasından önemlidir. Alan yazında okul öncesi eğitimde değerlendirme konusunda Türkiye'de benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarının programın uygulanabilirliği, farkındalık, hizmet içi eğitim ihtiyacı, öğretmen yeterliliği gibi birçok konuda yardımcı olması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1.** Araştırma Kilis İl merkezinde yer alan MEB'e bağılı kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2.** Bu alışma, araştırmacı tarafından oluşturulan, 11 uzmanın görüşü alınıarak geliştirilen Okul ncesi ğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (ODTA) ile sınırlıdır.
- 3.** Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veriler, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul ncesi Eğitim Programı'nın erevesi ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi ğretmenlerinin leği samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin kuramsal bilgiye yer verilmiştir

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi

Doğumla temel eğitim arasındaki dönemi kapsayan okul öncesi eğitim; çocuğun psikomotor, dil, sosyal duygusal ve bilişsel alanlarında gelişimini, bireysel farklılıklar çerçevesinde, içinde bulunduğu çevre şartlarını da göz önüne alarak zengin uyarıcılarla desteklemeyi amaçlayan, ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam ederek desteklenen bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2011: 12; Poyraz ve Dere, 2011: 19).

Okul öncesi eğitimi, 1789 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda MEB ;“isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3- 5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarının en hızlı şekilde gelişmesi ve eğitiminin birinci adımı olması açısından büyük öneme sahiptir. Bu yıllarda aldığı eğitimin kalitesi, çocuğun yaşamını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu dönemde çocuğun beceri ve yetenek alanında gelişimini sağlamak, ona kılavuzluk etmekle ve doğru davranışlarını pekiştirmekle mümkün olabilmektedir. (Poyraz ve Dere, 2011: 15).

Çocuğun bu dönemde kazandığı deneyimler kendisini her alanda geliştirmesine destek olur. Anlamlı ve mutlu deneyimlere sahip çocuk, ilkokula başladığında kendine özgüven sahibiyken başarılı olma ihtimali de çoğalır. Bu sayede kendini tanıyan ve yeteneklerinin bilincinde olan bir birey olur (Yavuzer, 2013: 210).

Çocuğun gelecek senelerdeki öğrenmelerine zemin hazırlayan alt yapının, okul öncesi dönemdeki çocuğa sunulan deneyimler sonucunda çocukta oluşan keşif duygusu ve anlamlandırma isteği olduğu ifade edilebilir(Kandır ve Uyanık, 2010: 8).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin genel amaçlarına bakıldığında, her devletin her milletin kendi amaçları olduğu üstelik aileler arasında bile bu amaçların farklılık gösterdiği görülmektedir. Kimi devletler net amaçlar belirlerken kimi devletlerde amaçlar konusunda bir netlik bulunmamaktadır(Düzgün, 2014: 10).

Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimin genel amaçları, diğer tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, Türk Milli Eğitimin genel amaçları kapsamına göre belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin görev ve amaçları, Türk Milli Eğitimin genel ilke ve amaçlarına uygun olarak şu şekildedir (MEB, 2013: 10):

1. “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”.

Gaston Mialaret, okul öncesi eğitimin genel amaçlarını üç başlık altında ele almıştır:

Toplumsal amaçlar: Çalışan annelere yardım amacıyla tüm çocukların eğitim almasına vesile olmak, çocukların gelişim alanlarına destek olmak.

Eğitici amaçlar: Çocuğun sahip olduğu duyguları önemsemek ve çevresine karşı duyarlı olmasında yardımcı olmak.

Gelişimsel amaçlar: Çocuğun tüm gelişimleri doğrultusundaki deneyimleri önemsemek(Aral vd., 2011:13; Gürkan, 2010: 9; Oktay, 2002:188).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Öğrenme hızının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Genel gelişim özellikleri her yaş düzeyindeki çocuklarda benzer nitelikler göstermesine

rağmen, çocuklar arasında kişisel farklılıkların da olduğu unutulmamalıdır. Türkiye Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi eğitiminin dayandığı bazı esas ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; (MEB, 2013: 11):

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında destek, rehberlik ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Bu bölümde dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine ait bilgiler sunulmuştur.

2.1.4.1. Dünyada okul öncesi eğitimin tarihçesi

Okul öncesi eğitimin tarihsel boyutuna, öncelikle ünlü düşünürlerin eğitime kattıkları yeni perspektiflerle bakılmalıdır. Tarihsel zaman düşünüldüğünde, insanın bulunduğu çevreye uyum sağlama isteği eğitimin ana gayesi olmuştur (Oktay, 2007: 45). Zaman geçtikçe çevreye uyumun tanımı ve çocuklardan beklenen beceriler de beraberinde değişiklik göstermiştir. 1600-1700’lü yıllarda Comenius, Locke ve Rousseau çocuğa değer veren eğitim düşüncesinin liderleri olarak karşımıza çıkmışlardır. Daha sonra 1800 ve 1900’lü yıllarda ise Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky ve Gardner’in görüşleri yer almaktadır(Ertuğrul, 2019: 12).

Comenius (1592-1670), çocukların anneleriyle beraber aynı zamanda doğayla bütün, kişisel gereksinimlerini karşılayarak büyümesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Comenius eğitime özgürlük ve neşe içeren, pozitif öğrenme tecrübeleri olarak bakmaktadır(Piaget, 1993: 173-175). Modern okulun özellikleriniPiaget ; ‘*Öğrenci kapasitesi yaş ile birlikte doğal olarak artacağından öğrenme süreci ona göre*

düzenlenmeli, öğrenci mümkün olduğunca az ezbere zorlanmalı, sadece ihtiyaç duyduklarını öğrenmeli ve sınıf içi eğitim çok uzun saatleri kapsamamalı olarak ifade etmiştir.

John Locke(1632-1704), boş levha teorisini ortaya atan kişi olarak erken çocukluk eğitimi ile ilgili düşüncesini de bu temele dayandırmıştır. Bu teoriye göre, insan bilişi dünyaya geldiğinde boş levha gibidir ve çevreyle kurulan ilişkiler çocuğun geleceği için belirleyici olmaktadır(Locke, 2004). Felsefesinin dayandığı düşünceye göre; çocuğa sunulan çevre ile eğitimin niteliği belirlenmektedir. Buna bağlı olarak Montessori'nin çocuğun duyularına hitap eden bir çevre düzeni oluşturduğu belirtilmektedir (Oktay, 2007: 47).

Jean Jacques Rousseau(1712-1778), çocuğa verilen eğitimde çocuğun kendi kendine öğrenirken izlenmesi ve ihtiyacı olduğunda çocuğa yardım edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İçinde bulunduğu dönem düşünüldüğünde Rousseau, 'Emile' adlı eserinde devrin ötesinde bir çocuk eğitiminden bahsetmiştir(Korkmaz ve Öktem, 2014: 176).

Johann Heinrick Pestallozi (1749-1827), eğitim, öğretimin ve belirlenen hedeflerin çocukların yeteneklerine göre şekillenmesi görüşünü savunmuştur(Akgün ve Uluğtekin, 1989:290).

Friedrich Froebel (1782-1852), okul öncesi eğitimde çocuğun ihtiyaçları göz önüne alınmalı, oyun temelli bir eğitim verilmeli görüşündedir. Her yaşa uygun materyallerin düzenlenmesinin ve doğa ile iç içe eğitim verilmesinin temel alınmasını belirtmiştir. (Froebel, 2009).

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), eğitim ve gelişimin birbirini etkilediğini, gelişim düzeylerinin dikkate alınarak eğitimin planlanması gerektiğini savunmuştur. Her çocuk eşsizdir ve bireysel olarak değerlendirilmesi gerekir (Bodrova ve Leong, 2013: 20-22).

John Dewey (1859-1952), ilerlemecilik anlayışının öncüsüdür. Eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmeyi, çocuk temelli bir anlayışı savunur. Pragmatik düşünce anlayışıyla eğitimin deneyimlerle oluştuğunu belirtmiştir(Yıldız, 2014: 31-34).

Maria Montessori (1870-1952), çocukluğun özel bir dönem olduğunu ve bu dönemde çocuklara potansiyellerini ortaya çıkarmaları için fırsatlar sunulması gerektiğini savunmuştur (Oktay, 2007: 51).

Jean Piaget (1870-1952), çocuğu temel alan bir eğitim anlayışı gözeterek, çocukların yetişkinlerden tamamen farklı zihinsel yapıları olduğunu belirtmiştir. Piaget çocukların örgütlenme, uyum sağlama ve dengeleme işlevleriyle dünyaya geldiklerini kabul etmiştir (Ak, 2007: 43).

Howard Gardner (1943), insan zekâsının daha geniş bir içeriğe sahip olduğunu açıklayan çalışmalarıyla, çocuk eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Gardner'a göre zeka; problemleri çözme kapasitesine göre bir veya daha fazla kültürde anlamlı bir ürün ortaya çıkarmaktır (Talu, 1999: 165). Çoklu zekâ teorisi sekiz (8) zekâ alanını açıklamıştır. Bunlar; dil bilimsel zeka, mantık-matematiksel zeka, uzamsal zeka, müzikal zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal zeka, öze dönük zeka, doğa zekasıdır. 1983 yılında geliştirilen "Çoklu Zekâ Teorisi" okul öncesi dönemden liseye kadar bütün eğitim basamaklarında geliştirilen bir dizi araştırma ve geliştirme projesine ilham vermiştir (Gardner ve Hatch, 1989: 9).

Görüldüğü üzere, 16.yy dan itibaren farklı düşünürler farklı görüşler savunmuşlardır. Eğitim uzmanları bu görüşlerden yola çıkarak farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır.

2.1.4.2. Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi

Okul öncesi eğitimin başlangıcı, Türk eğitim tarihinde II. Meşrutiyet öncesine dayanmaktadır. Avrupa’da yaşanan değişimlerle birlikte, bazı önemli eserlerin çevirisinin yapılması, 1900’lü yıllarla Türk eğitim sisteminde değişimlere yol açmıştır (Akyüz, 2013, s. 267). En çok Montessori ve Frobel eğitim yaklaşımları, Türk okul öncesi eğitiminin temelini oluşturmada yardımcı olmuştur (Batır, 2007, s. 27-34). Kazım Nami (Duru), "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı kitabı çevirmiş ve anaokulu öğretmeni yetiştiren okullara rehber oluşturmuştur. Selanik’te "Ravza-i Sıbyan" isimli Frobel tarzında ilk anaokulunu açmış, hem Osmanlı hem de Cumhuriyet döneminin seçkin aydınlarından biri olmuştur (Çelik ve Gündoğdu, 2007: 173). Bilhassa okul öncesi eğitim kademesini incelemiş ve uygulamaya koymuştur

(Gurbetoğlu ve Atlı, 2014: 238).Satı Bey ise “Çocuk Yuvası” adında İstanbul’da okul öncesi eğitim kurumu açmıştır (Akyüz, 2013: 267).

Osmanlı Devleti’nde okul öncesi amacıyla açılmamış ama bu doğrultuda kullanılan kurumlar olmuştur. Bunlar: Sıbyan Mektepleri, Islahhaneler, Darüleytam-ı Osmanı ve Derülleytam’dır (Akyüz, 1996: 13). 20. yüzyıla kadar okul öncesi eğitim veren kuruma denk gelinmemiştir. 1914-1915 yılları arasında Osmanlı Devleti, Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir yönetmelikle, anaokulu eğitimi ifade edilmiş ve 1915’te öğretmen okuluna, anaokulu dönemi için öğretmen yetiştirecek bir bölüm açılmıştır. Aynı yıllarda özellikle İstanbul’da birkaç anaokulu açılmıştır (Ergin, 1977: 1172). Osmanlı devletinin son zamanları ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yılları arasında büyük kentlerde okul öncesi eğitim kurumları artış göstermiş fakat ülkenin içinde bulunduğu savaş ortamı nedeniyle duraklamıştır (Akyüz, 2013: 350).

Cumhuriyetle beraber ülkede 80 anaokulu ve bu okullara öğretmen yetiştirmek için bir kurum açıldığı bilinmektedir. Fakat bu dönemde okur-yazar oranını arttırmak için ilköğretime daha çok önem verilmiştir(Akyüz, 2013: 346). Okul öncesi eğitim 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile tekrar ele alınmış, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin amaçları ortaya konulmuştur. Daha sonra Milli eğitim şuralarında ve çeşitli eğitim komisyonlarında okul öncesi eğitim gündeme alınmıştır(Gül, 2007: 160). 1993 yılında yapılmış olan 14. Milli Eğitim Şurası’nda, temel gündem maddelerinden biri okul öncesi eğitim olmuş ve okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, kaynak ayrımı, yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim modelleri hakkında konuşulmuştur (MEB, 1993).

İlk kez resmi olarak 1994 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programı” hazırlanmıştır (Güven, 2010:213). Bu eğitim programı 1993 yılında kurulan MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’nün çalışmalarıyla, alandaki uzmanlar ve okul öncesi öğretmenlerden oluşturulmuş komisyon tarafından düzenlenmiştir. Bu program; gelişim alanlarını, hedef davranışları ve konuları kapsamaktadır (Çaltık, 2004, s. 48). 2002 yılında alınan geri bildirimler ile programda hedef davranışlardan daha çok konuların öğrenilmesine önem verildiği tespit edilerek, çağdaş eğitim yaklaşımları ile güncellenmiş 2002 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır (Kandır, 2002, s.11). 2002- 2003 yılında geliştirilen ve uygulamaya

alınan program esnek bir çerçeve programdır. Öğretmenler kurumun, çocukların ve çevrenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak programın içeriğini hazırlama imkânına sahip olmuştur. Bu programda, temel amaç konular aracılığıyla çocukların belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşılmasını sağlamaktır. 2006 yılında geliştirilen programda ise hedef-hedef davranışlar yerine amaç ve kazanım ifadeleri bulunmaktadır. 2013 yılında geliştirilen programda çocuk temelli kazanımlar ve göstergeler bulunmaktadır. Halen, 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı kullanılmaktadır (Ertuğrul, 2019; Uzun, 2020).

2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları

Bu bölümde Türkiye’de uygulanan 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2012 Okul öncesi eğitim programları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. 1952 Okul öncesi eğitim programı

Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı olarak Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile yayınlanmıştır. Programda, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılması gereken faaliyetlere yönelik şema, faaliyetleri gerçekleştirirken uyulması gereken hususlar gibi konularda öğretmenlere yönelik bilgiler verilmesine rağmen okul öncesi dönemde programın, çocuğun veya öğretmenin değerlendirilmesiyle ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır ve bilgi yer almamaktadır(Sapsağlam,2013: 66).

2.2.2.1989 Okul Öncesi Eğitim Programı

2293 sayılı Tebliğler Dergisi’nin 21.08.1989 tarihli kararıyla yayıma konulan 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, içeriğini oluşturan Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı ile 1994 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Programın taslağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uzman kişiler tarafından geliştirilip uygulamaya sunulmuştur(Gürkan, 2016: 33).

Resmi bir program niteliği taşımayan bu program, taslak nitelikte bir program özelliği göstermiştir. Örnek ünite listeleri halinde derlenen, dört ve beş yaş grubunu kapsayan bu programda, kazandırılması istenen amaç ve davranışlar belirtilmiştir. Herhangi bir yıllık plan örneği verilmemiş, fakat belirli gün ve haftalara

değinilmiştir. Programda belirlenmiş ünitelere ekleme ve çıkarmalar yapılabileceği, evre ile ilgili olmayan konuların çıkarılabileceği, programın geliştirilebilir esnek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bunun yanında programda aile katılımı, eğitim ortamlarının düzeni ve eğitimin değerlendirmesi gibi bilgilere değerilmediği görülmektedir(Gelişli ve Yazıcı, 2012: 86-87).

2.2.3. 1994 Okul ncesi Eğitim Programı

1994 Okul ncesi Eğitim Programı, 1989 Okul ncesi Eğitim programının düzenlenip geliştirilmiş halini oluşturmaktadır. 2002 yılına kadar uygulanan program, “0-3 Yaş ocukların Eğitimi İçin; Kreş Programı” , “3-5 Yaş ocukların Eğitimi İçin; Anaokulu Programı” ve “5-6 Yaş ocukların Eğitimi İçin Anasınıfı Programı” olarak üç bölümden oluşmaktadır(Gürkan, 2012: 45).

