

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ 2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRME UNSURUNA YÖNELİK GÖRÜŞ VE
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

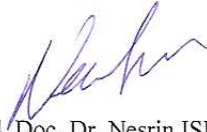
Şadiye CAN GÜL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU

**Eylül 2009
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Şadiye CAN GÜL tarafından Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU yönetiminde hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 14.Eylül.2009 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU
Jüri Başkanı (Danışman)



Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Jüri Üyesi


Yrd. Doç. Dr. İzzet Baki KARAOĞLU
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30/12/2009 tarih ve 22/02. sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza: 
Öğrencinin Adı Soyadı: Şadiye CAN GÜL

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin yardımı ve desteği bulunmaktadır. Öncelikle çalışmamın her aşamasında her türlü desteği sağlayan, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine olanak sağlayarak süreci anlamama yardımcı olan ve bana olan inancını yitirmeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU'na teşekkür ederim. Ölçeklerin geçerliliği konusunda uzman görüşü aldığım Prof. Dr. Fulya TEMEL, Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU, Yrd. Doç. Dr. Asiye İVRENDİ, Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜLAY, Öğr. Gör. Fatma TAHTA ve Arş. Gör. Emel TOK'a; verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, teşekkür ederim. Çalışmam süresince beni destekleyen eşim Yoldaş GÜL'e, aileme, çalışma arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRME UNSURUNA YÖNELİK GÖRÜŞ VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

CAN GÜL, Şadiye
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU

Eylül 2009, 112 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve öğretmenlerin davranışlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuru hakkında görüş ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca değerlendirmeye yönelik öğretmen davranışlarını ölçmek için öğretmen davranış ölçeği geliştirilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin davranışları incelendiğinde değerlendirme çalışmalarını yaptıkları bulunmuştur. Özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yaş grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, program, değerlendirme, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS' AND STUDENT TEACHERS' PERCEPTIONS AND BEHAVIORS ABOUT EVALUATION ASPECTS OF 2006 EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAMME

CAN GUL, Sadiye

M. Sc. Thesis, Primary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nesrin ISIKOGLU

September 2009, 112 Pages

The purpose of this study is to investigate early childhood teachers' and student teachers' perceptions and teachers' behaviors about the evaluation aspects of 2006 early childhood education programme. The sample of the study consists of 247 early childhood teachers working for public preschools during 2008-2009 academic year in Denizli and student teachers currently studying in Pamukkale University Faculty of Education Department of Early Childhood Education. Teacher perception scale about the evaluation aspects of 2006 early childhood education programme was developed and administered by the researcher. Additionally, the teacher behavior scale was developed to measure teacher's behavior about evaluation. The means, standard deviation was calculated to analyze the data.

The results of study indicated that there is a significant differences between student teachers' and teachers' perceptions about the early childhood programme. Moreover, early childhood programme teachers stated that they regularly evaluated children, program and themselves. Results also indicated that teachers with highschool degree shared the evaluation results with the administrators more often than other teachers.

Key Words: Early childhood education, programme, evaluation, teachers' perceptions

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.2.1 Eğitimi ve Eğitim Programı.....	6
1.2.1.1. Eğitim ve Eğitim Programının Tanımı.....	6
1.2.1.2. Eğitim Programının Yararları ve Özellikleri	7
1.2.1.3. Eğitim Programının Kapsamı ve Öğeleri.....	9
1.2.1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	10
1.2.2. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.....	11
1.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı.....	11
1.2.2.2. Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programları.....	12
1.2.2.3. Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri.....	19
1.2.3. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme ve Önemi.....	24
1.2.3.1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme.....	24
1.2.3.1.1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar.....	26
1.2.3.2. Programın Değerlendirilmesi.....	31
1.2.3.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi.....	32
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	33
1.4. ALT PROBLEMLER.....	33
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	34
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	34
1.7. SAYILTIAR.....	35
1.8. SINIRLILIKLAR.....	35
1.9. TANIMLAR.....	35

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36
2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	44
3.2. EVREN.....	44
3.3. ÖRNEKLEM.....	45
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	49
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	49
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	50
3.4.2.1. Ölçeğin Geçerliliği.....	50
3.4.2.1.1. Kapsam Geçerliliği.....	50
3.4.2.1.2. Yapı Geçerliliği.....	52
3.4.2.2. Ölçeğin Güvenirliği.....	56
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	57
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.2.1. “Yaş” a Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	62
4.2.2. “Kıdem” e Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	63
4.2.3. “Çalıştığı Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.4. “Çalışma Saati” ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	66
4.2.5. “Hizmet Verdikleri Çocukların Yaş Grubu” na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	67
4.2.6. “Eğitim Durumları” na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	68
4.2.7. “Mezun Olduğu Program Türü” ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	69
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.4.1 Öğretmen Adaylarının “Öğrenim Türü”ne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	72
4.4.2 Öğretmen Adaylarının “Mezun Olduğu Lise”ye Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	73
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.7.1. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	77
4.7.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	78
4.7.3. “Çalıştığı Okul Türü”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	80
4.7.4. “Çalışma Saati”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	82
4.7.5. . “Hizmet Verdikleri Çocukların Yaş Grubu”na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	83
4.7.6. “Eğitim Durumları”na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	84
4.7.7. “Mezun Olduğu Program Türü”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum.....	86

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	89
ÖNERİLER.....	92
KAYNAKLAR.....	94
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Niçin Gözlem Yaparız?.....	26
Şekil 3.1. Kapsam Geçerliliği.....	51

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişimi.....	18
Tablo 3.1. Evrenin gruba göre dağılımı.....	45
Tablo 3.2. Örneklem dağılımı.....	45
Tablo 3.3. Öğretmenlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımı.....	46
Tablo 3.4. Öğretmenlerin eğitim durumu ve mezun olduğu programlara göre dağılımı.....	47
Tablo 3.5. Öğretmenlerin mesleki özellikleri.....	47
Tablo 3.6. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine dağılımı.....	48
Tablo 3.7. Ölçekler için katılma derecesi aralıkları.....	50
Tablo 3.8. KMO değerleri.....	52
Tablo 3.9. Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeğinin varimax dönüştürme yöntemine göre temel bileşenler analizi.....	54
Tablo 3.10 Değerlendirmeye yönelik davranış ölçeğinin varimax dönüştürme yöntemine göre temel bileşenler analizi.....	55
Tablo 3.11. Ölçekler için güvenilirlik katsayısı.....	57
Tablo 4.1. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi.....	59
Tablo 4.2. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin düzeyi.....	60
Tablo 4.3. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve yaşları.....	62
Tablo 4.4. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve yaşları (Tukey Post Hoc).....	62
Tablo 4.5. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve kıdemleri....	64
Tablo 4.6. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve çalıştıkları okul türleri.....	65
Tablo 4.7. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve çalıştıkları okul türleri (Tukey Post Hoc).....	65
Tablo 4.8. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve çalışma saatleri.....	67
Tablo 4.9. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu.....	67
Tablo 4.10. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu (Tukey Post Hoc).....	68
Tablo 4.11. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve eğitim durumları.....	69
Tablo 4.12. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve mezun oldukları program türleri.....	69
Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi.....	70
Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin düzeyi.....	71
Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve öğrenim türleri.....	72
Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşleri ve mezun oldukları lise türü.....	73
Tablo 4.17. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşleri.....	74

Tablo 4.18. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışlarının ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi.....	75
Tablo 4.19. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışlarının düzeyi....	76
Tablo 4.20. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve yaşları...	77
Tablo 4.21. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve yaşları (Tukey Post Hoc).....	78
Tablo 4.22. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve kıdemleri.....	78
Tablo 4.23. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve kıdemleri (Tukey Post Hoc).....	79
Tablo 4.24. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve çalıştıkları okul türleri.....	80
Tablo 4.25. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve çalıştıkları okul türleri (Tukey Post Hoc).....	81
Tablo 4.26. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve çalışma saatleri.....	82
Tablo 4.27. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu.....	83
Tablo 4.28. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu (Tukey Post Hoc).....	84
Tablo 4.29. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve eğitim durumları.....	85
Tablo 4.30. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve eğitim durumları (Tukey Post Hoc).....	85
Tablo 4.31. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve mezun oldukları program türü.....	86
Tablo 4.32. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve mezun oldukları program türü (Tukey Post Hoc).....	87

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim programı, “0 – 72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002: 60). Çocuğun okul öncesi eğitim programlarından en iyi şekilde yararlanabilmesi ve öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, eğitim programının çok iyi bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programının değişmesi nedeniyle 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programında değişikliklere gidilmiştir. Yapılan bu değişiklikler dil ve bilişsel alanın ayrı olarak ele alınması; eğitimde kalite, öğretmen yeterliliği, davranış yönetimi, kaynaştırma ve yaratıcılık konularının açıklanması; aile katılımına yönelik açıklamaların yapılması ve değerlendirmede kullanılacak olan araçlar ve bu araçlara ilişkin açıklamaların yapılması olarak ele alınabilir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

Bu araştırmanın amacı değişen okul öncesi eğitim programında değerlendirme bölümünün öğretmen ve öğretmen adayları tarafından nasıl ele alındığını, değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve yaptıkları çalışmaları ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmalar içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde, okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi

eğitim programının değerlendirilmesine yönelik görüş ve sorunlarına ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmını oluşturan beşinci bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek için ölçek onay belgesi ve uygulanan ölçek ekler bölümünde verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyo - ekonomik, kültürel, politik ve teknolojik değişimler insan yaşamını oldukça etkilemektedir. Yaşanılan bu değişimler özellikle küreselleşme temelinde yer almaktadır. Çünkü dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay o yere uzak veya yakın başka bir yerde de etkisini göstermektedir. Ayrıca günümüzde nüfus hareketliliğinin çok fazla olması, yaşam süresinin artması, teknolojik gelişmelerin hızlı bir günlük yaşama yansımaları gibi birçok etken insanların bilgi, beceri ve deneyim açısından daha donanımlı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle eğitimin sadece okul eğitimi süresince değil, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde, öğrenmeyi öğretme becerisini kazandırma yaşamın erken yıllarında verilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıktığı için okul öncesi eğitim döneminin önemi daha da artmaktadır. Okul öncesi dönemde kurumlardan hizmet alan çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarından en iyi şekilde yararlanabilmesi ve öğretimin verimli olabilmesi, eğitim programının iyi bilinmesine ve iyi şekilde uygulanmasına bağlıdır.

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, iyi planlanmış eğitim programları ile mümkün olabilir. Okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul – aile ve çocuk üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ne ölçüde ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerinin ne ölçüde karşılanabildiği ve ailenin beklentilerine ne ölçüde karşılık bulabildiğidir. Bu sorulara yanıtlar kaliteli bir eğitim programı ile sağlanabilir (Katz, 1994). Kaliteli programlarında hiçbir şey tesadüfe

bırakılmamıştır. 5N1K (ne – nasıl – ne zaman – nerede – niçin ve kim) sorularını temel alır. Etkileri uzun süre devam eder ve bilimsel olarak etkileri kanıtlanabilir.

Eğitimde, her bir öğrencinin ve tüm sınıfın hazırbulunuşluklarının saptanması, fiziksel ortamın, eğitim yöntemlerinin, personelin etkililik derecesinin belirlenmesi, avantaj ve dezavantajların ortaya çıkarılması için çeşitli değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Değerlendirmede olması gereken bu çeşitlilik, her düzeydeki eğitim için gereklidir. Özellikle okul öncesi eğitimde değerlendirmenin çok boyutlu olması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Deniz Kan, 2007; Işıkoğlu, 2007; Katz, 1994). Çünkü okul öncesi eğitimde hizmet alan çocukların okuma – yazma bilmemesi, diğer eğitim kademelerindeki çocuklar gibi doğrudan bir ölçme ve değerlendirme süreci yaşamalarına olanak vermemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde değerlendirme çalışmalarının, çocukların gelişimlerine uygun şekilde ve uygun araçlarla yapılması gerekmektedir (Helm, Beneke ve Steinheimer, 1998). Gelişime uygun değerlendirme için de gözlem kayıtları, görüşmeler, portfolyo gibi araçlar kullanılmaktadır (Brewer, 2001; Helm vd, 1998).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan değerlendirme çalışmaları sadece çocuklar için yapılmamaktadır. Öğretmen ve program açısından da değerlendirme yapılması öngörülmektedir (MEB, 2006). Eğitim programının öğretmen ve program açısından değerlendirme sürecini okul öncesi eğitiminde öğretmenler üstlenmektedir. Okul öncesi eğitimi programının değerlendirmeye yönelik olan çalışmaları öğretmenin gerçekleştirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında almış olduğu eğitim, edindiği beceri, deneyim ve uygulamaların niteliği eğitimin değerlendirilmesini ve dolaylı olarak da eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmen görüşlerinin, onların okulda yaptığı uygulamaları ve sınıf içinde karar verme süreçlerini doğrudan etkilediği ortaya konulmuştur (Pajares, 1992; Rim-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta ve La Paro, 2006; Vartuli, 1999). Bu nedenle, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim kalitesini doğrudan etkileyen değerlendirme sürecine yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi çocuklara sunulan eğitimin niteliğini belirlemek için gereklidir.

Okul öncesi öğretmen adayları da mesleğe hazırlanma sürecinde programın çocuk, öğretmen ve program boyutlarında nasıl değerlendirileceğine yönelik teorik bilgiler edinmekte ve uygulamaları sürecinde bu bilgileri kullanma imkânı

bulmaktadırlar. Öğretmen adayları uygulama sürecinde değerlendirme unsuruna yönelik birçok gözlem yapmakta ve bazı değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanırken değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerini belirlemek ve olumlu görüşleri desteklemek onların mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından gereklidir. Özellikle, üniversite eğitiminde edinilen teorik bilgiler ve uygulamalar sırasında gözlenen öğretmen davranışları arasında uyum sağlandığında öğretmen adaylarının önerilen öğretim davranışlarını kazandıkları ifade edilmiştir (Lim ve Chan, 2007). Öte yandan, alanda görev yapan okul öncesi öğretmenleri her zaman değerlendirmeye yönelik istenilen davranışları sergilemede sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Brown ve Rolfe (2005), değerlendirmeye yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının tutumlarını karşılaştırdığında öğretmen adaylarının daha planlı olarak değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuştur.

2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan MEB 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik olarak, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında görüş farklılıklarının olabileceği düşünülmektedir. Özellikle, öğretmen adayları lisans eğitimi sırasında değerlendirmeye yönelik güncel bilgiler edinmekte ve bunları uygulama sırasında kullanmak durumundadırlar. Halen okullarda görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ise değerlendirmeye yönelik görüş ve davranışlarını yeni programdaki değerlendirme anlayışına uygun olarak değiştirmemiş olabilirler. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinin tespit edilip karşılaştırılması okul öncesi eğitimde yapılan değerlendirme hakkında bir fikir vermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerin saptanması, lisans eğitiminde değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen adayların benimsediği görüşleri ortaya koyması bakımından bir dönüt oluşturabilir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, değerlendirmeye yönelik çok sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ise çocuk ve öğretmen açısından ya da fiziksel ortamla ilgili değerlendirmelerin ön planda olduğu araştırmalar göze çarpmaktadır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Budunç ve Haktanır, 2007; Deniz Kan, 2007; Güler, 2003; Işıkoğlu, 2007; İpekçi-Çetin, Kuruüzüm ve Çetin, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsurunu “çocuk,” “öğretmen” ve “program” açısından ele

alan, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmayı ve öğretmen davranışlarının nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.2.1. EĞİTİM VE EĞİTİM PROGRAMI

1.2.1.1. Eğitim ve Eğitim Programının Tanımı

Eğitim kavramı çoğu düşünür ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardaki farklılık, onların eğitime farklı bakış açılarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Senemoğlu'na (2005) göre eğitim “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak görülmektedir. Sönmez (2007) ise eğitimi “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak görmektedir. En genel anlamda ise Ertürk'ün (1982) de ifade ettiği gibi eğitim “istendik davranış oluşturma” veya “istendik davranış değiştirme” olarak ele alınmaktadır (Başaran, 1996; Erdem, 2005; Senemoğlu, 2005; Sönmez, 1996; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Good (1973), eğitim programı kavramını, “bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste” olarak ele almaktadır. Caswell ve Campbell (1935) tarafından “öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kazandıkları yaşantıların bütünü”; Saylor, Alexander ve Lewis (1981) tarafından da “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” olarak tanımlanmıştır. Doll (1986) ise eğitim programını “okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerinin, tutumlarının, tavırlarının değiştirilmesini, becerilerinin geliştirilmesini, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan içerik ve süreç” olarak ele almıştır. Tanner ve Tanner (1980) eğitim programını “okul veya üniversitelerin sorumluluğunda sistemli olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” şeklinde açıklamıştır (Demirel, 2006:2). Walker (2003:5) da eğitim programını “okullarda öğretme ve öğrenme için içerik ve amaçların sıralanmasının özel bir yolu” olarak tanımlamıştır.

Ertürk (1982) *eğitim programı* kavramının yerine *yetişek* kavramını kullanmaktadır. Ertürk'e göre yetişek “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde

yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” şeklinde açıklanmıştır. Varış (1994) ise eğitim programını “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2006:4) ise eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Sonuç olarak karşımıza çıkan farklı tanımlardaki ortak öğeleri birleştirdiğimizde eğitim programını “okul ya da üniversite gibi bir kurumun sorumluluğunda, belli bir zaman dilimi içinde, bireylerde değer, tutum ya da tavır değiştirme, beceri geliştirme, bilgi ve anlayış kazandırma amacıyla sistemli olarak geliştirilmiş bilgi ve yaşantılardan oluşan izlenice ya da düzenek” olarak tanımlayabiliriz.

1.2.1.2. Eğitim Programının Yararları ve Özellikleri

Eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreç içinde planlanmış etkinliklerin yani formal eğitimin önemi büyüktür. Büyükkaragöz (1997), bir eğitim programının yararlarını eğitim etkinliklerine yön vermesi, aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde ve aynı yönde gerçekleşmesini sağlamak, eğitimde verimi artırma ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etme olarak belirtmiştir.

Dünyadaki teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte toplumun ihtiyaçları da değişmektedir. Bu değişimlere bağlı olarak da eğitim programları belli özelliklere sahip olmak zorundadır. Büyükkaragöz (1997), eğitim programının özelliklerini işlevsel olma, esnek olma, devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olma, uygulanabilir olma, bilimsel olma ve ekonomiye uygun olma olarak belirtmiştir.

Eğitim programının işlevsel olması, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi nitelikleri kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin seçtikleri bir meslekte başarılı olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve etkinlikleri de ifade etmektedir. İşlevsel bir eğitim programının, öğretmenin amaçlar yönünden nelere dikkat etmesi gerektiğini, içeriğin kazandırılması için gereken teknik, araç, gereç ve kaynakları, bunları nerede ve nasıl uygulayabileceğini ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini göstermesi gerekmektedir (Ayvaz, 2001).

Bir ülkedeki okulların buldukları yerlerin çevre ve iklim bakımından farklı olması, öğrenciler arasında bireysel farklılıkları olması ve bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanda hızlı gelişmelerin meydana gelmesi bir eğitim programının esnek olmasını gerektirmektedir. Çünkü eğitim programı ülkenin değişik yerlerinde uygulanırken o yerin çevresel özelliklerinden ve iklim farklılıklarından kaynaklanan konular işlenebilmelidir. Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı her çocuk için farklı eğitim programı hazırlamak yerine, öğretmene öğrencilerin farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak uygulama yetkisi sağlanmalıdır. Bu gelişmeler sonucunda okullardaki derslerin yapısı ve birbirleriyle olan ilişkisi de değişmektedir. Bunun için de esnek bir programa gereksinim duyulmaktadır (Ayvaz, 2001).

Eğitim programları, toplumun görüş ve isteklerine uygun olarak düzenlenmelidir. Çünkü eğitim kurumları toplumu meydana getiren bireylere, aynı zamanda o toplumun değerlerini ve ideallerini kazandırmakla yükümlüdür. Bunun için de eğitim programlarında yer alan ders ve etkinlikler, toplumun benimsediği temel değerler ve ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Programların hazırlanması kadar uygulanmasının da önemli olduğu düşünüldüğünde eğitim programının, uygulayıcılara yardımcı olacak nitelikte düzenlenmesi gereklidir. Çünkü hazırlanmış en iyi eğitim programı bile yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybeder ve etkili olamaz. Bunun için de programların başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere gerekli olan rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır (Büyükkaragöz, 1997).

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, çocuğa tüm gelişim alanlarında destek vermek, onu bir sonraki eğitim basamağına hazırlamak ve çocuğun kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (MEB, 2006; Zembat, 1999). Çocuğun eğitiminin iyi olması için, yapılacak çalışmaların belli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi gerekir. Bunun için de eğitim, belli bir program dahilinde gerçekleştirilmelidir (Zembat, 1999). Bu yüzden de okul öncesi dönemde eğitim programlarından yararlanılmaktadır. 2006 – 2007 yılında uygulamaya konulan MEB 2006 okul öncesi eğitim programı, çocukların beden ve zihin gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, Türkçeyi güzel kullanmalarını, ilköğretime hazır bulunuşluğunu, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sağlamaktadır (İnanlı, 2007; MEB, 2006).

MEB 2006 okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır. Program anlayışı olarak “bütüncül” bir programdır. Programlama yaklaşımı olarak da “sarmal” bir programdır. MEB 2006 okul öncesi programının temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. 36 – 72 aylık çocuklara yöneliktir ve çocuk merkezlidir.
2. Amaçlar ve kazanımlar esastır; konular amaç değil araçtır.
3. Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir.
4. Üniteler yer almamaktadır.
5. Program esnek, öğretmene özgürlük tanır ve program geliştirilmeye açıktır.
6. Yaratıcılık ön plandadır.
7. Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.
8. Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir.
9. Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.
10. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
11. Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir.
12. Aile katılımı önemlidir.
13. Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
14. Belirli gün ve haftalar, yaş grubunun çeşitli özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.
15. Eklerde yer alan çizelgeler/formlar yalnızca birer örnektir.

1.2.1.3. Eğitim Programının Kapsamı ve Öğeleri

Küçükahmet (1999) eğitim programının, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsadığını belirtir ve eğitim programını, “öğretim ve öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki etkinliklerin programlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002: 25) ise eğitim programını “öngörülen etkinlikleri, etkinliklerin aşamalarını ve bunların nasıl yapılacağını, kimlerin görev alacağını belirten ayrıntılı akış şeması” olarak tanımlamışlardır.

Bir eğitim programı incelendiğinde programın genel olarak hedef, öğrenme – öğretme süreçleri (eğitim durumları), içerik ve değerlendirme öğelerinden oluştuğu görülmektedir. Hedefler, uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak ele alınmıştır. Uzak hedefler, politik felsefeyi yansıtan, eğitime yön gösteren ve eğitim hizmetlerinin amaçlarını belirleyen hedeflerdir. Genel hedefler, belli bir eğitim kesiminin ya da okulun genel hedefleridir. Genel hedefler, eğitim ürünü olan bireyin istenen ideal niteliklerini belirtir. Özel hedefler ise bir disiplin, çalışma alanı ya da ders için saptanan hedeflerdir. Eğitim durumları, öğretme ve öğrenme sürecindeki etkileşimleri, öğrenciye göre dış çevre koşullarını oluşturma sürecini ifade eder. Hedefe ulaştıracak olan içeriğin, içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araçların belirlenmesi, içeriğin öğrencilerin düzeyine göre seçilmesi, öğrenme ortamının belirlenmesi, ipuçları ve uyarıcıların düzenlenmesinin planlanmasını içerir. İçerik, hedeflerin öğrencilere kazandırılması amacıyla hedeflerle tutarlı olarak oluşturulan konular listesidir. Değerlendirme ise eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirlemektedir (Bilen, 2002; Erden, 2005; Hürsen ve Uzunboylu, 2008; Küçükahmet, 1999; Tan vd. 2002). MEB 2006 okul öncesi eğitim programına bakıldığında programın hedef, eğitim durumları, içerik ve değerlendirme unsurlarına sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi programda içerik bir konu listesi şeklinde verilmemiştir.

1.2.1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme en genel anlamıyla, ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesnelere hakkında bir değer yargısına varma olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir anlamda ise ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırılarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Baykul, 2000; Hürsen ve Uzunboylu, 2008; Özçelik, 1998). Tanıma bakıldığında ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması gerekmektedir. Ölçme sonuçları, herhangi bir niteliği gözledikten sonra, o özelliğin bireyde ya da nesnede bulunuş derecesine göre verilen sayı ya da semboller olarak tanımlanır. Ölçüt ise, “bir yargıya varmak için başvuru ilke, kıstas, mısdağ ya da kriter” olarak tanımlanır (Atılğan vd, 2007:350).

Eğitimde geleneksel bakış açısına göre öğretmen öğrencilerin başarılarını ölçmek için; dersin hedef davranışlarını belirlemek, belirlenen hedef davranışlardan kritik olanlarını tüm davranışları temsil gücü yüksek olacak şekilde seçmek, kullanacağı

sınama türünü seçmek, seçtiği kritik davranışları ölçecek soruları yazma veya soru bankasındaki mevcut sorular arasında seçim yapmak, yazdığı veya seçtiği soruları uygun formatta test formu haline getirmek, hazırladığı sınavı uygulamak ve sınav kağıtlarını puanlamak zorundadır. Bu işlemleri yaptıktan sonra öğrencilerin başarı durumları hakkında “başarılı – başarısız”, “pekiyi – iyi – orta – geçer – zayıf”, vb. kararları vermesi gerekir. En sonunda da tüm ölçümlerden yararlanarak bir geçme notu hesaplar. Bu geçme notuna bakılarak öğrenciler hakkında nasıl karar vereceği öğretmene sunulmuştur (Tan vd, 2002:194).

Değerlendirme ile ölçme sıklıkla birbirinin yerine kullanılarak karıştırılan iki kavramdır. Atılgan ve diğerleri (2007), bu iki kavramın karıştırılmasının nedenini ölçme ve değerlendirmenin uygulamada eş zamanlı yapılması ve değerlendirmenin ölçme sonuçlarına dayanması olarak belirtmişlerdir. Küçükahmet (1997) ise ölçme ve değerlendirme arasındaki farkı şu şekilde açıklamaktadır:

- a) Ölçme özelliğin (değişkenin) miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir.
- b) Değerlendirme, ölçmeyi de kapsayan geniş bir kavramdır.
- c) Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlem olup ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
- d) Ölçme daha çok gözleme; değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.
- e) Ölçme daha objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.

Bir eğitim programının etkili olabilmesi için hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin bir bütün olarak ele alınması gerekir. En son aşama olan değerlendirme basamağındaki işlemler, hedeflerin ne kadar gerçekleştiği konusunda bize etkililiğimizi göstermesi açısından mutlaka yapılmalıdır.

