

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRMEYİ KULLANMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cennet SEZER

2010

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYİ KULLANMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Cennet SEZER

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN

Çanakkale – 2010

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


Tarih

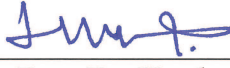
15 / 06 / 2010

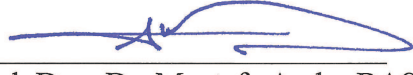
Cennet SEZER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Cennet SEZER'e ait Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma
Düzeylerinin Belirlenmesi adlı çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

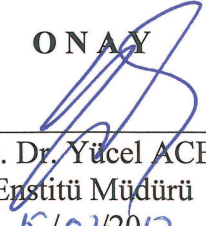

Üye Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN


Üye Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN
(Danışman)


Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR

Tez No : 375213
Tez Savunma Tarihi : 15 / 06 / 2010

ONAY


Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü
15/06/2010

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Doğumdan ilköğretime kadar geçen zaman insan yaşamının temellerinin atıldığı, gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı kritik bir dönemdir. Ülkemizde de 0-6 yaş çocuklarının eğitimine verilen önem son yıllarda giderek artmış, okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaştırılmış ve zorunlu hale getirilmiştir.

Okul öncesi eğitim, çocuğu okula hazırlamanın yanı sıra kişilik gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Bu denli önem taşıyan okul öncesi eğitimin iyi yetiştirilmiş öğretmenler aracılığıyla verilmesi esastır. Eğitim etkinliklerini çocuğa göre düzenleyen, uygulayan ve uygulama sonuçlarını değerlendirebilen nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Özellikle yapılan eğitimin etkililiği hakkında bize yol gösteren değerlendirme aşaması eksiksiz uygulanmalıdır.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmış ve veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerden okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme araçlarını uygulamakta olduğu, ancak bu araçların yeterliliği konusunda kararsız oldukları, bazı araç ve yöntemlerin geçerlik ve güvenilirlikleri yüksek bulmadıkları, bazı araç ve yöntemlerin ise objektif olmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Sonuçta hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenerek öğretmen katılımının sağlanması, okul öncesi eğitim programında yöntemlere ilişkin örneklerin sayısının artırılması gibi öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

MEASUREMENT OF PRE-SCHOOL TEACHERS USE ASSESSMENT TO DETERMINE THE LEVEL

Elapsed time from birth up to primary education were laid down the foundation of human life, a critical period of development is largely completed. In our country, the importance of education of children 0-6 years old, have increased in recent years, pre-school educational institutions have been expanded and made compulsory.

Pre-school education, as well as to prepare children for school also contributes to the development of personality. Importance of preschool education so that through better-trained teachers is essential to give. Training activities organized by children who can evaluate the results of the application and implementation of qualified teachers are needed. Showing us the way, especially about the effectiveness of the training is complete the evaluation process should be implemented.

Which of these studies measured pre-school teachers, evaluation methods and procedures which reason they prefer to determine their views were right. Research, comparisons were made using a type of screening model and relational data was collected through a questionnaire.

As a result of pre-school teachers from pre-school two-year associate degree graduates of teachers measurement and evaluation tools and methods to use, pre-school four-year undergraduate degree teachers measurement assessment tools and methods available from more that have been identified. Moreover, pre-school teachers, the majority of measurement and evaluation tools to implement that, but this means the adequacy of the hesitant they are, some tools and methods, validity and reliability are high they do not find some means and methods of the lens, they do not think they were. Results are organized in-service training activities to ensure participation of teachers, in preschool programs, such as increasing the number of samples for the methods were discussed.

ÖNSÖZ

Ölçme değerlendirme, yapılan eğitimin amacına ne kadar ulaşıldığını göstermesi bakımından eğitimin en önemli süreçlerindedir. Bu durum ölçme değerlendirmenin öğretmenler tarafından özenle uygulanmasını gerektirmektedir. Eğitim uygulamalarının verimliliğini artırmada ölçme değerlendirmenin öğretmenlere yol gösterici niteliği tartışılmaz olup; ancak, gerek programdaki sıkıntılar, gerekse öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili yetersizlikleri, uygun tekniklerin uygun biçimde kullanılamaması bu süreci sekteye uğratmaktadır.

Bu araştırma, eğitimin sürecin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini ve bu teknikleri kullanma düzeylerini belirlemek; bu görüşlerin ve kullanma düzeylerinin cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, hizmetiçi eğitim alma durumuna, çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla hazırladığım çalışmamın öğretmen yetiştiren kurumlara ve Milli Eğitim Bakanlığı'na katkı sağlayacağını umuyorum.

Araştırmamda bana yardım eden ve yönlendiren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN'a, çalışmamda katkılarını esirgemeyen ve tezimin şekillenmesinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN hocama, desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Ahmet SEZER'e, araştırmama temel oluşturan verileri elde ettiğim okullardaki okul öncesi öğretmenlere ve idarecilere çok teşekkür ederim.

Cennet SEZER
Çanakkale, 2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	xi

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Varsayımlar.....	5
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖLÇME

DEĞERLENDİRME

2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	7
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği.....	9
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	11
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	11
2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	13

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri.....	14
2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasıyla İlgili İlkeler	15
2.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları.....	19
2.2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Planlar	20
2.2.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Yıllık Plan.....	20
2.2.4.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Günlük Plan.....	21
2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	22
2.3.1. Ölçme.....	23
2.3.1.1. Doğrudan Ölçme.....	23
2.3.1.2. Dolaylı Ölçme.....	24
2.3.2. Değerlendirme.....	24
2.3.4. Ölçme Araçlarında Aranılan Nitelikler.....	25
2.3.4.1. Geçerlik.....	25
2.3.4.2. Kullanışlık.....	26
2.3.4.3. Objektiflik.....	27
2.3.4.4. Güvenirlik.....	27
2.3.4.5. Ayırdedicilik.....	28
2.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	29
2.4.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	30
2.4.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçları.....	32
2.4.2.1. Gözlem.....	32
2.4.2.2. Gözlem Türleri.....	34
2.4.2.3. Gelişim Kontrol Listeleri.....	34
2.4.2.4. Standart Testler.....	35
2.4.2.5. Anektod.....	35
2.4.2.6. Gelişim Dosyası.....	36
2.4.2.7. Gelişim Raporu.....	38

2.4.2.8. Kazanım Değerlendirme Formu.....	39
2.4.2.9. Öğretmen Öz Değerlendirme Formu.....	39
2.5. Yapılmış Araştırmalar.....	39
2.5.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	39
2.5.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	46
3.3. Verilerin Toplanması.....	47
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	47
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	48
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik ve Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	51
4.2. Örneklem Grubunun Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	64

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	80
5.2. Öneriler.....	82

KAYNAKÇA

84

EKLER

EK-1: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Onay
Örneği

EK-2 : Anket Formu

Ek-3 : Oyun Gözlem Formu

Ek-4 : Sistemik Gözlem Formu

Ek-5 : Gelişim Kontrol Listesi

Ek-6 : Anektod Kayıt Formu

Ek-7 : Gelişim Raporu Formu

Ek-8 : Kazanım Değerlendirme Formu

Ek-9 : Öğretmen Öz Değerlendirme Formu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemın İlçelere Göre Dağılımı.....	48
Tablo 2: Güvenirlik Analizleri.....	49
Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bulunduğu İlçelere Göre Dağılımı...	52
Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bulunduğu Okulların Özel veya Resmi Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	52
Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	53
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuttukları Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	53
Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı..	54
Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Hizmet Yılına Göre Dağılımı.....	54
Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Hizmet içi Eğitim Kursuna veya Seminere Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	55
Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme / Çocukları Tanıma Teknikleri Dersini Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	55
Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anekdot Kaydı Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Kontrol Listesi ve Standart Testler Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	57

Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Kontrol Listesi ve Standart Testler Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kazanım Değerlendirme Formu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyasını Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporunu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 18: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formunu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıllık/Günlük Plan Değerlendirme Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 20: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ortalamaları.....	64
Tablo 21: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Görev Yaptığı İlçe Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	65
Tablo 22: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Görev Yaptığı Okul Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	66
Tablo 23: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	67
Tablo 24: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	68

Tablo 25: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Okutulan Çocukların Yaş Grubu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	69
Tablo 26: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Ölçme Değerlendirme ile İlgili Herhangi Bir Hizmetiçi Eğitim Kursuna veya Seminere Katılma Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	70
Tablo 27: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Ölçme Değerlendirme / Çocukları Tanıma Teknikleri Dersini Alma Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	71
Tablo 28: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları Aralarındaki İlişkiler	72
Tablo 29: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi	73
Tablo 30: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlikte Hizmet Süresi Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi.....	75

KISALTMALAR

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

OECD : İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı

n : Birey sayısı

f : Frekans

S : Standart sapma

SH : Standart Hata

P : Anlamlılık düzeyi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri konulu araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımları ve kısaltmalara verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Doğumu izleyen ilk 6 yılın insanın hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin insanın, gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli oranda belirlediği fikri, günümüzde uzmanların büyük bir çoğunlukta kabul ettikleri bir görüş haline gelmiştir. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi ve bakımı kadar, sevgi görmesi ne kadar önemli ise, uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir (Oktay, Zembat ve diğ. 1994).

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilköğretime kadar geçen zaman bu süre içerisinde ailesi dışında çocuğa verilen planlı bir eğitim sürecidir. Bu yüzden erken çocukluk dönemde uyarıcılarla karşı karşıya gelmelerini sağlayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması son derece önemlidir. Çocuğa bu eğitim ortamını sağlamak ve zengin yaşantılar sunmakla görevli kişi ise öğretmendir. Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra gün boyu birlikte olduğu kişidir.