1989 Okul ncesi Eğitim Programı’nın aksine ocuk merkezli bir şekilde ve daha kapsamlı hazırlanan 1994 Okul ncesi Eğitim Programı’nda, amaçlar yerine hedefler belirtilmiştir. İçerik olarak programa baktığımızda, hedef kazanımları kazandırmada konu analiz örnek ve tabloları da konuların yanında verilerek daha kullanışlı bir hale getirilmiştir. Eğitimde kullanılacak materyallerle ilgili ve hangi köşelere hangi materyalin konulacağı ile ilgili bilgilere yer verilirken, eğitim ortamıyla ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Programda aile katılımından bahsedilmiş ve programın uygulanma şekli hakkında da bilgiler verilmiştir. Öğretmenin değeriklikler yapabilmesine olanak tanıyan program, farklı uygulamalara da yer verilebilmesi açısından esnek bir yapıda oluşturulmuştur. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine ortam hazırlayarak çok kapsamlı gelişimlerini hedeflemiştir. Gözlem kayıt formunun çocukları değerlendirmede, sunulan formların günlük planda değerlendirme yapmada 1994 Okul ncesi Eğitim Programında nemi belirtilmektedir (Güler, 2001: 8-9; MEB, 1994: 13).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 1994 Okul ncesi Eğitim Programının tekrar incelenmesine, gelecek yıllardaki yaşanacak zorlukların önlenmesi ve anlaşılmamış olan kısımların düzeltilmesi amacıyla MEB(1994) tarafından karar verilmiştir(Güven, 2013: 91).

2.2.4. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

36-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan ve yaratıcılığın ana temada olduğu program 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı olmuştur. Bu programda, 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki üniteler yerine belirlenen hedeflere etkinlikler yoluyla ulaşılacak amaçlanmıştır. MEB (2002), Okul Öncesi Eğitim Programı; dil, bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor alanlar ve öz bakım becerileri şeklinde düzenlenmiştir.

Program geliştirilmesi aşamasında, diğer farklı okul öncesi eğitim program yaklaşımları incelenmiş ve etkinliklerde yaratıcılığın da bulunması gerektiği belirtilmiştir(Düşek ve Dönmez, 2012: 71).

Değerlendirme süreci açısından bakıldığında ise, 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda olduğu gibi çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi şeklinde yer aldığı ve yıllık planda da gelecek yıla hazırlık olması açısından bir değerlendirme kısmının olduğu görülmektedir. Amaç, yapı ve yaklaşım yönleriyle okul öncesi eğitim programlarının ilköğretim programlarından büyük farklılıklar gösterdiği görüldüğü için 2006 programı geliştirilerek yürürlüğe konmuştur(Gelişli ve Yazıcı, 2012: 88).

2.2.5. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

İlköğretim programında ve okuma yazma becerileri ile ilgili 2004- 2005 eğitim öğretim yılında değişikliğe gidilmiştir. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programında da değişiklikler yapılması gerektiğinden düzenlenerek program güncellenmiştir. Önceki eğitim programındaki hedef ve kazanılması beklenen davranışlar ifadesi 2006 programında 'Amaç' ve 'Kazanımlar' olarak değiştirilmiştir. Programda ele alınan kazanımlar ilköğretim programlarındaki becerilere temel teşkil etmektedir ve bir önceki programdaki gibi üç gelişim ve bir beceri alanı içermektedir.

Kazandırılması beklenen hedefler arasında; problem çözme, ilişki kurma, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, çevre bilinci, akıl yürütme, yaratıcılık ve farklı pek çok beceri yer almaktadır. Programda belirlenen kazanımlar ışığında hazırlanan eğitim ortamları ve eğitim süreçleri yoluyla, oyun temelli etkinliklerle, çocuğun aktif katılım gösterdiği ve bilgiyi kendisinin

yapılandırarak doğal ve rahat bir şekilde kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2006: 11; Şıvgın, 2005: 15).

Programın özelliklerine baktığımızda; çocuk merkezli, amaç ve kazanımların esas alındığı, her yaş grubu için gelişim özelliklerinin farklı olarak düzenlendiği, konuların amaç değil araç olduğu, ünitelerin olmadığı, esnek ve öğretmene özgürlük tanıyan, öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesinin ve aile katılımının önemli olduğu, değerlendirmenin çok yönlü olduğu, belirli gün ve haftaların çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlendiği, program geliştirilmeye açık, etkinliklerin problem çözme ve oyuna dayalı, çevrenin ve günlük yaşam tecrübelerinin eğitimde kullanılmasını teşvik eden bir program olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları ise toplantılar, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, evde yapılabilecek etkinlikler, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olarak yer almaktadır(Düşek ve Dönmez, 2012: 73; MEB, 2006: 78).

Programda yer alan değerlendirme sürecinde, çocuğun değerlendirilmesinin önemli olduğu ve bunun anektod kayıtları, gelişim kontrol listeleri, standart testler, portfolyolarla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Daha önceki programlarda da olduğu gibi öğretmen değerlendirmesi ve program değerlendirilmesi yer almaktadır(MEB, 2006: 89-98).

2.2.6.2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Bu başlık altında 2013 okul öncesi eğitim programının özellikleri, planlanması ve uygulanması, etkinlikler yer almaktadır.

2.2.6.1. Programın temel özellikleri

Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılan birkaç pilot ilden gelen geri bildirimler, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları ile mevcut durum analizi yapılarak yine aynı yıl program geliştirme çabası içine girilmiştir. Bu aşamada okul öncesi eğitim veren tüm kurumlarında katkıları göz önünde bulundurularak program geliştirme tamamlanmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bütün şehirlerde MEB Talim ve Terbiye Kurulu

Başkanlığı'nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla 2013- 2014 eğitim yılından başlamak üzere uygulamaya konulmuştur (Yıldız, 2019: 18).

Uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların zengin öğrenme tecrübeleriyle sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek maksimum seviyeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini elde etmelerini ve temel eğitime hazır hale gelmelerini sağlamak gayesiyle geliştirilmiştir. 'Sarmal' bir yaklaşım belirleyen program, çocukların gelişim düzey ve özelliklerini ön plana alarak bütün gelişim alanlarında geliştirilmesini esas alan 'gelişimsel' bir program özelliği göstermektedir(MEB, 2013: 8). Model olarak 'eklektik' bir programdır. Program son halini farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan faydalanarak almıştır. MEB 2013 okul öncesi eğitim programının benzer tarafları; Waldorf yaklaşımı, Montessori yaklaşımı, High Scope yaklaşımı, ReggioEmilia yaklaşımı ile bulunmaktadır. Gelişimsel bir yaklaşım olan Waldorf yaklaşımının temel hedefi çocuğun gelişimini en üst seviyeye taşımaktır. Bu yönleriyle MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile benzerlik göstermektedir. Programın temel özelliklerinde de ifade edildiği üzere, MEB 2013 okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır(Toran, 2014: 38; MEB, 2013).

Ayrıca bu programda öğretmenin hazırlayacağı etkinlik havuzuna örnek olması için farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik etkinliklerin olduğu "Etkinlik Kitabı" hazırlanmış ve programla birlikte uygulanması amacıyla "Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı" na yer verilmiştir.

Programın temel özelliklerine şu şekilde yer verilmiştir:

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Temalar/Konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.

- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı olarak kullanılması teşvik edilmelidir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013: 14-17).

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması Ve Uygulanması

Bu bölümde okul öncesi eğitim ortamı, öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri, aylık eğitim programı, günlük eğitim akışı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Ve Öğrenme Merkezleri

MEB 2006 programında ‘ilgi köşeleri’ olarak kullanılan kavram, MEB 2013 programında ‘öğrenme merkezleri’ olarak değiştirilmiştir. Çocuk merkezli bir program olarak 2013 programı, çocuğa kendi tercihlerini yapma ve özgür seçim imkânı vermesi ile etkin öğrenmeyi destekleyen bir yapıdadır. Program, etkinlik ortamının dizayn edilmesinde öğrenme merkezlerinin farklı metotlarla ayrılmış olması ve günlük eğitim akışında küçük grup-bireysel, büyük grup etkinliklerinin bulunması bakımından High Scope Programıyla benzerlik göstermektedir (Koçer ve Meral, 2014: 103).

Oyun zamanında çocukların büyük veya küçük grup halinde oynayarak öğrenmelerini sağlayacak değişik merkezler eğitim ortamında yer almaktadır

(Diffilly vd., 2001: 23-24). Öğrenme merkezlerinde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, çocukların keşif duygusuna katkıda bulunacak yaratıcı etkinlikler tercih edilmelidir (Darling, 2007a). Sınıfta niteliklerine göre öğrenme merkezleri yerleştirilmelidir. Öğretmen, çocuklar sınıfa gelmeden önce sınıfın fiziksel özellikleri ve çocuk sayısını göz önünde bulundurarak öğrenme merkezlerini düzenler. Bu merkezleri düzenlerken çocukların fikirlerini de alması, onların sınıfa ait hissetmelerini ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlayacaktır. Çocuklar merkezlerin her birindeki materyalleri seçerek karar alma, özgürlük ve sorumluluk becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Öğrenme merkezlerinin daha etkin olması ve etkinliklerin gayesine ulaşması için aşağıda belirtilen önerilere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir:

- Öğretmen, öğrenme merkezlerinde çocuklar arasında bir problem olduğunda oyun oynama vaktine sınır koyabilir.
- Oluşturulan öğrenme merkezleri çocuklara kuralları, sorumlulukları ve materyalleri ile tanıtılabilir.
- Merkezlerde oynayacak çocuk sayısı merkez sayısı, büyüklüğü ve materyal yeterliliğine göre belirlenebilir.
- Dönüşümlü olarak öğrenme merkezleri kullanılabilir. Çocuklar küçük gruplar halinde öğrenme merkezlerinde sistemli bir şekilde hareket edebilir. Bunu belli sistemde öğretmen de sağlayabilir, çocuklar da kendi başlarına değişim yapabilirler.
- Bütün öğrenme merkezlerinde çocukların ilgisini çekecek ve gelişim seviyesine uygun açık uçlu etkinlikler yer alabilir. Bazen materyaller değiştirilebilir, kazanımlara göre bazen yenileri eklenebilir veya kaldırılabilir. Bu şekilde çocukların merkezlere ilgisi canlı tutulabilir.
- Öğrenme merkezleri belli sınırlarla belirlenebilir, ama merkezler arasında geçiş kolay ve esnek olmalıdır.
- Çocukların ulaşacağı biçimde alçak raflar biçiminde materyaller düzenlenebilir.

- Toparlama da kolaylık olması açısından etiket yapışılı kutular tercih edilebilir.
- Merkezlerde o merkezde öğrenilen beceriyi gösteren göstergelerden faydalanılabilir.
- Etkinlik bitişinde çocukların materyalleri doğru yerlerine koyabilmesi için renkli grafik ve resimler yerleştirilebilir (Çelik ve Daşcan, 2014: 32; MEB, 2013: 37).

Okul öncesi eğitim kurumlarında olması tavsiye edilen merkezler; kitap merkezi, müzik merkezi, blok merkezi, fen merkezi, sanat merkezi ve dramatik oyun merkezidir. Bu merkezlerin her biri programda ayrıntılarıyla açıklanmış ve merkezlerde bulunması önerilen materyaller ele alınmıştır. Öğrenme merkezlerinin sınıftaki kurulumuyla alakalı, ideal bir okul öncesi eğitim sınıfının nasıl olması gerektiği öğretmenlere ışık tutucu bir halde belirtilmiştir (Kandır vd., 2011: 41; Kay, 2015: 42; MEB, 2013: 39-42).

2.3.1.1. Blok merkezi:

Blok merkezi, çocukların yaşadıkları mekânlarda olan farklı boyut, şekil ve renkteki varlıkları ve bunların kendi aralarındaki ilişkilerin farkında olmasına ve farklı figürler kullanarak yapı-inşa oyunları aracılığıyla yaratıcılıklarını kullanmasına fırsat yaratan bir merkezdir. Aktif bir halde merkezin kullanılması için eğitim sürecinde değişik materyaller ilave edip kaldırarak kullanımdaki materyaller (hayvan, şekil, araç, işaret) dönüşümlü şekilde kullanılmalı ve güncel tutulmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarına engel olmamak için merkezde bulunan materyallerin gündelik yaşamda karşısına çıkacak malzemeler olması ve aynı anda birden çok uyarıcıya açık olmamasına özen gösterilmelidir (Knopf ve Welsh, 2010: 12).

Yaygın bir sahada bulunması gereken blok merkezi, çocukların en hareketli olup fazla ses yaptıkları bir merkez olduğu için sessiz merkezlerden ırakta bulunmalıdır. Çocukların rahatça uzanabileceği raflarda materyallerin bulunması ve toplanırken derli toplu bir şekilde materyalleri düzenlemeleri için rafların blok resimleri ile etiketli olmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra rafları adlandırmak ve belli resimlerle gruplamak da çocukların okuma yazma becerilerine katkıda bulunacaktır (Darling, 2007b; Decker ve Decker, 2007: 58; MEB, 2013: 44).

2.3.1.2. Kitap merkezi:

Çocukların okuma yazma etkinliklerine ve kitaplara yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu merkez sessiz bir merkez olup, rahat ve aydınlık bir yerde bulunmalıdır. Merkezin daha etkin kullanılması için ailelerden yardım alınmalı ve her çocuğa en az bir kitap olacak şekilde düzeni yapılmalı ve kitapların bakımına özen gösterilmelidir (Darling, 2007a; Knopf ve Welsh, 2010: 18; MEB, 2013: 44).

2.3.1.3. Müzik Merkezi:

Çocukların müzik ile alakalı bilgi ve becerilerinin desteklenerek tecrübe kazandıkları etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme merkezidir (MEB, 2013: 45).

2.3.1.4. Sanat Merkezi:

Çocukların geçmiş tecrübeleri ve öğrendiklerinin temelinde ürettikleri yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koymalarına fırsat sağlamayı amaçlayan, değişik malzemeler kullanarak keşfedeceği ve çeşitli deneyimleme imkânları oluşturan bir merkezdir. Buradaki çalışmalar sonucunda çocukların estetik algıları ve manipülatif becerileri gelişim göstermektedir (Öztürk Yılmaztekin, 2014: 243; MEB, 2013: 45).

2.3.1.5. Fen Merkezi:

Çocukların içten gelen, dünyaya yönelik merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarıp yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Yıldız, 2019: 22). Bu merkez sessiz ve rahat olmalıdır (MEB, 2013: 46).

2.3.1.6. Dramatik oyun merkezi

Çocukların dramatik/sembolik oyun anında gerçek hayata dair deneyimlerini ve sembolik düşünme becerilerini geliştirme imkânı sağlayan merkezdir. Bu merkezde, çocukların oyunlarını rahat bir halde oynayarak değişik rollere bürünmesine, gündelik hayattan olayları ve şahısları doğaçlayarak canlandırmasına imkan yaratan materyaller olmalıdır (Knopf ve Welsh, 2010: 9).

2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler

Okul öncesi eğitim etkinlikler şeklinde sürdürülmektedir. Çocukların belirlenen kazanımları elde etmeleri, okul öncesi eğitim programında ele alınan etkinlikler ile

sağlanması öngörülür. Etkinlik materyallerinin etkinlik öncesi hazır bulunması eğitim etkinliklerinin sistematik olarak uygulanmasında etkili olacaktır (Ulusoy, 2008: 14-15). Etkinlikleri planlarken çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınmalı, çocuğun bütün gelişim alanlarını destekler nitelikteki etkinlikler belirlenerek uygulanmalıdır. Okul öncesi dönemde doğru ve planlı şekilde uygulanan etkinlikler çocuğun yaşamında bir adım ilerde olabilmesine imkân tanır (Öztürk vd., 2013: 19).

Okul öncesi eğitim programında ele alınan etkinlikler Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileridir. Yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler olarak sınıfta veya imkânlar olduğu sürece açık havada da gerçekleştirilebilir. Etkinlikler tek başına hazırlanabileceği gibi bütünleştirilmiş şekilde birden çok etkinlik bir arada da planlanabilir. Bireysel, küçük grup ya da büyük grup şeklinde planlanarak uygulanabilir (MEB, 2013: 42).

Aşağıda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler tek tek ele alınarak açıklanmıştır:

2.3.2.1. Matematik etkinliği

Okul öncesi dönemde matematiğe karşı olumlu tutumların alt yapısı oluşturulmakla beraber, matematiksel fikir ve kavramlar, neden- sonuç ilişkisi, problem çözme kabiliyeti, matematiksel dilin kavranmaya başlanması gibi çocukların gündelik hayatlarından elde ettikleri tecrübeler ve aktif katılımlarıyla bu dönemin temeli atılmaktadır (Kandır vd., 2010: 62).

Bu dönemde matematik eğitimi oyun temelli, çocukların aktif olarak katıldığı, doğal seyrinde ilerleyen bir öğrenme süreci olmalıdır (Şimşek, 2012: 50).

2.3.2.2. Drama etkinliği

Drama, çocukların bir önderin (öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı) yönlendirmesiyle daha çok kaba motor hareketlerden oluşan taklitler ile yapılan ve süreç sonunda olayların tartışmaya açıldığı bir etkinlik çeşididir (Önder, 2016: 151). Bu etkinlikler duyguların rahatça ifade edilmesine ve hayata geçirilmesine imkân sağlar (Karademir, 2016: 69).