1.2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

1.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı

0 – 6 yaş dönemi çocukların eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitimi” kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. 14. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimi “0 – 72 aylık grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun,

zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır. Aral ve diğerleri (2002:14) ise okul öncesi eğitimini “çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci” olarak ifade etmişlerdir. Ural ve Ramazan (2007: 14) ise okul öncesi eğitimi, “her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan, bir kurumda ve/veya kurum dışında yerine getirilen bakım ve eğitim faaliyetleri” olarak tanımlamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumları, “0–6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; çocuklarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekanın temellerini atan, uzman-eğitici bir kadroya sahip, temel işlevi eğitim olan sosyal kuruluşlar” olarak tanımlanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2003: 21).Okul öncesi eğitim programı ise, “0 – 72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Aral vd, 2002: 60). Bu tanımlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimini 0-6 yaş çocuklarını kapsayan ve onların tüm gelişimlerini destekleyen eğitim süreçleri olarak ifade edebiliriz.

1.2.2.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programları

Türkiye’de okul öncesi eğitimle ilgili ilk yasal düzenlemenin 23.09.1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu’nun olduğu görülmektedir. Bu kanunla okul öncesi eğitim kurumu olarak belirlenen anaokullarının açılması zorunlu hale getirilmiş ve anaokulları ilköğretime bağlanmıştır. 1915 yılında da Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur ve anaokulları açılmaya başlanmıştır (MEB, 2007).

Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi eğitim kurumları, çalışan kadınlara yönelik olarak MEB dışındaki diğer bakanlıklarda oluşturulan birimler aracılığıyla

sürdürülmüştür. Okul öncesi eğitimle ilgili ilk yasal düzenleme 1923'te çıkarılan “Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi”dir. 1952 yılında çıkartılan Ana Okulları Yönetmeliği ile MEB tarafından oluşturulan bir komisyon anaokuluna öğretmen yetiştirme geçici kursu programı hazırlamıştır. Türkiye’deki okul öncesi eğitim programları incelendiğinde 5 temel programın 1952’den başlayarak uygulandığı görülmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007). Aşağıda okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

İlk olarak uygulamaya konulan 1952 anaokulları programının temel özellikleri incelendiğinde, bir eğitim programında yer alması gereken temel öğelerden “amaçlar” kısmının yer almadığı görülmektedir. Bunun yerine “günlük faaliyet şeması” verilmiştir. Günlük faaliyet şemasında kahvaltı, uyku ve oyun saatleri belirtilmiştir. Oyun, müzik vb. etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulanışına yönelik günlük çalışma programı ise ekler bölümünde ayrıca verilmiştir. Günlük çalışma programı örneklerinde, etkinlikler ve etkinliklerin uygulanışı kısa maddeler halinde yazılarak sunulmuştur. Günlük etkinlik şeması, programın “öğrenme süreçlerine” karşılık gelmektedir. Öğrenme sürecine yönelik olarak “anaokulunda çeşitli faaliyetler” başlığı adı altında oyun, müzik, iş etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiği, hangi materyallerin nasıl kullanılabileceği ve öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar açıklanmıştır. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak bahçe oyuncakları, bunları seçme kriterleri ve anaokulu bina planları verilmiştir. Aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak da “velilerle münasebetler” başlığı altında çocuğu tanımak için ve okulda verilen eğitimin sürekliliğini sağlamak için ailelerle işbirliği ve görüşmeler yapılması gerektiği, bunun için de hangi konularda ailelerle ortak kararlar alınması gerektiği maddeler halinde açıklanmıştır. Değerlendirme unsuru ile ilgili olarak “iyi bir anaokulu için bazı ölçütler” başlığı altında okulun, öğretmenlerin ve çocukların sahip olması gereken özellikler belirtilmiş fakat değerlendirmeye ilişkin başka bir açıklamada bulunulmamıştır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Kantarcıoğlu, 1975).

İkinci olarak uygulamaya konulan okul öncesi eğitimi programı ise 1989 MEB okul öncesi eğitim programıdır. Bu program incelendiğinde 4 – 5 yaş grubu çocuklar için “amaçlar” adı altında bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde, 4 – 5 yaş grubu çocuklarının eğitim amaçları “beden ve hareket gelişimi”, “sosyal ve duygusal gelişim”, “zihin gelişimi” ve “dil gelişimi” ile ilgili olmak üzere dört alanda düzenlenmiştir.

Programın “içerik” yönü incelendiğinde, 30 ünite belirlenmiş olduğu, ilk 19 ünitenin amaçları, davranışları ve konu başlıkları hazırlanarak bunların örnek olarak verildiği görülmektedir. Programın “eğitim süreçleri” bölümü incelendiğinde, okul öncesi eğitim etkinliklerinin planlanması ile ilgili tam gün eğitim yapan anaokulu ve uygulama sınıflarının, tam ve yarım gün eğitim yapan anasınıflarının günlük etkinlik çizelgelerinin örneklerinin ayrı ayrı verildiği görülmektedir. Bu örneklerde etkinliklere, etkinliklerle ilgili açıklamalara ve çizelgeyi hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik bilgiler verilmiştir. Ayrıca, öğretmenin uygulamada değişiklikler yapabileceği belirtilmiştir. Bu programda yıllık plan örneği verilmemiş; fakat ünitelerin listesi, kazandırılacak amaç ve davranışlar ile belirli gün ve haftaların tarihleri açıklanmıştır. 1989 MEB okul öncesi eğitim programında eğitim ortamlarının düzenlenmesi, aile katılımı ve eğitimin değerlendirilmesine yönelik öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

Üçüncü olarak 1994 MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı görülmektedir. Bu programda “amaçlar” kavramının “hedef” olarak değiştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda, ilk olarak 0 – 36 aylık, 37 – 60 aylık ve 60 – 72 aylık çocuklara yönelik üç ayrı yaş grubu için “hedef” ve “hedef davranışlar” oluşturulmuştur. 1994 MEB okul öncesi eğitim programında hedefler “kendinin farkında olma”, “öz bakım becerileri”, “estetik ve yaratıcılık gelişimi”, “sosyal gelişim”, “duygusal gelişim”, “psikomotor gelişim”, “bilişsel gelişim” ve “dil gelişimi” ile ilgili olarak farklı bölümlerde yer almıştır. Programın “içerik” unsurunda, hedef ve hedef davranışları kazandırmada araç olarak kullanılacak konu ve konu analizleri örnekleri verilmiştir. Konu analiz tabloları (belirtke tablosu) verilerek kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Öğretmen yine burada değişiklikler yapabilmektedir. Programda “eğitim ortamı”nın düzenlenmesine yönelik bina özellikleri ve sınıf düzenlenmesine ilişkin dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ancak eğitim araç – gereçleri ile ilgili ve köşelere hangi materyalin konulabileceğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Programın “öğrenme süreci” unsuru incelendiğinde, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar ve aile katılımı ile ilgili açıklamalar verilmiştir. 1994 MEB programının “değerlendirme” unsuruna yönelik öneriler incelendiğinde günlük planda değerlendirme yapılması ve çocukların gözlem kayıt formunun tutulması gerektiği belirtilmiştir ve örnek formlar sunulmuştur (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 1994).

Dördüncü olarak uygulamaya konulan MEB 2002 okul öncesi eğitimi programı incelendiğinde, “amaçlar” bölümünde 1994 programında ayrı olarak ele alınan ve 5 – 6 yaş çocukları için belirlenen hedeflerin birleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bununla beraber, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim gibi gelişim alanları hedeflerin başlığı olarak kullanılmıştır. Hedefler öz bakım becerileri, psikomotor alan, sosyal – duygusal alan, bilişsel alan ve dil alanı olarak düzenlenmiştir. Estetik ve yaratıcılık ile ilgili gelişim alanı ayrıca ele alınmamış ve bunların program içine yerleştirilmesi istenmiştir. Programın “içerik” unsurunda konu ve konu analizleri tamamen kaldırılmış ve konuların amaç değil bir araç olarak kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Programda eğitim ortamının düzenlenmesine, materyallerin seçimine ve eğitim ortamında bulunması gereken köşelerle ilgili bilgiler sunulmuştur. Yıllık planda hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar, ele alınabilecek kavramlar, gezi – gözlem etkinlikleri, özel gün ve haftalara yönelik etkinlikler ve aile katılımı ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Günlük plan, eğitim durumları ve değerlendirme bölümünü de içermektedir. MEB 2002 programının “değerlendirme” unsuru incelendiğinde etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili eğitim durumları ve nasıl bir değerlendirme yapılacağı açıklanmıştır. Değerlendirmenin çocuğun gelişimi açısından, program açısından ve öğretmenin kendini değerlendirmesi açısından üç temel öğe çerçevesinde yapılması gerektiği ve değerlendirme yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Günlük planın değerlendirme unsurunun her günün sonunda mutlaka yapılması ve bir sonraki günlük plan için gerekli noktaların kaydedilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Günlük planın değerlendirmesinden yola çıkarak yıllık planın da değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çocuğun değerlendirilmesine yönelik davranış değerlendirme formu, gelişim raporları örnekleri de sunulmuştur (Alisanoğlu ve Bay, 2007; Aral vd, 2002; MEB, 2002). MEB 2002 okul öncesi eğitimi programı diğer programlarla karşılaştırıldığında değerlendirme unsuruna yönelik en kapsamlı açıklamaların bu programda yer aldığı görülmektedir. Bu da programda değerlendirmenin öneminin arttığını ve önceki programlara göre değerlendirmenin daha fazla vurgulandığını göstermektedir.

Uygulamaya konulan beşinci okul öncesi eğitimi programı olarak 2006 programı görülmektedir. MEB 2005 yılında 2002 okul öncesi eğitim programını geliştirme çalışmasını başlatmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 2002 yılından itibaren uygulanmaya başlanan 36 – 72 aylık çocuklar için okul öncesi

eğitim programı hakkında 81 ildeki öğretmen ve yöneticilerden görüş almıştır. İlköğretim programında 2005 – 2006 yılında değişiklikler yapılmış ve yenilikler uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca AB ve uluslar arası normlara uyum sağlamanın önem ve gerekliliği ön plana çıkarılmıştır. (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Gürkan, 2007). Bu nedenle de 2002 MEB okul öncesi eğitim programında değişikliklere gidilmiştir.

MEB 2006 okul öncesi programında “amaçlar” unsurunda “hedef” ve “kazanılması beklenen davranışlar” yerine “amaç” ve “kazanımlar” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Amaç ve kazanımlar psikomotor alan, sosyal – duygusal alan, dil alanı, bilişsel alan ve öz bakım becerileri olmak üzere 5 temel alanda düzenlenmiştir. Bu amaç ve kazanımların, çocukların ilköğretime geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla ilköğretime yönelik becerileri kazanmaları için geliştirildiği görülmektedir. Programın “içerik” unsurunda konuların amaç değil araç olarak kullanılması vurgulanmış herhangi bir konu listesi öğretmenlere sunulmamıştır. Konuları çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmesi gerektiği önerilmiştir. Programın “öğrenme süreci” unsurunda, çocukların öğrenme durumları, öğretmenlerin davranış ve sorumlulukları, eğitim etkinliklerinin uygulanışı; ayrıca okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlilikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, kaynaştırma eğitimi, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi konusunda öğretmenlere geniş bilgi verilmiştir. Aile katılımı çalışmaları ise, aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yıllık ve günlük plan düzenlemeleri değiştirilmiş bunlara yönelik örnekler kılavuz kitabında sunulmuştur. Yıllık planda eğitim durumu sütunu kaldırılmış ve yıllık plan şekilsel olarak yeniden düzenlenmiştir. Örnek formlar ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik açıklamalar program kitabında verilmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2006). Programın “değerlendirme” unsurunda çocuk, öğretmen ve program değerlendirmesi yapılması önerilmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılacak olan araçlar (sistemik gözlem formu, oyun gözlem formu, anekdot kayıtları, davranış değerlendirme formu, gelişim raporu ve portfolyo) ve bu araçlarla ilgili açıklamalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirmesine yönelik olarak ilk defa “öğretmen özdeğerlendirme formu” hazırlanmış ve öğretmenlerin bu formu kullanmaları istemiştir. Programın değerlendirilmesine yönelik olarak da günlük ve yıllık planlarda bunun nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

1952 yılından günümüze kadar okul öncesi eğitim programında yapılan değişiklikler Tablo 1.1’de özet olarak verilmiştir. Tablo 1.1 incelendiğinde 1952’den itibaren okul öncesi eğitim programının sürekli bir gelişme içinde olduğu görülmektedir. 1952’deki okul öncesi eğitim programında amaçlar ve değerlendirme ile ilgili hiçbir açıklama yer almazken içerik ve eğitim durumuna yönelik olarak genel açıklamalar yer almaktadır. 1989’da programın amaç, içerik ve eğitim durumu unsurlarına ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar olsa da değerlendirme unsuruna ilişkin herhangi bir açıklama ve bilgiye rastlanmamaktadır. 1994 programında amaç ve içeriğe yönelik açıklamaların daha ayrıntılı olması ve özellikle günlük plan örneğinin verilmesi dikkat çekmektedir. Değerlendirme unsuruna yönelik olarak günlük planın değerlendirilmesi ve çocukların gözlem kayıtlarının tutulması gerektiğinden bahsediliyor. 2002 programında ise içeriğin kaldırılması ve değerlendirme ile ilgili yapılan açıklamalar oldukça önemlidir. Özellikle günlük planda değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine yönelik yapılan ayrıntılı açıklamalar bir anda okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Okul öncesi eğitim programını tarihsel olarak incelendiğinde, öğretmenlerden değerlendirme unsuruna yönelik beklentilerin arttığı görülmektedir. Önceden sadece çocuklar hakkında gözlem kaydını tutan öğretmenler özellikle 2002 yılından itibaren değerlendirme sürecini çocuk, program ve öğretmen açısından ele almak zorunda kalmıştır. 2006 programında da yine 2002 programındaki gibi değerlendirme sürecinin çocuk, program ve öğretmen açısından yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik olarak çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi, gerekliliği ve dikkat edilmesi gereken noktalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçlar olarak gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri ve standart testler, portfolyolar ve gelişim raporları ayrıntılı olarak açıklanmış ve örnekleri verilmiştir. Programın değerlendirilmesinde ise günlük ve yıllık olarak değerlendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin değerlendirilmesinde ilk defa öğretmen özdeğerlendirme formu uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenin kendini değerlendirmesine yönelik açıklamada bulunulmuştur. Okul öncesi eğitim programındaki bu gelişmeler, değerlendirmenin okul öncesi eğitimi açısından önemini arttığını ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmeye çalışıldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Tablo 1.1. Okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişimi

	1952	1989	1994	2002	2006
	Amaçlar belirtilmemiştir.	*Sadece 4-5 yaş grubu çocuklara yöneliktir. * Beden ve hareket gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, zihin gelişimi ve dil gelişimi alanlarında belirlenmiştir.	* “0-36 aylık”, “37-60 aylık” ve “60-72 aylık” çocuklara yöneliktir. *Kendinin farkında olma, öz bakım becerileri, estetik ve yaratıcılık gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında belirlenmiştir.	* “36-72 aylık çocuklara” yöneliktir. * Özbakım becerileri, bilişsel alan ve dil alanı, psiko-motor alan ve sosyal-duygusal alan olarak belirlenmiştir.	* “36-72 aylık çocuklara” yöneliktir. * Özbakım becerileri, bilişsel alan, psiko-motor alan, dil alanı ve sosyal-duygusal alan olarak belirlenmiştir.
	Günlük etkinlik şeması verilmiştir.	Üniteler belirlenmiş ve günlük etkinlik çizelgesi örnekleri verilmiştir.	Konu başlıkları, belirtke tabloları ve günlük plan örneği verilmiştir.	*Konular ve konu analizleri kaldırılmıştır. * Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir.	Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir.
	* Anaokulu bina planları, bahçe oyuncaklarını seçme kriterleri verilmiştir. *Günlük faaliyetlerin nasıl yapılması gerektiği, hangi materyallerin nasıl kullanılacağı ve öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar belirtilmiştir. * Ailelerle işbirliği ve görüşmeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.	*Eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik herhangi bir açıklama yapılmamıştır. *Öğrenme süreci ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. *Aile katılımına yönelik bir açıklama yapılmamıştır.	*Eğitim araç gereçlerinin özellikleri, yapıları, hangi araç gereçlerin kullanılacağı ve köşelerde hangi materyalin konulabileceğine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. *Öğrenme sürecine yönelik etkinliklerin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar belirtilmiştir. *Ailelerle görüşme yapılması, ailelerin etkinlikleri izlemesi ve ailelere eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formu eklerde verilmiştir.	*Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, materyallerin nasıl seçilmesi gerektiği ve eğitim ortamında bulunması gereken köşeler belirtilmiştir. *Öğrenme sürecine yönelik olarak “eğitim etkinliklerinin uygulanması” başlığı altında açıklama yapılmıştır. Ayrıca programın planlanması ve uygulanmasında esnek olunması gerektiğine dikkat çekilmiştir. * Ailelerin eğitime katılımını sağlamak amacıyla veli toplantılarının ve ev ziyaretlerinin yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.	*Eğitim ortamlarının özelliklerine ve köşelerin nasıl düzenlenmesine yönelik açıklama yapılmıştır. *Öğrenme sürecinde çocukların öğrenme durumları, öğretmenlerin davranış ve sorumlulukları, eğitim etkinliklerinin uygulanışı; ayrıca okul öncesi eğitimde kalite, meslek eği ve öğretmen yeterlikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yara-tıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, kaynaştırma eğitimi, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili bilgi verilmiştir. *Aile katılımı, aile eğitim etkinlikleri ve aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olarak ele alınmıştır.
	Herhangi bir açıklama yapılmamıştır.	Herhangi bir açıklama yapılmamıştır.	Günlük planda değerlendirme yapılması ve çocuklar hakkında gözlem kayıt formu tutulması gerektiği belirtilmiştir.	Günlük planın çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Davranış değerlendirme formu ve gelişim raporları verilmiştir. Yıllık planın da değerlendirilmesi gerektiği	Değerlendirmenin çocuk, öğretmen ve program açısından yapılması gerektiği; çocuğu tanıma ve değerlendirilmede kullanılacak araçlar ve bunlarla ilgili açıklamalar belirtilmiş ve öğretmen özdeğerlendirme formu verilmiştir.

1.2.2.3. MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri

MEB 2006 okul öncesi eğitim programının temel özellikleri program kitabında açıklanmıştır. Bunlar:

36 – 72 aylık çocuklara yönelik olan bu program “gelişimsel” bir programdır; çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal bir programdır. Programda yer alan kazanımların, ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsadığı görülmektedir. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok becerinin, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla kolay ve doğal bir biçimde kazanılması esas alınmıştır. Geliştirilen program, gelişimsel gereksinimleri karşılarken, gelişim alanlarının birbiri ile olan dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı, çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Bu özelliği ile programın “çoklu zeka kuramı” ile tutarlı olduğu düşünülmektedir.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programı 36 – 72 aylık çocuklara yöneliktir. Bu yaş grubundaki tüm çocuklara tek bir program olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kendi grubundaki çocuklara, uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir. Bu nedenle farklı bölge, il, okul ve sınıflardaki aynı yaş grubu için ele alınan amaç ve kazanımlarla, bu amaç ve kazanımlara yapılan vurgular farklılıklar gösterebilir. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir amaç veya kazanım öğretmen tarafından gerekçeleri iyi belirlenerek milli eğitimin ve okul öncesi eğitimin amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleri ile tutarlı olmasına, diğer amaçlarla çatışmamasına veya çakışmamasına dikkat edilerek yıllık ve günlük plana eklenebilir.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programı çocuk merkezlidir. Amaç ve kazanımların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarının belirlenmesinde çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, bireysel özellik ve farklılıkları, yakın çevresi ile ilgili özellikler, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen planı hazırlarken kendi grubundaki çocukların gelişim özelliklerini temel

olarak karar vermelidir. Ayrıca çocuğun gelişiminin sürekli olduğu, belli yönler izlediği, belli evrelerden oluştuğu, evrelerin birbirleriyle ilişkili olduğu, evrelerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediği, gelişim hızının her yaşta farklı olduğu ve gelişimde kritik dönemler olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocukların planlama yapmalarına, planladıklarını gerçekleştirmelerine, düzenlemelerde bulunmalarına, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine fırsat tanınması gerekmektedir. Böylece çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmaları ve yeni beceriler geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Programda amaç ve kazanımlar esastır. MEB 2006 okul öncesi eğitim programında amaç ve kazanımlar, gelişim alanlarına göre gruplandırılmıştır. Gelişim alanları psikomotor gelişim, sosyal – duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerileri olarak belirlenmiştir. Dil becerileri ve öz bakım becerileri ayrı gelişim alanları olmamasına rağmen 36 – 72 aylık çocuklar için büyük önem taşıdığı için programda ayrı başlıklar olarak ele alınmıştır. Programda amaç ve kazanımlar seçilirken çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına ve tüm gelişim alanlarına yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Bir gün için amaç ve kazanımların belirlenirken dengeli bir biçimde farklı gelişim alanlarından seçilmesine özen gösterilmelidir. Seçim esnasında, bir amacın tüm kazanımlarının birlikte ele alınması gerekmemektedir. Önce basit ve temel kazanımlar ele alınmalı, daha sonra aynı amacın daha karmaşık kazanımları seçilerek etkinlikler düzenlenmelidir. Amaç ve kazanımların tek bir etkinlikle veya bir gün içinde kazanılamayacağı dikkate alınarak tekrarlar yapılmasına önem verilmelidir. Tekrarlarda farklı etkinlik, konu, yöntem ve tekniklerden yararlanılarak aynı amaç ve kazanımlar ele alınmalıdır. Çocukların bireysel farklılıkları gözlemlenerek amaç ve kazanımlar yıl içinde tekrarlanmalıdır. Öğrenme sürecinde belirlenen amaç ve kazanımları çocukların kazanıp kazanmadığını belirlemek için öğretmenler sürekli olarak çocukları gözlemlemek zorundadır.

Programda gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin kendi gruplarındaki çocukları gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, gözlemler sırasında dayanak oluşturması ve gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay düzenleyebilmeleri için çocukların gelişim özellikleri 36 – 48 ay, 48 – 60 ay ve 60 – 72 ay olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin bu özellikleri *gelişim kontrol listesi* olarak kullanmaları beklenmektedir.

Okul öncesi eğitimde önemli olan çocuklara temel davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasıdır. Temel davranış ve alışkanlıkların kazandırılması için de “öğretim” vurgusu yerine “eğitim” vurgusunun öne çıkması gereklidir. “Eğitim” vurgusunun öne çıkması için MEB 2002 okul öncesi eğitimi programında olduğu gibi MEB 2006 okul öncesi eğitim programında da ünitelere yer verilmemiştir.

Programda konular amaç değil araçtır. Okul öncesi eğitimde amaç ve kazanımların geliştirilmesinde konu merkezli eğitim söz konusu olmamalıdır. Yıllık ve günlük planlar hazırlanırken, bir amaç kazandırılırken farklı konulardan yararlanılabilir. Burada her şey konu olabilir, aynı konular farklı amaçlar kazandırılırken farklı yönleriyle tekrar ele alınabilir. Önemli olan ele alınan konunun öğretimi değil, konu aracılığıyla amaç ve kazanımların ortaya çıkarılmasıdır.

Okul öncesi eğitim programı esnektir. Her grupta uygulanabilir ve bireyselleştirmeye uygun niteliktedir. Programda yapılacak düzenlemelerle özel eğitime gereksinim duyan gruplarda ve kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda da kullanılabilir.

MEB 2006 okul öncesi programında öğretmen belli kalıplar içine sokulmaya çalışılmamıştır. Öğretmen, amaç ve kazanımlara ulaşmak için; kazanımları farklı biçimlerde bir araya getirebilir, farklı etkinlikler düzenleyebilir, eğitim durumları için istediği iç ve dış mekanları kullanabilir. Bu yönüyle program öğretmene özgürlük tanır.

Yaratıcılık programının temel özelliği olarak benimsendiği için ayrı bir alan ya da amaç olarak belirlenmemiştir. Ancak amaç ve kazanımlar doğrultusunda planlanan ve uygulanan tüm etkinliklerde hem öğretmenlerden hem de çocuklardan yaratıcılıklarını kullanmaları beklenmektedir. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve daha sonra da uygun yöntem ve teknikleri kullanarak çocukların yaratıcılıklarını desteklemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programı, öğretmenlerin programlı çalışmasını gerektirir. Öğretim planlı, programlı ve güdümlü bir çalışma olduğu için öğretmenin yıllık ve günlük planlar hazırlaması önemlidir. Öğretmen planlama yaparken çocuğun tüm gelişim alanlarını göz önüne almalı, etkinlikleri çeşitlendirmeli ve hangi

kazanımların hangi gelişim alanlarına ait olduğunu belirtmelidir. Öğretmen bir yıllık eğitim – öğretim dönemini verimli kullanabilmek için:

- a) Yıl boyunca hangi alanlardan hangi amaçları seçtiğini ve hangi kazanımlara kaçar kez yer verdiğini belirtmelidir.
- b) Etkinlikleri hangi ortamlarda planladığını değerlendirebilmek için yıllık plan hazırlamalıdır.
- c) Yıllık planları çizelge şeklinde hazırlamalıdır.
- d) Yıllık planlarda, amaç ve kazanımlar numaralar ve ifadeler ile açık olarak yazılmalıdır.
- e) Günlük planları çizelge ya da metin olarak hazırlamalıdır. Günlük plan ve etkinliklerdeki amaç ve kazanımlar kodlanırken programdaki numaraları aynen korunmalıdır.

Programda çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir. İç ve dış mekanlardan oluşan eğitim ortamının çocuğun rahat hareket edebileceği, güven duyabileceği, farklı etkinliklerine olanak tanıyan, gereksinimlerine cevap bulabileceği, tehlikelerden uzak, estetik ve hoş olmasına özen gösterilmelidir. Bu şekilde hazırlanan bir eğitim ortamında çocuk daha rahat bir şekilde öğrenir.

Okul öncesi eğitim programında problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir. Etkinlikler düzenlenirken problem çözme becerisinin geliştirilmesi için çocuklara seçenekler sunulmalı, yaratıcı problem çözümleri teşvik edilmeli ve seçilen problemlerin çocukların günlük yaşantılarına dönük olmasına dikkat edilmelidir. Okul öncesi çocuğu için oyun yaşamının en önemli unsurudur. Bu nedenle oyun ile öğrenme programda ilke olarak benimsenmeli ve uygulanmalıdır.

Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmelidir. Programda belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşılmasında günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması çocuğun öğrenme sürecini hem kolaylaştırır hem de zenginleştirir. Yakın çevre olanaklarının kullanılması ise araç ve gereç sağlanmasında ekonomiklik ve çeşitlilik sağlar.