İkinci sosyal çevresi olarak içinde bulunduğu okuldaki eğitim sürecinde öğretmenler aracılığıyla çocuğa istendik davranışlar, bilgiler, beceriler, tutumlar kazandırılmaya çalışılır. Başarılı bir eğitim gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenin çocuk hakkında tüm bilgilere sahip olması gerekir. Ayrıca çocukla arasında güven ve

sevgiye dayalı bir ilişki kurması, vereceği eğitimin başarıya ulaşması açısından son derece vereceği eğitimin başarıya ulaşması açısından son derece önemlidir.

Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde nitelikli bir öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.
2. Öğretmenin amacı, çocuğu eğitirken yalnızca bilgi aktarmak değil, onu öğrenmeye istekli hale getirerek, gerekli bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır.
3. Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, onları tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır.
4. Eğitim programlarını çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
5. Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini desteklemeli ve özgüvenlerini geliştirmelidir.
6. Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler planlamalıdır.
7. Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz-denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanmalıdır (Tuğrul 1993).

Öğretmenin eğitim süreci sonunda, başta planlanan hedeflere ulaşmış olması beklenir. Öğretmenin eğitim görevini sağlıklı yürütebilmesi çocuğu tanıyıp objektif olarak değerlendirmesine bağlıdır. Bu açıdan eğitim her süreci önemli olup, özellikle ölçme değerlendirme kısmı diğer süreçlere yol gösterici özelliği nedeniyle özenle uygulanması gereken bir süreçtir. Çocuğu tanımadan verilen eğitim çocuğun ihtiyaçlarını karşılamayacağı gibi eğitim sürecinde öğretmeni de yanıltacaktır.

Öğretmen çocuğu tanıyıp değerlendirme görevini belli verilere dayandırmak zorundadır. Bu ise ancak ölçme değerlendirme ile mümkündür. Bu çalışmalar çocuğun sonraki eğitim hayatına ışık tutacak, onları belli alanlara yönlendirecektir. Özellikle okul öncesinde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin üç yönlü olması sebebiyle yani hem öğretmen, hem öğrenci hem de program açısından değerlendirme yapmak gerektiği için öğretmenlerin rolü daha da önem kazanmaktadır.

Ayrıca yeni eğitim uygulamalarında bize yol gösterecek olan, eksiklikleri belirlememize ve yeni bir başlangıç noktası belirlememize yardımcı olacak yine ölçme ve

değerlendirmedir. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri öğretmen görüşleri ışığında araştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi “okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri nedir?” ifadesidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi öğretmenlerin kişisel özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin aşağıdaki ölçme değerlendirmede hangi tekniklerini kullanma düzeyleri nelerdir?
 - a) Anektod kaydı
 - b) Gözlem kaydı
 - c) Kazanım değerlendirme formu
 - d) Gelişim kontrol listesi ve standart testler
 - e) Gelişim raporu
 - f) Gelişim dosyası
 - g) Öğretmen öz değerlendirme formu
3. Okul öncesi öğretmenler ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih etme sebepleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri okuttukları yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

7. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

8. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerin yöntemleri kullanma durumları ve tercih etme/etmeme nedenleri hizmetiçi eğitim alma/almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin ilk basamağı olması ve gelişimin büyük kısmının bu dönemde tamamlanması açısından çok önemlidir. Bu önemi nedeniyle de artık ülkemizde de zorunlu hale getirilmiştir. Bu dönemde çocuğun zihinsel ve bedensel olarak yeterli beslenmesi ve etkileşimde bulunabildiği, onun gelişimini destekleyen bir ortamda bulunması gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi insan gelişiminin başlangıç noktasıdır. Bu eğitim çocukların ve ülkemiz insanının uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı, sorun çözümede daha yetkin olmasını sağlar.

Bu dönemde uygulanan eğitim etkinlikleri yoluyla çocukların hem kişilik gelişimlerine katkı sağlanmakta, hem de çocuklar ilköğretime hazırlanmaktadır. Bu eğitim kademelerinin son basamağı olan ölçme değerlendirme ise diğer kademelerin etkiliği hakkında öğretmene yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara uygulayacağı programları düzenleyebilmesi, programlardaki eksikliği görebilmesi, uyguladığı eğitimden en yüksek verimi alabilmesi ölçme değerlendirme tekniklerini kullanması ile mümkündür.

Bu araştırmada elde edilecek bulgularla;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında ölçme değerlendirme konusunda yapılan çalışmalarını ele alarak üzerinde bu konu üzerinde çalışma, tartışma ve yeni araştırmalara imkan yaratacaktır.

2. Okul öncesi eğitim programlarında, ölçme değerlendirme ile ilgili eksik ve aksayan yönleri göstererek daha etkili teknik ve yöntemlerin düzenlenmesine ışık tutacaktır.

3. Öğretmen görüşlerinden yararlanarak okul öncesi eğitim kurumu öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden gözden geçirilmesine ve zenginleştirilmesine yardım edecektir.

1.6. Varsayımlar

Evrenden seçilen örneklem evreni temsil niteliğine sahiptir.

Araştırmada kullanılan anket geçerli ve güvenilirlerdir.

Örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplarında gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Ankette elde edilen veriler, Çanakkale il ve ilçe merkezlerinde MEB'e bağlı okullarda 2009-2010 eğitim öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini fiziksel, duygusal, sosyal vb. sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip,

sosyal kuruluşlardır (MEB 2002). Bu kuruluşlar kreşler (0-2 yaş), yuvalar (2-4 yaş), anaokulları (4-6 yaş), anasınıfları (5-6 yaş), gündüz bakımevlerinden oluşur.

Uygulama Sınıfı: 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-ğretim kurumları bünyesinde açılan sınıftır (MEB 2002).

Bağımsız Anaokulu: 36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okuldur (MEB 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren hatta anne karnındayken çevreyle iletişimi başlar. İlk sosyal çevresi ailesidir. Beyin gelişiminin büyük çoğunluğunun bu dönemde tamamlandığı, diğer eğitim kademeleri için gerekli temelin bu dönemde atıldığı, bu dönemde kazanılan zihinsel, sosyal-duygusal, bilişsel kazanımların hayatın her evresinde kendini gösterdiği düşünüldüğünde bu dönemin önemi daha da artmaktadır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Eğitim, genel anlamda, bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde kişilerin davranışlarında meydana gelebilecek değişmelerin istenilen yönde olması beklenir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı 2001). Davranışların istenilen yönde değişiklik gösterebilmesi için ise planlı ve programlı bir eğitim şarttır. Konusu insan olan psikoloji, pedagoji, psikiyatri ve tıp bilimlerinin gelişimini insan yaşamını etkilemesi ve bilhassa doğuştan başlanarak insan yavrusunun beden, ruh, zihin ve tüm nitelik ve özelliklerinin mercek altına alınması, tüm gelişim aşamalarının bilimsel ve gerçekçi anlamda saptanması, okul öncesi eğitimin önemini, değerini ve gereğini ortaya koymuştur (Tos 2001).

Ülkemizde okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim: “Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve

ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir.”

Bunun dışında okul öncesi eğitim pek çok kapsamlı şekilde tanımlanmıştır. Yılmaz, Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay çocukların; “tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir” (Yılmaz 2003).

Aral ve arkadaşları, okul öncesi eğitimi, “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 tanımlamışlardır (Aral, Kandır ve Yaşar 2000).

Oğuzkan ve Oral (1987)’a okul öncesi eğitim; doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir.

Çocuğun doğumuyla beraber kişilik gelişiminin temellerinin de atıldığı ilk yıllarda onun yakından izlenmesi, ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanması çocuğun geleceğe daha güvenle bakmasına yardımcı olacaktır. Bu dönem gelişimin en yoğun olduğu dönem olmakla birlikte, bütün fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal yeterliliklerin de kazanılarak kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı eğitim dönemidir. 1959’da yayınlanan ve 1990 yılında ülkemiz tarafından da imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesine göre de bu denli önemli olan bir dönemin başarılı atlatılması ve çocukların gelişmesi için hükümetler azami çaba göstermelidirler. Ülkemizde de özellikle son yıllarda daha çok önem kazanmış ve okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir.

Bekman (1990), okulöncesi eğitiminin önem kazanmasını sağlayan etmenleri şu şekilde sıralamaktadır: Kritik yaşlardaki öğrenmenin çocuğun gelişimindeki önemi ve bu

önemin sosyal duygusal gelişimde olduğu gibi zihinsel gelişimde de geçerli olduğunun anlaşılması, çevresel koşullardan etkilenen çocuklara okulöncesi eğitimin yaptığı eğitsel katkı, sosyal değişme, şehirleşme ve kadının üretime kalkışının artışı sonucu ortaya çıkan yeni koşullar, okulöncesi eğitimini gündeme getiren ve ona önem kazandıran başlıca nedenlerdir.