Okul öncesinde drama süreci ısınma, canlandırma, rahatlama ve değerlendirme çalışmaları olarak uygulanmaktadır. Isınma çalışmalarında çocuklar drama için hazırlandığı, hareket çalışmaları yapıldığı ve çocukları bilişsel düzeyde geliştirici oyunlara hazırlayan oyunlar oynanmaktadır. Canlandırma aşamasında dramatisasyon, rol oynama gibi teknikler uygulanmaktadır. Rahatlama ve değerlendirme aşamasında ise çocuklardan yaşananları resimlemeleri, zihinlerindeki afişlerle anlatmaları istenmektedir (MEB,2013: 44).

2.3.2.3. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği

Programda ele alınan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma çalışması değildir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula başlamadan önce okuma yazma yeterliklerinin desteklenmesi açısından imkân yaratan çalışmalar olarak isimlendirilmektedir (Aral vd., 2002: 137; Çelenk, 2003: 79).

Okuma yazmaya hazırlık etkinliği içeriğinde; çocukların problem çözme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesi, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, dikkatlerini toplayabilme çalışmaları bulunmaktadır (Kandır vd., 2010: 72-73). Bu çalışmalarda okuma ve yazı yazma öğretimi ile harfleri yazdırma bulunmamaktadır. Bu çalışmalar sadece masa başında yapılmaz, diğer etkinlik(sanat, drama, müzik, oyun vs.) türleriyle bir arada uygulanabilmektedir (MEB, 2013: 44).

2.3.2.4. Sanat etkinliği

Sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcılıkları ve hayal dünyaları yoluyla problem çözme, eleştirel ve çözüm odaklı düşünebilmesi ve kendilerini doğal şekilde anlatıp iletişim becerilerini geliştirdiği çalışmalardır. Ayrıca kendi yaşadığı ortamın kültürü ve diğer kültürlerin farkında olup saygı duyması da kazanımlardandır. Öğretmen etkinlik sürecinde çocuklara müdahalede bulunmaması ve yaratıcılıklarını geliştirici ortam, materyal sunması ve öğrenme yaşantılarının planının doğru yapılması önemli olacaktır (Aral vd., 2011: 100-101; MEB, 2013: 45).

2.3.2.5. Türkçe etkinliği

Çocukların Türkçeyi yerinde ve düzgün kullanmasına yardımcı olmak, kelime hazinesini arttırmalarını sağlamak, konuşma- dinleme yeteneklerini geliştirmek ve

çocuklarda kitap sevgisi oluşturmak için planlanan etkinlikleri kapsamaktadır (MEB, 2013: 22- 23). Çocuklara dil gelişiminde gerekli olan en uygun ortamları sağlayan, sosyal çevre ile etkileşimde bulunup aktif katılım imkanı veren etkinlik türüdür(Kandır vd., 2012: 23).

Programda ele alınan Türkçe etkinlikleri; öykü anlatma, tamamlama ve oluşturma, parmak oyunu, tekerleme, bilmece, şiir, sohbet (paylaşım zamanı) ve dil etkinliklerini destekleyici drama etkinliklerini de içermektedir. Planlama da Türkçe etkinliği bireysel alınabileceği gibi bütünleştirilerek de verilebilir (Aydemir, 2018: 16).

2.3.2.6. Oyun etkinliği

Etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı ortaya çıkarmak, oyun ile eğitimde mümkündür. Türü kazanımlara ulaşılacak değişik oyun oynama imkânlarının varlığı, çocukların oyun oynama gereksinimini gidermektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi 2014: 11).

Belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için öğretmenin başlattığı ya da kuralları belli olup süreçte öğretmen ve çocuklarında aktif katıldığı oyunlar ‘yapılandırılmış oyun’ olmaktadır. Öğretmen başlatarak süreçte çocuklara devrettiği oyunlar ‘yarı yapılandırılmış oyunlar’ olarak adlandırılırken; oyun merkezlerinde planlanmadan bireysel olarak ilgi ve istekler doğrultusunda oynanması ‘yapılandırılmamış oyun’ ismini almaktadır (MEB, 2013: 47).

2.3.2.7. Müzik etkinliği

Çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerine destek olurken; müziksel gelişim evresini de pozitif etkileyen, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma tarzında çalışmaları içeren etkinliklerdir. Süreçte öğretmenin de aktif rol alması ve çocuklara hoşnutluğunu hissettirebilmesi gerekmektedir. Yalnızca müzik etkinliğinde değil, müziğin bütün etkinliklerde de kullanılması önem arz etmektedir (MEB, 2013: 48; Ömeroğlu vd., 2006: 44-45).

2.3.2.8. Fen etkinliği

Çocukları keşfetmeye yönelten, çevre farkındalığı oluşturup hayat gerçeklerini tanıtan, çocuklarda dikkat etme, soru sorma, merak etme, gözlemleme, araştırma, inceleme duyguları yaratan etkinliklerdir (MEB, 2013: 48).

Çocuklara kazandırılmak istenen bilimsel süreç becerisi öğretmen tarafından daha önceden kazanılmış olması ve ortamın materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin doğru ve etkili yöntem- teknikler ile aşamada rehber olması da önemli olmaktadır (Kandır vd., 2012: 7-16).

2.3.2.9. Hareket etkinliği

Çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunarak, çocukların temel hareket becerilerini geliştirmek için uygulanan etkinliklerdir. Etkinlik uygulanırken fiziksel ve sosyal çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca yürüme, koşma, tırmanma, yakalama, çekme, itme, yuvarlanma, dengede durma gibi büyük kas becerilerine, yerden bir şey toplama, yuvarlama, kesme, katlama gibi küçük kas becerilerine ve el göz koordinasyonunu desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Aral ve Can Yaşar, 2015: 102-103).

2.3.2.10. Alan gezisi

Bilgiye doğrudan erişme ihtiyacını gidermek için araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemleme yoluyla alan gezileri yapılmaktadır (Uyanık Balat, 2016: 256).

Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanı olarak düşünülerek yaşanan yöredeki tarihî bir yer, müze, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir materyalin, araç veya gerecin üretim atölyesi gibi mekânlara alan gezileri yapılabileceği söylenmektedir (MEB, 2013: 49-50).

2.3.3. Aylık Eğitim Programı

2006 programında kullanılan “yıllık plan” yerine 2013 programında ele alınan “aylık plan” şeklinde hazırlanmasına karar verilmiş, çünkü okul öncesi eğitim programında

bir yılın planlanması ve aylara göre yeniden değişiklik yapılmasında zorluklar yaşandığı görülmüştür. Bu sayede öğretmenlere kolaylık sağlandığı, bir önceki aya göre gelecek aylarda değişiklik yapma imkânı tanıdığı belirtilmektedir (Temel, 2015: 15). Aylık planda kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, özel gün ve haftalar, aile katılımı ve değerlendirme bulunmaktadır.

“Kazanım ve Göstergelere Aylık Planlarında Yer Verme Durum Çizelgesi” ile “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Tablosu”na öğretmen, her bir aydaki ele aldığı kazanım ve göstergeler ile kavramları işaretleyerek, tüm bir yıla genel bir bakış açısı oluştururken, kazanılmayan kazanım gösterge ve kavramları da yeniden ele alabilme imkânı yaratacağı belirtilmektedir.

Öğretmenin o ay için seçmesi gereken kavramları, kazanım ve göstergeleri hazırlayabilmesi için, çocukları sürekli izlemesi ve izlerken edindiği gelişim özelliklerine yönelik bilgileri “Gelişim Gözlem Formu” na yazması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen, planlanan ay içerisinde bulunan belirli gün ve haftalar, alan gezileri ve tasarladığı aile katılımı faaliyetlerini, aylık planının ilgili kısımlarına not eder (MEB, 2013: 50-51).

2.3.4. Günlük Eğitim Akışı

Yapılan güncelleme ile okul öncesi eğitim programında yer alan günlük plan kaldırılmış ve yerine ‘günlük eğitim akışı’ gelmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı etkinliklerin başlıklarını belirtildiği kısa ve çerçeve niteliğinde plandır. Bu plan ile öğretmen gün içerisindeki uygulamalarını total olarak görebilmektedir. Günlük eğitim akışında, güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme gibi rutin etkinlikler yer alır (MEB, 2013: 51; Temel, 2015: 16).

Bu rutin etkinlikler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Güne Başlama Zamanı

Güne başlarken yapılması gereken bir zaman dilimi olduğu belirtilmektedir. Öğretmen ve çocukların çember şeklinde konumlanarak selamlaştığı, sohbet ettiği,

yoklamanın alındığı, günlük akış hakkında t yolar verildiği zamanı kapsamaktadır (MEB, 2013: 52).

Oyun Zamanı

Yapılandırılmamış oyunların oynandığı zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süreçte  ğretmen öğrenme merkezlerini çocuklara anlatarak tanıttığı ve çocukların kendi isteklerine göre merkezlere yönelip serbest oynadıkları belirtilmektedir (MEB, 2013: 52).

Etkinlik Zamanı

Bu bölümde ise öğretmenin çocukların da önerilerini dikkate alarak önceden planladığı ve etkinlik isimlerini “Günlük Eğitim Akışı”na kaydettiği etkinlik/etkinlikler bulunur. Etkinliklerin uygulanması ise bütünleştirilmiş etkinlikler, bütünleştirilmiş ve tek bir etkinliğin birlikte uygulanması şeklinde veya ayrı ayrı etkinliklerin ardışık uygulanması şeklinde düzenlenebilmektedir (MEB, 2013: 52-53).

Günü Değerlendirme Zamanı

Değerlendirme, eğitim programında yer verilen hedefler ışığında planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların davranışlarındaki etkisini tespit edip yorumlamayı sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme okul öncesi eğitim programının da temel ögesidir ve programın geliştirilmesi, kalitesi, eğitim sürecindeki etkisi gibi konularda bilgi vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda çocukların gelişimlerine katkıda bulunmada ana adım olarak görülen değerlendirmeler,  ocuk ve ailenin ihtiyaçlarını gidermeye odaklanmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013: 201; Gordon ve Browne, 2007: 53).

Değerlendirmelerin değişik değerlendirme yöntem ve metotları ile sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu yüzden 2013 senesinde okul öncesi eğitim programına dahiledilen “Günü Değerlendirme Zamanı” büyük önem arz etmektedir.

Değerlendirmeye beraber çocuğun gelişimsel özellikleri, hangi gelişim alanında ne kadar ilerleme gösterdiği, ilerlemelerinin ne boyutta olduğu belirlenmektedir. Bu yüzden öğretmen, gün sonunda o günkü günü değerlendirme zamanında yapılan çalışmaları ve etkinliklerin değerlendirilmesinden ortaya çıkan sonuçları da düşünerek çocukların, programın ve kendisinin değerlendirmesini günlük eğitim akışının genel değerlendirme bölümüne kaydetmesi önem göstermektedir. Programların hazırlanmasında değerlendirmeler eğitimciler için yol gösterici olmaktadır, çünkü değerlendirme ve uygulanacak eğitim programı bir bütün olarak incelenmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılıp aile ile paylaşımı, günü değerlendirme zamanının olumlu yansımalarından olmaktadır (Deniz ve Yükselen, 2015: 70- 75; MEB, 2013: 53).

Günü değerlendirme zamanı, çocukların gün içinde yapacaklarını planlamaları, planladıklarını uygulamaya dökmeleri ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Bundan dolayı, gün sonunda yine bütün grubun bir araya gelerek günün değerlendirilmesi için genellikle açık uçlu sorular sorularak sohbet edilmesiyle hangi öğrenme merkezlerinde ne tarz oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla birlikte değerlendirildiği süreç olarak ifade edilmektedir. Bu süreç içerisinde gün içinde uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanılarak çocukların da o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu ya da üzücü bir olayın yaşanıp yaşanmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlarla alakalı paylaşımlar yapılması da tavsiye edilmektedir. Bu değerlendirmeler sırasında ise her çocuğun özel ve bireysel gelişimin farklı olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenin, her gün, günü değerlendirme zamanında ertesi gün eğitim sürecinde çocukların neler yapmak istediklerini onlara sorarak onların planlama sürecine aktif katılımını sağlaması; bir sonraki gün yapılabilecek etkinlikler evde yapılacak bir çalışma, okula getirilecek bir materyal veya gidilecek bir gezi vb. konular ile ilgili konuşularak gereken hatırlatmaları yapması gerektiği de programda belirtilmektedir. Gün sonunda da eve gidiş ile ilgili hazırlıklar bitirilerek ve çocuklarla vedalaşılacağı ifade edilmektedir (Deniz ve Yükselen, 2015: 70; MEB, 2013: 53).

2.3.5. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi

Kaliteli bir eğitim süreci, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini tespit edebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanmasıyla oluşturulabilmektedir. Programda uygulayıcı rolde olan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve gelişimlerini destekleme hususunda okul öncesi eğitimde değerlendirme yararlı olmaktadır. Bu açıdan değerlendirmenin, çocukların ihtiyaçlarının saptanması, aile-okul iletişimde bulunulması ve eğitim programının hazırlanabilmesi için lazım olduğu kabul edilmektedir (Can Gül, 2009: 24; Gürkan, 2016: 48; Temel, 2015: 14).

Bir eğitim sürecinin değerlendirilmesinde aylık plan, günlük eğitim akışında bulunan değerlendirme ve etkinlik planında bulunan açık uçlu sorular ve diğer değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Çocuk, program ve öğretmenin kendini değerlendirmesi her biri diğeriyle bağlantılı olmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmene, sonraki benzer uygulamaların planlanmasında önder olacak ve diğer planların muvaffakiyetli olmasına katkıda bulunacaktır. Eğitim etkinliklerinin, programdaki kazanımlara yönelik hazırlanması, süreçte çocukların kazanımlara ne kadar ulaştığının gözlenmesi açısından öğretmene yol göstermektedir. Bu yüzden eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitimde önem arz etmektedir (Jackman, 2005: 67; MEB, 2013: 54).

2013 okul öncesi eğitim programında; eğitim sürecinin çok yönlü ve bütünsel olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı bu programda değerlendirmenin; çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir:

2.3.5.1. Çocukların Değerlendirilmesi

Programın niteliği bakımından çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme göstermesi önem arz etmektedir (Brewer, 2001: 138). Okul öncesi dönemdeki çocukların göstermiş oldukları hızlı gelişimi, kendilerini doğru anlatmakta zorlanmaları ve bu süreçte bütün gelişim alanlarında kazandıkları özelliklerini

olgunlaşınca kadar taşıyacak olmalarından ötürü doğru tanınmaları gerekmektedir (Deniz Kan, 2007: 170).

“Gelişim Gözlem Formu” programda çocuğun gelişiminin izlenmesi maksadıyla hazır bulunmaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özelliklerinin kaydedilmesi ile beraber çocuğun neleri, hangi seviyede yapabildiği hakkında bilgilenebilmektedir. Bu formdaki bilgiler ışığında senede iki defa dönem sonlarında verilen “Gelişim Raporları” hazırlanmakta; çocuğun bireysel gelişimini ve eğitimin değerlendirme sürecini içeren “Gelişim Dosyası” (portfolyo) oluşturulmaktadır (Deniz Kan, 2007: 177; MEB, 2013: 54).

2.3.5.2. Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilip faaliyetlerin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır (Sapsağlam, 2013: 70). Programdaki aylık plan değerlendirmesinin kaydedilmesinde günlük eğitim akışının değerlendirmesindeki kayıtlar yardımcı olmaktadır.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde de çalışma sayfaları hazırlanabileceği, resimler kullanılabilmesi, poster ve afişler düzenlenebileceği, etkinlik esnasında çekilen fotoğraflar çocuklarla tekrar değerlendirilebileceği, yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabileceği belirtilmektedir. Etkinliği değerlendirmek amacıyla çocuklara şu tarz sorular sorulabileceği ifade edilmektedir:

Betimleyici sorular: Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesine yardımcı olan sorulardır.

Duyuşsal sorular: Çocuğun etkinlik anında ve sonrasında duygularını ifade etmesine yönelik sorulan sorulardır.

Kazanımlara yönelik sorular: Gün içinde belirlenen kazanım ve göstergelere yönelik oluşturulan sorulardır.

Yaşamla ilişkilendirme soruları: Kendi yaşantıları ile etkinlikte yaşadıkları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır (MEB, 2013: 55).

2.3.5.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

Öğretmenin çocuklarla yaptığı tüm uygulamalardaki kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullanılan yöntemleri, kişisel özelliklerini de göz önüne alarak kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenin kendini geliştirme çabasına girmesi, gerektiği takdirde idareden yardım istemesi beklenmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014: 51; Sapsağlam, 2013: 70).