Programda öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir. Çocuğun gelişmesi zengin uyarıcı bir çevre ile mümkündür. Bunun için öğretmen, öğretme – öğrenme yaşantılarını farklı ortamlar, farklı materyaller ve farklı etkinliklerle zenginleştirmeye önem vermelidir.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programında aile katılımı önemlidir. Öğretmen aile katılımını farklı biçimlerde düzenleyebilir. Okul ve aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak her yarıyılıda en az bir kez veli toplantısı, öğretmen ya da veli gereksinim duyduğunda bireysel görüşmeler ve her çocuğun evine en az bir kez ev ziyareti yapılarak ailelerin eğitim ve öğretime katılımı sağlanmalıdır.

Belirli gün ve haftalar yaş grubunun çeşitli özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Programda yer alan belirli gün ve haftalar 36 – 72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak seçilmiş ve kapsamı önceki programlara göre daraltılmıştır. Belirli gün ve haftalardan tıpkı konular gibi, amaç ve kazanımları kazandırmak için yararlanılmalıdır. Bu özel gün ve haftalardaki etkinliklerin gösteriye dönüştürülmemesine ve çocukların gösteri aracı olarak kullanılmamasına özen gösterilmelidir.

Programda eklerde yer alan çizelgeler, formlar yalnızca birer örnektir. Bu noktada önemli olan kullanılan çizelge ya da formların şekilsel özelliklerinden çok hizmet ettikleri amaçlar yani niteliklerinin yeterli olup olmamasıdır. Bu nedenle öğretmenler daha işlevsel ve daha farklı çizelge ve formlar hazırlayabilirler.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programı, geliştirilmeye açık bir programdır. Program geliştirme kesintisiz devam eden bir süreç olduğu için bu programın da zaman için de geliştirilmesi gerekecektir. Bu noktada öğretmenlerin, denetim ve rehberlik görevi üstlenenlerin, uygulamada programdan kaynaklanan durum ya da sorunları, çözüm önerilerini ilgili kişi ve kurumlara iletmesi önemlidir.

Programda değerlendirme süreci çok yönlüdür. Okul öncesi eğitimde sonuç değil süreç önemlidir. Bu nedenle de sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır (Gürkan, 2007; MEB, 2006).

1.2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME VE ÖNEMİ

Okul öncesi eğitimde değerlendirme, programı uygulayan öğretmenlere, yöneticilere ve anne-babalara, çocukları daha etkin bir şekilde tanıma ve destekleme konusunda yararlar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirme çocuk grupları hakkında sayısal bilgi toplama, okul öncesi eğitim kurumlarındaki diğer çocuklara veya ulusal normlara göre çocuğun durumunu belirleyerek bireysel farklılıkları ölçme, bireydeki güçlü ve güçsüz özellikleri değerlendirme yani kısaca çocuğu daha iyi anlayabilme konusunda eğitime yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitimde program değerlendirme ise öğretimde bir sonraki adımı belirleme, okul öncesi programın belirli bölümünün etkinliğini değerlendirme, okul öncesi grupları destekleyen ve yöneten kurumlar için değerli bir veri kaynağı oluşturması ve programın tüm alanlarını dengede tutabilmede yardım sağlamaktadır. Ayrıca programı belli güçlükler ve zayıflıklar doğrultusunda düzenleyerek müfredatın kalitesini ve özel olma niteliğini artırması, çocuğun önceki ve sonraki davranışlarını kaydederek ve gelişmeyi gösteren deliller sağlayarak öğretmenin moralini yükseltmesi de değerlendirmenin sağladığı yararlarıdır (Curtis, 1986; Lomax, 1984; akt: Oktay, 2004). Eğitim sürecinde amaçlar doğrultusunda planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların davranışlarında oluşturduğu değişikliğin belirlenmesi ve yorumlanması için yapılan değerlendirmede asıl önemli olan çocukların gelişimini ve eğitimini desteklemektir (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2007).

Değerlendirme sonuçları, programın geliştirilmesi amacıyla ve eğitimin etkisini belirlemek amacıyla da kullanılabilir (MEB, 2006). 2006 okul öncesi eğitim programının gelişimsel bir program olduğu ve değerlendirmede sürecin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle de eğitim sürecinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi önem kazanmıştır. MEB 2006 okul öncesi eğitim programında bunun için değerlendirme; çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak farklı yönlerden ele alınmıştır. Aşağıda programın değerlendirme unsuruna yönelik açıklamalar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

1.2.3.1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme:

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun en hızlı gelişip değiştiği dönemdir. Bu yüzden bu dönemde çocukların tanınması, gelişim özelliklerinin izlenmesi ve gereken

durumlarda desteklenmesi çocuğun sağlıklı bir yetişkin olması açısından önemlidir. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi, çocuğun iyi tanındığı ortam ve durumlarda gerçekleştirilebilir. Çocuklar arasında yaş, gelişim özellikleri, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel etkiler gibi birçok etkene bağlı bireysel farklılıklar görülür. Çocukları tanımak, bu farklılıkları anlamak ve çocukların gelişimini desteklemek için önemlidir (Işıkoğlu, 2009).

Çocuğu tanıma, okul programlarının geliştirilmesinde ilk adım olarak düşünülmektedir. Çocukları tanıma genel olarak çocukların tüm özellikleriyle bilinmesi olarak tanımlanabilir (Işıkoğlu, 2009). MEB 2006 okul öncesi eğitimi programında ise, çocuğu tanıma ve değerlendirme; çocuk hakkında tarafsız, bütüncül, esnek fakat tutarlı, bilimsel ve sistematik, birbirini tamamlayan farklı işlev ve özellikteki bir dizi araç yardımıyla gerçekleştirilen, çok boyutlu bilgi toplama ve bunları birbirleriyle birleştirerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

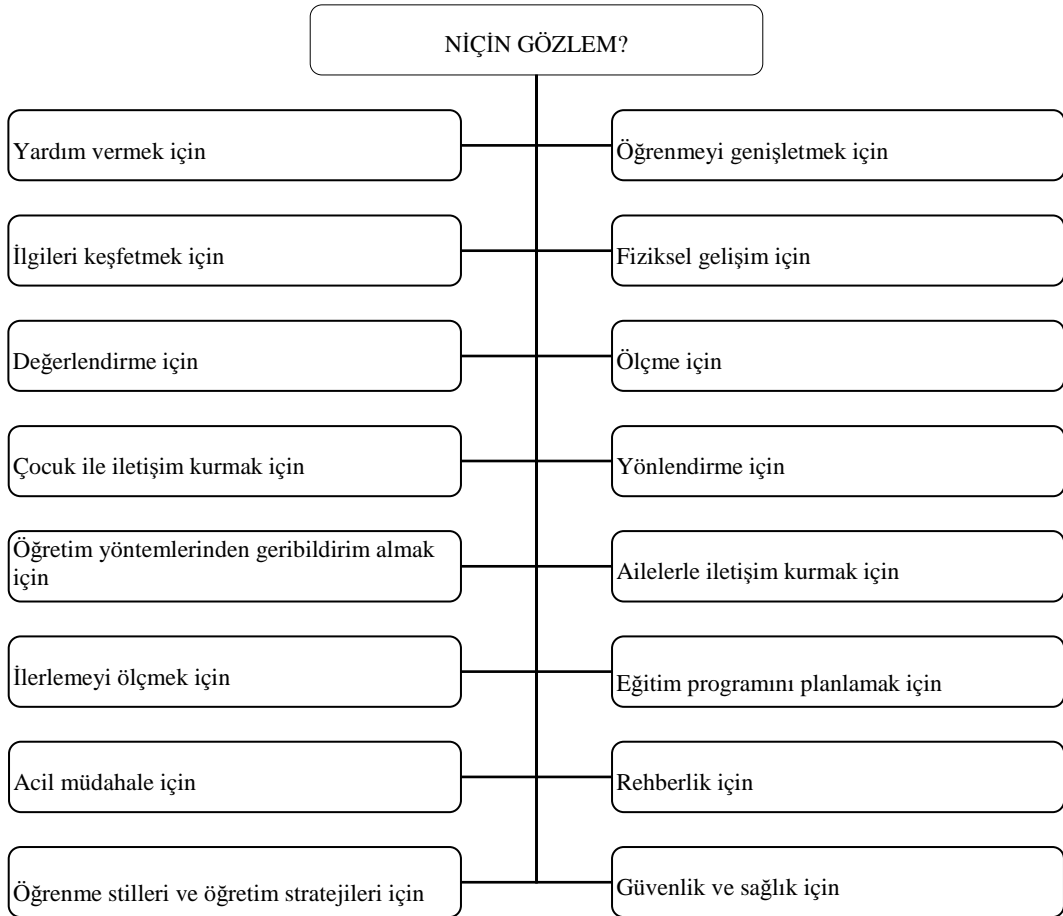
Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini anekdot kaydı, sistematik gözlem formu gibi çoğunlukla gözleme dayalı olan araçları kullanarak değerlendirmeleri önerilir. Çocuğu tanıyabilmek için kullanılan araçların ortak özelliği gözlenebilir ve somut olmasıdır. Yani çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci, çocuğa ait bilgilerin çok çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bu veri tabanı ile çocuk hakkında yorum yapılabilir hale gelmesidir (MEB, 2006).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme, erken yaşlarda çocukların güçlü ve gelişmeye açık veya zayıf ve desteklenmesi gereken özel gereksinimlerinin karşılanmasına olanak verir. Böylece, çocukların gelişimsel olarak desteklenmesinde doğru zamanda doğru yönlendirme şansı yakalanmış olur. Çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci, çocukların kendilerini tanıma fırsatı yaratması, bireysel ve sosyal farkındalığı geliştirmesi ve çocuğun kendi hakkında içten denetim becerisinin gelişmesini sağlaması açısından önemlidir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde çocukların gelişimindeki ilerleme ya da sapsmalar ölçülebilir. Böylece çocuk hakkında bir profesyonel olarak aileleri bilgilendirmede güvenilir bir rehberlik hizmeti verme mümkün olur (Helm ve vd, 1998; MEB, 2006; Mindes, Ireton ve Czudnowski, 1996).

1.2.3.1.2. Çocuğu Tanıma Ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

MEB 2006 okul öncesi eğitim programında çocukları tanıma da kullanılabilcek araçlar olarak gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri ve standart testler, portfolyolar (gelişim dosyaları) ve gelişim raporları önerilmiştir.

Gözlem Kayıtları: Gözlem kayıtları okul öncesi dönem çocuklarını tanıma ve değerlendirme amacıyla en sık kullanılan araçlardır. Gözlem çocukları izleyerek onlar hakkında sistematik bilgi toplama yolu olarak tanımlanmaktadır (Mindes vd,1996). Gözlem kayıtları öğretmene çocuğun genel gelişimi hakkında bütüncül bir bilgiye ve aynı zamanda özel bilgilerin toplanıp değerlendirme fırsatı verir (Nilsen; 1997). Bu bilgiler öğretmenin bir sonraki çocuk hakkındaki eylemlerine karar verilmesinde kullanılır. Öğretmenin gün içinde binlerce karar verdiği düşünöldüğünde bu kararlar, en uygun yanıtla ve anlamlı gözlem değerlendirmelerine dayalı olmaktadır. Nilsen, öğretmenin gözlem yapma kararını belirleyen faktörleri Şekil 1.1’de açıklamıştır.



Şekil 1.1. Niçin Gözlem Yaparız? (Nilsen, 1997: 6).

Çocuk hakkında bilgi toplamak için en güvenilir yol, çok sayıda ve amaca yönelik olarak yapılan planlı gözlemlerdir. Gözlem bilgileri, çocuğu tanıma ve onunla ilgili doğru kararlar verebilmek için kullanılırlar. Böylece, çocuğun gelişimini destekleyecek etkin ortamların oluşturulması sağlanabilir. Çocukların gözlenmesi *rastgele* ve *odaklanmış* (hedefe yönelik veya sistematik) olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmesi önerilmiştir (MEB, 2006).

Rastgele gözlemler, sınıfta yapılan çalışmaların ya da oyunların doğal bir parçası olarak, tarafsız, ön yargısız bir durumda gerçekleşir. Herhangi bir özel düzenlemenin olmadığı doğal ortamlarda yapılan rastgele gözlemler *çocuğun kendisini yansıttığı ayna* olarak düşünülür. Örneğin, bir çocuk evcilik oyunu oynarken çocuğu rolündeki arkadaşına “Sözümü dinlemezsen senin annen olmam. Kendime başka çocuk bulurum, bu evi terk ederim.” diyorsa, bu diyalogu duyan bir öğretmen için bu sözler ilginç ve mutlaka üzerinde durulması gereken rastgele bir gözlem bilgisidir (MEB, 2006).

Sistematik ya da odaklanmış gözlem ise “belirli bir amaç doğrultusunda yapılan, mekanı, zamanı, nesnesi belli olan gözlem” olarak tanımlanır. Sistematik gözlemlerde, gözlenen durumların sistematik olarak kaydedilmesi için; işaret listeleri, olay ve süre kayıtları, anekdot anlatımı içeren kayıtlar ve o sınıf için geliştirilmiş olan formlar kullanılmaktadır (Tuğrul, 2003). Mekanı, nesnesi, zamanı ve hedefi belirlenmiş gözlemler ise öğretmenin çocukla ilgili özel olarak bilgi toplama gereksinimini karşılar. Örneğin, sınıfta mevcut hiçbir şeyle ilgilenmeyen bir çocuk için öğretmen, çocuğun ilgi alanlarını tespit etmek amacıyla bir kutu içinde hayvan getirmeyi dener ve çocuğun hayvanla ilgilenip ilgilenmediğini gözlemek ister. Eğer hayvanla ilgilenir ise, hayvanı çocukla iletişimi başlatmak için bir araç olarak kullanmayı hedeflemektedir (MEB, 2006).

Gözlem verileri kaydedilirken sistematik gözlem formları, oyun gözlem formları, serbest gözlem kayıtları, işaret listeleri, derecelendirme ölçekleri, ses ve/veya görüntü kayıtları, fotoğraflar gibi farklı tekniklerden yararlanılabilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2005; Işıkoğlu, 2009; Mindes vd, 1996: 95). MEB 2006 okul öncesi eğitim programında oyun gözlem ve sistematik gözlem formları örneği sunulmuştur. Bu formların öğretmen tarafından geliştirilerek ve çeşitlendirilerek kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Anekdot Kayıtları: Anekdot kaydı, “gözlemci için önemli olan, çocuğun davranışında rastlanan bir olayın kısa, informal bir anlatımla raporlaştırılarak tanımlanması” olarak açıklanmıştır (Jackman, 2005: 68). Okul öncesi eğitim programında ise anekdot kayıtları, “çocuğun bireysel yaşamında önemli olan gelişimsel olayların kaydedilmesi” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006: 94). Anekdot kayıtları çocuğun gelişimiyle ilgili önemli bir olayın doğrudan, kısa, öz ve yargısız bir şekilde gözlenmesi ve yazılması amacıyla kullanılır.

Anekdot kaydı, olayla ilgili “ne zaman”, “nerede”, “kim”, “ne” ve “nasıl” sorularını cevaplarırken, “niçin” sorusunu cevaplamaz (Nilsen,1997: 37). Anekdot kaydı yazılırken her çocuğun gün içerisinde önemli sayılabilecek olay ya da davranışlarının farkında olunmalıdır. Anekdot kaydı düzenlenmesi için, özel bir neden olması ve anlatımın bu özel nedeni açıkça ortaya koyması gerekir. Anekdot kayıtları, gözlenen olaydan hemen sonra yapılmalıdır. Çünkü belli bir zaman geçtikten sonra olay unutulabilir ya da yanlış anımsanabilir. Kayıtlar, belirli bir davranışın nesnel bir anlatımını içermelidir ve bu davranışın yorumları kayıta yer alıyorsa, bunlar davranışlara ilişkin betimlemelerden ayrı tutulmalıdır. Yapılan kayıtlar yalnız bir öğrenciye ilişkin bir olayı anlatmalı ve her kayıt sonunda destekleyici ek bilgiler ayrıca gözden geçirilmelidir (Taner, 2005).

Her çocuk için haftada bir veya iki kez anekdot kaydının tutulmasına dikkat edilmesi ve anekdotların çocuğun portfolyosuna konulması gerektiği MEB 2006 programında vurgulanmıştır. MEB 2006 okul öncesi eğitim programını incelediğimizde örnek olarak anekdot kayıt formu ve kısa not örneği verilmiştir. Bu örneklerle ek olarak bir de gözlem haber örneği verilmiştir.

Gelişim Kontrol Listeleri ve Standart Testler: Beaty (2003) gelişim kontrol listelerini, “bir mantık dizgesi içinde düzenlemiş davranışlar listesi” olarak tanımlamıştır. Standart testler ve gelişimsel kontrol listeleri çocukların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amacıyla kullanılırlar (Brewer, 2001; Mindes vd, 1996). Ayrıca, gelişim kontrol listeleri ve standart testler bazı özel becerilerin ve yeteneklerin ortaya çıkmasında ipuçları verir. MEB 2006 programında, “gelişim özellikleri” olarak verilen özelliklerin çocukları tanıma ve değerlendirme amacıyla “gelişim kontrol listesi” olarak kullanılması önerilmiştir. Çocuğun sadece belli bir davranışı sergileyip sergilemediğine yönelik bir bilgi gerektiğinde gözlemcinin ya da eğitimcinin kontrol

listesini kullanması gerekmektedir. Bir kontrol listesi hazırlanırken maddeler kısa, betimleyici ve anlaşılır olmalıdır. Maddeler olumlu ifadeler içermeli, nesnel ve yargıdan uzak olmalıdır. Kontrol listesindeki maddelerin her biri sadece bir yerde kullanılmalı, başka yerlerde tekrar edilmelidir (Beaty, 2003).

Standart testler, bir çocuğun performansını diğer çocukların benzer özellikteki performansları ile karşılaştırarak açıklayan testlerdir (Mindes vd, 1996). Okul öncesi eğitiminde, Alfred Binet zeka testi, Denver gelişim testi, Ankara gelişim envanteri, Peabody resim-sözcük testi gibi zeka ve yetenek testleri sıklıkla kullanılmaktadır. Bu testleri kullanırken özellikle geçerliliği ve güvenilirliği yüksek testlerden yararlanılması, öğretmenin testi nasıl kullanacağı ve sonuçları nasıl değerlendireceği konusunda eğitim alması önerilmektedir (Işıkoğlu, 2009).

Tuğrul'a (2003) göre standart testlerin sonuçları, eğitimcilere okul sistemini ve programını da gözden geçirme konusunda fırsat verir. Tuğrul (2003: 381 – 382) standart test uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenlere şunları önermiştir:

1. Test sonuçlarından endişe etme yerine sonuçları dikkate almak.
2. Çocuğun performansını testler dışında başka ölçüm araçlarıyla da ölçmek.
3. Çocuğun performansını ölçerken hangi ölçüm aracının kullanılacağı ve ölçüm sonuçlarının nasıl yorumlanacağı hakkında profesyonel kişilerle tartışmak.
4. Test sonuçlarına bakarak çocukları yargılamamak.
5. Yıl boyunca hangi testlerin, hangi amaçla, kimler tarafından uygulanacağı hakkında aileleri bilgilendirmek.
6. Test sonuçlarını nasıl kullanılacağını planlamak.
7. Test sonuçlarını çocuklara ve ailelere sunulmasını sağlamak. Bunu yaparken de belli bir kapsam ve format belirlemek.

Portfolyolar (Gelişim Dosyaları): Portfolyolar çocuğun gelişimi hakkında sistematik olarak belgelerin toplanması olarak tanımlanır (MEB, 2006; Mindes vd, 1996; Nilsen, 1997; Tuğrul, 2003). Portfolyoların en önemli özelliği belli bir amaç için hazırlanması ve sistemli olmasıdır. Portfolyolar her bir çocuk için ayrı olarak düzenlenir. Çocuğun gelişimindeki değişim sürecini yansıtır.

McAfee ve Leong (2001), portfolyoların çocuğun başlangıçtaki durumunu ve ilerlemesini belirleme, öğretimi geliştirmede kullanılabilecek bilgileri elde etme, aileye ve diğer kişilere çocuk hakkında bilgi aktarma amacıyla düzenlendiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde, portfolyonun oluşturulmasında çocuğun katılımı önemlidir. Çünkü portfolyoda yer alan ürünlerin çocuk tarafından seçilmiş olması ve dosyaya konulmuş olması gereklidir. Böylece çocuk kendi çalışmaları hakkında duygu ve düşüncelerini belirtir, böylece çocuğun kendi kendini yönetme ve öz değerlendirme becerileri gelişir. Portfolyo düzenlemede çocuk seçim yaparken seçenekleri eleme, karar verme, neden – sonuç ilişkilerini somut bir şekilde örnekleme, kararlarının sonuçlarını kabul etme, ayrıntılara odaklanma gibi becerilerini de geliştirir (Işıkoğlu, 2009; MEB 2006).

Tuğrul (2003) portfolyoda çocuk ve öğretmenin ortak değerlendirmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Burada öğretmenin rolü McAfee ve Leong (2001) tarafından rehberlik edici olarak belirtilmiştir. Çünkü öğretmenin çocuklara portfolyoyu tanıtmaması, önemini açıklaması, çocukların kendi çalışmaları hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayarak seçtiği çalışmayı niçin portfolyoya koyduğunu açıklamaları için teşvik etmesi gereklidir.

Portfolyoda birçok farklı ürün ve çalışma yer alabilir. Bunlar çocuğun bilişsel, sosyal – duygusal, dil ve psikomotor gelişimi ile ilgili dokümanlar, aileyle ilgili bilgi formları, öğretmenin yapmış olduğu gözlem kayıtları, çocuk ve aileye yönelik anekdotlar, gelişim kontrol listesi ve standart testlerin sonuçları, çocuğa ait kişisel bilgiler, fotoğraflar, video kayıtları, etkinlik örnekleri ve projeler olabilir (MEB, 2006; Nilsen, 1997; Tuğrul, 2003). Önemli olan portfolyoya her şeyin konulması değil, çocuğun gelişim sürecini en iyi yansıtan dokümanların konulmasıdır (Mindes vd, 1996). Morrison'nun (2006) da ifade ettiği gibi seçilen dokümanın çocuğun ilerlemesini göstermesi, programda belirtilen amaçları kazandığını göstermesi, çocuğun portfolyo için doküman seçimine nasıl katıldığı ve aile portfolyoyu incelendiğinde çocuğun neleri öğrendiğini kolay bir şekilde anlamasıdır. Işıkoğlu (2009), portfolyoda seçilen her bir dokümanın üzerine çocuğun adının – soyadının, çalışmanın yapıldığı tarih ve çalışmanın kimin tarafından başlatıldığının, dokümanın hangi gelişim alanına yönelik olduğunun, doküman sayısının, dokümanın neyi içerdiğinin yazılması gerektiğini belirtmiştir.

Gelişim Raporları: Gelişim raporları, çocukların eğitim dönemi içindeki performanslarının bir özetini kapsamaktadır. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir yorumu yapılarak bilgiler somutlaştırılır. Gelişim raporları, öğretmenlerin çocukları tanımaya yönelik olarak kullandıkları çok çeşitli araçların sonuçlarının bir sentezidir. Ailelere özellikle belirtilmesi gereken noktalar, gelişim raporunda belirtilmelidir. Gelişim raporları, çocukların okul öncesi eğitimden ve öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini anlamak açısından aileler için yol gösterici bir niteliktedir. Bu nedenle gelişim raporlarının eğitim dönemi içinde en az iki kez ailelerle paylaşılması gerekmektedir (MEB, 2006).

1.2.3.2. Programın Değerlendirilmesi

Çocukların öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini somut olarak görebilmek için sadece çocukların değil programın da etkililiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programının değerlendirilmesinde çocuk, öğretmen, etkinlik, kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirme yapılması gerekmektedir (MEB, 2006). Örneğin etkinliklerin belirlenen hedeflere ulaşmada başarılı olup olmadığı; çocukların etkinliklere katılma durumları; kullanılan mekanın, materyallerin, yöntem ve tekniklerin ve zamanın yeterli olup olmaması ve öğretmenin planladıkları ile uyguladıklarının ne ölçüde gerçekleştiği gibi konulara yönelik değerlendirme yapılır. Program değerlendirilirken, tüm unsurlar (amaçlar, kazanımlar, öğrenme süreci) ele alınarak bunlar arasındaki tutarlılıklar, planlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler belirlenir. Okul öncesi eğitim programı sadece sene sonunda değil, uygulama ile birlikte aynı zamanda yürütülmelidir. Bu şekilde hem uzun vadede değerlendirme yapmadıkları için bilgi kaybı az olur, hem de programın etkililiği için gerekli olan değişiklikler anında programa yansıtılır (Tuğrul, 2007).

MEB 2006 programında öğretmenlerin yıllık ve günlük planlarında programı değerlendirmeleri önerilmiştir. Öğretmen, her ay için planına aldığı amaçların hepsini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, etkinlikleri uygulayıp uygulamadığını, uygulamada çıkan sorunları ve yeni gereksinimleri yıllık planın değerlendirme bölümünde belirtir. Bu değerlendirmeler her ayın sonunda aylık olarak yapılır. Aylık yapılan değerlendirmelerin tamamı, bir sonraki yıllık planın oluşturulmasında kaynak olarak kullanılmak üzere saklanır.

Günlük planın değerlendirilmesinde ise, o gün öğrenme süreci ile belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı belirtilir ve sonraki planlamalar için gerekli ipuçları not edilerek kullanılır. Günlük plan değerlendirmesinin yapılma amacı problemi tanımak, çözümünü öğrenmek ve diğer çözüm yollarını keşfetmektir (MEB, 2006). Öğretmen günlük planı değerlendirirken;

1. sınıftaki çocukların bireysel ya da grup olarak etkinliklere katılma ve eğlenerek öğrenme durumunu,
2. etkinliklerin düzeyinin gruptaki çocukların yaş, gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerine uygunluğunu,
3. hedeflenen amaçları kazandırmadaki uygunluk ve yeterliliğini,
4. etkinlikler için belirlenen sürenin yeterliliğini,
5. günlük planı aksatan özel durumların neler olduğunu ve
6. farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak çocukların kazanımları elde edip etmediğini belirtmelidir (MEB, 2006).

1.2.3.3.Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi:

Okul öncesi eğitimde çocuğun özellikleri ve uygulanan programın niteliği kadar, programı uygulayan öğretmenlerin niteliği de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin ve hizmet yıllarında sahip oldukları beceri ve deneyimlerin niteliği ne kadar arttırılırsa, okul öncesi eğitimin kalitesinin de artması beklenmektedir (Kerem, 2007). Bu nedenle öncelikle genel öğretmen özellikleri ve yeterlilikleri eğitimin kalitesi açısından önem taşımaktadır.