Oktay'a göre (2003), okul öncesi çağda çocuğun zihinsel-duygusal-sosyal gelişimi için onu destekleyici ve uyarıcı-eğitici bir çevre son derece önemlidir. Yetersiz çevre koşullarında büyüyen çocukların psiko sosyal gelişimleri doğal potansiyellerinin elverdiği düzeye çıkamaz. Bu çocuklar ilkokul çağına geldiklerinde yaşlılarından geri kalmışlardır. Böyle yetersiz bir gelişme düzeyinde okula başlayan çocukların okul başarısı da düşük olur ve erken yaşlardaki önemli kayıpları daha sonra telafi etmek zorlaşır. Bu da, birey düzeyinde önemli kayıplara ek olarak eğitimde yetersizliklere ve daha genel olarak insan gücü kaybına yol açar. Bu nedenle özellikle yetersiz çevrede büyüyen çocuk sayısının çok olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okul öncesi eğitimin erken uyarıcı ve telafi edici işlevi büyük önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı 1991).

İşte bu aile yapısından ve düzeninden doğan zorunluluklar nedeniyle okul öncesi yaş çocuklarına standart ölçüde bir eğitim, yetişme ve gelişme olanağı sağlamak açısından da eğitim zorunludur. Bu toplumsal eşitsizlikler ancak eğitim yoluyla ortadan kaldırılabılır. Tüm bu nedenlerin yanı sıra araştırmalar da göstermiştir ki; okul öncesi eğitim alan çocuklar, almayanlara oranla daha katılımcı ve girişken ve okul hayatlarında daha başarılıdır.

Görüldüğü gibi çocukların hem kişilik gelişimi, hem beceri kazanımı, 0-6 yaşları arasında kazanılmaktadır. Aile ile başlayan bu süreç okul öncesi eğitim kurumları yoluyla devam etmektedir. Tüm bu nedenlerle, çağdaş bir toplumun gerektirdiği sağlıklı bireyler yetiştirmek ancak okul öncesi dönem çocuklarının eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanabilir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği

Okul öncesi eğitim kurumları 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini fiziksel, zihinsel, duygusal sosyal ve benzeri gelişimlerini sağlıklı, düzenli fiziksel koşullar içinde geliştiren, aynı zamanda çocuklarda sağlam bir kişilik yapısı oluşturmayı amaç edinmiş, uzman ve eğitici bir kadroya sahip eğitim kuruluşlardır.

Yılmaz (1991), 20'nci yüzyılın ilk yarısında sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmelerin; hızlı nüfus artışı ve kentleşme, artan hayat pahalılığı ve gelir düzeyini yükseltme zorunluluğu gibi etkenlerin, toplumun yapısında birtakım değişmelere ve ekonomik gelişmelere yol açtığını, bu değişmelerden en çok etkilenen sosyal kurumun aile kurumu olduğunu, geniş aile tiplerinin yerini, anne-baba ve kardeşlerden oluşan modern aile denilen çekirdek aile tipine bıraktığını, öte yandan kadının ailede işlevinin değiştiğini, annelik ve ev işlerinin yanında ailenin geçimine katkı sağlamak için bir meslek edinmek zorunda kaldığını, annenin dışarıda çalışmak zorunda kalması sonucu, evde çocuğa bakacak kimsenin bulunmaması, çocuğun bakımı ve kimin eline bırakılacağı sorunun okul öncesi eğitim olgusunu ortaya çıkaran başlıca faktör olduğunu belirterek, bu durumun okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı kamçılıdığını, çalışan annelerin en büyük yardımcıları olduğunu ifade etmiştir.

Bu dönemde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri de çocuğun çok yönlü eğitim öğretimini sağlamaktır ve eğitimin sürekliliği ilkesinden hareketle çocuğun evde aldığı eğitimle okulda aldığı eğitimin uygunluğunu sağlayıcı önlemler alınması gerekmektedir.

Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu çağdaki çocukların eğitimini sadece onları kurumlara alarak sağlamak da yeterli değildir. Öncelikle ana-baba ve çocukla ilgili diğer yetişkinlerin ve ana-baba adaylarının eğitilmesine ihtiyaç vardır. Anne-babaların da çocuğun gelişiminde yer alması ve katkıda bulunması okul öncesi eğitim programında aile katılımı adı altında uygulanmaktadır. Sonuç olarak ailede başlayan eğitim kurumlar yoluyla daha planlı ve profesyonelce uygulanarak hem çocuğun ihtiyaçları karşılanmalı hem de gelişim alanları açısından desteklenmeli böylece topluma faydalı bir birey olması sağlanmalıdır. Tüm bu nedenlerle en az diğer eğitim kademeleri kadar önemli hatta ilk kademe olması bakımından da başarıyla atlatılması gereken eğitim basamağıdır.

2.1.3.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitim programında, Türk milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB TTKB 2002).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitim programında,

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

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

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

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB TTKB 2002).

2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı

Varış (1996), eğitim programını; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitim programı ise, 0-72 aylık çocuklarının kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlar uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Poyraz ve Dere 2001).

Program geliştirilirken okul öncesi eğitime ilişkin değişik program yaklaşımları incelenmiş, bu yaklaşımlardaki öğrenme-öğretme ortamı ve süreçlerdeki yenilikler benimsenmiştir. Bu program, 1994 yılından bu yana uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı hakkında uzmanlardan, uygulamacılardan gelen geri bildirimler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramları ışığında ve toplumun değişen gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, ancak planlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği öngörülmüştür (MEB 2002). Okul öncesi eğitim programı; yaratıcı, kendi problemlerini kendisi çözen, olayları objektif bir şekilde değerlendirebilen, diğer kültürlerin değer yargılarını, anlayışlarını yorumlayabilen, bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde temel oluşturmalıdır.

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri

1. Program, gelişimsel gereksinimleri karşılayıp gelişim alanlarının birbiriyle dinamik etkileşimlerini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

2. Programda psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin hedeflere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir. Ancak öz bakım alanına yönelik davranışlar bir gelişim alanı olmamakla birlikte bu dönemdeki çocukların mutlaka kazanması gereken temel becerileri kapsadığından ayrı bir başlık altında (öz bakım becerileri) yer almıştır.

3. Program, çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmasına, beceriler geliştirmesine, olanak tanımalıdır. Bunun yanı sıra, ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özelliklerinin göz önüne alınmasına da olanak sağlamalıdır.

4. Program, özel eğitime gereksinim duyan çocukları için de öğretmen tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılır.

5. Öğretmen, eğitimi planlarken ve uygularken bu programda yer alan hedeflerden uygun olanlarını seçmeli ya da çocuğun gelişim gereksinimlerine göre ek hedefler oluşturmalıdır.

6. Programda verilen örnek “eğitim durumları” birkaç etkinliğin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğretmen, programını hazırlarken birden fazla etkinliği bir araya getirerek seçtiği hedeflerin dışında kendi içinde bütünlüğü olan “eğitim durumları” hazırlamalıdır.

7. Etkinlikler, çocuğa yalnızca bilgi kazandırmamalı, onu araştırmaya, incelemeye, denemeye yönlendiren özelliklere sahip olmalıdır. Etkinlikler uygulanırken öğretmen, çocukta ilgi ve merak uyandırmalı, sezdirerek öğrenme ön plana çıkarılmalıdır.

8. Hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların geliştirilmesinde, hiçbir zaman konu merkezli öğretim benimsenmemelidir.

9. Her hedefin kısa sürede ve bir hedefin bir çocuk tarafından aynı sürede kazanılmayacağı dikkate alınarak hedefler yıl içerisinde tekrarlanmalıdır.

10. Öğretmen, eğitim süresi içinde hedef ve davranışların kazanılıp kazanılmadığını sürekli gözlemlemelidir.

11. Öğretmen her çocuk için gözlediği davranışlar hakkında özel notlar tutmalı, daha sonra bu notları “davranış değerlendirme formlarına” kaydetmeli, böylece çocukların gelişim özellikleri izlenmiş ve değerlendirilmiş olmalıdır (MEB 2002).

Oktay (2003) ise, 2002 okul öncesi eğitim programının 36-72 aylık çocuklara yönelik, çocuk merkezli olduğunu; programda, kazandırılacak davranışların esas alındığını, konuların amaç değil, araç olduğunu, ünitelerin yer almadığını; programın esnek olduğunu, öğretmene özgürlük tanıdığını, yaratıcılığın ön planda olduğunu, çocuğun çok yönlü gelişimini esas aldığını, öğretmenin planlı çalışmasını gerektirdiğini, çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verdiğini, problem çözme ve oyun yöntemlerini öne çıkardığını, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımını teşvik ettiğini, aile katılımına önem verdiğini ve değerlendirmenin çok yönlü olduğunu saptamıştır.

2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasıyla İlgili İlkeler

Bu programın uygulanması sırasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken temel ilkeler aşağıda başlıklar altında verilmektedir (MEB 2002).

a) Çocuğun tanınması

Öğretmen, eğitim sürecini planlarken, uygularken ve değerlendirirken;

1. Çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve isteklerini, gereksinimlerini,
2. Çocuğun ailesini ve içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini dikkate alır.

b) Eğitim etkinliklerinin planlanması

Öğretmen, eğitimi daha nitelikli bir düzeye getirmek için yıllık ve günlük planlar hazırlamalıdır. Planları hazırlarken programda verilen örneklerden yararlanabileceği gereksinme ve çevreye göre değişik planlar da hazırlamalıdır. Verilen örnek eğitim durumları birkaç etkinliğin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğretmen, planını hazırlarken aldığı hedefe uygun olarak birden fazla etkinliği bir araya getirebilir. Eğitim süreci planlanırken özel gereksinimi olan çocuklar için ek hedefler ve bunlara uygun etkinlikler oluşturulmalıdır.

c) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi

Çocuğa eğitim ortamında sunulan olanaklar, hedeflere ulaşacak nitelikte ve genel eğitim ilkeleri (basitten zora, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi) göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Eğitim ortamı sınıf içiyle sınırlı kalmamalıdır. Eğitim ortamı oluşturulurken, çevrede bulunan artık materyallerden, günlük yaşamda kullanılan gerçek materyallerden ve kaynak kişilerden yararlanılmalıdır. Bu amaçla, ailelerin ve toplumun katılımı sağlanmalıdır.