Okul öncesi öğretmenleri, programın uygulanmasında etkin ve önemli bir role sahip olmaktadır. Programın başarıya ulaşması, belirtilen kazanımları çocukların kazanmaları program özellikleri ve çocukların özellikleri kadar önemli yer tutmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşamları süresince nitelikli bir öğretmen olabilmek ve nitelikli bir eğitim verebilmek için kendilerini değerlendirmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 97).

2.3.5.4. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme Araçları

Programda (MEB, 2013) değerlendirme ile ilgili aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir: Okulun açıldığı ayda çocukların evlerine yapılacak ziyaretler, grup ve bireysel veli toplantıları ve bunlarla ilgili takvim belirlenmeli, ebeveynlerin “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılım Formu” nu doldurmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra “Okul Tanıtım ve Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” da doldurulmalıdır. Eğitim süreci boyunca çocukların gözlem bilgileri, “Gelişim Gözlem Formu”na kaydedilmelidir. Her çocuk için onların gelişim gözlem sonuçlarını içeren “Gelişim Raporu” dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanmalıdır. 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. Öğretmen, eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşılacak olan Gelişim Dosyasında (Portfolyo) yer alacak çalışmaları her ay çocuklarla birlikte seçmeli ve biriktirmelidir.

2.3.5.5. Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni

Öğretmenin çağımızda yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil, çocuklara rehberlik eden, onların yeni tecrübeler kazanması için uğraşan, çocuklardaki gelişim ve değişimin takipçisi olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 1993: 167).

İlhan ve Erden (2019) Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin bir içerik analizi konulu araştırmada lisansüstü tezlerde en çok çalışılan konulardan birinin öğretmen/yönetici konusu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken çocukluk eğitimi ile alakalı yapılan çalışmalar arasında öğretmen niteliği önemli yere sahip olmaktadır. Çok iyi hazırlanmış bir programı uygulamada bile esas görev öğretmene düşmektedir. O yüzden öğretmen niteliği çok önemlidir. Programın uygulanmasında okul öncesi öğretmeni her çocuğun özgün ve bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak, yeni öğrenme deneyimleri çocuklara sunar ve ilerdeki okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Işık, 2015: 20).

Okul öncesi programını etkili ve verimli bir şekilde uygulama görevini yerine getirme öğretmenlerin büyük bir sorumluluğu olmaktadır. Görev yaptıkları okullarda kendini geliştirmek için seminer ve konferanslara katılmasının, lisansüstü eğitime yönetilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde yenilikleri öğrenmek ve bilgi paylaşımı yapmak için fikir alışverişinde bulunacağı ortamların oluşturulması gerekmektedir (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016: 106).

Okul öncesi eğitim ortamında çocuğun kendini güvende hissetmesi, sevildiğini, değer gördüğünü bilmesi önem taşımaktadır. Böyle bir yerde çocuk kendi potansiyelini ortaya çıkarabilmekte, öğretmen ile kurduğu güven bağıyla eğitim sürecinde aktif olabilmektedir. O yüzden öğretmen, süreç odaklı, zengin uyarıcılarla desteklenmiş bir eğitim ortamı sunması ve çocuklara kazanımları kazandıracak fırsatlar yaratması gerekmektedir (MEB, 2013: 13- 14).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Şıvgın (2005), 2002 okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerini incelemek üzere 114 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenine, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri anketi uygulamıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin hedef ve hedef davranışları anlayıp uygulamada mesleki kıdemlerinin ve görev yaptıkları okul türünün etkisinin olmadığına ulaşmıştır. Ayrıca programda günlük etkinlikler için hangi yöntem tekniklerin kullanılabileceğini, aile katılım etkinliklerinin ve anne baba eğitiminin açıkça belirtilmesini, değerlendirme için hangi formların kullanılmasının gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Uzun (2007), Malatya ilinde görev yapan 63 okul öncesi eğitim öğretmenine 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla, kendisi tarafından geliştirilen anketi uygulamıştır. Anket iki bölümden oluşmakta, ilk bölümünde demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde okul öncesi eğitim programının uygulanması konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik 45 madde bulunmaktadır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin hedefe uygun hedef davranışı seçip uyguladıklarına, çocukları sorumluluk alma konusunda desteklediklerine, çocuklardaki yaratıcılığın ve liderliğin gelişmesi için yönlendirmeler yaptıklarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra eğitim ve sınıf ortamının düzenlenmesinde eğitim materyali yetersizliği gibi güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Düşek (2008), Ordu ilinde görev yapmakta olan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi kurum müdürü ve 114 okul öncesi öğretmenine 2006 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve her biri iki bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında programı müfettiş ve öğretmenlerin az bir kısmının, müdürlerin ise yarısının incelemediği tespit edilmiştir. Bunun yanında üç meslek grubunun da programı öğrenci merkezli ve esnek olarak değerlendirdiğini, aile katılımı ve ilköğretim programına uygunluk açısından olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Programın uygulanmasını zorlaştıran faktörleri fiziksel ortam, malzeme yetersizliği, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması, sınıfta bir öğretmen olması olarak belirtmişlerdir.

Can Gül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarını incelemek amacıyla Denizli il merkezinde çalışan 247 öğretmen ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 158 öğretmen adayına, araştırmacı tarafından geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği” ni uygulamıştır. Topladığı verilerin analizi sonucunda; öğretmenler açısından etkili öğretim için değerlendirmenin gerekli olduğu, programdaki değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının faydalı olacağı, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre programı daha çok eleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca programda yer alan değerlendirmenin öğretmenler tarafından yapıldığı, amaç ve kazanım açısından değerlendirildiği de saptanmıştır. Öğretmen adaylarına bakıldığında ise; adayların değerlendirmeye karşı olumlu tutum besledikleri görülmüştür.

Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla Kayseri ili merkez ilçelerde, resmi bağımsız anaokulu, kız meslek lisesine bağlı anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan 152 okul öncesi öğretmenine anket uygulamıştır. Yapılan çalışma neticesinde; öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çocukların gelişim özelliklerine ve birçok gelişim alanına göre amaç ve kazanımları yıllık plana dâhil ettikleri, konuların amaç değil araç olduğu, eğitim ortamlarını sınıf dışını da göz önüne alarak düzenledikleri, değerlendirmeye ilgili yeterli bilgilendirilmedikleri ve programda yer alan değerlendirme örneklerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Sezer (2010), Çanakkale il merkezinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında M.E.B’ e bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla anket uygulayarak ilişkisel tarama modelinde araştırma yapmıştır. Çalışması sonucunda;

öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları, yeterliliği açısından kararsız oldukları, bazı araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini düşük buldukları, aynı zamanda objektif bulmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme araçlarını daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Oğuz (2012), 2006 yılı okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde Balıkesir, Bolu, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Kastamonu, Manisa, Mersin, Nevşehir, Rize, Ankara illerinde görevli olan 240 okul öncesi öğretmeniyle araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 2006 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri anketi kullanılarak tarama modeli seçilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin 2006 okulöncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin okul türü, mesleki kıdem ve yaş boyutlarına göre değişmediği, genel çoğunluğunun programla ilgili olumlu düşünceye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sapsağlam (2013), Türkiye’de uygulanmış olan okul öncesi eğitim programlarını (1952-2013) değerlendirme boyutuyla araştırmasına konu edinmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 1952 ve 1989 programında değerlendirmeye yönelik bir bilgi bulunmazken, 1994 programında ilk kez değerlendirmeye yer verildiği tespit edilmiştir. 2002 programında ise çocuğun ve programın değerlendirilmesinin yanında ilk kez öğretmeninde kendini değerlendirmesi gerektiğine yer verildiği görülmüştür. 2006 programının da 2002 programı gibi çocuk, program ve öğretmen değerlendirme aşamalarını içerdiği saptanmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programında diğer iki program gibi çok yönlü bir değerlendirmenin söz konusu olduğu görülmüştür.

Dilek (2013), Ankara’nın sekiz merkez ilçesinde MEB’e bağlı anaokullarında görevli 334 öğretmen ile 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla tarama modelinde araştırma yapmıştır. Anket ve görüşme formunun uygulandığı araştırmada, görüşme formu yirmi öğretmene uygulanmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin etkinlikleri kısmen uyguladıkları, değerlendirme araçları ve aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları görülmüştür.

Göle (2014), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde, Afyonkarahisar'a bağlı Bolvadin, Çay, Emirdağ ve Şuhut ilçe merkezlerinde görevli olan 181 okul öncesi öğretmenine, okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Öğretmeni Bilgi Formu" ve "Program Niteliği Değerlendirme Ölçeği" ni kullanarak araştırma yapmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine, hizmet içi eğitime katılma durumuna ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örgün eğitim mezunu öğretmenlerle açık öğretim ve meslek yüksek okulu mezunu öğretmenler arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), betimsel çalışmalarında pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin güncellenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla Adana il merkezine bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 73 okul öncesi öğretmenine anket uygulamışlardır. Anket kişisel bilgi formu ve beşli likert ölçeğinde 53 madde ile dört açık uçlu soru olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaları sonucuna bakıldığında; sonucunda programın öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan program olarak görüldüğü, kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu, fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşandığı, uygun zamanda yeterli hizmet içi eğitim sağlanmadığı, programa ve yapılan yeniliklere yönelik olumlu tutum sergilendiği tespit edilmiştir.

Arslan (2017), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunların düzeyini ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme evrenden "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile belirlenen öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve Erden (2010) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programını kullanırken en fazla "eğitim ortamı ve durumu" boyutunda sorun yaşarken, "kazanım göstergeler ve öğrenme öğretme süreci" boyutlarında ise en az sorun ile karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin alanında "hizmet içi eğitim" alıp almama durumuna göre incelendiğinde "Kazanım

göstergeler, içerik, plan ve etkinlikler ve öğrenme öğretme süreci" boyutunda fark hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ile karşılaşılmamıştır.

Aydemir (2018), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacıyla araştırma yapmıştır. 25 okul öncesi öğretmeninden "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Plan Değerlendirme Aracı", "Gözlem Formu" ve yarı yapılandırılmış "Bireysel Görüşme Formu" ile veriler toplanmıştır. İlk aşamada, gönüllü 12 öğretmen gözlem ve bireysel görüşme için seçilmiştir. İkinci aşamada ise 25 öğretmenden toplanan 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayına ait bir aylık plan, o aya ait toplam 20 günlük eğitim akışı ve etkinlik planı (487 takım doküman) çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları ancak uygulamalarına tam olarak yansıtamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu belirtmelerine rağmen etkinlik planında yer vermediklerine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2019), 2013 okul öncesi eğitim programına yeni eklenen "Güne Başlama Zamanı" ve "Günü Değerlendirme Zamanı"nın etkin uygulanmasına ilişkin okul öncesi eğitim veren kurumların müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda çalışmalar yapan akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırma yapmıştır. Sakarya ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan on okul öncesi öğretmeni ve on müdür, dokuz ilden on üniversitede en az "Dr. Öğr. Üyesi" ünvanı ile görev yapmakta olan, program ve uygulama derslerini yürüten on akademisyene araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme ve gözlem formları uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin çoğunun güne başlama zamanı uyguladığı, üç meslek grubunun da güne başlama zamanının çocukları özgürleştirdiğini düşündükleri, üç meslek grubunun da günü değerlendirme

zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Karagöz (2019), MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Gaziantep il merkez ilçelerinde MEB'e bağlı anaokulu, ilkokul/ortaokul anasınıflarında görev yapmakta olan 262 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "MEB 2013 Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; her iki ildeki öğretmenlerin de günlük, etkinlik ve aylık değerlendirmeyi zamanında yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca her iki ildeki öğretmen grubunun çoğunluğunun da aile katılımı yaptığı, en çok okuma yazma etkinliğine yer verdiği ve programda bazı eksiklikler olduğunu söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Diffily (1994), "Early Childhood Educators' Beliefs and Practices About Assessment" (Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme ile İlgili İnançları ve Uygulamaları" yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme ile ilgili inançları ve uygulamaları incelenmiştir. Bu araştırmada veriler anket ve birebir görüşme yoluyla toplanmıştır ve 84 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak standart testlere ilişkin inançlarının olumsuz yönde olduğunu bildirmişlerdir. Geleneksel değerlendirmeye göre alternatif değerlendirmeye olan inançları daha ağır basmaktadır. Bu değerlendirme uygulamalarında geleneksel değerlendirmeden de alternatif değerlendirmeden de faydalandıklarını belirtmektedirler.

Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001), "The Views of Teachers on Assessment: A Comparison of Lower and Upper Elementary Teachers" (Öğretmenlerin Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri: Anaokulu ve İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştırılması) adlı çalışmasında öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 172 anaokulu öğretmeni, 126 ilköğretim öğretmeni olmak üzere toplamda 298 öğretmen katılmıştır. Nicel desen kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İki öğretmen grubu da

değerlendirme yöntemlerini kullanırken, anaokulu öğretmen grubu gözlem, kontrol listesi, portfolyo, yazılı notlar ve aile görüşmelerine daha çok yer vermektedir. Çalışmanın sonucunda, eğitim reformunu desteklemek adına yapılan değerlendirme çalışmalarına iki grubunda önem verdiği sonucuna varılmıştır.

Kwon (2004), araştırmasında Kore'deki okul öncesi eğitim müfredatı ve müfredata dayalı yapılan uygulamaları konu edinmiştir. Verileri anket yoluyla farklı sosyoekonomik özellikteki iki bölgede olan okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilmiştir. Elde edilen sonuca göre; program ve uygulama arasında önemli farklılar tespit edilmiş, programın çocuk merkezli olmasına karşın öğretmenlerin yönlendirici ve otoriter olduğuna ulaşılmıştır.

MacDanold (2007), "Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms" (Biçimlendirici Değerlendirmeye Doğru: Pedagojik Dokümantasyonun Erken İlköğretim Sınıflarında Kullanılması) adlı çalışmasında, okuryazarlık eğitiminde biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak potansiyelini araştırmış ve çocuklara ve ailelerine öğrenmeyi iletme için pedagojik belge Reggio Emilia yaklaşımıyla tanıtmıştır. New Westminster, British Columbia'daki New Westminster okul bölgesinde beş anaokulu sınıftaki öğretmenlerle çalışılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim sınıflarında pedagojik dokümantasyonun kullanımında ve kısıtlamaların var olduğu potansiyelini göstermiştir. Buna ek olarak, pedagojik dokümantasyonun kullanılması, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, geleneksel olarak değerlendirilenin ötesinde çocukların güçlü yanları, ilgi alanları ve merakları hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

Buldu (2010b), "Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique" (Öğrenmeyi Anaokulu Sınıflarında Görünür Kılmak: Biçimlendirici Bir Değerlendirme Tekniği Olarak Pedagojik Dokümantasyon) adlı çalışmasında, biçimlendirici bir değerlendirme tekniği ile çocukların deneyimlerini kaydederek öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için tasarlanmış öğretim müdahalesi ve Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki anaokulu çocukları, aileleri ve öğretmenleri arasındaki etkileşimleri incelemiştir. 6 anaokulu

öğretmeni, 141 anaokulu çocuğu ve 67 ebeveyn ile yapılan çalışmada veri aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve ebeveyn anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, pedagojik belgelerin çocukların öğrenmelerini iyileştirme, öğretmenlerin öğrenme süreçleri konusundaki farkındalıklarına katkıda bulunma ve ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koydu. Ayrıca, biçimlendirici bir değerlendirme tekniği olarak pedagojik dokümantasyonun, erken çocukluk programlarında kullanılan geleneksel standart değerlendirme tekniklerine uygulanabilir bir alternatif olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Dunphy (2010) “Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations” (Biçimlendirici Değerlendirme Yoluyla Erken Öğrenmeyi Değerlendirme: Temel Konular ve Düşünceler) adlı çalışmasında, erken öğrenme ve gelişimin biçimlendirici değerlendirmesi ile ilgili araştırmayı gözden geçirmektedir. Bunu yaparken, erken öğrenme ile ilgili önemli kuramsal yapıları araştırır ve küçük çocukların öğrenmelerinin temel yönleri ile ilgili araştırmaları sentezler. Erken öğrenme ve gelişimin zengin resimlerini geliştirmek için en kullanışlı yöntemleri tartışır. Erken çocukluk ortamlarında biçimlendirici değerlendirmenin doğasında var olan bazı zorluklar da özetlenmekte ve tartışılmaktadır.