Değerlendirme sürecinde öğretmenin kendini değerlendirirken, programın ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmesi gerekmektedir. Yaptığı değerlendirme doğrultusunda hazırladığı planını, eğitim ortamını ve kullandığı materyalleri gözden geçirerek uygulamalarını geliştirmesi beklenmektedir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda da elde ettiği bilgileri bir sonraki yılın programını hazırlarken kullanılmalıdır (MEB, 2006). MEB 2006 okul öncesi eğitim programında öğretmenin değerlendirilmesinde özdeğerlendirme formu kullanılması ve bu formun düzenli aralıklarla doldurulması önerilmiştir. Bu formda, öğretmenin kişilik özellikleri, kişisel gelişim, iletişim, mesleki yeterlilik, öğrenme süreci başlıkları altında toplam 86 adet hiçbir zaman, ara sıra ve her zaman olarak derecelendirilen üçlü Likert tipi

hazırlanmış sorular yer almaktadır. Öğretmenlerden bu formu dönem sonunda kendilerini değerlendirmek amacıyla doldurmaları ve eksikliklerini kendilerinin gidermeleri veya okul idaresinden destek talep etmeleri önerilmiştir.

MEB 2006 okul öncesi eğitim programında yukarıda detaylı olarak bahsedildiği üzere değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Diğer okul öncesi eğitim programlarıyla karşılaştırıldığında 2006 programının da değerlendirmeye yönelik öğretmenlerden beklenen çalışmaların sayısı ve niteliği büyük ölçüde artmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kendilerinden beklenen değerlendirmeye yönelik bu yenilikler hakkındaki görüşleri ve davranışlarını belirlemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsurlarına yönelik görüş ve davranışları nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1. 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin görüşleri (a) yaşlarına, (b) kıdemlerine, (c) çalıştığı okul türüne, (d) çalışma saatine, (e) hizmet verdikleri yaş grubuna, (f) eğitim durumlarına ve (g) mezun olduğu program türüne göre değişmekte midir?
3. 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen adaylarının görüşleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin adaylarının görüşleri (a) öğrenim türüne ve (b) mezun olduğu liseye göre değişmekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşleri arasında bir fark var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin davranışları ne düzeydedir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin davranışları (a) yaşlarına, (b) kıdemlerine, (c) çalıştığı okul türüne, (d) çalışma saatine, (e) hizmet

verdikleri yaş grubuna, (f) eğitim durumlarına ve (g) mezun olduğu program türüne göre değişmekte midir?

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Denizli il merkezindeki okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesidir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim programı, 0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aral vd, 2002). Okul öncesi eğitim programı nasıl bireyler yetiştireceğimize yönelik ipuçları vermektedir. Okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsurunda üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve programın değerlendirilmesidir. Eğitim programının verimli olabilmesi için değerlendirme unsurunda yer alan bu üç temel noktanın öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında daha önceki yıllarda uygulanan okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme unsuruna yönelik açıklamaların kısıtlı şekilde yer alması öğretmenlerin uygulamalarında sınırlılıklar ve sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin 2006 MEB okul öncesi eğitim programında önerilen bu değerlendirme çalışmalarının uygulanmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi yararlı olacaktır. Bu araştırma öğretmenlerin MEB 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerini ve davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ülkemizdeki okul öncesi programın değerlendirme boyutu ile ilgili var olan işleyişe yönelik görüşleri ve bununla ilgili sorunları açıklamaya yönelik çalışmalar sınırlı sayıda ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar da daha çok kurumların uyguladığı kendi programlarının haklılığını, doğruluğunu kanıtlamaya yönelik yapılmıştır. Genel olarak okul öncesi programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulduğu için bu programın değerlendirilme unsuruna yönelik çok fazla

ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışma, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna yönelik olması nedeniyle ve alana yönelik yeni fikirler oluşturması açısından kendinden sonraki çalışmalara kaynak olma niteliği taşımaktadır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan katılımcılar, hazırlanan ölçeğe içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.
3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
4. Araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacı için uygundur.

1.8. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim anasınıflarında ve resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalındaki öğretmen adayları (4. sınıf öğrencileri) ile sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalışma saati, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları yaş grubu, mezun oldukları okul türü ve mezun oldukları program türü gibi değişkenlerle sınırlıdır.
4. Araştırma, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, öğretim türü, sınıfı, mezun olduğu lise türü ve program türü gibi değişkenlerle sınırlıdır.
5. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
6. Genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Okul öncesi eğitim programı: 0 – 72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral vd. 2002: s.60).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genel olarak okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında yalnızca programın değerlendirme boyutunu konu alan bir çalışmaya rastlanmıştır. Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2007) tarafından yapılan makale çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarını nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmaya, Bolu il merkezinde çalışan 10 okul öncesi öğretmeni katılmış, veriler açık uçlu 9 sorudan oluşan görüşme formu, öğretmen görüşmeleri ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değerlendirme yaparken zorluk yaşamadıkları, tüm öğretmenlerin günlük plan yaptığı ve değerlendirme yaparken çocuk, program ve öğretmen açısından ele alarak değerlendirme yaptıkları belirtilmiştir. Çocuklarla ilgili bilgilerin kaydedildiği, çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin ailelerle paylaşıldığı ancak paylaşım düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Diğer bir araştırmada, Düşek (2008) MEB 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim müdürleri ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada Ordu ilinde görev yapan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim müdürü ve 114 okul öncesi eğitim öğretmeninden veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin (%57,1), müdürlerin (%59,1) ve öğretmenlerin (%49,4) programın değerlendirme bölümündeki açıklamaları oldukça yeterli bulmuştur. Programın olumlu yönleri olarak müdür ve öğretmenler aile

katılımına önem verilmesini, müfettiş ve müdürler programın ilköğretim programına uyumlu olmasını ve her üç grup da programın esnek ve öğrenci merkezli olmasını belirtmişlerdir. Programın uygulanamayacak yönleri olarak müfettişler aile katılımı çalışmalarını, müdürler doldurulacak formların benzer olmasını, öğretmenler ise hem aile katılımını hem de değerlendirmede doldurulacak formların birbirine benzer olmasını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu okul öncesi eğitimi öğretmenlerin değerlendirme sürecinde kullanılacak formları doldurmayla ilgili olumsuz görüşleri olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar arasında 1994 MEB okul öncesi eğitimi programına yönelik Demir'in (2001) anasınıfı programına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği yüksek lisans tez çalışması yer almaktadır. "Anasınıfı Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı çalışma Erzurum il ve ilçe merkezlerinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, özel ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 85 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlere kişisel bilgileri ile ilgili, anasınıfı programının mevcut öğretim şartlarını belirlemeye ve anasınıfı programının geliştirilmesine yönelik sorular anket yoluyla sorulmuştur. Yapılan araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin gözlem fişlerinin ve dosyalarının çocukları tanıma ve değerlendirmede yeterli gördükleri bulunmuştur. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede başka teknikleri kullanmaya gerek duymadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, 2006 programının değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin daha fazla çalışma yapmaları ve form doldurmaları gerektiği göz önüne alındığında, öğretmen görüşlerinin olumsuz yönde gelişebileceği konusunda ipuçları vermektedir. Cömert (2003) tarafından yapılan araştırmada MEB 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin alınması, öğretmenlerin programa ilişkin uygulamalarının gözlenmesi ve gözlem bulguları ile görüşleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda programın değerlendirme bölümü için tereddütlerin olduğu belirlenmiştir. Bunlardan birisi günlük planın sonuna değerlendirme yapılarak ertesi günkü planın şekillendirilmemesi, diğeri de değerlendirmenin üç boyutlu (çocuk – öğretmen – program) olarak yapılmaması olarak belirtilmiştir. Araştırmacı öneri olarak yapılacak olan hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmenlere özellikle "programın içeriği, aile katılım çalışmaları, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve değerlendirme" konularında teorik ve uygulamalı çalışmaların artırılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar incelendiğinde

özellikle değerlendirmenin yapılmaması, MEB 2006 programı içinde sorun teşkil edebilir. MEB 2002 okul öncesi eğitim programında çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik formların daha az olmasına ve öğretmenin kendini değerlendirmede bir form kullanmasına rağmen değerlendirmede sorun yaşanmakta olduğu görülmüştür. Bu nedenle sonuçların MEB 2006 programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen görüşlerinde de benzer şekilde olması beklenmektedir.

2006 okul öncesi eğitim programından önce kullanılan 2002 okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerinin saptandığı diğer bir çalışmada Çaltık'ın (2004) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Türkiye genelinde 17 ilde resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 1194 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın programının değerlendirme boyutuna yönelik sonuçları incelendiğinde; değerlendirmelerin yıllık ve günlük planlar çerçevesinde yapıldığı ve davranış değerlendirme formunun öğretmenler tarafından ayda bir kez kullanıldığı ifade edilmiştir. Çaltık'ın (2004) çalışması 2002 okul öncesi eğitim programına öğretmenlerin durumları hakkında bir fikir vermesi yönünden önem taşımaktadır.

Genel olarak okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen diğer bir makale çalışması Budunç ve Haktanır (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamlarını eğitsel, sosyal ve fiziksel özellikleri yönünden değerlendirme şekilleri incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde özel ve resmi anaokullarında görev yapan 130 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin MEB 2006 okul öncesi eğitim programını kullandıklarını, okulda eğitim programını meslektaşlarıyla birlikte hazırladıkları ve hazırlarken müdürün ya da eğitim uzmanının öneri ve eleştirilerini göz önünde bulundurduklarını, kendi yeterliliklerine ilişkin olarak çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma hayatında eğitsel, fiziksel ve sosyal açılardan sorun yaşayan öğretmenler (%29.2) ise yöneticilerin kendilerini bir değerlendirme ölçeğiyle değerlendirmede, değerlendirenlerin ise bunu toplantılarda şahsi görüşlerine, gözlemlerine dayanarak değerlendirdiklerini ve yapılan değerlendirmenin yöneticideki etkisi hakkında bir bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme sürecinde özellikle çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendi

performanslarının yöneticiler tarafından değerlendirilirken sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılan bir diğer çalışma Taner'in, (2005) "bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri"ni incelediği yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmada Konya il merkezinde görev yapan 145 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen tanıma teknikleriyle ilgili ölçek uygulanmıştır. Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin tanıma tekniklerini kullanma konusundaki yeterlilikleri ve tanıma tekniklerine ilişkin bilgi kaynaklarının neler olduğu, uyguladıkları tanıma teknikleri ve gelişimsel testleri uygulama durumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerini uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve bilgi kaynaklarının öğrenim sırasında aldıkları derslerden ve kitaplardan oluştuğu belirlenmiştir. Gelişimi ölçen testler bölümünü boş bıraktıkları ve gelişimi ölçen testler hakkında çok fazla görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Gün içinde ve dönem içinde bireyi tanıma tekniklerinden en çok gözlem ve görüşme tekniklerini uyguladıkları ve bunları da daha çok serbest zaman etkinliklerinde uyguladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin MEB 2006 programında da kullanmaları önerilen gelişim kontrol listeleri, standart testler ve benzeri araçları kullandıklarını fakat yine de çocukları tanımaya yönelik gelişim testlerini kullanmada sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Okul öncesi eğitimi programına yönelik öğretmen görüş ve davranışların incelendiği çalışmalar öğretmenlerin okullarda değerlendirme yönelik olarak olumlu düşündükleri, günlük ve yıllık planlarında değerlendirme bölümlerini doldurdıkları ve çocukları tanımaya yönelik gözlem tekniklerini kullandıklarını göstermiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmalardan biri Işıkoğlu'nun (2007) makale çalışmasıdır. Yapılan araştırmada yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 93 okul öncesi öğretmen adayı ve onları uygulamaya gittikleri okullarda görevli olan 35 okul öncesi eğitimi öğretmeni katılmıştır. Veriler "öğretmen görüşleri anketi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha olumlu

görüşlere sahip oldukları görülmüştür. “Değerlendirme ve motivasyon” alt boyutunda ise öğretmen ve öğretmen adaylarının aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle hem öğretmenler hem de öğretmen adayları çocukları değerlendirmede performans değerlendirmesi ve gözlem kullanılmasının en iyi değerlendirme yolu olduğu konusunda benzer düşünmektedirler.

2.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Okul öncesi eğitimi programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği yurtdışı çalışmalar program etkiliği, değerlendirmede kullanılan araçların etkililiği ve öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki görüşlerin farklılığı konularına odaklanmışlardır.

Okulöncesi eğitimde kullanılan programların çocuklarının gelişimi ve eğitimi üzerine olan etkilerinin değerlendirildiği boylamsal ve kesitsel desende tasarlanmış çok sayıda yurt dışı araştırma rastlanmaktadır. Bunlar arasında en çok bilinenleri High Scope program değerlendirme araştırmalarıdır. David Weikart ve meslektaşları, tarafından 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Michigan eyaletinde özellikle küçük çocukların okul başarısızlığı ve buna bağlı problemleri önlemek amacıyla High/Scope Perry okul öncesi programını başlatmışlardır. Çalışmada düşük gelirli Afrika – Amerikan kökenli ve 3-4 yaş grubundaki 123 çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocuklardan 58’i Weikart’ın yürüttüğü High/Scope programında eğitim alırken diğer 68 çocuk herhangi bir okul öncesi eğitimi almamıştır. Weikart programının uzun vadeli etkilerini ölçmek için bu çocukları 3 yaşından 11 yaşına kadar gözlemlemiştir. Daha sonra yine bu çocukların 14, 15, 19, 27 ve 40 yaşlarındaki durumları gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda High/Scope Perry okul öncesi eğitiminden yararlanan çocukların diğer çocuklara göre avantajlı oldukları bulunmuştur. Programın uzun vadedeki maliyet ve faydasına bakıldığında programın maliyeti 15.166\$, iken topluma toplam yararının 195.621\$ olarak hesaplanmıştır. Kısaca program için harcanan her bir doların on üç dolar getirisi olduğu belirtilmiştir. Programa katılan çocukların 40 yaşına geldiklerinde diğer çocuklara göre daha yüksek yaşam düzeyine, daha iyi eğitimsel beceriye, iş ve istikrarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca önemli ölçüde suçla karışma oranlarında azalma dikkat çekmektedir. (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield ve Nores; 2005). Bu çalışmalar özellikle okul öncesi eğitiminin insan yaşamındaki olumlu etkililiğini uzun dönemde değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Brown ve Rolfe (2005), erken çocukluk eğitiminde çocuk gelişimi değerlendirmesinin kullanımında formal ve informal değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen ve öğrencilerinin tutumlarını incelemişlerdir. Yapılan çalışmaya 10 öğretmen ve Melbourne Üniversitesi erken çocukluk eğitimi programına devam eden 10 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar formal ve informal çocuk gelişimi değerlendirme araçlarını kullanmaları/kullanmayı planladıkları hakkındaki anketi doldurmuşlardır. Formal değerlendirme araçlarının - geçerlilik ve güvenilirlikleri ispatlanmış standardize testlere karşılık gelmektedir. İnfomal değerlendirmeler ise gözlem ve görüşmelere dayalı ve normal sınıf deneyimlerini içeren çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %90'ı informal değerlendirme araçlarını kullanırken sadece %10'u formal değerlendirme araçlarını kullandıkları ve bir tanesinin programında yer alan formal ya da informal çocuk gelişimi değerlendirmesini kullanmadığı görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin %70'inin formal değerlendirme araçlarını kullanmayı planladıkları ve tüm öğrencilerin programlarında informal değerlendirmeyi kullanmayı planladıkları belirtilmiştir. Tüm katılımcıların kontrol listelerini tercih ettikleri, hem öğrenciler hem de öğretmenler için en önemli etkenlerin "kullanım kolaylığı" ve "aracın hatasızlığı" olarak bulunmuştur. "Potansiyel problemleri çocukları tanımlama" ve "çocuk gelişiminin iyi genel bir resmini sağlama", her iki grup için de değerlendirme kullanımının en önemli etkeni olarak bulunmuştur.

Çocuğu değerlendirmeye ve değerlendirme araçlarına yönelik yurtdışında yapılan çalışmalardan biri Allen'in (2007) "Çocuk bakım merkezinde küçük çocukların gelişiminin değerlendirilmesi: Florida'daki formal değerlendirme uygulamalarının bir incelemesi"dir. 61 bölge yöneticisine elektronik posta ile anketler dağıtılmıştır. Ankette çocukları değerlendirmede kullandıkları araçların isimleri ve her bir araç için ayrıntılı tanımlamalar istenmiştir. Elektronik ortamda toplanan veriler daha sonra idari bölgeler tarafından aracın kullanım özellikleri ve sayısı açısından sıklıkları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu alana yönelik ancak bir müfredata özellikle bağlı olmayan araçlardan yaş ve seviye anketini 51, öğrenmenin değerlendirmesi için gelişimsel göstergeleri 23 ve öğrenme başarı profilini ise 21 idari bölgenin kullandığı görülmüştür. Okul öncesi döneminde çocukların gelişimlerdeki gecikmeleri tespit etmek için standart gelişimsel değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Yurtdışında yapılan bir diğer çalışma da Schappe'nin (2005) gelişim değerlendirmesine yönelik performans, duygular ve öğretmen algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmadır. Bu çalışmada, 56 – 71 aylık çocukların formal performans değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Çalışmaya 71 okul öncesi dönem çocuğunun “rubrik”le kaydedilen performans ölçümünü kullanılmış ve bu ölçüm sonuçları ile öğretmenlerin çocuk hakkındaki algıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesinde performans değerlendirme kullanımının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili bir çalışma da Ntuli, Keengwe ve Kyei-Blankson'un (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada elektronik portfolyo kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının ödevlerinde elektronik portfolyoyu kullanmalarında karşılaştıkları kolaylık ve zorluklar ve elektronik portfolyo kullanımı hakkındaki görüşler değerlendirilmiştir. Erken çocukluk eğitime devam eden öğretmen adaylarından istekli olanlarla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının elektronik portfolyo kullanımının önemli olduğunu düşündükleri ama gelecekte mesleki yaşamlarında yeterince kullanmaya hazır olmadıkları ve teknoloji becerilerini geliştirmeyi düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma özellikle öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir değerlendirme yöntemi kullanmayı düşündükleri hakkındaki görüşlerinin eğitimleri sırasında şekillendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Yurt dışında yapılan okul öncesi eğitimi program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, program değerlendirmenin kapsamlı yapıldığı, çocukları değerlendirme standart gelişim araçlarının kullanıldığı ve performans değerlendirmesinin önemi görülmektedir. Ülkemizdeki okul öncesi programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri ve bununla ilgili sorunları açıklamaya yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalar daha çok kurumların uyguladığı kendi programlarının haklılığını, doğruluğunu kanıtlamaya yönelik olarak ya da kalite bağlamında yapılmıştır. Ülkemizde okul öncesi programı 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulduğu için bu programın değerlendirilme boyutu hakkında ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışma, okul öncesi eğitim

programının değerlendirme boyutuna yönelik olması nedeniyle ve alana yönelik bir fikir oluşturması açısından kendinden sonraki çalışmalara kaynak olma niteliği taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77). Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme boyutuna yönelik görüş ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN

Bu araştırmada okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri, bu iki grubun görüşleri arasındaki fark ve öğretmenlerin değerlendirme unsuruna yönelik davranışları incelenecektir. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan 288 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 172 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullar türüne göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmektedir. Evrende yer alan öğretmen sayılarına araştırmacı tarafından bizzat Denizli Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan okul ve öğretmen listelerinden ulaşılmıştır (Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2008).

Tablo 3.1. Evrenin gruba göre dağılımı

	Sayı	%
Evrende yer alan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları		
Okul öncesi öğretmenleri	288	62.61
Öğretmen adayları	172	37.39
Toplam	460	100.00
Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımı		
İlköğretime bağlı anasınıfları	175	60.76
Bağımsız anaokulları	62	21.53
Özel anaokulları ve ilköğretim okulları	51	17.71
Toplam	288	100.00

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmada herhangi bir örneklem seçme yöntemine gidilmeden evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Denizli milli eğitim müdürlüğünden izin alınarak evrende yer alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğunun katılımı sağlanmıştır. 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında Denizli merkezde yer alan 85 okul öncesi eğitim kurumuna araştırmacı tarafından bizzat gidilerek araştırmanın amacı ve önemi anlatılarak veri toplama aracı öğretmenler tarafından doldurulması için dağıtılmıştır. Bir hafta sonra tekrar okullar ziyaret edilerek doldurulan veri toplama araçları toplanmıştır.

Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencileri için derslerinden izin alınarak çalışma amacı anlatılmış ve katılmak isteyen öğrencilere veri toplama aracı verilmiş ve araştırmacının gözetiminde ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Bu şekilde çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı ve yüzdelik değerleri aşağıda Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Örneklem dağılımı

	Evrende yer alan sayı	Çalışmaya katılan sayı	%
Öğretmen	288	247	85.8
Öğretmen adayı	172	158	91.9
Toplam	460	405	88.1

Çalışmaya katılanların evreni temsil düzeyini yansıtmadığını tespit etmek amacıyla Balcı’nın (2001: 108) önerdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (0.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t:1.96)

PQ= (0.50) (0.50) = 0.25 (maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi)

n (öğretmenler için)=165

n (öğretmen adayları için)=119

n (öğretmen ve öğretmen adayları için)=209

Yukarıdaki formül kullanılarak hesaplanan örneklem büyüklüğü araştırmaya katılan katılımcıların sayılarıyla sağlanmıştır. Örneklemdeki öğretmen sayısı, evrenin %85.8'ini; öğretmen adaylarının sayısı ise evrenin %91.9'unu yansıtabak şekilde alınmıştır ve örneklem evrenin %88.1'ini yansıtmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler aşağıda özetlenmiştir. Öncelikli olarak katılımcıların yaş ve cinsiyet ile ilgili kişisel bilgileri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Tablo 3.3'de öğretmenlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımı

	Sayı	%
Cinsiyet		
Kadın	245	99.2
Erkek	2	0.8
Toplam	247	100.0
Yaş		
19 – 25 yaş	49	19.8
26 – 32 yaş	96	38.9
33 – 40 yaş	58	23.5
41 ve üzeri yaş grubu	39	15.8
Belirtilmeyen	5	2.0
Toplam	247	100.0

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %99'unun kadın ve %39'unun ise 26 – 32 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen sayısının azlığından dolayı bu araştırmada cinsiyet bir değişken olarak alınmamıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşları 19 ile 58 yaş

arasında değişmekte olup ortalama öğretmen yaşı 30.73'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ve mezun olduğu program türü ile ilgili bilgiler ise Tablo 3.4'te belirtilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin eğitim durumu ve mezun olduğu programlara göre dağılımı

	Sayı	%
Eğitim durumu		
Lise mezunu	22	8.9
Önlisans mezunu	44	17.8
Lisans ve lisansüstü mezunu	181	73.3
Toplam	247	100.0
Mezun oldukları programlar		
Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	13.4
Okul öncesi eğitimi öğretmenliği	98	39.7
Anaokulu öğretmenliği	54	21.9
Açık öğretim okul öncesi eğitimi öğretmenliği	28	11.3
Diğer	34	13.8
Toplam	247	100.0

Tablo 3.4'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü olan %73'ünün lisans ve lisansüstü (4 kişi lisansüstü) mezunu, küçük bir bölümünün ise lise mezunu (%8.9) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86.2'sinin alan ile ilgili olan çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği programlarından mezun oldukları buna karşılık sadece %13.8'inin giyim öğretmenliği, nakış öğretmenliği, vb alan dışı programlardan mezun oldukları görülmektedir. Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki özelliklerine yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin mesleki özellikleri

	Sayı	%
Öğretmenlerin çalıştıkları okullar		
İlköğretime bağlı anasınıfı	150	60.7
Bağımsız anaokulları	51	20.7
Özel anaokulu ve ilköğretim okulları	46	18.6
Toplam	247	100.0
Öğretmenlerin çalışma saatleri		
Tam gün çalışanlar	75	30.4
Yarım gün çalışanlar	172	69.6
Toplam	247	100.0

(Devamı arkada)

Öğretmenlerin kıdem yılları	Sayı	%
1 – 5 yıl	80	32.4
6 – 10 yıl	80	32.4
11 – 15 yıl	30	12.1
16 – 20 yıl	23	9.3
21 yıl ve üzeri çalışanlar	27	10.9
Belirtilmeyen	7	2.8
Toplam	247	100.0
Hizmet verdikleri çocukların yaş grupları	Sayı	%
3 – 4 yaş ve karma yaş grubu	38	15.4
5 yaş grubu	31	12.6
6 yaş grubu	178	72.0
Toplam	247	100.0

Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmenlerin %60.73 oranında ilköğretime bağlı anasınıflarında, %20.65 oranında bağımsız anaokullarında ve %18.62 oranında da özel anaokulları ve özel ilköğretim okullarında çalıştıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %69.6'sı yarım gün, %30.36'sı da tam gün çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az 1 yıl ile en fazla 31 yıl görev yaptıkları ve ortalama 9.3 yıl çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler kıdem yıllarına göre gruplandırıldığında %32.39'unun 1 – 5 yıl ve 6 – 10 yıl, %12.15'nin 16 – 20 yıl ve %9.31'inin de 21 yıldan fazla görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet verdikleri çocukların yaş grubuna göre dağılımına bakıldığında %72'sinin 6 yaş grubu, %15.38'inin 3 – 4 yaş ve karma yaş grubu, %12.55'inin de 5 yaş grubu çocuklarına eğitim verdikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının tümünün son sınıf öğrencisi olması ve yaş aralıklarının çok yakın olması (21, 22, 23 yaş gibi) nedeniyle sınıf ve yaş bilgileri bu araştırmada bir değişken olarak ele alınmamıştır. Öğretmen adayları ile ilgili cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olduğu lise türüne yönelik kişisel özellikleri Tablo 3.6'da kısaca belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine dağılımı

	Sayı	%
Cinsiyet		
Kadın	143	90.5
Erkek	15	9.5
Toplam	158	100.0
Öğrenim türü		
Normal öğretim	76	48.1
İkinci öğretim	82	51.9
Toplam	158	100.0

(Devamı arkada)

Mezun olduğu lise türü	Sayı	%
Genel lise	56	35.4
Anadolu lisesi ve öğretmen lisesi	35	22.2
Kız meslek lisesi ve açık öğretim kız meslek lisesi	26	16.5
Yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise)	41	25.9
Toplam	158	100.0

Tablo 3.6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarından %90.5'inin kadın, %9.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalama yaşlarının 22.24 ve yaş aralığının 19 ile 30 yaş arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının %51.90'nun ikinci öğretime, %48.10'unun ise normal öğretime devam ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne bakıldığında ise %35.44'ünün genel liseden, %25.95'inin süper lise veya yabancı dil ağırlıklı liseden, %22.15'inin Anadolu lisesi ve öğretmen lisesinden, %16.46'sının da kız meslek lisesi ve açık öğretim lisesinden mezun oldukları görülmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Okul öncesi eğitimi programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve öğretmenlerin davranışlarını belirlemek için ilgili alan yazın incelenerek “değerlendirmeye yönelik görüş ve davranış” ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek hazırlamak için ilk olarak literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda okul öncesi eğitimde değerlendirme unsuruna yönelik olarak “çocukları, programı ve kendilerini değerlendirmede kullandıkları araçlar, yaşadıkları sorunlar vb.” ile ilgili dokuz tane açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşmeler 6 okul öncesi öğretmeni, 1 anaokulu müdürü ve 3 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında verilen yanıtlar incelenerek ölçek için madde havuzu hazırlanmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek için geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” 49, davranışları belirlemek için geliştirilen “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği” için 49 madde oluşturulmuştur.