Ortam düzenlenirken; evcilik, fen ve doğa, sanat, blok, kitap, müzik, kukla vs. köselerin mutlaka bulunması gerektiği unutulmamalı ve değişik etkinliklere uygun yeni köseler de oluşturulmalıdır. Düzenlenen eğitim ortamları bireysel ve grup çalışmalarına olanak vermelidir. Ortam, çocuğun kendini güvende hissedeceği şekilde hazırlanmalı ve tehlikelerden uzak olmalıdır.

d) Eğitim materyallerinin sağlanması

Öğretmen materyalleri sağlarken bu materyalleri;

1. Çok amaçlı olarak (birden fazla etkinlikte) kullanılabilmesine,
2. Ucuza mal edilebilmesine,
3. Çocukların aktif katılımına olanak sağlayacak özellikte olmasına,
4. Yapılandırılmamış olmasına,
5. Çocukların ilgisini çekebilecek özellikte olmasına,

6. Kolay yıpranmayan, sağlam ve çocuklara zarar vermeyecek malzemeden yapılmış olmasına,

7. Kullanımının kolay ve pratik olmasına dikkat etmelidir.

Öğretmen ayrıca;

1. Materyal hazırlanırken (flaş kartlar-resim kartları, model yapımı, kuklalar vb.) çocukların yardımcı olmasına fırsat vermelidir.

2. Çocuğun çalışabileceği materyali kendisinin seçebilmesine ve gerektiğinde kendi materyalini kendisinin oluşturmasına olanak sağlamalıdır.

3. Sınıf ortamında bulundurulmuş materyallerin, çocuğun tüm öğrenme ilgilerini ve gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmasına özen göstermelidir.

e) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi

Etkinlikler uygulanırken; çocukların aktif katılımı sağlanarak onların okulda arkadaşları, evde ise aileleri ile birlikte ortak amaç doğrultusunda yönlendirilerek sorumluluk almaları desteklenmelidir.

1. Etkinlikler sırasında bireysel çalışmalarla, küçük ve büyük grup çalışmalarına dengeli olarak yer verilmelidir.

2. Seçilen etkinlikler çocuğun yaşantılarından yararlanılarak oluşturulmalıdır.

3. Etkinlikler, çocukların bildiklerinden ve başarabildiklerinden başlayarak planlanmalı, bu doğrultuda geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, gerekli materyallerin sınıf içinde hazır bulundurulması önemlidir.

4. Etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde çocukların etkin katılımları sağlanmalıdır.

5. Gün içinde uygulanan birden fazla etkinlik bir bütün oluşturulmalıdır.

6. Etkinliklerin uygulanmasında esneklik ilkesi göz önünde bulundurularak çocukların düşünceleri ve tercihleri dikkate alınmalı, onların ilgi ve tercihleri doğrultusunda hareket etmelerine olanak verilmelidir. Öğretmen, planda yer alan etkinliklerin sıralarını değiştirebilir, sürelerini kısaltıp uzatabilir ya da fırsatı değerlendirerek farklı çalışmalara yer verebilir.

f) Ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması

Okul öncesi eğitimde çocukta istenen davranışların geliştirilmesi için okul aile işbirliğinin sağlanması önemlidir. Bu nedenle eğitim yılı başında kurum yöneticileri ve öğretmenler bir araya gelerek, aileleri programa ne şekilde katabileceklerini kararlaştırmalıdır.

Veli toplantıları her yarıyılıda en az iki kez yapılmalıdır. Ayrıca ailelerin öğretmenle bireysel görüşme yapabilmeleri için de olanak sağlanmalıdır. Öğretmen, her çocuğun evine bir yarıyılıda en az bir kez ev ziyareti yapmaya özen göstermelidir. Ev ziyaretlerinde çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Örneğin:

1. Evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabilceği ailelere gösterilebilir.
2. Çocuk ve ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler plânlanabilir.
3. Çocuğun da görev alıp yapımına yardım edebileceği bir oyuncak yapılabilir.
4. Ailenin, çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak istediği konular varsa bu konularda bilgilendirilebilir.
5. Çocuk ve ailesi ev ortamında gözlemlenebilir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde, konuşmaya her zaman çocuğun olumlu ve başarılı olduğu konularla başlanmalıdır. Daha sonra çocuğun güçlendirilmesi ve desteklenmesi gereken alanlar ifade edilmeli, bunun için okulda ve evde neler yapılabileceği konuşulmalı, ailelerin plânlama ve uygulamalara etkin katılımı sağlanmalıdır.

Eğitimde okul-aile işbirliğinin sürekliliğini sağlamak için aileler, okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelidir.

2.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Gelişim kuramcılarının hemen hepsi 0-6 yaş döneminin önemini vurgulamaktadır. Bu dönem, çocuklarda bedensel, zihin-dil ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu yıllardır (Kepçeoğlu 1992). Okul öncesi eğitim hizmeti, günümüzde pek çok bakanlık, hatta aynı bakanlık içinde birden fazla genel müdürlüğün sorumluluğunda verilmeye çalışılmaktadır (Koçak 2004).

Okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda, yeterli akademik bilgiye sahip olmalı, çocukların gelişim düzeylerine uygun programları hazırlamalı, uygulamalı sonuçlarını değerlendirebilmeli, alanının gerektirdiği eğitim materyallerini hazırlayabilmeli ve hazır olanlardan amaca en uygun olanları seçip kullanabilmeli, eğitim teknolojisini yakından takip etmeli ve bilgisayar teknolojisinden yararlanmalı, öğrenci tanıma tekniklerini iyi bilmeli, uygulayıp sonuçlarını değerlendirebilmeli, özel eğitime muhtaç ya da problemleri olan çocukları belirlemede ve eğitiminde ailelerle, ilgili birimlerle işbirliği kurabilmeli ve kaynaştırma eğitimlerinde yardımcı olmalı, alanı ile ilgili yayınları yakından takip etmeli, düzenlenen kurs ve seminerlere katılmalı, çocukların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli düzenlemeler yapabilmelidir.

2.2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Planlar

Okul öncesi eğitiminde yıllık ve günlük olmak üzere iki türlü plan kullanılmaktadır.

2.2.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Yıllık Plan

Yıllık plân; bir yıl içerisinde kazandırılması düşünülen hedefler ve davranışları, ele alınacak kavramları, gezi-gözlem etkinliklerini, özel gün ve haftalara ilksin etkinlikleri ve etkinliklere ailenin katılımının nasıl olacağını içerir (MEB 2002).

Kandır (2002), yıllık planın hazırlanması ile ilgili olarak yapılması ve dikkat edilmesi gereken noktaların altını şu şekilde çizmiştir:

1. Yıllık planda süre belirtilmelidir. Ancak süre; hedeflerin ve davranışların eğitim yılı içerisindeki dağılımını göstermemelidir. Süre; kavramlar, özel gün ve haftalar, aile katılım etkinlikleri ve gezi-gözlem ve deney gibi etkinliklerin hazırlıklarına ilişkin dağılımı gösterecek şekilde yıllık planda yer almalıdır. Bu durum, öğretim yılı basında çocuklarla henüz karşılaşmadan gelişimsel özellikteki hedefler ve davranışlardan hangilerine öncelik verileceğine, hangi hedeflerin ve davranışların ne sıklıkla alınacağına karar verilememesinden kaynaklanmaktadır.

2. Günlere göre hedef ve davranışların dağılımı yapılmadığı için, öğretmen araç olarak seçtiği konulara da yıllık planı hazırlarken karar vererek belirterek belirtmek durumunda değildir. Konu öğretimi amaç olmadığına göre, yıllık planda konu dağılımının yapılması gerekli görülmemektedir.

3. Yıllık planda kavramların belirlenmesi; öğretmenin ne zaman hangi kavrama, ne sıklıkta yer verdiğini, hangi kavrama yer vermediğini, hangi kavramların basitte zora doğru nasıl sıralandığını göstermesini kolaylaştırması açısından önemlidir.

4. Yıllık planda, özel gün ve haftalar da belirtilmelidir. Böylece öğretmen hedefleri kazanılması beklenen davranışları ve günlük planda seçeceği konuyu özel gün ve haftaları göz önüne alarak belirttiğinde fırsat eğitiminden yararlanmış olmaktadır.

5. Yıllık planda eğitim programına aile katılımının nasıl sağlanacağı (aile katılım etkinliğinin adı, tarihi, konusu, varsa çağrılması gerekenler, veli toplantıları, bülten tahtası, broşür, afis hazırlıkları vb.) ile ilgili hazırlıklara ilişkin kısa açıklamalar yer almalıdır.

6. Yıllık planda, gezi-gözlem, deney vb. etkinliklerin tarihi ve ön hazırlıklarına ilişkin kısa açıklamalar yapılmalıdır.

7. Değerlendirme, öğretmenin uygulamalarının ardından, gelecekteki çalışmalarında yapmak istediği değişiklikler ve yeni düzenlemeleri genel hatlarıyla belirttiği yıllık planının son basamağıdır. Yıllık planda değerlendirme belli aralıklarla yapılmalıdır.