Wen, Elicker ve McMullen (2011), okul öncesi öğretmenlerinin programa yönelik inançları ve gözlemleri arasında bir uyumun olup olmadığını belirlemek amacıyla orta ve batı eyaletlerinden 58 okul öncesi öğretmenin katılımıyla araştırma yapmışlardır. Sınıf içi uygulamalar gözlemlenmiş ve anket ile de öğretmenlerin programa yönelik inanç ve tecrübelerinden oluşan bilgileri elde edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen verilerde; öğretmenlerin emir verici üslup kullandığı ve etkinlikler uyguladığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna bakıldığında ise; öğretmenlerin programa yönelik inançları ile sınıftaki etkinlikleri uygulama arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Ntumi (2016), okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlayan araştırmasını Cape Coast Metropolis'te yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan 62 okul öncesi öğretmenine

betimsel anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin programı anlamakta güçlük ektiği, uygularken yaşadıkları zorluklar, ailelerin eğitime katkısının olmayışı, materyal yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.

Mligo (2016), 2005- 2015 yılları arasında uygulamada olan okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin algı ve kaygılarını tespit etmek amacıyla 12 okul öncesi öğretmeni ve 8 ebeveyn katılımcı ile çalışma yapmıştır. Veriler belgeler ve görüşme ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda programı uygulamada yeterli verim alınamadığı, bunun nedenin de sınıfların kalabalık oluşu, eksik materyaller, öğrenme ve öğretme ortamlarının yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal değerler kullanılarak genelleştirilebilir sonuçların üretildiği, değişkenler arasındaki ilişkilerin kanıtlanmaya çalışıldığı ve farklı gruplar arasında karşılaştırmaların yapılabildiği yöntem olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 12). Bu kapsamda tarama (survey) modeli kullanılmıştır. *“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez”*(Karasar, 1998: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada evren üzerinde çalışılmış olup, Kilis il merkezinde görev yapan 130 okul öncesi öğretmenin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	122	93.8
	Erkek	8	6.2
Mesleki kıdem	1-5 yıl	70	53.8
	6-10 yıl	30	23.1
	11 yıl ve üzeri	30	23.1
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	7	5.4
	Lisans	119	91.5
	Yüksek Lisans	4	3.1
En Son Mezun Olunan Okul	Okul Öncesi Öğr. (Örgün)	96	73.9
	Okul Öncesi Öğr. (AÖF)	34	26.2
Görev Yapılan Kurum	Ana Sınıfı	85	65.4
	Anaokulu	45	34.6
Çalışılan Yaş Grubu	36- 48 ay	10	7.7
	48- 60 ay	80	61.5
	60- 72 ay	40	30.8
Sosyoekonomik çevre	Alt düzey	42	32.3
	Orta düzey	67	51.5
	Üst düzey	21	16.2
Sınıftaki çocuk sayısı	15'den az	18	13.8
	16- 20 arası	50	38.5
	21-25 arası	47	36.2
	26 ve üzeri	15	11.5
Yardımcı personel	Var	66	50.8
	Yok	64	49.2
Özel gereksinimli çocuk	Var	40	30.8
	Yok	90	69.2
	Toplam	130	100

Tablo 3.1'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin 122'sinin (%93,8) kadın olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 70'inin (%53,8) 1-5 yıl mesleki kıdemde, 30'unun (%23,1) 6- 10 yıl ve son 30'unun (%23,1) ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 119'unun (%91,5) lisans mezunu olduğu saptanırken, en son mezun oldukları okul açısından 96'sının (%73,9) okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan kurum açısından bakıldığında, 85'inin (%65,4) ana sınıflarının oluşturduğu görülmüştür. Çalışılan yaş grubunda ise en çok oranla (%61,5) 48- 60 ay yaş grubundaki çocuklardır. Sosyoekonomik düzey açısından ise öğretmenlerden 67'sinin (%51,5) orta düzey kurumda çalıştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin (%13,8) sınıflarındaki çocuk sayısının 15'ten az, 50'sinin (%38,5) sınıflarındaki çocuk sayısının 16- 20 arası, 47'sinin (%36,2) sınıflarındaki çocuk sayısının 21- 25 arası, 15'inin (%11,5) sınıflarındaki çocuk sayısının 26 ve üzeri olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının 66'sında (%50,8) yardımcı kişi olduğu, 64'ünde (%49,2) yardımcı kişi olmadığı görülmüştür. Araştırmaya konu edinen okul öncesi eğitim kurumlarının 40'ında (%30,8) özel gereksinimli çocuk olduğu, 90'ında (%69,2) özel gereksinimli çocuk olmadığı saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖDTA)*” kullanılmıştır

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri ve çalıştıkları kurumla ilgili bazı bilgileri öğrenmek amacıyla 10 değişkenlik bir anket form oluşturulmuştur. Bu formda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları, en son mezun oldukları okul; hangi okul öncesi eğitim kurumunda görev yaptıkları, öğretmenlik yaptıkları çocukların yaş grubu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, sınıflarındaki çocuk sayısı, sınıflarında yardımcı personel olup olmadığı ve sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmadığı bağımsız değişkenleri yer almıştır. Bu değişkenlere yer verilmesinin sebebi programdaki değerlendirme sürecine ilişkin tutumları belirlemede fark yaratabilecek değişkenler olduğunun düşünülmesidir.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖÖDTA)

OÖDTA'da 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP)'nda yer alan değerlendirme konusunda, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesine yönelik, beşli likert tipinde (1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3-bazen, 4-çoğu zaman, 5-her zaman) 52 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin oluşturulmasında OÖEP'ni oluşturan öğeler, kazanım ve göstergeler, eğitim durumları, programdaki ölçme ve değerlendirme araçları, programı uygulamaya yönelik içerikler ve ilgili literatür dikkate alınmıştır.

Anketteki 52 madde 9 alt bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler öğretmenin kendini değerlendirmesi, çocuğun değerlendirilmesi, değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri, değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler, değerlendirme sürecinde aile, değerlendirme sürecinde portfolyo, değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, değerlendirme sürecinde özel eğitim, programın değerlendirilmesidir. Anketin bölümleri soruların içeriği ve hangi alanla ilgili olduğu göz önünde bulundurularak uzman desteği ile belirlenmiştir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi: Programda aylık ve günlük planda yer alan değerlendirme türlerinden birisidir. Öğretmen etkinlikteki süreçte kendini değerlendirir.

Çocuğun değerlendirilmesi: Programda aylık ve günlük planda yer alan değerlendirme türlerinden birisidir. Öğretmen etkinlikteki süreçte çocuğu değerlendirir.

Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri : Öğretmenin değerlendirme sürecinde değerlendirme yaparken kullandığı etkinlik türlerini ifade etmektedir.

Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler: Öğretmenin değerlendirme sürecinde değerlendirme yaparken kullandığı yöntem- teknikleri ifade etmektedir.

Değerlendirme sürecinde portfolyo: Öğretmenin çocuğu tanımaya yönelik kullandığı değerlendirme araçlarına portfolyo denmektedir. Değerlendirme sürecinde öğretmenin kullandığı portfolyo çeşitlerini içermektedir.

Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme: Öğretmenin tüm değerlendirme süreci boyunca kendini objektif bir şekilde değerlendirmesini içermektedir.

Programın değerlendirilmesi: Programda aylık ve günlük planda yer alan değerlendirme türlerinden birisidir. Öğretmen etkinlikteki süreçte programı değerlendirir.

Hazırlanan maddeler olası dil ve imla hatalarının düzeltilmesi amacıyla beş Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş, uzman dönütleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği için farklı üniversitelerden program geliştirme, ölçme değerlendirme, okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanından 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve anketin son hali verilmiştir.

Daha sonra, anketteki ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğini belirlemek için pilot uygulama kapsamında beş öğretmenden anketi doldurması istenmiştir. Öğretmenler anketteki maddelerin anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Anketin bir öğretmen tarafından 3.5 ile 5 dakika arasında tamamlandığı görülmüştür. Bu da anketin kolay uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında ilk olarak OÖDTA için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'na izin için başvuru yapılmıştır. Etik kurul onayının çıkmasının ardından, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak verilerin toplama aşamasına geçilmiştir. 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 130 okul öncesi öğretmenine OÖDTA ulaştırılmış ve öğretmenler tarafından doldurulan formalar üç gün sonra teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, bağımsız örneklem için *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Anketteki maddelerin aritmetik ortalaması, standart sapması, F değeri, *t* değeri ve serbestlik düzeyi belirlenerek elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim

durumları, en son mezun oldukları okul; okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili hangi kurumda görev yaptıkları, kurumda bulunan çocukların yaş grubu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta yardımcı kişi olup olmaması ve sınıfta özel gereksinimli çocuk olup olmaması bağımsız değişkenleri anketin ilk bölümünde yer almıştır. Verilerin analizinde bu bağımsız değişkenler üzerinden çözümlene yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi konusundaki bulgular sunulmuştur.

4.1. Cinsiyetlerine Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	3,416	1	128	,067
Çocuğun değerlendirilmesi	4,015	1	128	,047*
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,449	1	128	,504
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	,405	1	128	,526
Değerlendirme sürecinde aile	,144	1	128	,705
Değerlendirme sürecinde portfolyo	,542	1	128	,463
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	,239	1	128	,626
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	3,731	1	128	,056
Programın değerlendirilmesi	,816	1	128	,368

*p**<.05

Tablo 4.1. incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin *t* testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	<i>T</i>	<i>P</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Erkek	8	25.62	2.14	128	1.03	.30
	Kadın	122	24.14	4.04			
Çocuğun değerlendirilmesi	Erkek	8	14.25	1.16	128	1.26	.21
	Kadın	122	13.43	1.80			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Erkek	8	42.50	6.90	128	.62	.53
	Kadın	122	40.45	9.09			
Değerlendirme sürecinde	Erkek	8	39.38	8.75	128	.09	.93

kullanılan yöntem- teknikler	Kadın	122	39.68	9.57			
Değerlendirme sürecinde aile	Erkek	8	14.37	2.92			
	Kadın	122	13.41	3.40	128	.79	.43
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Erkek	8	10.62	2.50			
	Kadın	122	10.47	3.09	128	.13	.90
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Erkek	8	26.25	3,01			
	Kadın	122	27.04	3.50	128	.62	.53
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Erkek	8	10.62	2.13			
	Kadın	122	9.99	3.31	128	.53	.60
Programın değerlendirilmesi	Erkek	8	12.00	2.50			
	Kadın	122	12.15	2.68	128	.16	.87

$p^* < .05$

Tablo 4.2. incelediğinde, erkek öğretmenlerin kendini değerlendirme alt boyutu puan ortalamalarının ($X=25.62$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=24.14$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; erkek ve kadın öğretmenlerin kendini değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t_{(128)}=1.03$; $p>.05$). Çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları erkek öğretmenlerde $X=14.25$, kadın öğretmenlerde ise $X=13.43$ olarak bulunmuş ve cinsiyet düzeyinde çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t_{(128)}=1.26$; $p>.05$). Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamaları erkeklerde 42.50, kadınlarda 40.45 görülürken cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(128)}=.62$; $p>.05$). Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler puan ortalamaları erkekler için 39.38, kadınlar için 39.68 olarak belirlenmiş ve cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(128)}=.09$; $p>.05$). Ayrıca değerlendirme sürecinde aile boyutuna bakıldığında, puan ortalamalar erkek öğretmenler için 14.37, kadın öğretmenler için 13.41 tespit edilmiş ve cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde aile boyutunda puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)}=.79$; $p>.05$). Değerlendirme sürecinde portfolyoalt boyutunda puan ortalamaları erkek öğretmenlerde 10.62, kadın

öğretmenlerde 10.47 olarak görülmüştür. Bundan dolayı cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde portfolyo alt boyutunda puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)}=.13$; $p>.05$). Bununla beraber öz değerlendirme puan ortalamaları erkeklerde 26.05, kadınlarda 27.04 olarak bulunmuş ve cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamalarında bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(128)}=.62$; $p>.05$). Özel eğitim puan ortalamalarına bakıldığında erkekler için 10.62, kadınlar için 9.9 olduğu görülmüştür. Bu oranlar birbirine çok yakın olmakla beraber cinsiyet durumuna göre değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında istatistiksel olarak tespit edilmemiştir ($t_{(128)}=.53$; $p>.05$). Öğretmenlerin programı değerlendirme boyutu puan ortalamalarına bakıldığında erkeklerde 12.00, kadınlarda ise 12.15 çıkmış ve cinsiyete göre öğretmenlerin programı değerlendirme boyutu puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t(128) = .16$; $p>.05$). Elde edilen verilere göre cinsiyetin okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.2. Mesleki Kıdemlerine Göre, Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,146	2	127	,864
Çocuğun değerlendirilmesi	,670	2	127	,513
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,358	2	127	,700
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	,470	2	127	,626
Değerlendirme sürecinde aile	6,056	2	127	,003*
Değerlendirme sürecinde portfolyo	,165	2	127	,848
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	1,898	2	127	,154
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	1,778	2	127	,173
Programın değerlendirilmesi	,981	2	127	,378

$p^* < .05$

Tablo 4.3 incelendiğinde levne testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyansanalizi sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	F	P
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	16.610	2	8.305	.525	.593
	Gruplarıçi	2010.467	127	15.830		
	Toplam	2027.077	129			
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	5.464	2	2.732	.865	.423
	Gruplarıçi	401.005	127	3.158		
	Toplam	406.469	129			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	79.278	2	39.639	.489	.614
	Gruplarıçi	10284.452	127	80.980		
	Toplam	10363.731	129			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Gruplararası	179.289	2	89.644	.997	.372
	Gruplarıçi	11419.819	127	89.920		
	Toplam	11599.108	129			
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	27.925	2	13.962	1.231	.295
	Gruplarıçi	1440.452	127	11.342		
	Toplam	1468.377	129			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplararası	13.864	2	6.932	.742	.478
	Gruplarıçi	1186.605	127	9.343		
	Toplam	1200.469	129			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplararası	3.759	2	1.879	.154	.857
	Gruplarıçi	1545.233	127	12.167		
	Toplam	1548.992	129			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplararası	12.572	2	6.286	.592	.555
	Gruplarıçi	1349.305	127	10.624		
	Toplam	1361.877	129			
Programın değerlendirilmesi	Gruplararası	34.818	2	17.409	2.514	.085
	Gruplarıçi	879.405	127	6.924		
	Toplam	914.223	129			

$p^* < .05$

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdeme göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenini kendini değerlendirmesi ($F_{(2-127)} = .525$; $p > .05$), çocuğun değerlendirilmesi ($F_{(2-127)} = .865$; $p > .05$), etkinlik türleri ($F_{(2-127)} = .489$; $p > .05$); yöntem- teknik ($F_{(2-127)} = .997$; $p > .05$); aile ($F_{(2-127)} = 1.231$; $p > .05$); portfolyo ($F_{(2-127)} = .742$; $p > .05$); öz değerlendirme ($F_{(2-127)} = .154$; $p > .05$); özel eğitim ($F_{(2-127)} = .592$; $p > .05$) ve programın değerlendirilmesi ($F_{(2-127)} = 2.514$; $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Elde edilen bu verilere göre mesleki kıdemin okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.3. Eğitim Düzeylerine Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre ÖÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene			
	Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,884	2	127	,416
Çocuğun değerlendirilmesi	,055	2	127	,947
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,424	2	127	,656
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	1,147	2	127	,321
Değerlendirme sürecinde aile	1,734	2	127	,181
Değerlendirme sürecinde portfolyo	1,492	2	127	,229
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	3,991	2	127	,021*
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	,464	2	127	,630
Programın değerlendirilmesi	,954	2	127	,388

*p**<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre ÖÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları

		Gruplar	N	X	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	59.201	2	29.600	1.910	.152	
	Gruplarıçi	1967.876	127	15.495			
	Toplam	2027.077	129				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	3.988	2	1.994	.629	.535	
	Gruplarıçi	402.481	127	3.169			
	Toplam	406.469	129				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	36.168	2	18.084	.222	.801	
	Gruplarıçi	10327.563	127	81.319			
	Toplam	10363.731	129				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Gruplararası	56.677	2	28.339	.312	.733	
	Gruplarıçi	1154.431	127	90.885			
	Toplam	11599.108	129				
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	5.965	2	2.983	.259	.772	
	Gruplarıçi	1462.412	127	11.515			
	Toplam	1468.377	129				

Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplararası	3.131	2	1.565	.166	.847
	Gruplarıçi	1197.338	127	9.428		
	Toplam	1200.469	129			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplararası	9.438	2	4.719	.389	.678
	Gruplarıçi	1539.555	127	12.122		
	Toplam	1548.992	129			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplararası	42.600	2	21.300	2.050	.133
	Gruplarıçi	1319.277	127	10.388		
	Toplam	1361.877	129			
Programın değerlendirilmesi	Gruplararası	11.778	2	5.889	.829	.439
	Gruplarıçi	902.445	127	7.106		
	Toplam	914.223	129			

$p^* < .05$

Tablo 4.6’de de görüldüğü gibi; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre, okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = 1,910$; $p > .05$); çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = ,629$; $p > .05$); etkinlik türleri puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .227$; $p > .05$); değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .312$; $p > .05$); değerlendirme sürecinde aile puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .259$; $p > .05$); portfolyo puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .166$; $p > .05$); öz değerlendirme puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .389$; $p > .05$); özel eğitim puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = 2.050$; $p > .05$) ve programın değerlendirilmesi puan ortalamaları ($F_{(2-127)} = .829$; $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. En Son Mezun Oldukları Okula Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.7. Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okula göre OÖDTA’dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	2,750	1	127	,100
Çocuğun değerlendirilmesi	,071	1	127	,791
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	3,942	1	127	,049*
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	1,596	1	127	,209
Değerlendirme sürecinde aile	,652	1	127	,421
Değerlendirme sürecinde portfolyo	,027	1	127	,869
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	4,378	1	127	,038*
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	2,041	1	127	,156

Programın değerlendirilmesi	.232	1	127	.631
-----------------------------	------	---	-----	------

$$p^* < .05$$

Tablo 4.7 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. incelediğinde; öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunları için 24.02, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunları için 24.94 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar birbirine çok yakın olmakla beraber en son mezun oldukları okul durumuna göre öğretmenin kendini değerlendirme puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(127)} = -1.16$; $p > .05$). Çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunu öğretmenler için 13.54, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunu öğretmenler için 13.29 olarak belirlenmiş ve en son mezun oldukları okul durumuna göre çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(127)} = .68$; $p > .05$).