Ölçekte yer alan maddeler “1 (Hiçbir Zaman - %0)”, “2 (Nadiren - %25)”, “3 (Bazen - %50)”, “4 (Sık Sık - %75)” ve “5 (Her Zaman - %100)” olarak derecelendirilmiştir. Katılımcıların bu seçeneklerden uygun olanını işaretlemesi

istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur.

Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005:121). Tablo 3.7’de iki ölçek için de katılma derecesi aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Ölçekler için katılma derecesi aralıkları

Katılma derecesi	
Her Zaman (%100)	(4.20–5.00)
Sık Sık (%75)	(3.40–4.19)
Bazen (%50)	(2.60–3.39)
Nadiren (%25)	(1.80–2.59)
Hiçbir Zaman (%0)	(1.00–1.79)

Veri toplama aracına çalışmaya katılanların kişisel bilgilerinin sorulduğu öğretmenler için 3 tane açık uçlu ve 6 tane çoktan seçmeli soru, öğretmen adayları içinse 3 tane açık uçlu ve 5 tane çoktan seçmeli soru eklenmiş ve “birinci bölüm” olarak adlandırılmıştır. “Değerlendirmeye yönelik görüşler” adlı ikinci bölümde likert tipi sorulardan oluşan 49 madde ve “değerlendirmeye yönelik davranışlar” adlı üçüncü bölümde likert tipi sorulardan oluşan 49 madde yerleştirilmiştir.

3.4.2. Ölçeğin Güvenilirliği ve Geçerliliği

3.4.2.1. Ölçeğin Geçerliliği

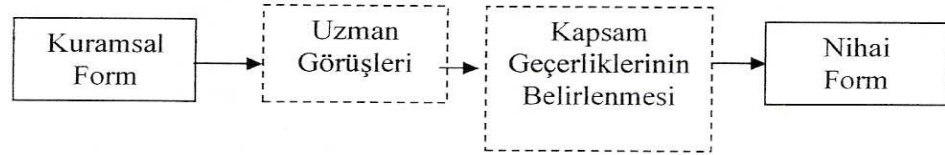
Geçerlilikle ilgili yapılan tanımlarda genel olarak üç özellik vurgulanmaktadır. Bunlar kullanılan ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, ölçümün kurullarla uygun olarak doğru yapılıp yapılmadığı ve ölçüm verilerinin gerçekten ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığıdır. Bu özelliklerden yola çıkarak geçerlilik, “test puanlarının sonuç çıkarmak için uygun, anlamlı ve yararlı olması” olarak tanımlanabilir (Şencan, 2005: 723). Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”nin geçerlilik çalışmaları açıklanmıştır.

3.4.2.1.1. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının konuları ve buna ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçmekte olduğunun kararlaştırılması amacıyla yapılır. Kapsam geçerliliği ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor olabilmemesinin, uzmanların görüşlerine dayalı olarak açıklanması olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2001: 119). Bu araştırmada

kullanılmak üzere geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”nin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla ilgili alanda çalışan 7 kişilik bir uzman grubunun görüşüne başvurulmuştur. Ölçekler, Gazi ve Başkent Üniversitesinden çocuk gelişimi ve eğitimi alanında birer profesöre, Pamukkale Üniversitesinden okul öncesi eğitim alanında üç yardımcı doçent, bir öğretim görevlisi ve bir araştırma görevlisi olmak üzere toplam 7 akademisyen tarafından incelenmiştir.

Yurdugül (2005), bazı durumlarda hedef kitle olarak belirlenen bireyler bazında önceden oluşturulmuş ölçme aracının ya da formunun uygulama şansının olmadığı durumlarda uzman görüşlerine başvurulduğunu belirtmiştir. Yurdugül (2005), bu inceleme sürecini Şekil 3.1’de belirtilen aşamalar doğrultusunda yapılmasını önermiştir.



Şekil 3.1. Kapsam geçerliliği

Uzman görüşlerine dayanarak ölçek geliştirme çalışmalarında “Kapsam Geçerlik Oranı – KGO (Content Ratio/Index)” adı verilen bir ölçüt kullanılır (Grant ve Davis, 1997; akt. Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{N_e - N/2}{N/2}$$

Burada “N_e”, “gerekli” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısını, “N” ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Her bir madde için elde edilen KGO değerleri için istatistiksel olarak anlamlı (P<0.05) minimum değerleri Veneziano ve Hooper’ın (1997) tablosuna göre hesaplanmıştır (akt. Yurdugül, 2005).

Bu çalışma için geliştirilen maddeler 7 kişiden oluşan alan uzmanları tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş yukarıdaki formül kullanılarak her madde için hesaplamalar yapılmış ve 0.09’den düşük p değeri olan maddeler ölçeklerden çıkarılmıştır. Alan uzman grubunun değerlendirmesi sonucunda “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” toplam 46 madde, “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği” 46 madde olarak

düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her iki aracın da kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.2.1.2. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, araştırmacının somut bir ölçüt ya da standart yerine belirli bir davranış alanına, kavramsal yapıya ya da belirli bir faktöre ilişkin sonuçlar elde etmek istediği zaman uygulanmaktadır. Yapısal geçerlilik en basit şekilde, “test veya ölçek maddelerinin ölçülmek istenen hipotetik faktör veya faktörlerle yüksek derecede ilişkili olması ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun düşmesi” olarak tanımlanabilir (Şencan, 2005: 772)

Araştırmada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser – Meyer- Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütüne ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. KMO değeri verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmak amacıyla kullanılır (Yurdugül, 2009). KMO değeri gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indeks olarak açıklanmıştır. KMO değerine ile ilgili ölçüt Tablo 3.8’de verilmiştir (Yurdugül, 2009). KMO değerleri görüş ölçeği için 0.82 ve davranış ölçeği için de 0.74 olarak bulunmuştur. İki ölçek için de KMO değerinin 0.60’ın üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3.8. KMO değerleri

Ölçüt	Açıklama
1.00 <= KMO <= 0.90	Mükemmel
0.90 <= KMO <= 0.80	İyi
0.80 <= KMO <= 0.70	Orta düzey
0.70 <= KMO <= 0.60	Zayıf
0.60 <= KMO	Kötü

Bartlett küresellik testi, korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test etmektedir. Analize devam edilebilmesi için “Korelasyon matrisi birim matristir.” sıfır hipotezinin reddedilmesi gerekir. Sıfır hipotezi reddedildiğinde, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğu yani veri setinin faktör analizi için uygun olduğu kabul edilir (Yurdugül, 2009). Her iki ölçek için de Bartlett küresellik testi değeri 0.00 olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkmasından sonra faktör analizinin uygulanma aşamasına geçilmiştir.

Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir ve yapı geçerliliğini belirlemenin bir yoludur (Büyüköztürk, 2008:123). Faktör analizi bir ölçeğin kaç farklı yapı ya da faktör olduğunu ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Aynı yapıyı, özelliği ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlamaktadır. Maddeler arasında yüksek korelasyon değerleri gösteren maddeler gruplandırılır (Büyüköztürk, 2008; Gençdoğan ve Şeker, 2006). Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına bakılmıştır.

Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme varsa, o maddelerin birlikte bir kavramı, bir yapıyı ya da bir faktörü ölçtüğü kabul edilir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması önerilir. Fakat uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 beklenir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik madde olarak kabul edilir ve ölçekten çıkartılabilir (Büyüköztürk, 2008). Bu doğrultuda geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör yük değeri 0.30 olarak belirlenmiştir.

Değerlendirmeye Yönelik Görüş Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Çalışmaları

“Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği”nin yapısını belirlemek için 46 ölçek maddesine temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına ve tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu özelliklere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Varimax dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük iki faktör bulunmuştur. Ama maddeler incelendiğinde bunların olumlu ve olumsuz olarak ele almak için araştırmacı tarafından iki faktör olarak sınırlandırılmıştır. Bulunan faktörler “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak adlandırılmıştır.

Görüş ölçeğinde maddelerin hangi faktöre ait olduğunun belirlenmesi için 0.30 ölçütü dikkate alınmıştır. Çıkarılan maddeler 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45 ve 46 numaralı maddelerdir. Ölçek maddeleri ve faktör yükleri Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeğinin varimax dönüştürme yöntemine göre temel bileşenler analizi

Maddeler	1.	2.
24.Çocukları değerlendirme okul öncesi dönemde gerekli değildir.	0.84	0.12
23.Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereksizdir.	0.82	0.06
10.Program değerlendirme okul öncesi eğitimde gerekli değildir.	0.77	0.07
16.Ailelerin geribildirimleri öz değerlendirme için gerekli değildir.	0.71	0.17
30.Programı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	0.69	0.01
22.Program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimim olduğunu düşünmüyorum.	0.49	0.07
26.Yıllık planın değerlendirme bölümünün doldurulması önemlidir.	0.15	0.76
20. Program değerlendirme eğitimin etkililiği için oldukça gereklidir.	0.12	0.71
25. Aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inanıyorum.	0.00	0.70
43.Anekdot kayıtlarının çocukları tanımada kolaylık sağladığını düşünüyorum.	0.09	0.69
1.Gelişim kontrol listeleri çocukları tanımada faydalıdır.	0.02	0.65
21.Portfolyoların çocuğun kendini değerlendirmesi açısından önemli olduğuna inanıyorum.	0.20	0.60
Özdeğerler	3.92	2.34
Açıklanan varyans yüzdesi	27.63	24.54

Ölçeği oluşturan maddeler faktör yükleri açısından incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0.49 ile 0.84 arasında değiştiği görülmüştür. Özdeğeri 1’in üzerinde olan iki faktör toplam varyansın %52.17’sini açıklamaktadır. “Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği”, kendi içinde iki alt boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar “olumsuz görüşler” ve “olumlu görüşler” olarak adlandırılmıştır. Olumsuz görüşler boyutunda 6 madde ve olumlu görüşler boyutunda da 6 madde olmak üzere toplam 12 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler: 10, 16, 22, 23, 24, 30
2. Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler: 1, 20, 21, 25, 26, 43.

Değerlendirmeye Yönelik Davranış Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Çalışmaları

“Değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”nin yapısını belirlemek için 46 ölçek maddesine temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına ve tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu özelliklere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Varimax dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük dört faktör bulunmuştur. Bulunan faktörler “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”, “değerlendirme davranışları”, “değerlendirme sonuçları” ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” olarak adlandırılmıştır.

Davranış ölçeğinde maddelerin hangi faktöre ait olduğunun belirlenmesi için 0.30 ölçütü dikkate alınmıştır. Çıkarılan maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44 ve 46 numaralı maddelerdir. Ölçeği oluşturan maddeler faktör yükleri açısından incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0.84 ile 0.56 arasında değiştiği görülmüştür. Özdeğeri 1’in üzerinde olan 4 faktör toplam varyansın % 60.27’sini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri ve faktör yükleri Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Değerlendirmeye yönelik davranış ölçeğinin varimax dönüştürme yöntemine göre temel bileşenler analizi

Maddeler	1.	2.	3.	4.
34. Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün sonuçları okul idaresi ile paylaşırım.	0.81	0.26	0.13	0.10
30. Özdeğerlendirme formunu doldururken okul idaresinin görüşlerinden faydalanırım.	0.79	0.03	-0.08	0.13
7. Özdeğerlendirme formunu doldurduktan sonra okul idaresine bir kopyasını bırakırım.	0.70	-0.21	0.18	0.04
35. Kendimi geliştirmek için okul idaresinin değerlendirme sonuçlarını dikkate alırım.	0.70	0.27	0.01	0.16
17. Çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde ailelerle görüşme yaparım.	-0.02	0.76	0.05	0.08
9) Günlük planı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri bir sonraki öğretim yılında dikkate alarak planımı hazırlarım.	0.18	0.71	-0.02	0.05

(Devamı arkada)

Maddeler	1.	2.	3.	4.
27) Programı amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendiririm.	0.09	0.66	-0.26	0.24
16) Programı değerlendirirken öncelikle uygulamadaki güçlükleri belirtirim.	0.03	0.63	0.08	0.12
45) Çocukları tanıma sürecinde elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	0.05	0.12	0.84	-0.04
40) Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün bilgiler bende kalır.	0.13	-0.06	0.83	0.05
10) Çocukları değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	0.00	-0.07	0.79	-0.04
20) Çocukları değerlendirirken öncelikle yapmış oldukları etkinlikleri dikkate alırım.	0.03	0.01	-0.04	0.83
21) Programı değerlendirirken çocukların ilgisini dikkate alırım.	0.15	0.22	0.07	0.76
32) Günlük planı değerlendirirken etkinlik sürelerine dikkat ederim.	0.15	0.16	-0.05	0.56
Özdeğerler	3.30	2.32	1.61	1.21
Açıklanan varyans yüzdesi	16.90	15.72	15.40	12.25

“Değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”, kendi içinde dört alt boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”, “değerlendirme davranışları”, “değerlendirme sonuçları” ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” olarak adlandırılmıştır. Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma boyutunda 4 madde, değerlendirme davranışları boyutunda 4 madde, değerlendirme sonuçları boyutunda 3 madde ve değerlendirmede dikkat edilen hususlar boyutunda da 3 madde olmak üzere toplam 14 madde yer almaktadır. Davranış ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma: 7, 30, 34, 35
2. Değerlendirme davranışları: 9, 16, 17, 27
3. Değerlendirme sonuçları: 10, 40, 45
4. Değerlendirmede dikkat edilen hususlar: 20, 21, 32.

3.4.2.2. Ölçeğin Güvenilirliği

Görüş ölçeği ve davranış ölçeği için güvenilirlik çalışmasında “Cronbach alfa (α) güvenilirliği” kullanılmıştır. Cronbach alfa, test veya ölçeğin içerdiği maddelerin birbiriyle ne ölçüde tutarlı olduğu ve arka planda bulunan gizli, hipotetik değişkeni ne derecede temsil ettiği hakkında bilgi verir (Şencan, 2005:114). Cronbach alfa

güvenilirliğinde α (alfa) değeri görüş ölçeği için 0.81, davranış ölçeği için de 0.71 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.11 . Ölçekler için güvenilirlik katsayısı

	Alfa Cronbach	
Görüş Ölçeği	Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	0.83
	Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	0.79
	Toplam	0.81
Davranış Ölçeği	Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	0.77
	Değerlendirme davranışları	0.62
	Değerlendirme sonuçları	0.77
	Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	0.55
	Toplam	0.71

3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Bu araştırmanın verileri 2008 – 2009 eğitim – öğretim yılında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama aracının uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya daha sonra başlanmıştır (Ek - 1). Veri toplama aracı olan “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği” Denizli il merkezinde yer alan 85 okul öncesi eğitim kurumuna araştırmacı tarafından bizzat gidilerek araştırmanın amacı ve önemi anlatılarak öğretmenler tarafından doldurulması için veri toplama aracı dağıtılmıştır. Bir hafta sonra tekrar okullar ziyaret edilerek doldurulan veri toplama araçları toplanmıştır. Bu yolla toplam 247 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. 288 öğretmene ölçek dağıtılmış 41 öğretmen ölçeği doldurmadığı geri alınamamıştır. Ölçeğin geri dönme oranı % 85.8'dir.

Öğretmenlik mesleğini fiilen yapmadıklarından dolayı, öğretmen adaylarına sadece “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce dersin sorumlu öğretim elemanından izin alınarak çalışma amacı anlatılmış ve katılmak isteyen öğrencilere veri toplama aracı verilmiştir. Araştırmacının gözetiminde veri toplama aracının doldurulması sağlanmıştır. Ölçek normal ve ikinci öğretimde toplam dört şubede öğrenim gören 172 öğrenciye dağıtılmıştır. 158 öğrenci ölçeği doldurarak çalışmaya %91.9 oranında katılım sağlanmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik görüş ve davranışlara ait verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 (Statistical Package for Social

Sciences) paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri toplam 405 katılımcı için kodlanarak SPSS 11.5 programına araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

“Değerlendirmeye yönelik görüş leği”ndeki 10, 13, 16, 19, 22, 23, 24, 32 ve 41 numaralı sorular ve “değerlendirmeye yönelik davranış leği”ndeki 2, 8, 36, 42, 43 ve 44 numaralı maddeler olumsuz ifade içermektedir. Bu nedenle bu maddeler ters çevrilerek analiz yapılmıştır. Her soru için ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans dağılımları yapılarak tanımlayıcı istatistiksel bilgiler hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla iki bağımsız örneklemlili t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Post Hoc testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel özmlmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, MEB 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışlarına ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okul öncesi öğretmenlerinin 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği”ne verdikleri yanıtların her bir öğretmen için aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ardından, katılımcıların aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi

Maddeler	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
1.Gelişim kontrol listeleri çocukları tanımada faydalıdır.	4.05	0.96	Sık sık
20. Program değerlendirme eğitimin etkililiği için oldukça gereklidir.	3.99	1.04	Sık sık
21.Portfolyoların çocuğun kendini değerlendirmesi açısından önemli olduğuna inanıyorum.	3.93	1.04	Sık sık
43.Anekdot kayıtlarının çocukları tanımada kolaylık sağladığımı düşünüyorum.	3.86	1.18	Sık sık
25. Aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inanıyorum.	3.68	1.20	Sık sık
26.Yıllık planın değerlendirme bölümünün doldurulması önemlidir.	3.61	1.22	Sık sık

(Devamı arkada)

Maddeler	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
22.Program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimin olduğunu düşünmüyorum.	2.60	1.31	Bazen
16.Ailelerin geribildirimleri öz değerlendirme için gerekli değildir.	2.44	1.38	Nadiren
23.Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereksizdir.	2.29	1.27	Nadiren
10.Program değerlendirme okul öncesi eğitimde gerekli değildir.	2.16	1.30	Nadiren
30.Programı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	2.13	1.09	Nadiren
24.Çocukları değerlendirme okul öncesi dönemde gerekli değildir.	1.77	1.30	Hiçbir zaman

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmenlerin “sıklıkla” gelişim kontrol listelerini faydalı gördükleri, değerlendirmenin eğitimin etkililiği için gerekli olduğunu, portfolyoyu, aylık değerlendirme, yıllık planın değerlendirilmesini ve anekdotları yararlı olarak gördükleri, “bazen” program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimi almadıklarını, “nadiren” program, aile, çocuk ve öz değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde bu maddelerin olumlu maddeler olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddelerin ise olumsuz maddeler olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir.

Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeğinin alt boyutları olan “değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler” ve “değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler” ile ilgili ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin düzeyi

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	247	0.17	4.33	2.15	0.73
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	247	1.33	5.00	3.76	0.81
Toplam	247	0.75	4.17	2.95	0.49

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlere “bazen” katıldıkları (\bar{X} =2.95) bulunmuştur. Tablo 4.2.’de de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüşlerinin düzeyi “bazen” olumlu düzeydir. Alt boyutlardan olan olumsuz görüşlere katılma düzeyi “nadiren” (\bar{X} =2.15), olumlu görüşlere ise “sık sık” (\bar{X} =3.76) olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik olumlu görüşlere “sık sık” ($\bar{X} = 2.15$) katıldıkları söylenebilir. Bu sonuçlar, Cömert’in (2003) yapmış olduğu çalışma ile farklılık göstermektedir. Cömert’in (2003) çalışmasında programın değerlendirme bölümüne ilişkin olumsuz görüşlerin sıklığı dikkat çekmektedir. Günlük planın değerlendirme bölümüne göre bir sonraki günlük planı değerlendirmenin zor olduğunu belirten öğretmenlerin oranı (tamamen katılıyorum, oldukça katılıyorum ve biraz katılıyorum) %46.6, diğerlerinin oranı ise (katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) %53.4’tür. Değerlendirmenin üç boyutta yapılmasını imkansız olarak gören öğretmenlerin oranı %55.5, davranış değerlendirme formunu kullanmakta zorlandığını belirten öğretmenlerin oranı %53.4, gelişim raporunu kullanmakta zorlananların oranı ise %47.7 olarak görülmüştür. MEB 2002 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin daha olumsuz görüşler bildirmelerine karşılık 2006 programı ile ilgili daha olumlu görüşlerin çıkması tarihsel olarak bakıldığında da değerlendirmeye yönelik önceki programlara göre daha fazla açıklamalara yer verilmesi, değerlendirmede kullanılan araçlarla ilgili daha fazla örnek ve bilgiye ulaşılması olabilir.

Düşek’in (2008) yapmış olduğu çalışma ise elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Programın değerlendirme bölümündeki açıklamaların yeterlilik derecesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin %49.4’ü oldukça, %29.2’si çok yeterli ve %21.3’ü de az yeterli bulmuştur. Öğretmenlerden hiç yeterli görmediğini belirten kimse yoktur. Çocuğu değerlendirme ile ilgili bölümün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin oranı ise %49.4’ü oldukça, %39.3’ü çok yeterli ve %11.2’si de az yeterli olarak belirtilmiştir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmenlerin görüşleri (a) yaşlarına, (b) kıdemlerine, (c) çalıştığı okul türüne, (d) çalışma saatine (e) hizmet verdikleri çocukların yaş grubuna, (f) eğitim durumlarına, (g) mezun olduğu program türüne göre değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

4.2.1. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve yaşları

	Yaşlar	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	19 – 25 yaş	49	1.97	0.57	2.16	0.09
	26 – 32 yaş	96	2.14	0.76		
	33 – 40 yaş	58	2.28	0.82		
	41 yaş ve üzeri	39	2.29	0.65		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	19 – 25 yaş	49	4.07	0.59	3.36	0.01*
	26 – 32 yaş	96	3.63	0.86		
	33 – 40 yaş	58	3.72	0.83		
	41 yaş ve üzeri	39	3.77	0.81		
Toplam	19 – 25 yaş	49	3.02	0.33	1.39	0.24
	26 – 32 yaş	96	2.88	0.50		
	33 – 40 yaş	58	3.00	0.59		
	41 yaş ve üzeri	39	3.03	0.47		

Tablo 4.3. incelendiğinde ölçeğin “olumsuz” görüşler boyutunda ($F_{242}=2.16$; $p>0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F_{242}=1.39$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşlarıyla değerlendirmeye yönelik “olumlu” görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{242}=3.36$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve yaşları (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Olumlu görüşler	19–25 yaş	26 – 32 yaş	0.44(*)	0.14	0.01	0.08	0.80
		33 – 40 yaş	0.35	0.15	0.10	-0.05	0.75
		41 yaş ve üzeri	0.30	0.17	0.30	-0.14	0.74
	26–32 yaş	19 – 25 yaş	-0.44(*)	0.14	0.01	-0.80	-0.08
		33 – 40 yaş	-0.08	0.13	0.92	-0.43	0.26
		41 yaş ve üzeri	-0.14	0.15	0.79	-0.53	0.25
	33–40 yaş	19 – 25 yaş	-0.35	0.15	0.10	-0.75	0.05
		26 – 32 yaş	0.08	0.13	0.92	-0.26	0.43
		41 yaş ve üzeri	-0.06	0.16	0.99	-0.48	0.37
41 yaş ve üzeri	19 – 25 yaş	-0.30	0.17	0.30	-0.74	0.14	
	26 – 32 yaş	0.14	0.15	0.79	-0.25	0.53	
	33 – 40 yaş	0.06	0.16	0.99	-0.37	0.48	

Tablo 4.4. incelendiğinde, 19 – 25 yaş arasındaki öğretmenlerin 26 – 32 yaş arasındaki öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. 19 – 25 yaş grubundaki öğretmenlerin sadece 26 – 32 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olması mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uygulamada sadece yeni programı bilerek, önceki programla kıyaslamaması olabilir. Çünkü program 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başladığından çoğu öğretmen yeni programı bilerek göreve başlamış olabilir. Yaşları daha büyük olan gruplar ile 19 – 25 yaş genç öğretmenlerden oluşan grup arasında da fark beklendiği için bu sonuç araştırmacı için beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü Cömert’in (2003) ve Çaltık’ın (2004) çalışmalarında değerlendirme ile ilgili görüşlerde doğrudan öğretmenlerin yaşları ile ilgili bir çalışma olmasa da kıdem yıllarına bakılmıştır. Cömert’in (2003) çalışmasında kıdemi 1 yıl ve daha az olan öğretmenler dolayısıyla daha genç olan öğretmenlerin, 11 yıldan daha fazla kıdem yılı olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Çaltık’ın (2004) çalışmasında ise tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Kıdem yılı 21 yılı ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cömert (2003) ve Çaltık’ın (2004) aksine sadece 19 – 25 yaş grubundaki öğretmenlerin, 26 – 32 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu bulunmuştur.