2.2.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Günlük Plan

Günlük plân; bir gün içinde kazandırılması istenen hedef ve hedef davranışları, eğitim durumlarını ve değerlendirme bölümlerini içermektedir.

Kandır (2002), günlük plan hazırlanırken dikkat edilecek noktaları ve yapılması gerekenleri şöyle açıklamıştır:

1. Günlük planda, hedeflerin belli sayıda sınırlaması bulunmamaktadır.

2. Günlük planda, sadece bir yeterlilik alanını temsil eden hedeflere değil, aynı gün farklı yeterlilik alanlarını temsil eden hedeflere yer verilmelidir. Öğretmenin, birden fazla yeterlilik alanına yönelik hedefleri bütünleştirerek planlaması hem çocuk açısından hem de öğretmenin, hazırlığını ekonomik kullanması açısından önemlidir.

3. Öğretmen günlük planında hangi alanın hedeflerine öncelik vereceğine, çocukların eğitim ihtiyaçları doğrultusunda karar vermelidir.

4. Günlük planda, öğretmen dilediği hedefleri, dilediği sıklıkta tekrar edebilir. Bir hedefin, eğitim yılı boyunca ne kadar sıklıkta alınabileceği belli bir sayı ile sınırlandırılmaz. Öğretmen çocuklar arasında farklılık yaratabilecek (sınıfın fiziki yapısı, sınıfta bulunan çocuk sayısı, çocukların gelişim özellikleri, araç-gereç yeterliliği, çevre

koşulları, öğretmenin alana ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterliliği gibi) faktörlerin etkisi ile günlük eğitim programında yer verdiği hedefleri çocuklara kazandırıcaya kadar, değişik yöntemler kullanarak istediği kadar tekrarlayabilir.

5. Günlük planda farklı alanlardan seçilen hedeflerin, kazanılması beklenen tüm davranışlarını aynı zamanda alınması gerekmemektedir.

6. Çocukların her birinin gelişim özellikleri farklı olduğundan kazanılması beklenen davranışlara aynı zamanda sahip olmaları beklenmemelidir.

7. Gelişimsel hedefler ve buna bağlı olarak kazanılması beklenen davranışlar da eğitim programında istenildiği kadar tekrarlanabilir. Hedeflerin gelişimsel olması, onları kazandırmada birer araç olabilecek çok sayıda konu seçimine olanak tanıyacağından, kazanılması beklenen davranışların her tekrarında farklı bir konudan ve farklı eğitim durumlarından yararlanılması gerekmektedir.

8. Günlük planda, konu seçimi de ayrıca önemli bir noktadır. 1994 ve 2002 Okul Öncesi Eğitim Programları, konu öğretimine dayalı bir anlayışı kesinlikle kabul etmemektedir. Ancak bu, konuların eğitim programlarında hiçbir şekilde kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Konu: Planlanan eğitim durumunu hedefe ulaştıran bir araçtır.

9. Eğitim Programında yer verilen gelişimsel hedeflere ulaşabilmesi için tekrar edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle her tekrarda farklı bir araç yani farklı bir konu seçmeye özen gösterilmelidir. “Ünite” kavramı artık okul öncesi programda kullanılmadığından her gün birbirinin devamı olan ünite konularını arka arkaya alma zorunluluğu bulunmamaktadır. Böylece, öğretmen konu seçimi ile ilgili olarak, daha yaratıcı ve daha esnek davranabilme özgürlüğüne sahip olmaktadır.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Bu kısımda ölçme ve değerlendirmeye ilgili tanımlamalara, ölçme türleri ve ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklere yer verilmiştir.

2.3.1. Ölçme

Yıldırım'a göre ölçme bir gözlemlene türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğünü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilebilmesinde aranmalıdır (Yıldırım 1999).

Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelere belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlenen sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin 2003).

Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarından ölçek ise Tekin tarafından şöyle tanımlanmıştır (Tekin 2003); “Birinci anlamda ölçek, nesnelere verilen sayıların anlamlarını ya da nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kurallar ve kısıtlamaları belirtmek için kullanılır. ikinci anlamda ölçek, cetvel ve metre gibi ölçme araçları üzerindeki bölmeleri ya da belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölmelenmiş bir ölçme aracını belirtmek için kullanılır”. Bu çerçevede “Her ölçme sonucuna ilişkin, aynı alandan kıyaslama, karşılaştırma yapabileceğimiz bir sabit değer var olması gerekir. Ölçme sonuçlarını kıyasladığımız bu sabit değere ölçüt/norm/standart adı verilir” (Yılmaz 1998).

Bazı özellikler doğrudan gözlenebilir, bazıları ise doğrudan değil dolaylı biçimde gözlenir. Bundan dolayı doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır (Tekin 2003).

2.3.1.1. Doğrudan Ölçme

Ölçülecek özelliklerin, araya başka bir değişken girmeden doğrudan doğruya gözlenmesi sonucu yapılan ölçme türüne “doğrudan ölçme” denir. Eğitimde doğrudan ölçülecek özellikler çok azdır, el ile yapılan işler dışında, doğru ve güzel okuyabilme, iyi konuşabilme gibi özellikler, eğitimde doğrudan gözlenebilen özelliklerdir (Turgut 1997).

2.3.1.2. Dolaylı Ölçme

Bazı özellikler doğrudan ölçülemezler. Eğitimde ölçülmek istenen özelliklerin çoğu dolaylı olarak ölçülebilen özelliklerdir. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek, dolaylı olarak ölçülürler (Tekin 2003).

2.3.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçmeyi içine alan bir kavramdır. (Yıldız ve Uyanık 2004). Değerlendirme; ölçme kavramı ile beraber açıklanırken “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işi” olarak ifade edilir. Örneğin, bir öğrencinin sınavlardan aldığı puanların ortalamasının sınıfı geçmek için gerekli ortalamayla karşılaştırıp sonunda “geçti” ya da “kaldı” biçiminde bir karar vermek değerlendirme yapmak demektir (Demirel 1987).

Değerlendirme bir amaç değil, bir araçtır, bir durum tespitidir. Değerlendirme bir sonuç değildir. Değerlendirmeyi bir araç olarak görmeyip amaç haline getiren bir öğretmen hem kendisini hem de öğrencilerini yanlış yönlendirmiş olur (Ertuğrul 2003).

Değerlendirme, mutlak ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Değerlendirmede kullanılan ölçüt, öğrencinin mutlak başarısının bir ölçüsü ise, bu tür değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir. Başarının bir okulun, bir ilçe veya bir ildeki hatta bir ülke genelindeki bir sınıfa ait ortalama başarısının ölçüt alınarak not verilmesine bağıl değerlendirme denir (Mili Eğitim Bakanlığı 2001).

Değerlendirme, program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar. Değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve programa nasıl yansıtılacağı değerlendirilen programın özelliklerine göre değişir. Bu nedenle, program değerlendirme sürecinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle program geliştirme ile ilgili temel kavramların iyi bilinmesine ihtiyaç vardır (Erden 1998).

2.3.4. Ölçme Araçlarında Aranılan Nitelikler

Ölçme yöntemlerinin kalitesini artırmak amacıyla dikkate alınacak genel ilkeler şunlardır (Ertuğrul 2003):

1. Ölçme, amaçlı olmalıdır.
2. Ölçmede bilginin hatırlanmasından çok uygulanması ve kullanılması üzerinde durulmalıdır.
3. Ölçme, öğrenci öğrenme sonuçlarının yanı sıra öğrenme sürecine de önem vermelidir.
4. Ölçme, yeterlilik, yetenek veya becerilere yönelik ölçüt veya standartlara dayanmalıdır.
5. Ölçme, araştırmayı ve öğrencinin gelişimini teşvik eden bir ortamda yapılmalıdır.
6. Ölçme, bütün öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlamalıdır.
7. Ölçme, bireysel performansa olduğu gibi grup performansına da imkan sağlamalıdır.
8. Ölçme, ekonomik olmalıdır.

Genel olarak bir ölçme aracında aranılan nitelikler geçerlik, güvenilirlik, objektiflik, kullanılabilirlik ve ayırdediciliktir. Bu nitelikler eğitimde kullanılan ölçme araçları için geçerlidir (Kasap 1999).

2.3.4.1. Geçerlik

Geçerlik “Bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerle veya özellikleriyle karıştırmadan ölçmesi” (Milli Eğitim Bakanlığı 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Ölçme sonuçlarının geçerliğini sağlamak için, gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında, alınabilecek önlemlerin başlıcaları şunlardır:

1. Kapsam geçerliği sadece konular açısından değil, testteki soruları doğru cevaplandırabilmek için gerekli cevaplayıcı davranışları açısından da anlam kazanır. Bir araç, kapsadığı soruların geçerliği oranında geçerli olabilir.

2. Her soru, o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği; bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmayanların doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.

3. Sınav belli bir sürede okutulan konular ve konulara dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı, hem de dengeli olmalıdır.

4. Herhangi bir puanın geçerliği için ön şart, onun güvenilirliğidir.

5. Sınavın ve ölçme araçlarının güçlüğü de geçerliğe etki eder. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.

6. Aynı soruların yıldan yıla hiç değiştirilmeksizin kullanılması soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya yapılması, sınav süresinin yetersizliğinden dolayı bir kısım soruların cevapsız bırakılması, öğrencilerin çeşitli nedenlerle sınavı yarıda bırakması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleriyle cevaplandıramaması v.b. etkenler geçerliği düşürür (Turgut 1997).