Benzer olarak portfolyo puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün öğretim mezunlarında 10.23, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunlarında 11.35 bulunmuştur ve en son mezun oldukları okul durumuna göre değerlendirme sürecinde portfolyo puan ortalamalarında istatistiksel olarak tespit edilmemiştir ($t_{(127)} = -1.87$; $p > .05$). Öz değerlendirme puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün öğretim mezunu öğretmenlerde 26.80, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunu öğretmenlerde 27.59 çıkmış ve en son mezun oldukları okul düzeyinde değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamalarında görülmemiştir ($t_{(127)} = -1.14$; $p > .05$).

Tablo 4.8. Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okula göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	En son mezun olunan okul	N	X	SS	Sd	T	P
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	24.02	4.18	127	-1.16	.25
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	24.94	3.22			
Çocuğun değerlendirilmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	13.54	1.76	127	.68	.5
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	13.29	1.83			

Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	39.62	9.34	127	-2.14	.03*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	43.41	7.32			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	38.55	9.61	127	-2.56	.012*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	43.26	7.95			
Değerlendirme sürecinde aile	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	13.13	3.36	127	-2.39	.018*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	14.68	2.87			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	10.23	3.02	127	-1.87	.06
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	11.35	2.91			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	26.80	3.72	127	-1.14	.26
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	27.59	2.63			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	9.60	3.23	127	-2.90	.004*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	11.41	2.83			
Programın değerlendirilmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)	95	11.91	2.67	127	-1.71	.09
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)	34	12.82	2.60			

$p^* < .05$

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere; yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda, örgün ya da açık öğretim mezunu olma durumuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri ($t_{(127)} = -2.14$, $p < .05$), değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ($t_{(127)} = -2.56$, $p < .05$), değerlendirme sürecinde aile ($t_{(127)} = -2.39$, $p < .05$) ve değerlendirme sürecinde özel eğitim ($t_{(127)} = -2.90$, $p < .05$) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre, açık öğretim fakültesinden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri ($X = 43.41$) değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ($X = 43.26$), değerlendirme sürecinde aile ($X = 14.68$) ve değerlendirme sürecinde özel eğitim ($X = 11.41$) puan ortalamaları, örgün eğitimden mezun olan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri ($X = 39.62$), değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ($X = 38.55$), değerlendirme sürecinde aile ($X = 13.13$) ve değerlendirme sürecinde özel eğitim ($X = 9.60$) puan ortalamalarından daha yüksektir. Örgün ya da açık öğretim fakültesinden mezun olma durumuna göre,

öğretmenin kendini değerlendirmesi ($t_{(127)} = -1.16, p > .05$), çocuğun değerlendirilmesi ($t_{(127)} = .68, p > .05$), değerlendirme sürecinde portfolyo ($t_{(127)} = -1.87, p > .05$), değerlendirme sürecinde öz değerlendirme ($t_{(127)} = -1.14, p > .05$) ve programın değerlendirilmesi ($t_{(127)} = -1.71, p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Programın değerlendirilmesi puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi öğretmenliği örgün mezunları 11.91, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunları 12.82 bulunmuştur. En son mezun oldukları okul durumuna göre programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak bulunmamıştır ($t_{(127)} = -1.71; p > .05$). Bunun yanı sıra değerlendirme sürecinde kullanılan etkinlik türleri puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunu öğretmenlerde 39.62, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunu öğretmenlerde 43.41 görülmüş ve okul öncesi açık öğretim mezunları lehine en son mezun oldukları okul durumuna göre değerlendirme sürecinde kullanılan etkinlik türleri puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(127)} = -2.14; p < .05$). Aynı şekilde değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunları için 38.55, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunları için 43.26 olarak belirlenmiştir. Bu oranlara bakıldığında okul öncesi açık öğretim mezunları lehine en son mezun oldukları okul durumuna göre değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(127)} = -2.56; p < .05$). Değerlendirme sürecinde aile puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunu öğretmenlerde 13.13 iken okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunu öğretmenlerde 14.68 olarak bulunmuştur. Okul öncesi açık öğretim mezunları lehine en son mezun oldukları okul durumuna göre değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(127)} = -2.39; p < .05$). Bunun yanı sıra özel eğitim puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliği örgün mezunlarında 9.60, okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunlarında 11.41 çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenliği açık öğretim mezunları lehine en son mezun oldukları okul durumuna göre değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(127)} = -2.90; p < .05$). Elde edilen verilere göre en son mezun olunan

okulun okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin etkinlik türleri, yöntem-teknik, aile ve özel eğitim alt boyutlarında bulunduğu saptanmıştır.

4.5. Görev Yaptığı Kuruma Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.9. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene			
	Statistic	df1	df2	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,025	1	128	,875
Çocuğun değerlendirilmesi	,807	1	128	,371
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	4,572	1	128	,034*
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	,291	1	128	,590
Değerlendirme sürecinde aile	5,034	1	128	,027*
Değerlendirme sürecinde portfolyo	10,658	1	128	,001*
*Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	1,628	1	128	,204
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	,178	1	128	,673
Programın değerlendirilmesi	,438	1	128	,509

$p^* < .05$

Tablo 4.9 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10 incelediğinde; öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenler için 24.25, anaokulunda görev yapan öğretmenler için 24.20 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar birbirine çok yakın olmakla beraber görev yaptıkları kurum bakımından öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = .06$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde portfolyo puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenlerde 10.22, anaokulunda görev yapan öğretmenlerde 10.98 olarak bulunmuş ve görev yaptıkları kurum bakımından değerlendirme sürecinde portfolyo puan ortalamalarında bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(128)} = -1.34$; $p > .05$). Benzer olarak aile puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenler için 13.28, anaokulunda görev yapan öğretmenler için 13.82 olarak belirlenmiş ve görev yaptıkları kurum bakımından değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)} = -.87$; $p > .05$). Öz değerlendirme puan

ortalamalarında da ana sınıfında görev yapan öğretmenler 27.23, anaokulunda görev yapan öğretmenler 26.53 bulunmuş ve görev yaptıkları kurum açısından değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(128)} = 1.10$; $p > .05$).

Tablo 4.10. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Görev yapılan kurum	N	X	SS	Sd	T	P
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Ana sınıfı	85	24.25	4.00	128	.06	.95
	Ana okulu	45	24.20	3.94			
Çocuğun değerlendirilmesi	Ana sınıfı	85	13.83	1.63	128	3.20	.002*
	Ana okulu	45	12.82	1.86			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Ana sınıfı	85	41.89	8.04	128	2.34	.021*
	Ana okulu	45	38.09	10.12			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Ana sınıfı	85	41.27	9.34	128	2.72	.007*
	Ana okulu	45	36.62	9.09			
Değerlendirme sürecinde aile	Ana sınıfı	85	13.28	3.67	128	-.87	.39
	Ana okulu	45	13.82	2.74			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Ana sınıfı	85	10.22	3.40	128	-	.18
	Ana okulu	45	10.98	2.21		1.34	
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Ana sınıfı	85	27.23	3.31	128	1.10	.27
	Ana okulu	45	26.53	3.74			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Ana sınıfı	85	10.61	3.23	128	2.88	.005*
	Ana okulu	45	8.93	3.02			
Programın değerlendirilmesi	Ana sınıfı	85	11.87	2.74	128	-	.10
	Ana okulu	45	12.67	2.45		1.63	

$p < .05$

Programın değerlendirilmesi puan ortalamaları da ana sınıfında görev yapan öğretmenler de 11.87, anaokulunda görev yapan öğretmenlerde 12.67 olarak bulunmuş ve görev yaptıkları kurum bakımından programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t_{(128)} = -1.63$; $p > .05$). Aile puan ortalamalarında da ana sınıfında görev yapan öğretmenler 13.28, anaokulunda görev yapan öğretmenler 13.82 bulunmuştur. Bu oranlara bakıldığında görev yaptıkları kurum bakımından değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = -.87$; $p > .05$). Çocukların değerlendirilmesi puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenlerde 13.83, anaokulunda görev yapan öğretmenlerde 12.82 bulunmuştur. Ana sınıfında görev yapan öğretmenler lehine görev yaptıkları kurum bakımından değerlendirme sürecinde çocuk puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(128)} = 3.20$;

$p < .05$). Aynı şekilde değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenlerde 41.89, anaokulunda görev yapan öğretmenlerde 38.09 olarak görülmüş ve ana sınıfında görev yapan öğretmenler lehine görev yaptıkları kurum düzeyinde değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(128)}=2.34$; $p < .05$). Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında da ana sınıfında görev yapan öğretmenler 41.25, anaokulunda görev yapan öğretmenler 36.62 görülmüş ve ana sınıfında görev yapan öğretmenler lehine görev yaptıkları kurum bakımından değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(128)}=2.72$; $p < .05$). Bununla beraber özel eğitim puan ortalamaları ana sınıfında görev yapan öğretmenlerde 10.61, anaokulunda görev yapan öğretmenlerde 8.93 çıkmış ve ana sınıfında görev yapan öğretmenler lehine görev yaptıkları kurum düzeyinde değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(128)}=2.88$; $p < .05$). Elde edilen verilere göre görev yapılan kurumun okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisi çocuk, etkinlik türleri, yöntem-teknik ve özel eğitim alt boyutlarında olduğu bulunmuştur.

4.6. Sınıfındaki Çocukların Yaş Grubuna Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,965	2	127	,384
Çocuğun değerlendirilmesi	2,907	2	127	,058
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	1,030	2	127	,360
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	2,029	2	127	,136
Değerlendirme sürecinde aile	3,585	2	127	*,031
Değerlendirme sürecinde portfolyo	,866	2	127	,423
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	,962	2	127	,385
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	,254	2	127	,776
Programın değerlendirilmesi	,288	2	127	,750

$p^* < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıftaki çocukların yaş grubunun; çocukların değerlendirmesi puan ortalamalarında ($F_{(2-127)}=.948$; $p>.05$); etkinlik türleri puan ortalamalarında ($F_{(2-127)}= 1.537$; $p>.05$); yöntem- teknikler puan ortalamalarında ($F_{(2-127)}= 1.350$; $p>.05$); aile puan ortalamalarında($F_{(2-127)}=.824$; $p>.05$); portfolyo puan ortalamalarında($F_{(2-127)}=1.062$; $p>.05$); özel eğitim puan ortalamalarında($F_{(2-127)}=1.376$; $p>.05$); öz değerlendirme puan ortalamalarında($F_{(2-127)}= 2.790$; $p>.05$);programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında($F_{(2-127)}=2.293$; $p>.05$) istatistiksel anlamda bir farklılık olduğu görülmemiştir.

Tablo 4.12.Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki çocukların yaş grubuna göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	134.889	2	67.445	4.52	.013	2-1, 3-1 *
	Gruplarıçi	1892.188	12	14.899	7		
	Toplam	2027.077	12				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	5.982	2	2.991	.948	.390	
	Gruplarıçi	400.487	12	3.153			
	Toplam	406.469	12				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	244.868	2	122.43	1.53	.219	
	Gruplarıçi	10118.86	12	79.676	4	7	
	Toplam	10363.73	12				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Gruplararası	241.433	2	120.71	1.35	.263	
	Gruplarıçi	11357.67	12	89.431	6	0	
	Toplam	11599.10	12				
Değerlendirme	Gruplararası	18.802	2	9.401	.824	.441	

sürecinde aile	1					
	Gruplariçi	1449.575	12	11.414		
	Toplam	1468.377	12			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	1					
	Gruplararası	19.744	2	9.872	1.06	.349
	Gruplariçi	1180.725	12	9.297	2	
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	1					
	Gruplararası	65.192	2	32.596	2.79	.065
	Gruplariçi	1483.800	12	11.683	0	
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	1					
	Gruplararası	28.877	2	14,438	1.37	.256
	Gruplariçi	1333.000	12	10.496	6	
Programın değerlendirmesi	1					
	Gruplararası	31.861	2	15.930	2.29	.105
	Gruplariçi	882.363	12	6.948	3	
	1					
	Toplam	914.223	12			
			9			

$p^* < .05$

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıftaki çocukların yaş grubunun öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(2-127)} = 4.527$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Tukey's Testi sonucunda öğretmenin kendini değerlendirmesi alt boyutunda sınıfındaki çocukların yaş grubu 36- 48 ay ve 48- 60 ay olan öğretmenler arasında sınıfındaki çocukların yaş grubu 48- 60 olan öğretmenler; 48- 60 ay ve 60- 72 ay olan öğretmenler arasında sınıfındaki çocukların yaş grubu 60- 72 ay olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenin kendini değerlendirmesi alt boyutunda sınıfındaki çocukların yaş grubu 60- 72 ay olan öğretmenlerin puanları, yaş grubu 48- 60 ay olan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunurken; yaş grubu 48- 60 ay olan öğretmenlerin puanları, yaş grubu 36- 48 ay olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene			
	Statistic	df1	df2	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,469	2	127	,627
Çocuğun değerlendirilmesi	1,931	2	127	,149
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,968	2	127	,383
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler	,000	2	127	1,000
Değerlendirme sürecinde aile	6,412	2	127	*,002
Değerlendirme sürecinde portfolyo	3,441	2	127	*,035
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	2,858	2	127	,061
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	2,022	2	127	,137
Programın değerlendirilmesi	1,548	2	127	,217

$p^* < .05$

Tablo 4.13 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'de de görüldüğü gibi; okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamaları ($F_{(2-127)}=.541$; $p>.05$); aile puan ortalamaları ($F_{(2-127)}=.381$; $p>.05$); portfolyo puan ortalamaları ($F_{(2-127)}=.297$; $p>.05$); öz değerlendirme puan ortalamaları ($F_{(2-127)}=.114$; $p>.05$) üzerinde istatistiksel anlamda bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamalarında ($F_{(2-127)}=2.921$; $p>.05$) ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında ($F_{(2-127)}=2.065$; $p>.05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.14. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin kendini	Gruplararası	17.115	2	8.558	.541	.584

değerlendirmesi	Gruplariçi	2009.962	127	15.826			
	Toplam	2027.077	129				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	26.249	2	13.125	4.384	.014*	1-3, 2-3
	Gruplariçi	380.220	127	2.994			
	Toplam	406.469	129				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	455.714	2	227.857	2.921	.058	
	Gruplariçi	9908.017	127	78.016			
	Toplam	1036.731	129				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknik	Gruplararası	365.344	2	182.672	2.065	.131	
	Gruplariçi	11233.764	127	88.455			
	Toplam	11599.108	129				
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	22.133	2	11.066	.972	.381	
	Gruplariçi	1446.244	127	11.388			
	Toplam	1468.377	129				
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplararası	22.704	2	11.352	1.224	.297	
	Gruplariçi	1177.765	127	9.274			
	Toplam	1200.469	129				
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplararası	2.771	2	1.385	.114	.893	
	Gruplariçi	1546.222	127	12.175			
	Toplam	1548.992	129				
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplararası	74.976	2	37.488	3.700	.027*	1-2, 2-3
	Gruplariçi	1286.901	127	10.133			
	Toplam	1361.877	129				
Programın değerlendirilmesi	Gruplararası	45.048	2	22.524	3.291	.040	3-1, 3-2
	Gruplariçi	869.175	127	6.844			
	Toplam	914.223	129				