4.2.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve kıdemleri

	Kıdem Yılları	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	1 – 5 yıl	80	2.00	0.63	1.90	0.11
	6 – 10 yıl	80	2.21	0.76		
	11 – 15 yıl	30	2.18	0.86		
	16 – 20 yıl	23	2.37	0.78		
	21 yıl ve üzeri	26	2.33	0.60		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	1 – 5 yıl	80	3.89	0.77	0.99	0.42
	6 – 10 yıl	80	3.72	0.80		
	11 – 15 yıl	30	3.64	0.87		
	16 – 20 yıl	23	3.87	0.77		
	21 yıl ve üzeri	26	3.64	0.86		
Toplam	1 – 5 yıl	80	2.95	0.46	0.69	0.60
	6 – 10 yıl	80	2.97	0.53		
	11 – 15 yıl	30	2.91	0.45		
	16 – 20 yıl	23	3.12	0.49		
	21 yıl ve üzeri	26	2.98	0.49		

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılları ile değerlendirmeye yönelik “olumsuz” görüşlerinde ($F_{239}=1.90$; $p>0.05$), “olumlu” görüşlerinde ($F_{239}= 0.99$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{239}=0.69$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinde bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinde hizmet yılının bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, yapılan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermemektedir. Çünkü Cömert’in (2003) çalışmasında hizmet yılı 1 yıl ve daha az olan öğretmenlerin, 11 yıldan daha fazla hizmet yılı olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Çaltık’ın (2004) çalışmasında ise hizmet yılı 21 yılı ve üzeri olan öğretmenlerin, hizmet yılı daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Parlakyıldız ve Yıldızbaş’ın (2007) çalışmasında da öğretmenlerin değerlendirme boyutunda kendilerini yeterli bulma durumlarına bakıldığında 21 yıl ve üstü yılına sahip olan öğretmenlerin oranının %50, 11 – 20 yıl hizmet yılına sahip olanların %33.3, 1 – 10 yıl hizmet yılına sahip olanların da %16.7 olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda genel olarak daha fazla hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin, daha az hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha olumlu ve yeterli gösterdikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise hizmet yılı bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.3. “Çalıştığı Okul Türü”ne Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Çalıştıkları okul türüne göre değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve çalıştıkları okul türleri

	Okul Türleri	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	İlköğretime bağlı anasınıfları	150	2.15	0.74	2.02	1.34
	Bağımsız anaokulları	51	2.30	0.77		
	Özel anaokulları	46	2.00	0.65		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	İlköğretime bağlı anasınıfları	150	3.66	0.80	4.12	0.01*
	Bağımsız anaokulları	51	3.88	0.87		
	Özel anaokulları	46	4.01	0.73		
Toplam	İlköğretime bağlı anasınıfları	150	2.90	0.49	3.13	0.04*
	Bağımsız anaokulları	51	3.09	0.55		
	Özel anaokulları	46	3.01	0.39		

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik “olumsuz” görüşleri ($F_{247}=2.02$; $p>0.05$) ile çalıştıkları okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç bize hangi okul türünde çalışırsa çalışsın öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşlerinde bir fark olmadığını gösterir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleriyle değerlendirmeye yönelik “olumlu” görüşleri arasında ($F_{247}=4.12$; $p<0.05$) ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{247}=3.13$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve çalıştıkları okul türleri (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Olumlu görüşler	Anasınıfı	B. Anaokulu	-0.22	0.13	0.21	-0.53	0.09
		Ö. Anaokulu	-0.36(*)	0.13	0.02	-0.68	-0.04
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı	0.22	0.13	0.21	-0.09	0.53
		Ö. Anaokulu	-0.14	0.16	0.67	-0.52	0.25
	Özel Anaokulu	Anasınıfı	0.36(*)	0.13	0.02	0.04	0.68
		B. Anaokulu	0.14	0.16	0.67	-0.25	0.52

(Devamı arkada)

Bağımlı değişken	(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Toplam	Anasınıfı	B. Anaokulu	-0.19(*)	0.08	0.05	-0.37	0.00
		Ö.Anaokulu	-0.11	0.08	0.38	-0.30	0.08
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı	0.19 (*)	0.08	0.05	0.00	0.37
		Ö.Anaokulu	0.08	0.10	0.70	-0.15	0.31
	Özel Anaokulu	Anasınıfı	0.11	0.08	0.38	-0.08	0.30
		B. Anaokulu	-0.08	0.10	0.70	-0.31	0.15

Analiz sonucunda özel okullarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışanların, MEB bünyesindeki ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirmeye yönelik daha “olumlu” görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu Baştürk ve Işıkoğlu’nun (2008) okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerine ilişkin yaptıkları araştırmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Baştürk ve Işıkoğlu’nun (2008) araştırmasında işlevsel kalite yönünden en yeterli olan ve yüksek puan alan okullar özel okullar, en düşük puana sahip olanlar ise bağımsız anaokullarıdır. Değerlendirme süreci nasıl bir eğitim verildiği hakkında uygulayıcılara dönüt vermektedir. Bu nedenle de özel okullarda değerlendirme sürecinin daha önemli olduğu söylenebilir. İlköğretime bağlı anasınıflarında çocuk sayısının fazla olması, sınıfların yetersiz olması gibi etkenler de öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili daha olumsuz bir şekilde görüş bildirmelerine neden olmuş olması düşünülmektedir.

Bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik toplam görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin toplamda almış oldukları puanların daha yüksek olması bu sonuca etki etmiş olabilir. Çünkü olumsuz görüşler arasında bir fark çıkmamıştır. Olumlu görüşlerde ise özel okullar lehine bir fark vardır. Bu nedenle de toplamda almış oldukları puanların genel görüşleri daha olumlu çıkmasına neden olabilir.

4.2.4. “Çalışma Saati”ne Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çalışma saatlerinin yani tam gün ve yarım gün çalışmalarının değerlendirmeye yönelik görüşlerine olan etkilerini saptamak amacıyla iki bağımsız örneklemlerle t- testi yapılmıştır ve test sonuçları Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve çalışma saatleri

	Tam gün çalışan			Yarım gün çalışan			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	75	2.12	0.70	172	2.16	0.74	-0.44	0.66
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	75	3.87	0.79	172	3.72	0.82	1.35	0.18
Toplam	75	3.00	0.46	172	2.94	0.50	0.79	0.43

Sonuçlar incelendiğinde Tablo 4.8’de tam gün ve yarım gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($t_{247}= 0.79$; $p>0.05$). Araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin çalışma saatleri ile doğrudan ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle değerlendirme ile ilgili görüşlerde öğretmenlerin çalışma saatlerinin etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.5. “Hizmet Verdikleri Çocukların Yaş Grubu”na Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Hizmet verdikleri çocukların yaş grubuna göre değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu

	Yaş grupları	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	3 – 4 yaş ve karma yaş grubu	38	2.21	0.83	0.79	0.45
	5 yaş grubu	31	2.27	0.58		
	6 yaş grubu	178	2.12	0.73		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	3 – 4 yaş ve karma yaş grubu	38	4.02	0.70	2.92	0.06
	5 yaş grubu	31	3.89	0.75		
	6 yaş grubu	178	3.69	0.83		
Toplam	3 – 4 yaş ve karma yaş grubu	38	3.12	0.55	4.09	0.01*
	5 yaş grubu	31	3.08	0.50		
	6 yaş grubu	178	2.90	0.47		

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin hizmet verdikleri yaş grubuna göre “olumsuz” görüşlerinde ($F_{247}=0.79$; $p>0.05$) ve “olumlu” görüşlerinde ($F_{247}=2.92$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin hizmet verdikleri çocukların yaş grubu ile değerlendirmeye yönelik görüşlerinde toplamda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{247}=4.09$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Yaş grubu	(J) Yaş grubu	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Toplam	3-4 ve karma y.	5 yaş	0.04	0.12	0.95	-0.24	0.31
		6 yaş	0.21(*)	0.09	0.04	0.01	0.42
	5 yaş	3-4 ve karma y.	-0.04	0.12	0.95	-0.31	0.24
		6 yaş	0.18	0.09	0.15	-0.05	0.40
	6 yaş	3-4 ve karma y.	-0.21(*)	0.09	0.04	-0.42	-0.01
		5 yaş	-0.18	0.09	0.15	-0.40	0.05

Analiz sonucunda 3 – 4 yaş ve karma yaş grubunda hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin, 6 yaş grubuna hizmet veren okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirmeye yönelik görüşlerinde toplamda daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Koç, Taylan ve Bekman (2002), Türkiye’deki mevcut kurumsal okul öncesi eğitim hizmetinden ağırlıklı olarak 5 – 6 yaş grubundaki çocukların yararlandığını belirtmişlerdir. Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak 6 yaş grubu çocuklarına hizmet verdikleri görülmektedir. 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında resmi anasınıflarında toplam 534.307 öğrenciye 14.809 öğretmen hizmet vermekte ve öğretmen başına 36 çocuk düşmektedir (MEB, 2007). Dolayısıyla genel olarak 6 yaş grubu çocuklarının hizmet aldığı anasınıflarının mevcudunun kalabalık olması değerlendirme sürecinde öğretmenlerin problem yaşamasına neden olabilir. Bu yüzden de 6 yaş grubundaki öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinin daha olumsuz çıkmış olmasında bir etken olarak düşünülebilir.

4.2.6. “Eğitim Durumları”na Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre görüşlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeye yönelik görüşlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve eğitim durumları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	Lise mezunu	22	2.12	0.56	2.45	0.09
	Önlisans mezunu	42	2.38	0.65		
	Lisans ve üzeri	183	2.10	0.76		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	Lise mezunu	22	4.02	0.68	1.16	0.31
	Önlisans mezunu	42	3.71	0.76		
	Lisans ve üzeri	183	3.75	0.83		
Toplam	Lise mezunu	22	3.07	0.46	1.61	0.20
	Önlisans mezunu	42	3.05	0.44		
	Lisans ve üzeri	183	2.93	0.50		

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeye yönelik görüşlerinde “olumsuz” görüşlerinde ($F_{247}=2.45$; $p>0.05$), “olumlu” görüşlerinde ($F_{247}=1.16$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{247}=1.61$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.7. “Mezun Olduğu Program Türü”ne Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mezun oldukları program türüne göre değerlendirmeye yönelik görüşlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve mezun oldukları program türleri

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	Çocuk gelişimi öğretmenliği	33	2.20	0.77	1.74	0.14
	Okul öncesi öğretmenliği	98	2.17	0.75		
	Anaokulu öğretmenliği	54	2.30	0.66		
	Açık öğretim okul öncesi ögr.	28	1.90	0.77		
	Diğer	34	2.01	0.69		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	Çocuk gelişimi öğretmenliği	33	3,65	0,73	1.08	0.37
	Okul öncesi öğretmenliği	98	3,79	0,84		
	Anaokulu öğretmenliği	54	3,64	0,77		
	Açık öğretim okul öncesi ögr.	28	3,85	0,98		
	Diğer	34	3,96	0,69		
Toplam	Çocuk gelişimi öğretmenliği	33	2,92	0,40	0.30	0.87
	Okul öncesi öğretmenliği	98	2,98	0,47		
	Anaokulu öğretmenliği	54	2,97	0,48		
	Açık öğretim okul öncesi ögr.	28	2,88	0,70		
	Diğer	34	2,99	0,46		

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeye yönelik “olumsuz” görüşlerinde ($F_{242}=1.74$; $p>0.05$), “olumlu” görüşlerinde ($F_{242}=1.08$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{242}=0.30$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgular incelendiğinde Tablo 4.11’deki bulgularla tutarlılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının ve mezun olduğu program türünün değerlendirmeye yönelik görüşlerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için 12 soruya verdikleri yanıtların her bir öğretmen adayı için aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının puanları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi

Maddeler	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
21. Portfolyoları çocuğun kendini değerlendirmesi açısından önemli olduğuna inanıyorum.	4.60	0.70	Her Zaman
20. Program değerlendirme eğitimin etkililiği için oldukça gereklidir.	4.52	0.69	Her Zaman
26. Yıllık planın değerlendirme bölümünün doldurulması önemlidir.	4.45	0.88	Her Zaman
43. Anekdöt kayıtlarının çocukları tanımada kolaylık sağladığını düşünüyorum.	4.30	0.73	Her Zaman
1. Gelişim kontrol listeleri çocukları tanımada faydalıdır.	4.24	0.80	Her Zaman
25. Aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inanıyorum.	4.05	0.88	Sık Sık
22. Program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimim olduğunu düşünmüyorum.	2.79	1.04	Bazen
30. Programı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	2.66	0.93	Bazen

(Devamı arkada)

Maddeler	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
16. Ailelerin geribildirimleri öz değerlendirme için gerekli değildir.	1.99	1.13	Nadiren
10. Program değerlendirme okul öncesi eğitimde gerekli değildir.	1.53	1.08	Hiçbir Zaman
23. Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereksizdir.	1.41	0.81	Hiçbir Zaman
24. Çocukları değerlendirme okul öncesi dönemde gerekli değildir.	1.21	0.77	Hiçbir Zaman

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmen adaylarının çocukları tanımada “her zaman” gelişim kontrol listelerini faydalı olarak gördükleri, portfolyoların önemli olduğunu ve anekdot kayıtlarının kolaylık sağladığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca “her zaman” eğitimin etkililiği için program değerlendirmeyi ve yıllık planın değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür. “Sıklık”la aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inandıkları; “bazen” programı değerlendirmede ve programı değerlendirme sonucunda elde ettikleri bilgileri kullanmada kendilerini yetersiz olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme için ailelerin geribildirimlerini “nadiren” gereksiz gördükleri; okul öncesi eğitimde “hiçbir zaman” çocukları, kendini ve programı değerlendirmeyi gereksiz olmadığını düşündükleri görülmüştür.

Değerlendirmeye yönelik görüş ölçeğinin alt boyutları olan “değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler” ve “değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler” ile ilgili olarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin düzeyi

	N	En	En	\bar{X}	SS
		Düşük	Yüksek		
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	158	2.17	5.00	4.05	0.05
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	158	2.17	5.00	4.33	0.05
Toplam	158	2.58	5.00	4.19	0.04

Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşlere katılma düzeyi “sık sık” (\bar{X} =4.19) olarak bulunmuştur. Tablo 4.14. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının alt boyutlardan değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşlere katılma düzeyi ters çevrildikten sonra “sık sık” (\bar{X} =4.05); değerlendirmeye yönelik olumlu görüşlere katılma düzeyi ise “her zaman” (\bar{X} =4.33) olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının

belirli bir zaman dilimi içinde uygulama yapması ve eğitimlerinin devam etmesi daha olumlu görüşler sergilemesinde bir neden olarak düşünülmektedir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (a) öğrenim türüne ve (b) mezun olduğu liseye göre değişmekte midir? ” olarak belirlenmiştir. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır.

4.4.1 Öğretmen Adaylarının “Öğrenim Türü”ne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının devam ettikleri öğrenim türüne göre okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız iki örneklemlili t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve öğrenim türleri

	Normal öğretim			İkinci öğretim			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	76	4.14	0.51	82	3.97	0.55	2.05	0.04*
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	76	4.37	0.50	82	4.30	0.56	0.77	0.44
Toplam	76	4.25	0.44	82	4.13	0.46	1.66	0.09

Tablo 4.15. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim türlerine göre değerlendirmeye yönelik “olumsuz” görüşlerinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($t_{158} = 2.05$; $p < 0.05$), “olumlu” görüşlerinde ($t_{158} = 0.77$; $p > 0.05$) ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{158} = 1.66$; $p > 0.05$).

4.4.2 Öğretmen Adaylarının “Mezun Olduğu Lise”ye Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre görüşlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşleri ve mezun oldukları lise türü

	Lise türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	Genel lise	56	4.02	0.48	0.77	0.51
	Anadolu lisesi ve ögr. lisesi	35	3.99	0.63		
	Kız meslek lisesi	25	4.03	0.44		
	Yabancı dil ağırlıklı lise	42	4.15	0.57		
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	Genel lise	56	4.30	0.63	0.91	0.44
	Anadolu lisesi ve ögr. lisesi	35	4.30	0.47		
	Kız meslek lisesi	25	4.49	0.38		
	Yabancı dil ağırlıklı lise	42	4.30	0.51		
Toplam	Genel lise	56	4.16	0.50	0.51	0.68
	Anadolu lisesi ve ögr. lisesi	35	4.14	0.44		
	Kız meslek lisesi	25	4.26	0.33		
	Yabancı dil ağırlıklı lise	42	4.23	0.46		

Tablo 4.16. incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre değerlendirmeye yönelik “olumsuz” görüşlerinde ($F_{158}=0.77$; $p>0.05$), “olumlu” görüşlerinde ($F_{158}=0.91$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{158}=0.51$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları eğitimin daha etkili olduğunu göstermektedir. Hangi liseden mezun olursa olsun öğretmen adaylarının okul öncesi değerlendirmeye yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşleri arasında bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Alt problemi yanıtlarken, birinci ve üçüncü alt problemlerde hesaplanan ortalama puanlardan yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında fark olup

olmadığını bulmak için bağımsız iki örneklemlerle t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin görüşleri

	Öğretmen			Öğretmen adayı			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşler	247	2.15	0.73	158	4.05	0.53	-28.2	.000
Değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler	247	3.78	0.81	158	4.33	0.53	-7.7	.000
Toplam	247	2.95	0.49	158	4.19	0.45	-25.4	.000

Sonuçlar incelendiğinde Tablo 4.17’de okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t_{403} = -25.4$; $p < 0.05$). Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşleri, öğretmenlere göre tüm boyutlarda daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının alanda görev yapan öğretmenlere göre “değerlendirmeye yönelik” daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının belirli bir zaman diliminde uygulama yapması, deneyiminin daha az olması, eğitimi daha idealize etmesi değerlendirmeye yönelik olarak tüm alanlarda daha olumlu görüş belirtmesine neden olmuş olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre değerlendirmeye ilişkin görüşleri daha olumludur.

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt probleminde, “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin davranışları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışlarını belirlemek için “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği”ne verdikleri yanıtların her bir öğretmen için aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışlarının ortalaması, standart sapması ve katılma düzeyi

Maddeler	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
17. Çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde ailelerle görüşme yaparım.	4.42	0.80	Her Zaman
21) Programı değerlendirirken çocukların ilgisini dikkate alırım.	4.31	.77	0 Her Zaman
27) Programı amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendiririm.	4.17	.89	0 Sık Sık
9) Günlük planı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri bir sonraki öğretim yılında dikkate alarak planımı hazırlarım.	3.93	.16	1 Sık Sık
16) Programı değerlendirirken öncelikle uygulamadaki güçlükleri belirtirim.	3.86	.96	0 Sık Sık
20) Çocukları değerlendirirken öncelikle yapmış oldukları etkinlikleri dikkate alırım.	3.65	.13	1 Sık Sık
32) Günlük planı değerlendirirken etkinlik sürelerine dikkat ederim.	3.56	.08	1 Sık Sık
45) Çocukları tanıma sürecinde elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	3.28	.38	1 Bazen
35. Kendimi geliştirmek için okul idaresinin değerlendirme sonuçlarını dikkate alırım.	3.20	.23	1 Bazen
10) Çocukları değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	3.10	.46	1 Bazen
40) Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün bilgiler bende kalır.	2.96	.25	1 Bazen
34. Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün sonuçları okul idaresi ile paylaşıyorum.	2.72	.25	1 Bazen
30. Özdeğerlendirme formunu doldururken okul idaresinin görüşlerinden faydalanırım.	2.36	.16	1 Nadiren
7. Özdeğerlendirme formunu doldurduktan sonra okul idaresine bir kopyasını bırakırım.	2.00	.30	1 Nadiren

Tablo 4.18. incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirmeyle ilgili davranışlardan “her zaman” çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde ailelerle görüşme yaptıkları ve programı değerlendirirken çocukların ilgisini dikkate aldıkları; “sık sık” günlük planı değerlendirme sonucunda elde ettikleri bilgileri dikkate alarak bir sonraki öğretim yılının planını hazırladıkları, programı değerlendirmede uygulamadaki güçlükleri belirttikleri, programı amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendirdikleri, çocukları değerlendirmede yapmış oldukları etkinlikleri dikkate aldıkları ve günlük planı değerlendirmede etkinlik sürelerine dikkat ettikleri görülmüştür. “Bazen” programı değerlendirme, çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde elde ettikleri bilgileri paylaştıkları, okul idaresinin görüşlerini kendilerini değerlendirmede dikkate aldıkları ve okul idaresi ile program değerlendirme sürecinde paylaşım içinde oldukları; “nadiren” özdeğerlendirme formunu doldururken okul idaresinin görüşlerinden

faydalandıkları ve özdeğerlendirme formunun bir kopyasını okul idaresine bıraktıkları görülmüştür.

Değerlendirmeye yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları olan “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”, “değerlendirme davranışları”, “değerlendirme sonuçları”, “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ve toplam ile ilgili ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışlarının düzeyi

	N	En		\bar{X}	SS
		Düşük	Yüksek		
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	243	0.25	5.00	2.46	1.01
Değerlendirme davranışları	244	1.00	5.00	3.97	0.80
Değerlendirme sonuçları	241	0.33	5.00	3.01	1.19
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	244	0.67	5.00	3.74	0.99
Toplam	244	0.50	4.93	3.27	0.63

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları “bazen” ($\bar{X}=3.27$) yaptıkları bulunmuştur. Tablo 4.19’da da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyi “bazen”dir. Alt boyutlardan olan “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”yı gerçekleştirme düzeyi “nadiren” ($\bar{X}=2.46$), “değerlendirme davranışları”nı gerçekleştirme düzeyi “sık sık” ($\bar{X}=3.97$), “değerlendirme sonuçları”nı ($\bar{X}=3.01$) gerçekleştirme düzeyi “bazen” ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar”ı gerçekleştirme düzeyi de “sık sık” ($\bar{X}=3.74$) olarak bulunmuştur.

4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yedinci alt probleminde, “2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen davranışları (a) yaşlarına, (b) kıdemlerine, (c) çalıştığı okul türüne, (d) çalışma saatine (e) çalıştığı yaş grubuna, (f) eğitim durumlarına, (g) mezun olduğu program türüne göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

4.7.1. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre değerlendirmeye ilgili davranışlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve yaşları

	Yaşlar	N	\bar{X}	SS	F	P
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	19 – 25 yaş	48	2.76	1.01	1.97	0.12
	26 – 32 yaş	96	2.34	1.08		
	33 – 40 yaş	57	2.50	0.97		
	41 yaş ve üzeri	37	2.34	0.95		
Değerlendirme davranışları	19 – 25 yaş	48	3.84	0.80	0.85	0.47
	26 – 32 yaş	96	4.02	0.75		
	33 – 40 yaş	58	3.94	0.96		
	41 yaş ve üzeri	37	4.10	0.67		
Değerlendirme sonuçları	19 – 25 yaş	48	3.10	1.29	3.18	0.02*
	26 – 32 yaş	95	3.20	1.17		
	33 – 40 yaş	56	2.94	1.16		
	41 yaş ve üzeri	37	2.51	1.06		
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	19 – 25 yaş	48	3.74	0.91	0.06	0.98
	26 – 32 yaş	96	3.72	0.79		
	33 – 40 yaş	58	3.78	0.95		
	41 yaş ve üzeri	37	3.77	0.76		
Toplam	19 – 25 yaş	48	3.35	0.56	0.54	0.65
	26 – 32 yaş	96	3.29	0.64		
	33 – 40 yaş	58	3.25	0.71		
	41 yaş ve üzeri	37	3.19	0.59		

Tablo 4.20. incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarıyla değerlendirmeye yönelik “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{238}=1.97$; $p>0.05$), “değerlendirme davranışları” ($F_{239}=0.85$; $p>0.05$), “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ($F_{239}=0.06$; $p>0.05$) boyutlarında ve toplamda ($F_{239}=0.54$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşılık öğretmenlerin “değerlendirme sonuçları” ($F_{236}=3.18$; $p<0.05$) ile ilgili olan davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve yaşları (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçları	19-25 yaş	26 – 32 yaş	-0.10	0.21	0.97	-0.64	0.44
		33 – 40 yaş	0.16	0.23	0.89	-0.44	0.76
		41 yaş ve üzeri	0.59	0.26	0.10	-0.08	1.26
	26-32 yaş	19 – 25 yaş	0.10	0.21	0.97	-0.44	0.64
		33 – 40 yaş	0.26	0.20	0.56	-0.25	0.77
		41 yaş ve üzeri	0.69(*)	0.23	0.02	0.10	1.28
	33-40 yaş	19 – 25 yaş	-0.16	0.23	0.89	-0.76	0.44
		26 – 32 yaş	-0.26	0.20	0.56	-0.77	0.25
		41 yaş ve üzeri	0.43	0.25	0.32	-0.22	1.07
	41 yaş ve üzeri	19 – 25 yaş	-0.59	0.26	0.10	-1.26	0.08
		26 – 32 yaş	-0.69(*)	0.23	0.02	-1.28	-0.10
		33 – 40 yaş	-0.43	0.25	0.32	-1.07	0.22

Tablo 4.21. incelendiğinde, “değerlendirme sonuçları” olarak tanımlanan alt boyutta 26 – 32 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerle arasında fark görülmektedir. “Değerlendirme sonuçları” boyutu, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde elde ettikleri bilgileri kendilerinde tuttuklarını, diğer kişilerle paylaşmadıklarını ifade etmektedir. Bu durumda 26 – 32 yaş grubundaki öğretmenlerin, 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha az paylaşımda olduğunu söyleyebiliriz. 41 ve yaş üzerindeki öğretmenlerin meslekte belli bir yere gelmeleri ya da emekliliğe yakın olmaları daha paylaşımcı olmalarına etken olarak düşünülebilir. 26 – 32 yaş dönemindeyse öğretmenler mesleğe başladıkları ilk tecrübesizliklerini yenmiş ve daha başarılı olmaya odaklanmış olabilirler.

4.7.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirmeye yönelik davranışlarını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve kıdemleri

	Kıdem yılları	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme sonuçlarını yönetimde paylaşma	1 – 5 yıl	79	2.59	1.14	0.94	0.44
	6 – 10 yıl	80	2.49	1.01		
	11 – 15 yıl	30	2.19	0.92		
	16 – 20 yıl	23	2.52	0.79		
	21 yıl ve üzeri	24	2.33	0.97		

(Devamı arkada)

	Kıdem yılları	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme davranışları	1 – 5 yıl	79	3.83	0.78	1.12	0.35
	6 – 10 yıl	80	4.03	0.72		
	11 – 15 yıl	30	3.99	1.02		
	16 – 20 yıl	23	4.09	0.86		
	21 yıl ve üzeri	24	4.11	0.61		
Değerlendirme sonuçları	1 – 5 yıl	78	3.09	1.29	2.47	0.05*
	6 – 10 yıl	79	3.15	1.11		
	11 – 15 yıl	30	3.19	1.28		
	16 – 20 yıl	23	2.80	1.01		
	21 yıl ve üzeri	24	2.38	1.03		
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	1 – 5 yıl	79	3.73	0.85	0.18	0.95
	6 – 10 yıl	80	3.80	0.78		
	11 – 15 yıl	30	3.84	0.96		
	16 – 20 yıl	23	3.81	0.70		
	21 yıl ve üzeri	24	3.71	0.84		
Toplam	1 – 5 yıl	79	3.29	0.67	0.51	0.73
	6 – 10 yıl	80	3.35	0.54		
	11 – 15 yıl	30	3.27	0.67		
	16 – 20 yıl	23	3.30	0.52		
	21 yıl ve üzeri	24	3.15	0.61		

Tablo 4.22. incelendiğinde ölçeğin “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{236}=0.94$; $p>0.05$), “değerlendirme davranışları” ($F_{236}=1.12$; $p>0.05$), “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ($F_{236}=0.18$; $p>0.05$) boyutunda ve ölçeğin toplamında ($F_{236}=0.51$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin kıdemleriyle sadece “değerlendirme sonuçları” ile ilgili davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{234}=2.47$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve kıdemleri (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçları	1-5 yıl	6 – 10 yıl	-0.06	0.19	1.00	-0.58	0.46
		11 – 15 yıl	-0.10	0.25	1.00	-0.80	0.60
		16 – 20 yıl	0.29	0.28	0.83	-0.48	1.06
		21 yıl ve üzeri	0.71	0.28	0.08	-0.04	1.47
	6-10 yıl	1 – 5 yıl	0.06	0.19	1.00	-0.46	0.58
		11 – 15 yıl	-0.04	0.25	1.00	-0.73	0.66
		16 – 20 yıl	0.35	0.28	0.71	-0.41	1.12
		21 yıl ve üzeri	0.78 (*)	0.28	0.04	0.02	1.53
	11-15 yıl	1 – 5 yıl	0.10	0.25	1.00	-0.60	0.80
		6 – 10 yıl	0.04	0.25	1.00	-0.66	0.73
		16 – 20 yıl	0.39	0.33	0.75	-0.51	1.29
		21 yıl ve üzeri	0.81	0.32	0.09	-0.07	1.70

(Devamı arkada)

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
16-20 yıl	1 – 5 yıl	-0.29	0.28	0.83	-1.06	0.48
	6 – 10 yıl	-0.35	0.28	0.71	-1.12	0.41
	11 – 15 yıl	-0.39	0.33	0.75	-1.29	0.51
	21 yıl ve üzeri	0.42	0.34	0.74	-0.52	1.37
21 yıl ve üzeri	1 – 5 yıl	-0.71	0.28	0.08	-1.47	0.04
	6 – 10 yıl	-0.78(*)	0.28	0.04	-1.53	-0.02
	11 – 15 yıl	-0.81	0.32	0.09	-1.70	0.07
	16 – 20 yıl	-0.42	0.34	0.74	-1.37	0.52

Analiz sonucunda 6 – 10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre “değerlendirme sonuçları” ile ilgili davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu bulgu Tablo 4.21. ile tutarlılık göstermektedir. Meslekteki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemleri 6 – 10 yıl olan öğretmenlere göre daha paylaşımcı olduğu görülmektedir.