2.3.4.2. Kullanışlılık

Kullanışlılık; “bir ölçme aracının veya yönteminin, geliştirilme, çoğaltılma, uygulanma ve puanlama yönünden kolaylık, nesnellik ve ekonomiklik özelliklerine sahip olması” anlamına gelir (Hesapçioğlu 1998).

Yılmaz (1998)’a göre ise kullanışlılık bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlılık özelliğine sahip bir testin uygulanması, emek, para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir.

Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığı hakkında bir yargıya varırken şu noktaların dikkate alınması gerekir:

1. Ekonomi
2. Hazırlama süresi
3. Uygulama süresi

4. Hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri
5. Cevaplayıcıların nitelikleri
6. Uygulama kolaylıkları
7. Puanlama kolaylıkları
8. Puanları yorumlama kolaylıkları (Turgut 1997).

2.3.4.3 Objektiflik

Ölçme aracının objektifliği (nesnelliği), aynı zamanda aracın geçerli ve güvenilir olmasına da etki eder. Objektiflik, kişiye göre değişmeyen ve kesin olan demektir (Hesapçıoğlu 1998).

Objektiflik bir kavram olarak farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Genel olarak objektif testler, doğru yanlış ya da çoktan seçmeli olarak hazırlanan ve bir cevap anahtarına göre puanlanan yazılı sınav testleridir. Essay tipi testler farklı kişilerce değerlendirildiğinde farklı sonuçlar veren testlerdir. Değişik kişilerin aynı testi değerlendirme sonuçlarının birbirine yakınlığının düzeyi olarak nitelendirilir. Test puanlarının değerlendirenin duygusal yada kültürel etkisinde kalmaması halidir. Aynı test birden fazla kişi tarafından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların korelasyon katsayıları testin objektifliği konusunda fikir verir (Kasap 1999).

2.3.4.4. Güvenirlik

Güvenirlik ise ölçmenin tutarlılığı ile ilgilidir. “Ölçülmek istenen özellik ile istenmediği halde ölçüleri etkileyen bütün özellikler hiç değişmiyor ise, tekrarlanan ölçümlerde hep aynı değerde ölçüler veren bir ölçeğin güvenilirliği tamdır” (Özçelik 1981).

Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkta ölçülere yansıtılabildiğini gösterir (Özçelik 1998).

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenilirliğini artırmak için alınabilecek tedbirler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenilirliği de artar.

2. Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenilirliğini artırır.

3. Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir.

4. Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.

5. Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılabilir güçlükte olmalıdır.

6. Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir.

7. Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, tıpkı puanlama hatalarında olduğu gibi, çoğu halde tesadüfi hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini düşürür.

8. Duyarlığı yüksek bir araç veya yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir.

9. Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut 1997).

2.3.4.5. Ayırdedicilik

Bir testin bilenle bilmeyeni ayırdetme gücüdür. Test sorularının oluşturduğu soru gurubu tüm bilgi gurubunu kapsamalıdır. Sorular bilgi gurubunun tümünü sonda etmeli ve değerlendirmede rastlantılara fırsat vermemelidir. Bu bakımdan ne ayırt edemeyecek kadar az ne de fazla zaman kaybettirecek kadar çok soru içermelidir (Kasap 1999).

Uygulanan aracın, bilenle bilmeyeni, zayıf ile başarılıyı birbirinden ayırması demektir. Bir soru bütün öğrenciler tarafından doğru olarak cevaplanmışsa veya hiçbir öğrenci tarafından doğru olarak cevaplanamamışsa, bu soru ayırdedici değildir. Bir sorunun ayırdediciliği, onun zorluk derecesi ile ilgilidir.

Bir soruya doğru cevap verenlerin sayısı azaldıkça, sorunun ayırma gücü artar. Ancak, bir ölçme aracındaki soruların hepsinin ayırma gücünün yüksek olması gerekmez. Özellikle, başarı testleri değişik güçlükteki sorulardan oluşmalıdır. Seçme ve yarışma sınavlarında daha çok zor sorulara yer verilir. Aracın uygulanmasından elde edilen puanların, en düşüğü ile en yükseği arasındaki fark fazla ise, öğrencilerin puanları bu iki puan arasında dağılmışsa, bu araca ayırt edici denebilir. (<http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/olcme/nedir.asp>)

2.4. Eğitimde Ölçme Değerlendirme

Eğitim programının başında belirlenen amaçlara ulaşmak üzere seçilen, belli ölçütlere göre düzenlenen, uygun öğretim yöntem ve ilkeleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığının bilinmesi gerekir. Bir başka deyişle, programın uygulanması sonunda ‘‘ne kadar öğrenildiği nasıl anlaşılacak? ‘‘ sorusunun cevaplanması gerekir’’ (Öztürk 2005).

"Eğitimde etkililik, eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirme derecesidir". Bu tanımda etkililiğe hedef bazında bakılmakta ve tüm hedefler göz önüne alınmaktadır. Bu etkinlikler öğretmen tarafından plânlanır ve uygulanır. Belli bir davranış grubunun kazandırılmasını amaçlayan etkinlikler yeterli olmazsa ilgili davranışlar kalıcı biçimde kazanılamaz. Davranışların sağlam olduğu varsayımı altında, öğretimin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılması gerekir (Baykul 1999).

Eğri (2006)' ye göre de, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerinin, yerinde ve zamanında kullanılması oldukça önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimin önemli boyutlarından biridir. Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme değerlendirme eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesidir (Kutlu 2003).

2.4.1. Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Öğretim etkinlikleri sonuca yapılan ölçmelerle öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar, istenilen düzeyde kazandırılmış veya hiç kazandırılmamış olabilir. Bazen de etkinlikler sonucunda istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. Bu durumların hangisinin ortaya çıktığına karar verebilmek ve eksiklikleri giderebilmek için değerlendirme yapılması gerekir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme gerekliliği aşağıdaki sebeplere bağlanabilir:

1. Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar.
2. Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
3. Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar.
4. Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmalarını yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.
5. Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder.
6. Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
7. Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
8. Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlar.
9. Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilendirilmesine olanak sağlar. Böylece velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur (Tekin 2003).

Eğitim ve ğretim sürecinde değerlendirme yalnız basarının ölçülmesinde yapılmaz. Eğitim ve ğretim sürecinde değerlendirme değişik Şekillerde gruplandırılabilir (Baykul 1999):

1. Öğrenci basarisının değerlendirilmesi,
2. Programın hedef ve davranışlarının değerlendirilmesi,
3. Öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi,
4. lme ve değerlendirme alt sisteminin değerlendirilmesi,
5. Öğrencilerin uygun programa yerleştirilmesine dönük değerlendirme.

Okul ncesi eğitim programında değerlendirme üç farklı yönden ele alınmıştır: (MEB 2002);

- a) ocuğun gelişiminin değerlendirilmesi,

Öğretmen, çocuğu değerlendirirken onun kazanılması beklenen davranışlarındaki gelişmesini, eğitim süreci içinde incelemelidir.

- b) Programın değerlendirilmesi,

Program değerlendirilirken, programın tüm boyutları (hedefler, kazanılması beklenen davranışlar, eğitim durumu) ele alınarak, bunlar arasındaki tutarlılıklar, plnlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler belirlenir.

- c) ğretmenin kendini değerlendirmesi,

Öğretmen; kendi kendini değerlendirirken programın ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmelidir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda hazırladığı plnını, eğitim ortamını ve kullandığı materyalleri gözden geçirerek uygulamalarını geliştirmelidir.

2.4.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçları

2.4.2.1. Gözlem

Gözlem; Bir nesnenin olayın, bir kişinin veya grubun gerçek durumunu ve niteliklerini bilmek amacı ile dikkatli ve planlı olarak incelenmesidir (Özgüven 2002).

Öğretmen öğrencilerin; soru ve önerilerine verilen cevaplarını, sınıf içi tartışmalarda katılımlarını, grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını, öğrenmelerle ilgili gösterdiği tepkiyi gözlemler. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar (MEB 2005).

Gözlem yaparken gözlemci seçimi önemlidir. İyi bir gözlemci zeki, duyarlılığı yüksek duyu organlarına sahip, bilinen belli bir yönde koşullanmamış; gözlenenleri olumsuz şekilde etkileyebilecek özelliklerden bağımsız olmalıdır (Karasar 1979). Gözlemci bireyi bir bütün olarak gözlemlemelidir. Ancak bireyin farklı yönleri ayrı ayrı değerlendirilerek yeni gözlenen her davranışa ve özelliğe eşit değer verilmelidir (Yeşilyaprak 2002). Her gözlemede tek bir birey gözlenmelidir. Bir anda, birden çok gözlemin yapılması, toplanan bilgilerin sağlıklı olmasına neden olmaktadır (Erol 2002).

Gözlemlerle ilgili önemli bir nokta da, bunların rastgele incelemeler değil planlı ve sistemli incelemeler olmasıdır. Bunun için ilk iş olarak neyin gözleneceğinin saptanması gerekmektedir. Bunun için, gözlemci öncelikle, yapılacak gözlemin amacını belirlemeli, gözlem sırasında uyulacak ilkeleri gözden geçirmeli, gözlem sonuçlarının nasıl kayıt edileceğini açıklamalıdır. Bunların sonunda, bir gözlem formu geliştirilerek uygulamaya geçilmelidir (Yeşilyaprak 2002). Gözlem sonuçlarını kayıt etme yöntemleri gözlem türlerine, gözlemin birey ya da grup üzerinde yapılmasına, gözlemin belirli bir “gözlem formuna” bağlı olarak yapılandırılmış ya da serbest gözlem yaklaşımına, aynı durumu gözleyen birden çok gözlemci bulunup bulunmadığına göre değişmektedir (Özgüven 2002).

Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Gözlemci böylece gözlediği olaylar hakkında daha objektif davranabilmektedir (Karasar 1979). Ayrıca gözlemin süresi belirtilmelidir. Gözlem günün değişik saatlerine dağıtılmalıdır. Çocuğun değişik zaman faaliyetlerinde gözlenmesi onun hakkında daha çok bilgi edinilmesini sağlayacaktır (Yeşilyaprak 2002).

Oyun, çocuk hakkında bilgi edinmek için en doğal ve en zengin veri kaynağıdır. Çocukların seçtikleri oyunlar, oyunlarında aldıkları roller, oyunlarının içeriği, oyun arkadaşları ve onlarla kurulan etkileşim, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel performansı hakkında objektif bilgi verir. Bir öğretmen için, çocuğu oyunlarında gözlemek ve elde ettiği verileri çocuğu değerlendirmede “güvenilir kaynak” olarak kullanmak çok önemlidir. Aşağıda örnek olarak sunulan “Oyun Gözlem Formu” her çocuk için bireysel olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Her çocuğun oyun oynama alışkanlıklarını tespit ederek o çocuğa özgü oyun profilinin oluşturulması gereklidir. Öğretmenler, çocukların oyun davranışlarından yararlanabilmek için bu ya da benzer formlar geliştirmeli ve kullanmalıdırlar. Çocukların farklı oyun arkadaşlarıyla, farklı oyun türlerinde oyunlar oynamaları, oyun alanı olarak farklı mekânları kullanmaları, farklı oyun materyallerine yönelmeleri, onların öğrenme yaşantısını zenginleştirir. Bu nedenle öğretmenlerin zenginleştirilmiş oyun ortamları oluşturmaları gerekmektedir. Çocuklar, kendilerine sunulan seçeneklerin zenginliği ile kendi ilgi alanlarını ve becerilerini de geliştirme ve genişletme şansı bulabilirler.

Bazı durumlarda genel gözlemler gereksinimi karşılarken, bazı durumlarda daha özel alanlarda gözlem yapmak gereksinimi olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin farklı gözlem formları geliştirmeleri yerinde olur.

“Oyun Gözlem Formu” ve “Sistemik Gözlem Formu” örnekleri Ek-3 ve Ek-4’da sunulmuştur (MEB 2006).

Gözlem yaklaşımlarının sınıflandırılarak türlere ayrılmasında dikkate alınan bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlar, gözlenen davranışı etkileyen bağımsız değişkenlerin kontrol edilip edilmediği, davranışı gözleyen bireyin gözlenen kişilerin varlığından

haberdar olup olmadığı, gözlemin doğal ya da hazırlanan denetimli yapay bir ortamda mı yapıldığı, gözlemin sürekli ya da aralıklı yapılması gibi ölçütlerdir (Özoğlu 1997).

2.4.2.2. Gözlem Türleri

Denetimli gözlemlerde, birey hakkında tam ve gerçekçi bir anlayış kazanmak ve durumunu kavramak için, çeşitli zaman ve faaliyetler içinde kişinin yeterli bir süre gözlenip, tipik ve anlamlı davranışlarını kayıt etmek amaçlanmaktadır (Tan 1992).

Denetimsiz gözlem: Bireyi tanımak için, belli bir amacın ve planın önceden saptanmamış olduğu ve bilgilerin rastlantısal olarak elde edildiği gözlem türüdür (Yeşilyaprak 2002).

Dışarıdan Gözlem: Gözlemciyi görme olasılığı yoktur. Özellikle rehberlik çalışmalarında kullanılan, camla çevrilmiş deney odaları bu tür gözlemler için, geleneksel uygulamaya örnektir (Yeşilyaprak 2002).

Katılımlı gözlem: Gözlemcinin, gözlenenle birlikte olup, onlardan biri gibi davrandığı gözlem türüdür.

2.4.2.3. Gelişim Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böylece bir aracın geliştirilmesi; ölçme konusu olan performansın bütün kritik yanlarının bilinmesini tanınmasını gerektirir. Bunun içinde gözlenecek performansın önceden analizi yapıp kontrol listesi oluşturulur. Kontrol listeleri, bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir gibi bir öğretim materyali olarak da kullanılabilir (Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 2007). 36-72 aylık çocuğun “Gelişim Özellikleri” çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla “Gelişim Kontrol Listesi” olarak kullanılacaktır (MEB 2006). “Gelişim Kontrol Listesi” Ek-5’te sunulmuştur.

2.4.2.4. Standart Testler

Standart testler, maksimum performans, davranış testleri, olarak iki gruba ayrılmaktadır. Standart testlerde, testin içeriği madde veya soru sayısı, testin açıklaması ve testin içeriği madde veya soru sayısı, testin açıklaması ve testin cevaplaması için verilen süre, testin uygulanması, puanlaması ve değerlendirilmesi her birey için aynıdır. Standart testler, uygulanan kişi sayısına göre bireysel-grup testleri, cevaplandırılması için verilen zamana göre hız-güç testleri olarak ayrılmaktadır (Can 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, test yöntemi, öğrencilerin psiko-motor, dil, zihinsel gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Öner 1997).

2.4.2.5. Anektod

Anektod, herhangi bir öğrencinin belli bir ortamda, özgül bir davranışının ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Anektodların, gözlenen olayla ilgili objektif betimlemelere dayalı olması gerekmektedir. Çünkü anektodlar, doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışları yansıttığı ölçüde yararlı olmaktadır (Kuzgun 2003).

Doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışı yansıttığı için olay kaydı, öğretmen ve danışmanlara, diğer yöntemlerle elde ettikleri bilgileri anlamlı bir bütün halinde birleştirme olanağı verir. Olay kayıtları, objektif araçlarla ölçme sonucunda elde edilen sayısal değerleri anlamlı hale getirmeye ve öğrenciyi daha etraflı anlamaya yardım eder. Bir olay kaydında; gözlenen öğrencinin adı, soyadı, numarası, sınıfı, şubesi, gözleyeninin adı, soyadı, unvanı, olayın geçtiği yer ve zaman, olayın betimlenmesi, gözleyeninin yorumu, gözleyeninin önerileri bulunmalıdır (Kuzgun 2002).

Anektod kayıtlarının etkili olabilmesi için aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir (Bekiroğlu 2004):

1. Bir anektod kayıt, gözlenen davranışları objektif olarak rapor etmelidir.

2. Eşer yapılan davranışın yorumu ve öneriler de anektod kaydına yazılıyorsa, bunlar öğrencinin performansı için kullanılan kayıtlardan ayrı tutulmalıdır.

3. Davranış olmadan hemen önceki ortam ve davranış sergilenirkenki olan olaylar da kayıta yer almalıdır.

4. Anektod bir kayıt diğer kayıtlardan ayrı okunabileceğinden yapılan gözlemin tipik bir davranış olup olmadığı belirtilmeli ve davranışla ilgili eğilimler kayıta yer almalıdır.

5. Her bir anektod kayıt bir öğrenci için ve bir olaya göre tutulmalıdır.

Okul öncesi dönemde öğrenci hakkında toplanan anektod kartları bir zarfta biriktirilip, öğrencinin gelişim/tanımaya dosyasında muhafaza edilmelidir. Bu bilgiler, öğrencilerin ve gözlenecek bireyin yaşamının bir kesitini vermeli, onun çeşitli durumlarda nasıl davrandığını gösteren yığılmalı bilgi bütünü olmalıdır (Yeşilyaprak 2002).

Anektod kayıt formu örneği Ek-6'da sunulmuştur.

2.4.2.6. Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Genel anlamda bireysel ürün dosyasının tanımı, öğrencinin çabasını, ilerleyişini veya başarısını gösteren çalısma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır (Baki ve Birgin 2004).

Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (Milli Eğitim Bakanlığı 2004).

Öğrencinin ölçülmesinde kullanılan portfolyo, öğrencinin belirli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı, öğrencinin bir süreç içerisindeki gayretini ve başarılarını yansıtan bireysel bir koleksiyondur (Bekiroğlu 2004).

Portfolyo uygulamasının amaçları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı 2004);

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.
2. Müfredata bağlı olarak geliştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testlerin dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.
3. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek
4. Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak.
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek.
6. Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak.
7. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek.
8. Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek.
9. Aile ile iletişimi sağlamak.
10. Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak.
11. Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek.
12. Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak.
13. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesini, katılımlarını sağlamak, onların çalışmasını teşvik etmek.

Portfolyoda hangi ürünlerin toplanacağı, bunların nasıl düzenleneceği, nasıl sunulacağı soruları da önemlidir. Etkili bir portfolyo, sadece çocuğa ait bilgileri içermez.

Portfolyo, çocuğun etkileşimde bulunduğu öğretmeni, anne-babası ve arkadaşlarıyla ilgili dokümanları da kapsamalıdır.