$p^* < .05$

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin çocukların değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür ($F_{(2-127)} = 4.384$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Tukey's Testi sonucunda çocukların değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt ve üst düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey lehine; çocukların değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin orta ve üst düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin orta düzey lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre çocukların değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey ve orta düzey olanların puanları, çocukların değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin

değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür($F_{(2-127)}=3.700$; $p<.05$). Tukey's Testi sonucunda değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt ve orta düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey lehine; değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin orta ve üst düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin orta düzey lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey ve orta düzey olanların puanları, değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanlara göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür($F_{(2-127)}=3.700$; $p<.05$). Tukey's Testi sonucunda programın değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt ve üst düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey lehine; okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin orta ve üst düzey arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre programın değerlendirilmesi alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanların puanları, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt ve orta düzey olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.8. Sınıfındaki Çocukların Sayısına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.15.Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların sayısına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,448	3	126	,719

Çocuğun değerlendirilmesi	1,068	3	126	,365
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,340	3	126	,797
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	,468	3	126	,705
Değerlendirme sürecinde aile	1,823	3	126	,146
Değerlendirme sürecinde portfolyo	2,287	3	126	,082
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	1,145	3	126	,334
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	,255	3	126	,858
Programın değerlendirilmesi	,427	3	126	,734

$p^* < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların sayısına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	15.895	3	5.298	.332	.802	
	Gruplarıçi	2011.181	126	15.962			
	Toplam	2027.077	129				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	20.713	3	6.904	2.255	.085	
	Gruplarıçi	385.757	126	3.062			
	Toplam	406.469	129				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	227.554	3	75.851	.943	.422	
	Gruplarıçi	10136.177	126	80.446			
	Toplam	10363.731	129				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknik	Gruplararası	327.708	3	109.236	1.221	.305	
	Gruplarıçi	11271.400	126	89.456			
	Toplam	11599.108	129				
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	18.268	3	6.089	.529	.663	
	Gruplarıçi	1450.109	126	11.509			
	Toplam	1468.377	129				
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplararası	19.473	3	6.491	.693	.558	
	Gruplarıçi	1180.996	126	9.373			
	Toplam	1200.469	129				
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplararası	16.963	3	5.654	.465	.707	
	Gruplarıçi	1532.029	126	12.159			
	Toplam	1548.992	129				
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplararası	55.230	3	18.410	1.775	.155	
	Gruplarıçi	1306.647	126	10.370			
	Toplam	1361.877	129				
Programın değerlendirilmesi	Gruplararası	56.123	3	18.708	2.747	.046*	3-2
	Gruplarıçi	858.100	126	6.810			
	Toplam	914.223	129				

$p^* < .05$

Tablo 4.16' de de görüldüğü gibi; okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıfta bulunan çocuk sayısının öğretmenini kendini değerlendirmesi puan

ortalamları($F_{(3-126)}=.332$; $p>.05$); etkinlik türleri puan ortalamaları($F_{(3-126)}=.943$; $p>.05$); yöntem- teknik puan ortalamaları($F_{(3-126)}=1.221$; $p>.05$); aile puan ortalamaları($F_{(3-126)}=.529$; $p>.05$); portfolyo puan ortalamaları($F_{(3-126)}=.693$; $p>.05$); öz değerlendirme puan ortalamaları($F_{(3-126)}=.465$; $p>.05$); özel eğitim puan ortalamaları ($F_{(3-126)}=1.775$; $p>.05$); çocukların değerlendirilmesi puan ortalamaları($F_{(3-126)}=2.255$; $p>.05$) üzerinde anlamda bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıfta bulunan çocuk sayısının programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur($F_{(3-126)}=2.747$; $p>.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Tukey's Testi sonucunda programın değerlendirilmesi alt boyutunda sınıfta bulunan çocuk sayısının 16- 20 arası olan ve 21- 25 arası olan arasında 21- 25 arası olan lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre programın değerlendirilmesi alt boyutunda sınıfta bulunan çocuk sayısının 16- 20 arasında olanların puanları, sınıfta bulunan çocuk sayısının 21- 25 arası olanların puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

4.9. Sınıfında Yardımcı Personel Olup Olmamasına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.17. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene			
	Statistic	df1	df2	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	1,182	1	128	,279
Çocuğun değerlendirilmesi	,758	1	128	,386
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	3,405	1	128	,067
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	,510	1	128	,477
Değerlendirme sürecinde aile	,085	1	128	,771
Değerlendirme sürecinde portfolyo	1,045	1	128	,309
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	4,015	1	128	,047*
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	1,785	1	128	,184
Programın değerlendirilmesi	,184	1	128	,669

$p^* < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18 incelediğinde; öğretmenin kendini değerlendirilmesi puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler için 25.03, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenler için 23.41 olarak belirlenmiştir. Bu oranlara bakıldığında sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler lehine sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(128)}=2.4$; $p < .05$). Aynı şekilde öz değerlendirme puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerde 27.67, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenlerde 26.30 bulunmuş ve sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler lehine sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamalarında bir anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(128)}=2.4$; $p < .05$). Çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerin 13.56, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenlerin 13.41 çıkmış ve sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = .49$; $p > .05$).

Tablo 4.18. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Yardımcı personel	N	X	SS	Sd	T	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Var	66	25.03	3.67	128	2.4	.02*
	Yok	64	23.41	4.11			
Çocuğun değerlendirilmesi	Var	66	13.56	1.70	128	.49	.62
	Yok	64	13.41	1.87			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Var	66	40.14	9.44	128	-.57	.57
	Yok	64	41.03	8.50			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Var	66	39.20	9.38	128	-.56	.57
	Yok	64	40.14	9.64			
Değerlendirme sürecinde aile	Var	66	13.50	3.50	128	.10	.92
	Yok	64	13.44	3.27			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Var	66	10.91	3.20	128	1.62	.11
	Yok	64	10.05	2.84			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Var	66	27.67	3.14	128	2.3	.02*
	Yok	64	26.30	3.66			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Var	66	9.62	3.37	128	-	.14
	Yok	64	10.45	3.08		1.47	
Programın değerlendirilmesi	Var	66	12.53	2.56	128	1.68	.09
	Yok	64	11.75	2.72			

$p^* < .05$

Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerde 40.14, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenlerde 41.03 görülmüş ve sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamalarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t_{(128)} = -.57$; $p > .05$). Bu bulgularla eşdeğer olarak değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerde 39.20, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenlerde 40.14 bulunmuş ve sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında bir anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t_{(128)} = -.56$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde aile puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler için 13.50, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenler için 13.44 olarak belirlenmiş ve değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(128)} = .10$; $p > .05$). Portfolyo puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler de 10.91, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenler de 10.05 olarak bulunmuş ve değerlendirme sürecinde portfolyo puan ortalamalarında anlamlı farklılık saptanamamıştır ($t_{(128)} = 1.62$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler de 9.62, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenler de 10.45 bulunmuş ve sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = -1.47$; $p > .05$). Programın değerlendirilmesi puan ortalamaları sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerin 12.53, sınıfında yardımcı personel olmayan öğretmenlerin 11.75 çıkmış ve sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t_{(128)} = 1.68$; $p > .05$). Elde edilen verilere göre sınıfında yardımcı personel olup olmaması okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisi öğretmenin kendini değerlendirmesi ve öz değerlendirme alt boyutlarında bulunduğu görülmüştür.

4.10. Sınıfında Özel Gereksinimli Çocuk Olup Olmamasına Göre, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi Konusundaki Bulgular

Tablo 4.19.Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin levene testi sonuçları

	Levene			
	Statistic	df1	df2	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	,706	1	128	,402
Çocuğun değerlendirilmesi	,076	1	128	,784
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	,443	1	128	,507
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	2,447	1	128	,120
Değerlendirme sürecinde aile	,042	1	128	,839
Değerlendirme sürecinde portfolyo	3,068	1	128	,082
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	,847	1	128	,359
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	6,995	1	128	,009*
Programın değerlendirilmesi	,738	1	128	,392

$p^* < .05$

Tablo 4.19 incelendiğinde levene testi sonucunda varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.20 incelendiğinde; öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerde 24.10, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenlerde 24.29 olarak belirlenmiştir ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması durumuna göre öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = -.25$; $p > .05$). Çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler için 13.45, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler için 13.50 olarak bulunmuş ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması durumuna göre çocuğun değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)} = -.15$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler de 42.22, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler de 39.84 çıkmış ve değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen

etkinlik türleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t_{(128)} = 1.40$; $p > .05$).

Tablo 4.20. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Özel gereksinimli çocuk	N	X	SS	Sd	T	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Var	40	24.10	3.77	128	-.25	.80
	Yok	90	24.29	4.06			
Çocuğun değerlendirilmesi	Var	40	13.45	1.78	128	-.15	.88
	Yok	90	13.50	1.78			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Var	40	42.22	8.08	128	1.40	.16
	Yok	90	39.84	9.27			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Var	40	41.07	8.91	128	1.13	.26
	Yok	90	39.03	9.71			
Değerlendirme sürecinde aile	Var	40	13.87	3.22	128	.91	.36
	Yok	90	13.29	3.44			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Var	40	11.15	2.73	128	1.67	.10
	Yok	90	10.19	3.15			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Var	40	27.12	3.21	128	.29	.77
	Yok	90	26.93	3.59			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Var	40	11.45	2.58	128	3.46	.001*
	Yok	90	9.40	3.33			
Programın değerlendirilmesi	Var	40	11.85	2.91	128	-.84	.40
	Yok	90	12.28	2.55			

$p^* < .05$

Aynı şekilde yöntem- teknik puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler 41.07, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler 39.03 belirlenirken; sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(128)} = 1.13$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında ise sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler 13.87, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler 13.29 çıkmış ve değerlendirme sürecinde aile puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)} = .91$; $p > .05$). Portfolyo puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerde 11.15, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenlerde 10.19 olarak bulunmuş ve değerlendirme sürecinde portfolyo puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(128)} = 1.67$; $p > .05$). Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerde 27.12, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenlerde 26.93 çıkmıştır ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması düzeyinde değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan

ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)} = .29$; $p > .05$). Bunun yanı sıra programın değerlendirilmesi puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerin 11.85, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenlerin 12.28 bulunmuş ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması durumuna göre programı değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(128)} = -.84$; $p > .05$). Özel eğitim puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler için 11.45, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler için 9.40 olarak görülmüştür. Bu oranlara bakıldığında sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler lehine sınıfında özel gereksinimli olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(128)} = 3.46$; $p < .05$). Elde edilen verilere göre sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasının okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisi özel eğitim alt boyutunda olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümünde, araştırmanın evrenini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik tutumlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, en son mezun olunan okul, görev yapılan kurum, yaş grubu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, sınıfta yardımcı personel olup olmaması ve sınıfta özel gereksinimli çocuk olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, araştırmada ele alınan alt problemlere uygun olarak tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma ile öğretmenin cinsiyetine göre, okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik tutumun anlamlı farklılık göstermediğitespit edilmiştir. Bir başka deyişle, araştırma sonucunda cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında belirleyici olmadığı söylenebilir. Eğitimde değerlendirme sürecine yönelik tutumun cinsiyete göre farklılık göstermemesi tüm öğretmenlerin değerlendirmeye karşı aşağı yukarı benzer tutumu gösterdiklerinin göstergesi olabilir. Bunun da eğitimde benzer uygulamaların yapılmasına yol açtığına, sürecin çeşitlendirilmemesine neden olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda anlamlı farklılık olmamasının nedeni okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluşması olabilir. Literatürde bu bulgulara benzerlik gösteren değişik çalışmalar da bulunmaktadır (Erden, 2010; Göle,2014; Aydın, 2010; Uzun, 2007; Çaltık, 2004; Şıvgın, 2005). Arslan (2017) da yaptığı çalışmasında eğitim programını uygulamada karşılaşılan sorunlar için cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır; ancak değerlendirme alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucunun aksine İş (2017) de yaptığı araştırmada cinsiyet açısından kadınlar lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bunun da nedeni çalışılan evrenin genişliği veya kadın erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olması olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin mesleki kıdemlerin değerlendirme sürecinde öğretmenin kendini değerlendirmesi; çocuğun değerlendirilmesi; etkinlik türleri; yöntem- teknikler; aile; portfolyo; öz değerlendirme; özel eğitim; programın değerlendirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulgulara benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır (Oğuz, 2013; Göle, 2014; Arslan, 2017). Arslan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ile karşılaşmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenin lisans, yüksek lisans mezunu olmasının okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu lisans mezunu olduğu için, analizde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. İş (2017) in yaptığı çalışmada da buna benzer bir sonuca ulaşmış ve eğitim düzeyinin programın uygulanmasında etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılınç (2019) ise yaptığı öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları isimli araştırma sonucunda lisansüstü eğitimde olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha aktif kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenin örgün eğitim ya da açık öğretim mezunu olma durumu okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecinde kullanılan etkinlik türleri, yöntem-teknik, aile ve özel eğitim boyutlarında örgün eğitim mezunu aleyhine etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç açık öğretim mezunu öğretmenlerin örgün eğitim mezunu öğretmenlerden değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu gösteriyor. Bunun birçok nedeni olabilir. Bunlardan birisi açık öğretim mezunlarının kız meslek lisesi mezunu olmaları ve mesleklerini daha çok sevmeleri olabilir. Buna paralel olarak Göle (2014), okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada örgün eğitim mezunu öğretmenlerle açık öğretim mezunu öğretmenler arasında belirgin farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde; eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında görev yaptıkları kurumlar değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenin görev yaptığı kurum açısından okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecinde çocuğun değerlendirilmesi, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem-teknikler ve özel eğitim alt boyutlarında anasınıfında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yani anasınıfında görev yapan öğretmenler, ana okulunda görev yapan öğretmenlere göre çocukların değerlendirmesine daha çok yer vermişlerdir. Aynı

şekilde bu süreçte gerçekleştirdikleri etkinlik türleri, kullandıkları yöntem- teknikler ve özel eğitimle ilgili maddelere daha çok yer verdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında ana sınıfı öğretmenlerinin ana okulu öğretmenlerine göre değerlendirmeye karşı daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu da ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin programa ve değerlendirmeye daha çok önem verdiğini, daha bilinçli ve istekli olarak değerlendirmeyi sürece kattıklarını gösterebilir.

Bu araştırmanın sonucu ile paralel olarak Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde; eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenin görev yaptıkları kurum açısından okul öncesi eğitimde öğretmenin değerlendirilmesi, değerlendirme sürecinde aile, değerlendirmede kullanılan portfolyo, değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, programın değerlendirmesi boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile paralel olarak Şıvgın (2005), 2002 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırma sonucunda öğretmenlerin hedef ve hedef davranışları anlayıp uygulamada görev yaptıkları okul türünün etkisinin olmadığına ulaşmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında çocukların yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıftaki çocukların yaş grubunun; değerlendirme sürecinde çocukların değerlendirilmesi, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem- teknikler, ailenin rolü, kullanılan portfolyo, özel eğitim, öz değerlendirme, program puan ortalamaları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Oğuz (2012), 2006 okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin 2006 okulöncesi eğitim programına

ilişkin görüşlerinin yaş grubuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kılınç (2019) da yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmalarının öğrencilerin yaş gruplarına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin değerlendirme sürecinde öğretmen, aile, portfolyo, öz değerlendirme, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem- teknikler puan ortalamaları üzerinde etkisinin bulunduğu tespit edilmezken değerlendirme sürecinde çocuk alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey ve orta düzey olanların puanları, değerlendirme sürecinde çocuk alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt düzey ve orta düzey olanların puanları, değerlendirme sürecinde özel eğitim alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda değerlendirme sürecinde program alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin üst düzey olanların puanları, değerlendirme sürecinde program alt boyutunda okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin alt ve orta düzey olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde; eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarındaki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıfta bulunan çocuk sayısının öğretmenin kendini değerlendirmesi, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem- teknikler, aile, portfolyo, öz değerlendirme, özel eğitim, program puan ortalamaları üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde; eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında programın değerlendirilmesi alt boyutunda sınıfta bulunan çocuk sayısının 16- 20 arasında olanların puanları, sınıfta bulunan çocuk sayısının 21- 25 arası olanların puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak Düşek(2008), Ordu ilinde görev yapmakta olan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi kurum müdürü ve 114 okul öncesi öğretmenine 2006 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması durumunun programın uygulanmasını zorlaştırdığını tespit etmiştir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde ‘Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarında yardımcı personel olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler lehine sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre öğretmenin değerlendirilmesi puan ortalamalarında bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıfında yardımcı personel olma durumunun çocukların değerlendirilmesi, değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem- teknikler, aile, portfolyo, özel eğitim ve programın

değerlendirilmesi puan ortalamalarında etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıfında yardımcı personel olan öğretmenler lehine sınıfında yardımcı personel olup olmaması bakımından değerlendirme sürecinde öz değerlendirme puan ortalamalarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Düşek (2008)'de, Ordu ilinde görev yapmakta olan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi kurum müdürü ve 114 okul öncesi öğretmenine 2006 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda sınıfta bir öğretmen olması durumunun programın uygulanmasını zorlaştırdığını tespit etmiştir.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın onuncu alt probleminde 'Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması açısından öğretmenin değerlendirilmesi, çocuğun değerlendirilmesi, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem-teknikler, aile, portfolyo, öz değerlendirme ve programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Uygur Celep(2020), özel eğitimle ilgili yaptığı araştırmasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ulaşılan sonuçlar ile ilgili eğitimci ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Eğitimcilerle Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın öğretmen olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği bölümüne erkek öğrenci alımı artırılıp teşvik edilebilir.
- Açık öğretim mezunu öğretmenlerin, örgün eğitim mezunu öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Örgün eğitim alan öğretmen adaylarına tutumlarını olumlu yönde geliştirecek eğitimler verilebilir.
- Değerlendirme sürecinin çok boyutlu olduğu kabul edilip farklı etkinlik türlerinden yararlanabilirler.
- Süreci çocuklarla beraber eğlenceli hale getirmek için farklı yöntem-tekniklerden yararlanabilirler.
- Programın eğitimciler tarafından daha iyi anlaşılması ve uygulanabilirliğinin artırılması için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Değerlendirme sürecinde kullanılan portfolyoların çeşitliliğini artırmak için yakın bölgedeki okullardaki öğretmenler arasında bilgi paylaşım etkinlikleri organize edilebilir.
- Okul idarecilerinin de değerlendirme sürecine aktif katılımı teşvik edilebilir. İdareciler haftanın belirli bir günü sınıfa davet edilerek çocukları izleyip değerlendirmeye olumlu ya da olumsuz katkıda bulunmaları sağlanabilir.
- Aileler okul öncesi eğitim programı hakkında bilgilendirilerek, belirli aile katılımları düzenlenerek değerlendirme sürecine ailelerin katılımı da sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Ülkemizde okul öncesi eğitimi programında değerlendirme ile ilgili çalışmaların sayısı çok azdır. Araştırmacılar bu konunun farklı boyutlarını ele alan çalışma yapılabilir. MEB bu tür çalışmalara destek verebilir.