4.7.3. “Çalıştığı Okul Türü”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlara Dair Bulgular ve Yorum

Çalıştıkları okul türüne göre değerlendirmeyle ilgili davranışlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve çalıştıkları okul türleri

	Okul türleri	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	İlköğretime bağlı anasınıfları	148	2.11	0.90	32.59	0.00*
	Bağımsız anaokulları	49	2.81	0.83		
	Özel anaokulları	46	3.26	1.01		
Değerlendirme davranışları	İlköğretime bağlı anasınıfları	148	3.90	0.80	2.24	0.11
	Bağımsız anaokulları	50	4.18	0.76		
	Özel anaokulları	46	3.97	0.85		
Değerlendirme sonuçları	İlköğretime bağlı anasınıfları	146	2.88	1.18	2.94	0.05*
	Bağımsız anaokulları	49	3.07	1.11		
	Özel anaokulları	46	3.36	1.28		
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	İlköğretime bağlı anasınıfları	148	3.69	0.79	1.93	0.15
	Bağımsız anaokulları	50	3.68	1.05		
	Özel anaokulları	46	3.96	0.81		
Toplam	İlköğretime bağlı anasınıfları	148	3.12	0.55	14.85	0.00*
	Bağımsız anaokulları	50	3.41	0.72		
	Özel anaokulları	46	3.64	0.61		

Tablo 4.24. incelendiğinde ölçeğin “değerlendirme davranışları” ($F_{244}=2.24$; $p>0.05$) ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ($F_{244}= 1.93$; $p>0.05$) olarak adlandırılan alt boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre değerlendirmeye yönelik “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”(F₂₄₃=32.59; p<0.05), “değerlendirme sonuçları” (F₂₄₄=2.94; p<0.05) ile ilgili davranışları arasında ve toplamda (F₂₄₄=14.84; p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve çalıştıkları okul türleri (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Okul Türü		Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
	(J) Okul Türü					Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	Anasınıfı	B. Anaokulu	-0.70(*)	0.15	0.00	-1.05	-0.35
		Özel Anaokulu	-1.15(*)	0.15	0.00	-1.51	-0.79
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı	0.70(*)	0.15	0.00	0.35	1.05
		Özel Anaokulu	-0.45(*)	0.19	0.04	-0.89	-0.02
	Özel Anaokulu	Anasınıfı	1.15(*)	0.15	0.00	0.79	1.51
		B. Anaokulu	0.45(*)	0.19	0.04	0.02	0.89
Değerlendirme sonuçları	Anasınıfı	B. Anaokulu	-0.19	0.20	0.59	-0.65	0.27
		Özel Anaokulu	-0.48(*)	0.20	0.05	-0.95	-0.01
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı	0.19	0.20	0.59	-0.27	0.65
		Özel Anaokulu	-0.29	0.24	0.47	-0.86	0.29
	Özel Anaokulu	Anasınıfı	0.48(*)	0.20	0.05	0.01	0.95
		B. Anaokulu	0.29	0.24	0.47	-0.29	0.86
Toplam	Anasınıfı	Anaokulu	-0.30(*)	0.10	0.01	-0.53	-0.07
		Özel Anaokulu	-0.52(*)	0.10	0.00	-0.76	-0.28
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı	0.30(*)	0.10	0.01	0.07	0.53
		Özel Anaokulu	-0.22	0.12	0.17	-0.51	0.07
	Özel Anaokulu	Anasınıfı	0.52(*)	0.10	0.00	0.28	0.76
		B. Anaokulu	0.22	0.12	0.17	-0.07	0.51

Analiz sonucunda özel anaokulu ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” (F₂₄₃=32.59; p<0.05) ile ilgili davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. “Değerlendirme sonuçları” (F₂₄₁=2.94; p<0.05) ile ilgili davranışlarda da özel anaokulu ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre bu davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. “Değerlendirme sonuçları”, öğretmenlerin paylaşımının olmadığına yönelik bir boyut olarak belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre hem okul yönetimiyle daha paylaşımcı olması hem de bilgilerin onlarda kalması yönünde davranışlarını belirtmesi bir tutarsızlığa işaretir.

Bu durumda öğretmenlerin yönetimle sonuçları paylaştığı, ama bilgilerin de kendilerinde bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

Toplamda ise hem özel anaokulu ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan öğretmenlerin hem de bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür ($F_{244}=14.85$; $p<.05$). Bu sonuç Budunç ve Haktanır'ın (2007) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Çalışmada özel ve resmi anaokullarında görev yapan 130 öğretmenin kendi çalışma ortamlarını eğitsel, sosyal ve fiziksel özellikleri yönünden değerlendirme şekilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %70.8'i sorun olmadığını ve kendi yeterliliklerine ilişkin olarak çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

4.7.4. “Çalışma Saati”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çalışma saatine göre değerlendirmeye yönelik davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır ve testi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve çalışma saatleri

	Tam gün çalışan			Yarım gün çalışan			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	74	3.07	0.97	169	2.20	0.92	6.67	0.00*
Değerlendirme davranışları	75	3.98	0.85	169	3.97	0.78	0.43	0.97
Değerlendirme sonuçları	74	3.33	1.19	167	2.87	1.17	2.76	0.01*
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	75	3.80	0.89	169	3.72	0.84	0.65	0.51
Toplam	75	3.52	0.68	169	3.17	0.57	4.14	0.00*

Sonuçlar incelendiğinde Tablo 4.26’da tam gün ve yarım gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma”da ($t_{243}= 6.67$; $p<0.05$), “değerlendirme sonuçları”nda ($t_{241}= 2.76$; $p<0.05$) ve toplamda ($t_{244}= 4.14$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tam gün çalışan öğretmenlerin, yarım gün çalışan öğretmenlere göre değerlendirme sonuçlarını yönetimle daha paylaştıkları ama aynı zamanda değerlendirme sonuçlarının kendilerinde de buldukları ve toplamda değerlendirmeye yönelik davranışları daha

fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. “Değerlendirme davranışları”($t_{243}=0.43$; $p>0.05$) ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ($t_{244}=0.65$; $p>0.05$) ile ilgili davranışlarda ise tam gün ve yarım gün çalışan öğretmenlerin davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zaman açısından bir kısıtlamanın olmaması tam gün çalışan öğretmenlerinin daha fazla değerlendirme davranışlarını göstermelerinde bir etken olarak düşünülmektedir. Ayrıca tam gün çalışan öğretmenlerin gerektiği durumlarda da okul idaresi daha fazla işbirliği içinde olduğu; fakat programı değerlendirme, çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde elde ettiği bilgileri kendilerinde bulundurdukları söylenebilir.

4.7.5. “Hizmet Verdikleri Çocukların Yaş Grubu”na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Hizmet verdikleri çocukların yaş grubuna göre değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin hizmet verdikleri çocukların yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	3-4 yaş ve karma yaş	35	3.21	0.93	14.76	0.00*
	5 yaş grubu	31	2.72	0.98		
	6 yaş grubu	177	2.28	0.97		
Değerlendirme davranışları	3-4 yaş ve karma yaş	36	4.07	0.89	1.07	0.35
	5 yaş grubu	31	4.12	0.77		
	6 yaş grubu	177	3.93	0.79		
Değerlendirme sonuçları	3-4 yaş ve karma yaş	35	3.09	1.28	0.36	0.70
	5 yaş grubu	31	3.15	1.11		
	6 yaş grubu	175	2.98	1.20		
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	3-4 yaş ve karma yaş	36	3.94	0.90	1.11	0.33
	5 yaş grubu	31	3.74	0.80		
	6 yaş grubu	177	3.70	0.85		
Toplam	3-4 yaş ve karma yaş	36	3.54	0.72	5.70	0.00*
	5 yaş grubu	31	3.43	0.55		
	6 yaş grubu	177	3.20	0.61		

Tablo 4.27. incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışlarını oluşturan “değerlendirme davranışları” ($F_{244}=1.07$; $p>0.05$),

“değerlendirme sonuçları” ($F_{241}=0.36$; $p>0.05$) ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlar” ($F_{244}= 1.11$; $p>0.05$) ile ilgili olan davranışlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin hizmet verdikleri çocukların yaş grubuna göre değerlendirmeye yönelik “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{244}=14.76$; $p<0.05$) ile ilgili davranışlarında ve toplamda ($F_{244}=5.70$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Tukey Post Hoc analiz sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları ve hizmet verdikleri çocukların yaş grubu (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Yaş grubu	(J) Yaş grubu	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	3-4 ve karma y.	5 yaş grubu	0.49	0.24	0.10	-0.07	1.05
		6 yaş grubu	0.93 (*)	0.18	0.00	0.51	1.35
	5 yaş	3-4 ve karma y.	-0.49	0.24	0.10	-1.05	0.07
		6 yaş	0.44	0.19	0.05	0.00	0.88
6 yaş	3-4 ve karma y.	-0.93 (*)	0.18	0.00	-1.35	-0.51	
	5 yaş grubu	-0.44	0.19	0.05	-0.88	0.00	
Toplam	3-4 ve karma y.	5 yaş grubu	0.11	0.15	0.75	-0.25	0.47
		6 yaş grubu	0.34 (*)	0.11	0.01	0.08	0.61
	5 yaş	3-4 ve karma y.	-0.11	0.15	0.75	-0.47	0.25
		6 yaş	0.23	0.12	0.13	-0.05	0.52
6 yaş	3-4 ve karma y.	-0.34 (*)	0.11	0.01	-0.61	-0.08	
	5 yaş grubu	-0.23	0.12	0.13	-0.52	0.05	

Analiz sonucunda 3 – 4 yaş ve karma yaş grubunda çalışan öğretmenlerin 6 yaş grubunda çalışan öğretmenlere göre “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{243}=14.76$; $p<0.05$) ile ilgili davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Toplamda ($F_{244}=5.70$; $p<0.05$) da 3 – 4 yaş ve karma yaş grubunda çalışan öğretmenlerin 6 yaş grubunda çalışan öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür.

4.7.6. “Eğitim Durumları”na Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeye yönelik davranışlarında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve eğitim durumları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	Lise mezunu	22	3.05	1.06	4.32	0.01*
	Önlisans mezunu	40	2.53	1.00		
	Lisans ve yüksek lisans mz.	181	2.38	1.00		
Değerlendirme davranışları	Lise mezunu	22	3.70	0.93	1.40	0.25
	Önlisans mezunu	40	4.03	0.80		
	Lisans ve yüksek lisans mz.	182	3.99	0.78		
Değerlendirme sonuçları	Lise mezunu	22	3.45	1.06	3.29	0.04*
	Önlisans mezunu	40	2.67	1.08		
	Lisans ve yüksek lisans mz.	179	3.04	1.22		
Değerlendirmede dikkat edilen hususlar	Lise mezunu	22	3.80	0.96	0.44	0.65
	Önlisans mezunu	40	3.84	0.82		
	Lisans ve yüksek lisans mz.	182	3.71	0.85		
Toplam	Lise mezunu	22	3.48	0.59	1.31	0.27
	Önlisans mezunu	40	3.27	0.60		
	Lisans ve yüksek lisans mz.	182	3.25	0.64		

Tablo 4.29. incelendiğinde “değerlendirme davranışları”nda ($F_{244}=1.40$; $p>0.05$), “değerlendirmede dikkat edilen hususlar”da ($F_{244}=0.44$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{244}=1.31$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile değerlendirmeye yönelik “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{243}=4.32$; $p<0.05$) ve “değerlendirme sonuçları” ($F_{241}=3.29$; $p<0.05$) ile ilgili davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve eğitim durumları (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Eğitim durumları	(J) Eğitim durumları	Ort. Fark (I-J)	SS	p	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	Lise mezunu	Önlisans mz.	0.52	0.27	0.13	-0.11	1.15
		Lisans ve üzeri	0.66(*)	0.23	0.01	0.13	1.20
	Önlisans mezunu	Lise mezunu	-0.52	0.27	0.13	-1.15	0.11
		Lisans ve üzeri	0.14	0.18	0.70	-0.27	0.56
	Lisans ve üzeri	Lise mezunu	-0.66(*)	0.23	0.01	-1.20	-0.13
		Önlisans mz.	-0.14	0.18	0.70	-0.56	0.27
Değerlendirme sonuçları	Lise mezunu	Önlisans mz.	0.79(*)	0.31	0.03	0.05	1.53
		Lisans ve üzeri	0.42	0.27	0.26	-0.21	1.05
	Önlisans mezunu	Lise mezunu	-0.79(*)	0.31	0.03	-1.53	-0.05
		Lisans ve üzeri	-0.37	0.21	0.18	-0.86	0.12
	Lisans ve üzeri	Lise mezunu	-0.42	0.27	0.26	-1.05	0.21
		Önlisans mz.	0.37	0.21	0.18	-0.12	0.86

Analiz sonucunda lise mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{243}=4.32$; $p<0.05$) davranışlarını daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. “Değerlendirme sonuçları” boyutunda lise mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre “değerlendirme sonuçları” ($F_{241}=3.29$; $p<0.05$) ile ilgili davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde lise mezunu öğretmenlerin yönetimle daha fazla paylaşımda buldukları ve değerlendirme sürecinde elde ettikleri bilgileri de kendilerinde bulduklarını görülmektedir.

4.7.7. “Mezun Olduğu Program Türü”ne Göre Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna İlişkin Davranışlarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mezun olduğu program türüne göre eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin davranışlarında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve mezun oldukları program türü

	Program türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	2.50	0.92	3.82	0.00*
	Okul öncesi öğretmenliği	96	2.23	0.99		
	Anaokulu öğretmenliği	53	2.44	0.89		
	Açık ögr. okul öncesi ögr.	28	2.71	1.08		
	Diğer	33	2.96	1.17		
Değerlendirme davranışları	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	4.07	0.70	0.67	0.61
	Okul öncesi öğretmenliği	96	4.02	0.80		
	Anaokulu öğretmenliği	53	3.99	0.72		
	Açık ögr. okul öncesi ögr.	28	3.86	0.86		
	Diğer	34	3.82	0.97		
Değerlendirme sonuçları	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	2.99	1.28	1.51	0.20
	Okul öncesi öğretmenliği	96	2.89	1.17		
	Anaokulu öğretmenliği	53	3.03	1.12		
	Açık ögr. okul öncesi ögr.	26	2.92	1.29		
	Diğer	33	3.46	1.20		
Değerlendirme- de dikkat edilen hususlar	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	4.13	0.61	2.21	0.07
	Okul öncesi öğretmenliği	96	3.73	0.80		
	Anaokulu öğretmenliği	53	3.65	0.77		
	Açık ögr. okul öncesi ögr.	28	3.58	0.91		
	Diğer	34	3.69	1.15		

(Devamı arkada)

	Program türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Toplam	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33	3.40	0.50	1.17	0.32
	Okul öncesi öğretmenliği	96	3.20	0.66		
	Anaokulu öğretmenliği	53	3.27	0.50		
	Açık ögr. okul öncesi ögr.	28	3.22	0.69		
	Diğer	34	3.42	0.78		

Tablo 4.31. incelendiğinde “değerlendirme davranışları”nda ($F_{244}=0.67$; $p>0.05$), “değerlendirme sonuçları”nda ($F_{242}=1.51$; $p>0.05$), “değerlendirmede dikkat edilen hususlar”da ($F_{244}=2.21$; $p>0.05$) ve toplamda ($F_{244}=1.17$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu program türü ile “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ($F_{243}=3.82$; $p<0.05$) ile ilgili olan davranışları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Tukey) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları ve mezun oldukları program türü (Tukey Post Hoc)

Bağımlı değişken	(I) Program türü	(J) Program türü	Ort. Fark (I-J)	SS	p.	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma	Çocuk gelişimi ve eğitimi ögr.	Okul öncesi	0.27	0.20	0.66	-0.28	0.82
		Anaokulu ögr.	0.06	0.22	1.00	-0.55	0.66
		Açık öğretim	-0.21	0.26	0.93	-0.91	0.50
		Diğer	-0.46	0.25	0.33	-1.14	0.21
	Okul öncesi ögr.	Okul öncesi	-0.27	0.20	0.66	-0.82	0.28
		Anaokulu ögr.	-0.21	0.17	0.72	-0.68	0.25
		Açık öğretim	-0.48	0.21	0.17	-1.06	0.11
		Diğer	-0.73 (*)	0.20	0.00	-1.29	-0.18
	Anaokulu ögr.	Okul öncesi	-0.06	0.22	1.00	-0.66	0.55
		Anaokulu ögr.	0.21	0.17	0.72	-0.25	0.68
		Açık öğretim	-0.26	0.23	0.79	-0.90	0.38
		Diğer	-0.52	0.22	0.13	-1.13	0.09
	Açık öğretim okul öncesi ögr.	Okul öncesi	0.21	0.26	0.93	-0.50	0.91
		Anaokulu ögr.	0.48	0.21	0.17	-0.11	1.06
		Açık öğretim	0.26	0.23	0.79	-0.38	0.90
		Diğer	-0.26	0.26	0.85	-0.96	0.45
	Diğer	Okul öncesi	0.46	0.25	0.33	-0.21	1.14
		Anaokulu ögr.	0.73 (*)	0.20	0.00	0.18	1.29
		Açık öğretim	0.52	0.22	0.13	-0.09	1.13
		Diğer	0.26	0.26	0.85	-0.45	0.96

Tablo 4.32 incelendiğinde giyim öğretmenliği, nakış öğretmenliği gibi diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlere göre “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” ile ilgili olan davranışları daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bulgulara bakarak

farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerin daha fazla yöneticilerle iletişim, etkileşim ve paylaşımda bulunduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinin ve davranışlarının incelendiği bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve öğretmen davranışları olmak üzere iki temel düzeyde sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinden elde edilen temel sonuçlar; öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir ($\bar{X} = 3.78$). Öğretmenler, eğitimin etkiliği için değerlendirmenin gerekli olduğunu, gelişim kontrol listelerinin, portfolyoların, anekdot kayıtlarının, yıllık ve günlük planların değerlendirme bölümlerinin doldurulması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu sonuç Düşek'in (2008) çalışmasında elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Öte yandan, Cömert (2003) ve Demir'in (2001) araştırmalarında öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik araçların kullanımında yetersiz ve isteksiz oldukları ifade edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin demografik, eğitim ve mesleki özelliklerinin değerlendirmeye yönelik görüşleri ile ilgili olan ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin “programa yönelik olumsuz görüşleri” arasında anlamlı farklar elde edilmemiş ama “olumlu görüşlerinde” onların yaşlarının ve çalıştıkları okul türlerinin etkileri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar detaylı incelendiğinde genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre programın değerlendirme boyutuna yönelik olumlu görüşler taşıdıkları ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerinde anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları

bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin program değerlendirmeye yönelik geçmiş davranışları göz önüne alındığında, 2006 programında öğretmenlerden beklenen değerlendirme çalışmalarının daha fazla olması onların bu olumsuz görüşlerine temel teşkil edebilir. Özellikle öğretmenlerin çocukları değerlendirmeye yönelik tutması gereken formların artması ve özdeğerlendirme formu gibi yeni formların kullanılması bu öğretmenler için fazladan bir yük gibi algılanabilir. Benzer bir araştırmada kıdem yılları büyük olan öğretmenlerin programa yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları bulunmuştur (Cömert, 2003). Aynı zamanda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerinde olumlu görüşlere sahip olmaları bu okullarda genellikle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin çalışmasıyla açıklanabilir.

Çalışmanın kapsamında yer alan öğretmen adayları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının da programın değerlendirme boyutuna yönelik olumlu görüşler taşıdıkları görülmektedir ($\bar{X}=4.33$). Bu bulgu, mesleğe yeni başlayacak öğretmenlerin değerlendirmenin önemini kavradıkları ve olumlu görüşler taşıdıkları için umut verici bir sonuçtur. Öğretmen adaylarının “program değerlendirmeye yönelik olumlu görüşlerine” etki eden etkenler incelendiğinde, onların mezun oldukları lise türünün etkisi olmamasına rağmen devam ettikleri öğrenim türünün istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur. Autry, Lee ve Fox’un (2009) yapmış olduğu araştırmada, üniversitede erken çocukluk eğitimi programından mezun olan öğretmen adaylarının programa başladıkları zamana göre daha donanımlı oldukları belirlenmiştir. La Paro ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin almış oldukları eğitim sonunda çocuklara geribildirim sağlama ve çocuklarla daha duyarlı bir etkileşimle ilgili inançlarının daha olumlu görülmüştür. Kısaca öğretmen yetiştiren programların eğitim içeriğinin ve verdikleri eğitimin kalitesinin öğretmen özellikleri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının MEB 2006 okul öncesi eğitimi programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.33$), öğretmenlere ($\bar{X}=3.78$) göre programın değerlendirme boyutuna yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik daha olumlu görüşlere sahip olmasını değerlendirmenin önemini kavradıkları, okul öncesi eğitim programı ve değerlendirmeye yönelik almış oldukları eğitim ve daha idealist

olmaları ile açıklanabilir. Benzer bulgular Brown ve Rolfe'in (2005) yapmış olduğu çalışmada da elde edilmiştir. Erken çocukluk eğitimi değerlendirmesinde öğrencilerin öğretmenlere göre değerlendirme sürecini daha planlı gerçekleştirmek istedikleri bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen davranışları incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını yaptıkları belirlenmiştir ($\bar{X}=3.27$). Öğretmenlerin, programı amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendirdikleri ve aileleri değerlendirme sürecine dahil ettikleri bulunmuştur. Ayrıca değerlendirme sırasında, çocukların ilgisine, etkinlik sürelerine ve performanslarını dikkate aldıkları bulunmuştur. Bu sonuç araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik davranışları yerine getirdiklerini göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin demografik, eğitim ve mesleki özelliklerinin değerlendirmeye yönelik davranışlarına olan etkisini ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” davranışını çalışılan okul türünün, hizmet verdikleri çocukların yaş grubunun, eğitim durumunun ve mezun oldukları program türünün etkilediği görülmüştür. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan, 3 – 4 yaş ve karma yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin 6 yaş grubu ile çalışan ve lise mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre yönetimle daha fazla paylaşım ve etkileşim içinde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda nakış öğretmenliği, giyim öğretmenliği gibi alan dışı programlardan mezun olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programından mezun olan öğretmenlere göre yönetimle daha fazla paylaşım içinde oldukları bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin genellikle lise mezunu olması ve 3 – 4 yaş ve karma yaş grupları ile çalışması dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin “değerlendirme sonuçları”na ilişkin davranışları incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının, kıdemlerinin ve eğitim durumlarının bu boyutu etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını “paylaşmadığını” belirten bu alt boyutta 26 – 32 yaş aralığındaki, 6 – 10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri, 21 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre değerlendirme sonuçlarının daha

paylaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca lise mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre de daha az paylaşımda buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin “değerlendirme davranışları”na ve “değerlendirmede dikkat edilen hususlara”a yönelik davranışlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçları genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre programın değerlendirme boyutuna yönelik olumlu görüşler taşıdıkları ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin de anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının da görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinin mesleğe başladıktan kısa bir zaman sonra olumsuzluğa dönüşebileceği yönünde bulgular sunmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve genç öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz hale gelmemesi için önlemler alınmalıdır. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin görüşlerinin değiştirilmesinin zorluğu düşünülerek pozitif ve daha katılımcı bir hizmet içi eğitim modeli geliştirilerek bu öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri olumluya yönlendirilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin programın değerlendirmeye yönelik davranışlarını “bazen” gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirmeyle ilgili davranışları her zaman gerçekleştirmelerini engelleyen etkenlerin saptanmasına yönelik bir çalışma yürütülmesi önerilmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak değerlendirme davranışlarını öğretmenlere kazandırmayı hedefleyen katılımcı bir eğitim modeli hazırlanabilir. Bu sayede okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecinde aktif, bilgili ve objektif değerlendirmeler yapabilen öğretmenlerin yetişmesi sağlanabilir.

Bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında 6 yaş grubu ile çalışan, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını yönetimle çok fazla paylaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetimle olan paylaşımlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Yönetim ve öğretmen paylaşımının neden eksik olduğuna yönelik

alışmalar yapılarak, ğretmen ve yöneticilerin değerlendirme sürecindeki işbirliğinin arttırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece ğretmen ve yöneticilerin değerlendirme sürecinde ortak bir anlayış geliştirmesi ve okullarındaki eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik bir adım atmaları sağlanabilir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programları 2006 yılında değiştirilerek uygulamaya konulmuştur. “ğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi yeni programda “ğretim İlke ve Yöntemleri” ve “lme ve Değerlendirme” şeklinde iki ayrı ders olarak konulmuştur. Ayrıca “ocukları Tanıma Teknikleri” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersleri de programda yer almıştır. Bu derslerin öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüş ve davranışlarında nasıl bir etki yarattığını görmek için yeni programın ilk mezunlarından sonra değerlendirmeye yönelik görüş ve davranışların ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F., Bay, N. (2007). Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelişimi, Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 3, Detay Yayıncılık, Ankara, s: 476 – 486.
- Allen, S. F. (2007). Assessing the Development of Young Children in Child Care: A Survey of Assessment Practices in One State, *Early Childhood Education*, 34 (6), s. 455-465.
- Altunışık R., Bayraktaroğlu S., Coşkun R., Yıldırım E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Kitabevi, Adapazarı.
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, Yapa Yayın Pazarlama, İstanbul.
- Atılğan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Autry, M. M., Lee, J., Fox, J. (2009). Developing a Data-Driven Assessment for Early Childhood Candidates, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, s. 138-149.
- Ayvaz, Z. (2001). *Eğitim Programı ve Unsurları* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Banks, R. (2003). The Early Childhood Education Curriculum Debate: Direct Instruction Initiated Learning, <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/preschoolcurr.html> (17.08.2007)
- Başaran, İ. E. (1996).*Eğitime Giriş*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitelerinin Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli İle Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s:7 – 32.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme:Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Beaty, J. J. (2003, Şubat). Okul Öncesinde Gelişimin Değerlendirilmesi, Çeviren: Çağatay Gülabioğlu, *Çocuk Çocuk Dergisi*, Sayı: 23, s. 28-29.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool Through Primary Grades*, Allyn and Bacon, New York.
- Brown, J., Rolfe, S. A. (2005). Use of Child Development Assessment in Early Childhood Education: Early Childhood Practitioner and Student Attitudes

Toward Formal and Informal Testing. *Early Child Development and Care*, 175 (3), s. 193-202.

Budunç, A. B., Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi, Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 2, Detay Yayıncılık, Ankara, S: 341 – 346.
<http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24&lang=tr&page=5>(Ekim,2006).

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*, Kuzucular Ofset, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.

Cömert, S. (2003). *2002 Yılı Okulöncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamaları (Sakarya İli Örneği)* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çaltık İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu Ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programına Ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, Ö. (2009). *Anasınıfı Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deniz Kan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı:1, s. 169 – 178.

Dere, H., Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli – Nitelikli – Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Güler, D. S. (2003). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 13:4, s:53-65

- Gürkan, T. (2007). Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri, VI. Antalya Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi, Antalya, s. 41-49.
- Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K. (1998). *Windows on Learning Documenting Young Children's Work*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Gelişimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s:799 – 825.
- Işıkoğlu, N. (2009). *Çocukları Tanıma Teknikleri Ders Notları*, (Teksir), Eğitim Fakültesi.
- İpekçi-Çetin, E., Kuruüzüm, A., Çetin, M. K. (2007). Erken Çocukluk Dönemini Destekleme Projesinin Hedef Programlama Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s:481 – 515.
- Jackman, H. L. (2004). *Early Education Curriculum A Child Connection to The World*, Delmar Learning, New York.
- Kantarcıoğlu, S. (1975).*Anaokulunda Metot ve Öğrenim*, Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Ders Kitapları, MEB, İstanbul.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Algıları* (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* , Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katz, L.G. (1994). Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs. *Phi Delta Kapan*. 76, 3 (200 – 205).
- Kenanlar, S. (2007). Özel Ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimine İlişkin Görüş Ve Beklentilerinin Karşılaştırılması, Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 2, Detay Yayıncılık, Ankara, S: 354 – 358.
- Kerem, E. A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Niteliği, VI. Antalya Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi, Antalya, s. 83-95.
- Koç, A. A., Taylan, E. E. ve Bekman, S. (2002). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu. AÇEV.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- La Paro, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. (2006). Kindergarten to 1st Grade: Classroom Characteristics and the Stability and Change of Children’s Classroom Experiences, *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), s. 189-203.

- La Paro, K. M., Siepak, K., Scott-Little, C. (2009). Assessing Beliefs of Preservice Early Childhood Education Teachers Using Q-Sort Methodology, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), s. 22-36.
- Lim, C. P., Chan, B. C. (2007). Microlessons in Teacher Education: Examining Preservice Teachers' Pedagogical Beliefs, *Computers&Education*, 48, s. 474-494.
- McAfee, O., Leong, D. (2001). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*, Allyn & Bacon, New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *36 – 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36 – 72 Aylık Çocuklar İçin)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Türk Eğitim Sistemi 2007*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Remzi İnanlı (01 Şubat 2007). Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği tarafından düzenlenen “Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi” konulu VI. Antalya Sempozyumu açılış konuşması, Antalya.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2007_2008.pdf
(30.10.2008)
- Mindes, G., Ireton H.,Mardell-Czudnowski C. (1996). *Assessing Young Children*, Delmar Publishers, New York.
- Nilsen B. (1996). *Week By Week Plans For Observing And Recording Young Children*, Delmar Publishers, New York.
- Ntuli, E., Keengwe, J., Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic Portfolios in Teacher Education: A Case Study Of Early Childhood Teacher Candidates, *Early Childhood Education Journal*, 37, s:121-126
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, Pdrem Yayınları, Ankara
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, *Review of Educational Research*, 62(3), s. 307-332

- Parlakıyıldız, B., Yıldızbaş, F. (2007). Okulöncesi Öğretmenlerinin 2006 Programını Değerlendirme Sürecindeki Performanslarının İncelenmesi, Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 2, Detay Yayıncılık, Ankara, s: 376 – 381.
- Rim-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., La Paro, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A Measure of Teacher Priorities in Relation To Disciplinary Practices, Teaching Practices, and Beliefs About Children, *Journal of School Psychology*, 44, s. 141-165.
- Schappe, J. F. (2005). Early Childhood Assessment: A Correlational Study Of The Relationships Among Student Performance, Student Feelings, And Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*. 33 (3), s. 187-193.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Scott-Little, C., La Paro, K. M., Weisner, A. (2006). Examining Differences in Students' Beliefs and Attitudes: An Important Element of Performance-Based Assessment Systems for Teacher Preparation Programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. (27), s. 379-390.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sönmez, V. (1996). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı 7. Basım*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şeker, H., Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Taner, G. (2005). *Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme, Editör: Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s. 380-392.

- Tuğrul, B. (2007). Etkili Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri, VI. Antalya Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi, Antalya, s. 50-62.
- Ural, O., Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, Editörler: Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer, Türk Eğitim Derneği, Ankara, s. 11 -61.
- Uzunboylu, H., Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*, Öğreti, Ankara.
- Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level, *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), s. 489-514.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: NJ.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme Çalışmaları İçin Bazı Ayrıntılar, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul> (10.04.2007)
- Yurdugül, H. (2009). Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testi Neyi Ölçer? <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf> (15.07.2009)
- Zembat, R. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Program, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi*, Editör: Rengin Zembat, Ya-Pa, İstanbul, s: 49 – 71.

EKLER

Ek-1. Ölçek Onay Belgesi



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.PAÜ.0.41.00.01.500/310
KONU: Anket Uygulama İzni

19/03/2009

Sayın Şadiye CAN GÜL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.
Kınıklı Yerleşkesi / DENİZLİ

İLGİ: a) Denizli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26/02/2009 tarih ve 5881 sayılı yazısı.
b) PAÜ Rektörlük Makamının 09/03/2009 tarih ve (040.1)-256 sayılı yazısı.

İlgi (a) de kayıtlı yazı ile "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirilmesine yönelik görüş ve sorularının İncelenmesi" konulu teziniz için yapmak istediğiniz anket çalışmanız uygun görülmüş olup, Millî Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Makamı Onay sureti ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
Müdür

EKLER:

Ek-1: Valilik Onay Yazı Fotokopisi
Ek-2: Millî Eğitim Müd. Yazı Örneği



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.PAÜ.0.70.00.00(040.1)-256

09/03/2009

Konu : Anket Onayı

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İLGİ : a) 06.02.2009 tarih ve 117 sayılı yazınız.
b) 09.02.2009 tarih ve 123 sayılı yazınız.
c) 10.02.2009 tarih ve 130 sayılı yazınız.
d) Denizli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26.02.2009 tarih ve 5881 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Şadiye CAN GÜL**, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Başak KASA**, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Gamze ÇİFTÇİ**'nin Denizli İl Merkezindeki ilköğretim okullarında anket uygulama taleplerinin uygun görüldüğüne dair ilgi (d)'de kayıtlı Denizli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. İnan ÖZER

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

EKLER:

EK 1- İlgî (d)' kayıtlı yazı örneği.

Tel : 0-258-296 20 00
Fax : 0-258-296 23 38
Kıymıklı 20070 DENİZLİ

e-posta gensek@pamukkale.edu.tr
<http://www.pamukkale.edu.tr>

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 5881
Tarih : 26 Şubat 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 11/02/2009 tarih ve 165/520 sayılı yazıları.
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 09/02/2009 tarih ve 142/458 sayılı yazıları.
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 11/02/2009 tarih ve 148/459 sayılı yazıları.
d) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 16/02/2009 tarih ve 167/507 sayılı yazıları.
e) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/02/2009 tarih ve 101-0640 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlgöretim Ana Bilim Dalı Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek-lisans öğrencisi Şadiye CAN GÜL P.Ü. Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlgöretim ve Ana okullarında "Okul Öncesi eğitime öğretmen ve eğitmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programına değerlendirmesine yönelik görüş ve sorularının incelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gamze ÇİFTÇİ P.Ü. Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlgöretim okullarında (14 Adet) " İlgöretim Okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaştırılması arasındaki ilişki " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlgöretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Başak KASA P.Ü. Rektörlüğünün ilgi c) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Müftü Ahmet Hulusi İlgöretim okulunda 4. sınıf öğrencilerine " Yazma etkinliklerinin İlgöretim I. kademe öğrencilerinin matematiğe becerilerine ve tutumlarına etkisi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlgöretim Bölümü Okul Öncesi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Asiye İVRENĐİ ve Doç.Dr. Alice WAKFIELD P.Ü. Rektörlüğünün ilgi d) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlgöretim okullarında (7 Adet) " 4 ile 6 yaş arasındaki çocukların serbest zaman etkinliklerinde fiziksel bilgiyi içeren etkinliklere yönelik tercihlerindeki farklılıkları incelemeyi ve onların matematik becerilerinin, dil becerilerinin ve okullarından bu süreçleri üzerindeki etkilerininin sapılmayı amaçlayan ve Anne-Babaların ev ortamında yaptıkları matematik etkinlikleri" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Sırtak Mh. Öğretmen C.ül. No:76 20100 DENİZLİ
Bilgi için: VALİ H. ÇİPNE
Telefon: 02 258 265 55 54 / 617 - 362 23 53
Faks: 02 258 265 01 69
e-posta: 2009@denizli.gov.tr

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlgöretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilimleri Eğitimi yüksek-lisans öğrencisi Aytaç KARAKAŞ M.A.Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez/ilçe İlgöretim okullarında (8 Adet) görev yapan öğretmenlere yönerece doğrultusunda hazırlanan anketi uygulamak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencilerinin ve Öğretim görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 29/05/2009 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde OLUR larınıza arz ederim.


İlhan ÖZALP
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26.02.2009
Muhsin YAKAR
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı (5 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)

Sırtak Mh. Öğretmen C.ül. No:76 20100 DENİZLİ
Bilgi için: VALİ H. ÇİPNE
Telefon: 02 258 265 55 54 / 617 - 362 23 53
Faks: 02 258 265 01 69
e-posta: 2009@denizli.gov.tr

Ek-2. Öğretmenler İçin Kullanılan Ölçek

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler/Sayın Meslektaşım;

Bu çalışma, “M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Programı”nın değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini, davranışlarını ve sorunlarını saptamak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilere; II. bölümde değerlendirme ile ilgili görüşlere; III. bölümde değerlendirmeye yönelik davranışlara ve IV. bölümde de program değerlendirme konusunda sorunlara yönelik sorular yer almaktadır. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve sonuçlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Her bölümün sorularını uygun seçeneğin altına işaretleyiniz.

Yapacağımız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Şadiye CAN GÜL

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

BÖLÜM I

Açıklama: Aşağıda verilen genel bilgilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız	
Kıdem Yılıınız	
Çalıştığınız Okulun Adı	
Çalışma Saatleriniz	<input type="checkbox"/> Tam Gün <input type="checkbox"/> Yarım Gün <input type="checkbox"/> Diğer.....
Çalıştığınız Okul Türü	<input type="checkbox"/> İlköğretime Bağlı Anasınıfları <input type="checkbox"/> Bağımsız Anaokulları <input type="checkbox"/> Özel Anaokulları <input type="checkbox"/> Diğer.....
Çalıştığınız Yaş Grubu	<input type="checkbox"/> 3 Yaş <input type="checkbox"/> 4 Yaş <input type="checkbox"/> 5 Yaş <input type="checkbox"/> 6 Yaş <input type="checkbox"/> Diğer.....
Mezun Olduğunuz Okul Türü	<input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Diğer.....
Mezun Olduğunuz Program Türü	<input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Anaokulu Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Açık Öğretim) <input type="checkbox"/> Diğer.....

BÖLÜM II: Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş Ölçeği

Açıklama: Aşağıda verilen listedeki maddeler, okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinizi derecelendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirmeye yönelik görüşlerinizi mümkün olduğunca samimiyetle cevaplayınız.	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
1. Gelişim kontrol listeleri çocukları tanımada faydalıdır.	1	2	3	4	5
2. Günlük plandaki değerlendirmelerin mutlaka yapılması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
3. Okul öncesi değerlendirmede esas olan çocukları değerlendirmektir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenin okulda yaşadıkları hakkında notlar alması ve bunları dönüp okuması öz değerlendirme için gereklidir.	1	2	3	4	5
5. Çocukları değerlendirirken sürecin önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
7. Günlük ve yıllık plandaki değerlendirmelere göre programın genel değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
8. Çocukları değerlendirdikten sonra bu bilgiler ailelerle paylaşılmalıdır.	1	2	3	4	5
9. Çocukları değerlendirme çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
10. Program değerlendirme okul öncesi eğitimde gerekli değildir.	1	2	3	4	5
11. Özdeğerlendirme formlarının okul idaresi tarafından görülmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
12. Çocukların problemleri yalnızca etkin değerlendirmeler yapılarak öğretmen tarafından fark edilebilir.	1	2	3	4	5
13. Günlük planı değerlendirmede etkinlik süreleri önemli değildir.	1	2	3	4	5
14. Çocukları gözlemlemek için farklı gözlem formlarının geliştirilmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
15. Günlük planı değerlendirme konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	1	2	3	4	5
16. Ailelerin geribildirimleri öz değerlendirme için gerekli değildir.	1	2	3	4	5
17. Programın, çocukların ilgisi doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18. Çocukları değerlendirmede birbirleriyle kıyaslanmaları gelişimsel olarak nerede olduklarını gösterir.	1	2	3	4	5
19. Öz değerlendirmede müfettişlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
20. Program değerlendirme eğitimin etkililiği için oldukça gereklidir.	1	2	3	4	5
21. Portfolyoları çocuğun kendini değerlendirmesi açısından önemli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5

	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
Açıklama: Aşağıda verilen listedeki maddeler, okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinizi derecelendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirmeye yönelik görüşlerinizi mümkün olduğunca samimiyetle cevaplayınız.					
22. Program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimimi aldığımı düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereksizdir.	1	2	3	4	5
24. Çocukları değerlendirme okul öncesi dönemde gerekli değildir.	1	2	3	4	5
25. Aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Yıllık planın değerlendirme bölümünün doldurulması önemlidir.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenin kendi kendini değerlendirmesinde çocukların görüşlerini dikkate alması önemlidir.	1	2	3	4	5
28. Çocukları tanımaya yönelik yeni araçlar geliştirmeyi gerekli görürüm.	1	2	3	4	5
29. Öğretmenin meslektaşlarıyla öğretmenlikle ilgili görüşlerini paylaşması öz değerlendirme yapmasında yardımcı olur.	1	2	3	4	5
30. Programı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	1	2	3	4	5
31. Gelişim raporu gibi çocuklara yönelik değerlendirme formlarının bir üst eğitim kurumuna gönderilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenin ayrıca okul idaresi tarafından değerlendirilmesi gerekli değildir.	1	2	3	4	5
33. Programı değerlendirme çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
34. Çocukları tanıma ve değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz buluyorum.	1	2	3	4	5
35. Öğretmen çocukları tarafsız bir şekilde değerlendirmelidir.	1	2	3	4	5
36. Öğretmenin kendi görüşleri kendi kendini değerlendirmesi için en etkili kaynaktır.	1	2	3	4	5
37. Program amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
38. Anekdöt kayıtlarının çocukları değerlendirmede kolaylık sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Günlük planda ortaya çıkan gereksinimler program değerlendirmede yardımcı olur.	1	2	3	4	5
40. Çocukları değerlendirmede standart test kullanımının faydalı olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
41. Öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi için öz değerlendirme formu gerekli değildir.	1	2	3	4	5
42. Program değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde işlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
43. Anekdöt kayıtlarının çocukları tanımada kolaylık sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
44. Özdeğerlendirme gerçekçi bir şekilde yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
45. Günlük plandaki değerlendirmelerin yapılması çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
46. Çocukları tanıma ve değerlendirmede ev ziyaretleri zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III: Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Davranış Ölçeği

Açıklama: Aşağıda verilen listedeki maddeler, okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik davranışlarınızı derecelendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirmeye yönelik davranışlarınızı mümkün olduğunca samimiyetle cevaplayınız.	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
1) Anekdot kayıtlarını tutarken anında yazmada zorluk yaşıyorum.	1	2	3	4	5
2) Çocukları tanıma ve değerlendirmede ev ziyaretlerini yapmıyorum.	1	2	3	4	5
3) Yıllık planlarımda değerlendirme bölümünü boş bırakırım.	1	2	3	4	5
4) Özdeğerlendirme formunda çocukların geribildirimlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
5) Çocukları değerlendirme için her gün düzenli zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
6) Programı değerlendirirken aylık değerlendirmeleri mutlaka yaparım.	1	2	3	4	5
7) Özdeğerlendirme formunu doldurduktan sonra okul idaresine bir kopyasını bırakırım.	1	2	3	4	5
8) Çocukları değerlendirirken bireysel farklılıklara dikkat etmem.	1	2	3	4	5
9) Günlük planı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri bir sonraki öğretim yılında dikkate alarak planımı hazırlarım.	1	2	3	4	5
10) Çocukları değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	1	2	3	4	5
11) Özdeğerlendirme için okulda yaşadıklarım hakkında notlar alıp bunları okurum.	1	2	3	4	5
12) Çocukları tanıma ve değerlendirme ile ilgili kurs ve seminerlere katılırım.	1	2	3	4	5
13) Günlük ve yıllık planlarım doğrultusunda programı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
14) Özdeğerlendirme formunu doldururken tarafsız davranırım.	1	2	3	4	5
15) Çocukların portfolyolarını kendim düzenlerim.	1	2	3	4	5
16) Programı değerlendirirken öncelikle uygulamadaki güçlükleri belirtirim.	1	2	3	4	5
17) Çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde ailelerle görüşme yaparım.	1	2	3	4	5
18) Programı değerlendirmeye yönelik sorunlarımı MEB program kitabından yararlanarak çözerim.	1	2	3	4	5
19) Özdeğerlendirme formunu doldururken müfettişlerin geribildirimleri doğrultusunda doldururum.	1	2	3	4	5
20) Çocukları değerlendirirken öncelikle yapmış oldukları etkinlikleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
21) Programı değerlendirirken çocukların ilgisini dikkate alırım.	1	2	3	4	5

	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
Açıklama: Aşağıda verilen listedeki maddeler, okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik davranışlarınızı derecelendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirmeye yönelik davranışlarınızı mümkün olduğunca samimiyetle cevaplayınız.					
22) Çocukları tanıma ve değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri analiz ederim.	1	2	3	4	5
23) Özdeğerlendirme formunu düzenli olarak doldururum.	1	2	3	4	5
24) Çocukları tanımak için sosyometri kullanırım.	1	2	3	4	5
25) Günlük planlarımı her gün düzenli olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
26) Öz değerlendirme formunu doldururken sadece kendi görüşlerimi dikkate alırım.	1	2	3	4	5
27) Programı amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendiririm.	1	2	3	4	5
28) Çocuklara yönelik değerlendirmeleri başka bir okula gittiğinde gönderirim.	1	2	3	4	5
29) Program değerlendirme çalışmalarını zorunlu olduğu için yapıyorum.	1	2	3	4	5
30) Özdeğerlendirme formunu doldururken okul idaresinin görüşlerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5
31) Çocukları gözlemlerken örnek gözlem formlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
32) Günlük planı değerlendirirken etkinlik sürelerine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
33) Çocukları tanıma ve değerlendirmede standart testlerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
34) Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün sonuçları okul idaresi ile paylaşırım.	1	2	3	4	5
35) Kendimi geliştirmek için okul idaresinin değerlendirme sonuçlarını dikkate alırım.	1	2	3	4	5
36) Çocukları tanımada ve değerlendirmede gelişim kontrol listelerini kullanmıyorum.	1	2	3	4	5
37) Programı değerlendirirken neleri ölçüt alacağımı belirlemekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
38) Özdeğerlendirmede velilerin görüşlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
39) Çocukları tanımak için kendi geliştirdiğim araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
40) Program değerlendirme sürecinde elde ettiğim bütün bilgiler bende kalır.	1	2	3	4	5
41) Çocukları değerlendirirken birbirleriyle kıyaslarım.	1	2	3	4	5
42) Çocukları değerlendirme sürecinde elde ettiğim bilgileri aile ile paylaşmam.	1	2	3	4	5
43) Programı değerlendirme sürecini yapmam.	1	2	3	4	5
44) Özdeğerlendirme formunu doldurduktan sonra idareye göstermem.	1	2	3	4	5
45) Çocukları tanıma sürecinde elde ettiğim bilgiler sadece bende kalır.	1	2	3	4	5
46) Kendimi değerlendirirken meslektaşlarının görüşlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5

Ek-3. Öğretmen Adayları İçin Kullanılan Ölçek

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu çalışma, “M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Programı”nın değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini ve sorunlarını saptamak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere; ikinci ve üçüncü bölümde ise programın değerlendirilmesine yönelik sorular yer almaktadır. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve sonuçlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Her bölümün sorularını uygun seçeneğin altına işaretleyiniz.

Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Şadiye CAN GÜL
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

BÖLÜM I

Açıklama: Aşağıda verilen genel bilgilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Adınız- Soyadınız	
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız	
Öğrenim Gördüğünüz Üniversite	
Öğretim Türü	<input type="checkbox"/> Normal Öğretim <input type="checkbox"/> İkinci Öğretim
Sınıfınız	<input type="checkbox"/> 3. sınıf <input type="checkbox"/> 4. sınıf <input type="checkbox"/> Diğer.....
Mezun Olduğunuz Lise Türü	<input type="checkbox"/> Genel Lise <input type="checkbox"/> Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Açık Öğretim Lisesi <input type="checkbox"/> Diğer.....
Mezun Olduğunuz Lisedeki Bölümün Adı	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri <input type="checkbox"/> Türkçe – Matematik <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> Yabancı Dil <input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi ve Eğitimi <input type="checkbox"/> Diğer.....

BÖLÜM II: Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş Ölçeği

	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
Açıklama: Aşağıda verilen listedeki maddeler, okul öncesi eğitim programının değerlendirmeye yönelik görüşlerinizi derecelendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirmeye yönelik görüşlerinizi mümkün olduğunca samimiyetle cevaplayınız.					
1. Gelişim kontrol listeleri çocukları tanımada faydalıdır.	1	2	3	4	5
2. Günlük plandaki değerlendirmelerin mutlaka yapılması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
3. Okul öncesi eğitimi değerlendirmede esas olan, çocukları değerlendirmektir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenin okulda yaşadıkları hakkında notlar alması ve sonra bunları okuması öz değerlendirme için gereklidir.	1	2	3	4	5
5. Çocukları değerlendirirken süreç odaklı değerlendirmenin önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendini değerlendirmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
7. Günlük ve yıllık plandaki değerlendirmelere göre programın genel değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
8. Çocukları değerlendirdikten sonra bu bilgiler ailelerle paylaşılmalıdır.	1	2	3	4	5
9. Çocukları değerlendirme çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
10. Program değerlendirme okul öncesi eğitimde gerekli değildir.	1	2	3	4	5
11. Özdeğerlendirme formlarının okul idaresi tarafından görülmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
12. Öğretmen etkin değerlendirmeler yaparak çocukların problemlerini fark edebilir.	1	2	3	4	5
13. Günlük planı değerlendirmede etkinlik süreleri önemli değildir.	1	2	3	4	5
14. Çocukları gözlemek için farklı gözlem formlarının geliştirilmesi gereklidir.	1	2	3	4	5
15. Günlük planı değerlendirme konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	1	2	3	4	5
16. Ailelerin geribildirimleri öz değerlendirme için gerekli değildir.	1	2	3	4	5
17. Programın, çocukların ilgisi doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18. Çocukları değerlendirmede birbirleriyle kıyaslanmaları gelişimsel olarak nerede olduklarını gösterir.	1	2	3	4	5
19. Öz değerlendirmede müfettişlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
20. Program değerlendirme eğitimin etkililiği için oldukça gereklidir.	1	2	3	4	5
21. Portfolyoların çocuğun değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22. Program değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimim olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

	Hiçbir Zaman (%0)	Nadiren (%25)	Bazen (%50)	Sık Sık (%75)	Her Zaman (%100)
23. Öğretmenin öz değerlendirme formunu doldurarak kendi kendini değerlendirmesi gereksizdir.	1	2	3	4	5
24. Çocukları değerlendirme okul öncesi dönemde gerekli değildir.	1	2	3	4	5
25. Aylık değerlendirmelerin programı değerlendirmede önemli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Yıllık planın değerlendirme bölümünün doldurulması önemlidir.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenin kendini değerlendirirken çocukların görüşlerini dikkate alması önemlidir.	1	2	3	4	5
28. Çocukları tanımaya yönelik yeni araçlar geliştirmeyi gerekli görürüm.	1	2	3	4	5
29. Öğretmenin meslektaşlarıyla öğretmenlikle ilgili görüşlerini paylaşması öz değerlendirme yapmasında yardımcı olur.	1	2	3	4	5
30. Programı değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	1	2	3	4	5
31. Gelişim raporu gibi çocuklara yönelik değerlendirme formlarının bir üst eğitim kurumuna gönderilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenin ayrıca okul idaresi tarafından değerlendirilmesi gerekli değildir.	1	2	3	4	5
33. Programı değerlendirme çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
34. Çocukları tanıma ve değerlendirme sonucunda elde ettiğim bilgileri nasıl kullanacağım konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
35. Öğretmen çocukları tarafsız bir şekilde değerlendirmelidir.	1	2	3	4	5
36. Öğretmenin kendi görüşleri kendi kendini değerlendirmesi için en etkili kaynaktır.	1	2	3	4	5
37. Program, amaç ve kazanımlar doğrultusunda değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
38. Anekdöt kayıtlarının çocukları değerlendirmede kolaylık sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Günlük planda ortaya çıkan gereksinimler program değerlendirmede yardımcı olur.	1	2	3	4	5
40. Çocukları değerlendirmede standart test kullanımının faydalı olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
41. Öğretmenin kendini değerlendirmesi için öz değerlendirme formu gerekli değildir.	1	2	3	4	5
42. Program değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde işlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
43. Anekdöt kayıtlarının çocukları tanıma kolaylık sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
44. Özdeğerlendirme gerçekçi bir şekilde yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
45. Günlük plandaki değerlendirmelerin yapılması çok zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5
46. Çocukları tanıma ve değerlendirmede ev ziyaretleri zaman alıcıdır.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Şadiye CAN GÜL

Ana Adı : Fadime

Baba Adı : Halil

Doğum Yeri ve Tarihi : Salihli/ 01.01.1979

Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi – 2002

Çalıştığı Yer ve Adresi : Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi / DENİZLİ

Bildiği Yabancı Dil : İngilizce (KPDS - Ekim 2007 Puanı 68)