- Bu araştırma Kilis il merkezinde çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, ülke genelinde ya da farklı illerde çalışan okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapabilirler.
- Araştırma sonucunda mesleki kıdemin değerlendirme sürecindeki öğretmen tutumlarında etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuçla ve nedenleriyle ilgili kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda eğitim düzeyinin(ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) değerlendirme sürecindeki öğretmen tutumlarında etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuçla ve nedenleriyle ilgili kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Açık öğretim mezunu öğretmenlerin, örgün eğitim mezunu öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçla ve nedenleriyle ilgili kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ak, G., Yıldırım, B., & Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi.55(1): 89- 108.
- Akgün, S. &Uluğtekin, M. (1989). Misak i Marif. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi.1(3):286-34.
- Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aksoy, A. B.,& Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi (25. Baskı)*,Pegem Yayınları, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N.,& Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 78-112). Ankara: Hedef.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*.Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat, G. U. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar. *Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed. G. Haktanır)* Ankara: Anı.
- Batır, B. (2007). *İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908- 1924)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, İ.,&Duruhan, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of SocialScience*, 6 (5), 199-216.
- Bodrova, E. &Leong, D. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, (Çev.: T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades. United States of America: Allyn & Bacon.*
- Budak, E. & Akbaş A. (2006). *Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi*. Pozitif yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anaokul ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 1-2.
- Çelik, N. & Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı.
- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16: 173-188.
- Darling, L. (2007a). *Understanding the Xompetencies and Objectives ,Using the Mississippi Early Learning Guidelines:A Complete Curriculum for Three-Year-Olds*,MississippiState, MississippiStateUniversityEarlyChildhoodInstitute, Mississippi.
- Darling, L. (2007b). *PreparingtheClassroom, Using the Mississippi Early Learning Guidelines:a Complete Curriculumfor Three-Year-Olds*,MississippiStateUniversityEarlyChildhoodInstitute, Mississippi.
- Decker, A.,&Decker, J. (2007). *Planning and administering early childhood programs*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Fakültesi Dergisi*, 27(1): 169-178.
- Deniz, Ü.,& Yükselen, A. İ. (2015). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 37-38). Ankara: Hedef.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1: 68-75.
- Diffily, D.,Donaldson, E. &Sassmani, C. (2001). *The Scholastic Book of Early Childhood Learnin centers*. New York: Scholastic Professional Books.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi I-II*, Eser Matbaası, İstanbul.
- Ertuğrul, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gardner, H.&Hatch, T. (1989). "Educationalİmplications of theTheory of Multipleİntelligences, " *EducationalResearcher*, 18(8): 4-10.

- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gordon, M., & Browne, K.W. (2007). *Beginningessentials in earlychildhoodeducation: Canada*.
- Göle, M.O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül Deretarla, E. (2007). Okul Öncesi Eğitime Giriş. *Türkiye’de okul öncesi eğitim, (Editör: Gelengül Haktanır) (İçinde)* .161-173. Ankara: Anı.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (2010). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s.35-76)*. Ankara: Anı.
- Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s.29-80)*. Ankara: Anı.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Naturel.
- Güven, G. (2013). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.82-133). Ankara: Pegem.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Jackman, H. (2005). *EarlyEducationCurriculum: A Child’s Connection tothe World. United State: ThomsonDelmar Learning*.
- Kandır, A. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Ankara: Kök.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. Ankara: Morpa Kültür.
- Kandır, A., Uyanık, Ö., & Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., Ünal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S., & Uyanık, Ö. (2012). *Dil etkinlikleri*. Ankara: Efil.
- Karademir, A. (2016). Eğitici-yaratıcı drama ve uygulama ilkeleri. S. Pekdoğan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde (s. 53-78)*. Ankara: Eğiten.
- Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8. basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kay, M. A. (2015). *2013 Okulöncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılınç, F.G. (2019). *Öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programı'nda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knopf, H.,&Welsh, K. (2010). *Preschool Materials Guide*, University Of South Carolina. Child Development Research Center.
- Koçer, H.,& Meral, S. (2014). High scope programı. Z. Fulya Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s. 67-100). Ankara: Hedef.
- Korkmaz, M .&Öktem, G. (2014). Rousseau'nun Eğitim Anlayışı. Eğitim ve Öğretim Anlayışları Dergisi,3(1):174-186.
- Kwon, Y.I. (2004). Earlychildhoodeducation in Korea: Discrepancybetweennationalkindergardencurriculumandpractices. *EducationalReview*, 56(3), 297-312.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2006), *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara.
- MEB.(2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mligo, I. R. (2016). Teachers' perceptionsandconcernsabouttheimplementation of the2005 preschoolcurriculum in Tanzania. *EarlyYears*, 36(4): 353-367.
- Ntumi, S. (2016). Challengespre-schoolteachersface in theimplementation of theearlychildhoodcurriculum in thecapcoastmetropolis. *Journal of EducationandPractice*, 7(1), 54-62.
- Oğuz, T. (2012). *2006 yılı okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay A. (2002).*Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A(2007).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*.Ankara: Kök.
- Önder, A. (2016). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 149-176). Ankara: Anı.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. & Bolat , E.Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği).*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.

- Öztürk Y., Gangal M., & Aydın, Z. N. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkökula hazırlık, T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları* içinde (s. 1325). Ankara, Eğiten.
- Piaget, J (1993). "Jan Amos Comenius," *Prospects*, 23(1-2): 173-196.
- Poyraz, H., & Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi eğitimi programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.2562). Ankara: Pegem.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(15): 164-172.
- Temel, Z. F. (Ed.). (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. Ankara: İzge.
- Toran M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s. 11-36). Ankara: Hedef.
- Uyanık Balat, G. (2016). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 239-264). Ankara: Anı.
- Uygur Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlilikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uzun, H. (2020) *Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi* in *Recent Advances in Education and Sport Researches*, Gece Kitaplığı
- Wen, X., Elicker, J.G., & McMullen, M.B. (2011). Early childhood teachers’ Curricular beliefs: Are they consistent with the observed classroom practices?. *Early Childhood Education And Development*, 22(6), 945-969.
- Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey’in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programı’nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanı’nın etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME TUTUMU ANKETİ (OÖDTA)

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Elinizdeki bu anket, “Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Belirlenmesi” adlı araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Birinci bölümde öğretmenler ve çalıştıkları kurumlarla ilgili bazı bilgileri belirlemeye yönelik 11 madde; ikinci bölümde ise Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerlendirme konusunda öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla 52 madde bulunmaktadır. Anketi oluşturan maddelerin karşısında “Her zaman, Çoğu zaman, Bazen, Nadiren ve Hiçbir zaman” şeklinde seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklerden sizin için en uygun olanın altındaki kutuya (X) işareti koyunuz.

Ankette yer alan maddelere gerçekçi cevaplar vermeniz; hiçbir maddenin karşılığını boş bırakmamanız, bu araştırmanın amaçlarına ulaşması yönünden oldukça önemlidir. Verdiğiniz cevaplar bu araştırmanın dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

İlgi ve destekleriniz için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Büşra GELEBEK
Yüksek Lisans Öğrencisi

I- Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:	Erkek ()	Kadın ()
Mesleki Kıdeminiz:	1-5 yıl () 11-15 yıl ()	6-10 yıl () 16 yıl ve üzeri ()
Eğitim düzeyiniz:	Ön Lisans() Yüksek Lisans()	Lisans () Doktora()
En son mezun olduğunuz okul:	Okul Öncesi Öğr.(Örgün) () Okul Öncesi Öğr.(AÖF) ()	Diğer.....
Görev yaptığınız kurum:	Anasınıfı()Anaokulu ()	Diğer.....
Yaş Grubunuz:	36 – 48 ay() 60- 72 ay ()	48- 60 ay()
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre:	Alt Düzey () Üst Düzey ()	Orta Düzey ()
Sınıfınızdaki çocuk sayısı:	15’den az () 21- 25 arası () 31 ve üzeri ()	16- 20 arası () 26- 30 arası ()
Çalışma saatiniz :	Yarım gün()	Tam gün()
Sınıfımda bana yardımcı olan yardımcı öğretmen/ usta öğretici vardır.	Evet ()	Hayır ()
Sınıfımda özel gereksinimli çocuk vardır.	Evet ()	Hayır ()

II- OkulÖncesi Eğitim Programında Yer Alan Değerlendirme Konusunda Öğretmenlerin Tutumlarıyla İlgili Maddeler

Her zaman (5)	Çoğu zaman (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
				5 4 3 2 1
1.	Günlük değerlendirmeyi çocuklarla birlikte yaparım.			5 4 3 2 1
2.	Günlük değerlendirmeyi her günün sonunda yaparım.			5 4 3 2 1
3.	Değerlendirme yapmadan önce çocukları gözlemlerim.			5 4 3 2 1
4.	Değerlendirme yaparken çocukların yaşadığı sosyoekonomik çevreyi dikkate alırım.			5 4 3 2 1
5.	Değerlendirme yaparken çocukların yaş grubuna dikkat ederim.			5 4 3 2 1
6.	Değerlendirme yaparken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alırım.			5 4 3 2 1
7.	Çocukları değerlendirmede standart testler kullanırım.			5 4 3 2 1
8.	Değerlendirme yaparken sanat etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
9.	Değerlendirme yaparken fen etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
10.	Değerlendirme yaparken matematik etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
11.	Değerlendirme yaparken müzik etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
12.	Değerlendirme yaparken drama etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
13.	Değerlendirme yaparken okuma yazma etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
14.	Değerlendirme yaparken oyun etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
15.	Değerlendirme yaparken hareket etkinliklerinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
16.	Değerlendirmede sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanırım.			5 4 3 2 1
17.	Değerlendirme yaparken alan gezisinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
18.	Değerlendirme yaparken bulmacalardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
19.	Değerlendirme yaparken yarım bırakılmış öyküleri tamamlama etkinliğinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
20.	Değerlendirme yaparken yarım bırakılmış materyalleri tamamlama etkinliğinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
21.	Değerlendirmede kendi hazırlamış olduğum açık uçlu betimleyici sorulardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
22.	Değerlendirmede kendi hazırlamış olduğum açık uçlu duyuşsal sorulardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
23.	Değerlendirmede yaşarla ilişkilendirdiğim açık uçlu sorulardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
24.	Değerlendirmede kazanımlara ilişkin açık uçlu sorulardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
25.	Değerlendirme yaparken rol oynama tekniğinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
26.	Değerlendirme yaparken örnek olaylardan yararlanırım.			5 4 3 2 1
27.	Değerlendirme yaparken beyin fırtınası tekniğinden yararlanırım.			5 4 3 2 1
28.	Değerlendirme yaparken problem çözme yönteminden yararlanırım.			5 4 3 2 1
29.	Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirmeye uygun olarak ev ziyaretleri yaparım.			5 4 3 2 1
30.	Değerlendirme sürecine aileleri etkin bir şekilde dâhilederim.			5 4 3 2 1
31.	Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme için ailelerle ' Gelişim Dosyası Paylaşım Günü' düzenlerim.			5 4 3 2 1
32.	Okul öncesi eğitimde yaptığım değerlendirmeleri kayıt altına alırım.			5 4 3 2 1
33.	Değerlendirme sürecinde kayıt altına aldığım dokümanlardan elde ettiğim bulguları dikkate alırım.			5 4 3 2 1
34.	Gelişim gözlem formları hazırlarım.			5 4 3 2 1
35.	Gelişim gözlem formuna dayalı olarak hazırladığım gelişim raporu doğrultusunda ailelere önerilerde bulunurum.			5 4 3 2 1
36.	Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme için portfolyo dosyasını kendim oluştururum.			5 4 3 2 1

37.	Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme için portfolyo dosyasını çocuklarla birlikte oluştururum.	5	4	3	2	1
38.	Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme için portfolyo dosyasını çocukların oluşturmasını desteklerim.	5	4	3	2	1
39.	Etkinlikleri değerlendirme sürecinin sonunda çocukların bir ürün ortaya koymalarını desteklerim.	5	4	3	2	1
40.	Değerlendirme sürecinde çocukları gözlemleyerek bilgi toplarım.	5	4	3	2	1
41.	Etkili öğretmenlik yapabilmek için kendimi değerlendiririm.	5	4	3	2	1
42.	Kendimi değerlendirdikten sonra geliştirmek için çaba harcarım.	5	4	3	2	1
43.	Gelişimsel gereksinimi olan çocukları saptamak için tarama testleri (gelişimsel değerlendirme) yaparım.	5	4	3	2	1
44.	Gelişimsel gereksinimi olan çocukları saptamak için gerekli olan tanılayıcı testlerin yapılması için uzmanları sınıfıma davet ederim.	5	4	3	2	1
45.	Özel gereksinimli çocuklar için bireye uygun değerlendirme yaparım.	5	4	3	2	1
46.	Her günün sonunda yaptığım değerlendirme sonucu kendi eksikliklerimin farkına varırım.	5	4	3	2	1
47.	Her günün sonunda yaptığım değerlendirme sonucu kendi eksikliklerimi geliştiririm.	5	4	3	2	1
48.	Her günün sonunda yaptığım değerlendirme sonucu çocukların desteklenmesi gereken yönlerinin farkına varırım.	5	4	3	2	1
49.	Her günün sonunda yaptığım değerlendirme sonucu çocukların desteklenmesi gereken yönlerini geliştiririm.	5	4	3	2	1
50.	Programın değerlendirilmesinde, planladığım etkinliklerin uygulanabilirliğini kayıt altına alırım.	5	4	3	2	1
51.	Programın değerlendirmesinde, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimleri kayıt altına alırım.	5	4	3	2	1
52.	Her yılın sonunda yaptığım genel değerlendirmeyi okul idaresine bildiririm.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER			
Adı Soyadı : Büşra GELEBEK			
Unvanı: Öğretmen			
ORCID :			
Doğum tarihi : 05.04.1993			
Doğum yeri :Kilis			
İletişim Bilgileri	Adres:Ekrem Çetin Mah. Ekrem Çetin Cad. Meltem Sit. B blok. Daire 9. Kat 5. Kilis MERKEZ		
	Telefon:05541333790		
	E mail:busragelebek@gmail.com		
2. ÖĞRENİM BİLGİLERİ			
Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2011-2015
Yüksek lisans	Eğitim Bilimleri	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	
3. YABANCI DİL BİLGİSİ			
1-)			
2-)			
3-)			
4. MESLEKİ DENEYİM VE ÜYELİKLER			
1-)			
2-)			
3-)			
5. YAYINLAR VE ÖDÜLLER			
1-)			
2-)			
3-)			