Aşağıda, etkili bir portfolyoda bulunması beklenen bilgilere ve dokümanlara örnekler verilmiştir:

- a) Aileye ait bilgi formları,
- b) Öğretmenin çeşitli durum ve zamanlarda topladığı gözlem bilgileri,
- c) Çocuğa ve aileye ait anekdotlar,
- ç) Standart test ve gelişimsel kontrol listelerinin sonuçları,
- d) Öğretmenin çocukla ilgili kısa ve uzun vadedeki planları,
- e) Çocuğa ait kişisel bilgiler,
- f) Fotoğraflar,
- g) Video kayıtları,
- ğ) Çocuğun seçtiği sanat çalışmaları,
- h) Çocuğun sorduğu sorular, bazı sorulara verdiği ilginç cevaplar,
- ı) Projeler (MEB 2006).

2.4.2.7. Gelişim Raporları

Gelişim raporları çocukların eğitim dönemi içindeki performanslarının bir özetini kapsar. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir yorumu gelişim raporlarıyla somutlaştırılabilir. Gelişim raporları, öğretmenlerin çocukları tanımaya yönelik olarak kullandıkları çok çeşitli araçların (gözlemler, anekdotlar, standart test ve gelişimsel kontrol listeleri, portfolyo, davranış değerlendirme formu vb.) sonuçlarının bir sentezi olarak da düşünülebilir. Ailelere özellikle belirtilmesi gereken noktalar varsa (özel yetenekler, okul dışında desteklenmesi gereken alanlar, öneriler ve çözüm yolları vb.) bunlara da raporda yer verilmelidir. Gelişim raporları, çocukların okul öncesi eğitimden ve öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini anlamak açısından ailelere yol gösterici olacaktır. Bu nedenle gelişim raporlarının eğitim dönemi içerisinde en az iki kez ailelerle paylaşılması önerilmektedir (MEB 2006).

2.4.2.8. Kazanım Değerlendirme Formu

Programda yer alan amaç ve kazanımların bir form üzerinde doldurulmasıdır. Dönem başı ve dönem sonunda doldurulması gerekmektedir. Kazanım değerlendirme formu Ek-8'de sunulmuştur.

2.4.2.9. Öğretmen Öz Değerlendirme Formu

Öğretmen, kendini değerlendirirken, programın ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmelidir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda hazırladığı planını, eğitim ortamını ve kullandığı materyalleri gözden geçirerek uygulamalarını geliştirmelidir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler bir sonraki yılın programı hazırlanırken kullanılmalıdır. Öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden en ideal olanı öğretmenin kendi kendini değerlendirmesidir. Düzenli aralıklarla yapılan bu öz değerlendirmeler öğretmenlerin güdülenmelerini, yaratıcılıklarının artmasını, yansıtmacı öğretmen olabilmelerini ve eksiklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar. Öz değerlendirme sonucunda öğretmen, hiçbir zaman yapmadığı veya ara sıra yaptığı davranışlar konusunda kendini geliştirebilmek için çaba sarf etmeli, kaynaklara ulaşmalı bunun için, okul yönetiminden destek talep etmelidir (MEB 2006). Öğretmen öz değerlendirme formu Ek-9'da sunulmuştur.

2.5. Yapılmış Araştırmalar

Okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmada çalışmalar yapılmış olsa da, çalışmaların çoğunluğunun ilköğretim ve diğer kademeleri kapsadığı görülmüştür. Bu bölümde okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmektedir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Güneş (2007); sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme ile ölçme ve değerlendirme alt yeterlik düzeylerini saptamak ve bu ölçekten

aldıkları puanlar bakımından çeşitli değişkenlere göre aralarında anlamlı farklar olup olmadığını araştırdığı çalışmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin söz konusu yeterlikleri yeterince kazanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterlikleri yasa, cinsiyete, meslekteki çalışma sürelerine, mezun olunan yüksek öğretim kurumuna ve çalıştıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu çıkmıştır.

Ataman (2007); sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini saptamak, karşılaştırmak, 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan yöntem/tekniklerin olumlu olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ilköğretim okullarında görevli 318 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminere katılımda özel okullardaki öğretmenler daha başarılı olduğu, ölçme değerlendirme uygulamalarında bayan, kıdemi fazla olan, sosyoekonomik düzeyi yüksek ilçelerde görev yapan öğretmenlerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdemir (2007); ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmek ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilksin yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla ilköğretim okullarında Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme - değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme - değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme – değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Şıvgın (2005); okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla 114 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin kıdem

yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, en düşük puan olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin, programda yer alan gözlem formu örneklerinden yararlanmalarına karşın, bu formları yetersiz buldukları, çocukları tanıma ve değerlendirmede başka tekniklerin örneklerinin de programda bulunması gerektiği ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

Aydın (2005); “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları” isimli, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri, öğretmenlerin alt ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma yada kullanmama nedenleri, ne sıklıkla kullandıkları ve öğretmenlerin varsa kendilerinin geliştirdikleri tekniklerin olup olmadığı ve bunların sebeplerini saptamaya çalıştığı araştırmasının sonucunda, alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin tam anlamıyla bilgi sahibi olmasalar da mesleki kıdem bakımından daha yeni öğretmenlerin biraz daha etkili olduğunu, öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme değerlendirme gerekli görürken birkaç öğretmenin gerekli görmediğini, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak bilmediğini ve derslerinde anlamlı olarak yer vermediğini, buna bağlı olarak derslerinde uygulamadığını saptanmıştır.

Koçak (2005); okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bireyi tanıma tekniklerinden hangilerini daha sık uyguladıklarını belirlemek ve uygularken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu tespit etmek, tanıma tekniklerinin uygulanması konusunda, öğretmenlerin, mesleki kıdemleri, akademik düzeyleri, görev yaptıkları okul türü ve sınıflarında bulunan öğrenci sayısının etkilerinin incelenmesi amacıyla 145 okul öncesi eğitim kurumu öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda okul öncesi eğitim kurumu öğretmenleri tanıma tekniklerini uygulama ve değerlendirmede kendilerini yeterli gördüğü, bireyi tanıma tekniklerinden en çok gözlem ve görüşme tekniklerini uyguladıkları, okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin tanıma tekniklerini yorumlamada yararlandığı kaynakların dağılımı incelendiğinde en çok kitaplardan, okullardaki Rehberlik Araştırma Merkezlerinden ve tecrübelerinden yararlandıkları görülmüştür.

Çakan (2004); ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamak amacıyla ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını tespit etmiştir. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları da gözlemlenmiştir.

Gökçe'nin (2003) yaptığı bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, okul-aile işbirliği ve mesleki kişilik alanlarında yeterliklere yeterince sahip olmalarına karşın program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere oldukça düşük düzeyde sahip olduklarını saptamıştır.

Ulutaş'ın (2003), öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliliklerini incelediği araştırmasında, uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi'nde, ölçme ve değerlendirme temel ilkeleriyle ilgili 6 sorudan öğretmenlerin elde ettikleri başarı % 52, test geliştirme süreciyle ilgili sorulan 4 sorudan elde edilen ortalama başarı oranı % 47, ölçme araç ve yöntemlerinin sahip olması gereken teknik özellikleri ile ilgili konularda % 45 başarı tespit edilmiştir.

Pilten (2001); "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını tespit etmiştir.

Aydın (2001); "Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma" adlı araştırması sonucunda Eğitim Fakültesi mezunu olanların diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

2.5.2. Yurtdışı çalışmaları

Pointz, Mcceland, Jewkes, Farris ve Morrison, Mcdonald ve Connar'dan oluşan araştırma grubunun 2006 yılında yaptığı erken çocukluk döneminde davranış düzenlemenin doğrudan ölçülmesi adlı çalışma ile çocukların davranış düzenlemelerinin doğrudan ölçülmesini sağlayan Baştan Aşağıya Görev adlı bir yöntem geliştirildi. 36-78 aylık 353 katılımcının performanslarının değerlendirildiği araştırmada hazırlanan formun bilgilendirici ve çocuklardaki davranış düzenlemenin doğrudan değerlendirilmesinin kolay olduğunun göstermiştir.

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996 , Aktaran: Çakan 2004) tarafından 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır.

Paulson, Paulson ve Mayer (1991, Aktaran: Vaiz 2003), “Portfolyoyu Portfolyo Yapan Nedir?” adlı çalışmada; portfolyoların klasik değerlendirme yaklaşımlarından farklı alternatif ve çoklu değerlendirmeler sunduğunu belirterek öğrenci katılımının portfolyo değerlendirmenin temelini oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Smith'in (2002) “gelişime uygun faaliyetler hakkında stajyer öğretmenlerin inançları: yapı, istikrar ve kontrol yerinin etkisi” adlı araştırmasında gelişime uygun faaliyetler hakkında stajyer öğretmenlerin inançları, sosyalleşme etkileriyle ilişkili olarak incelenmiştir. 60 stajyer öğretmen, ilkökul öğretmeni anketini (PTQ), iç kontrol indeksini (PTQ) ve işbirlikçi öğretmen inançlarını değerlendiren PTQ'nun bir uyarlamasını doldurmuştur. Sonuçta, erken çocukluk dönemi stajyer öğretmenleri, ilkökul öğretmenlerine göre gelişimsel-bazlı uygulamalara daha çok onay verirken, ilkökul öğretmenleri grubunun, erken çocukluk dönemi grubuna göre daha gelenekselci uygulamalara onay verdiği görülmüştür.

Simon ve Giroax (2000, Aktaran: Kaynak 2000) tarafından “Sınıf İçinde Portfolyo Ölçülmesinin Uygulanmasıyla İlgili Organizasyona İlişkin Sorular” konusuyla ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, Eastern Ontoria'daki 5okuldan 11 öğretmen

seçilmiş ve bu öğretmenler on ay boyunca ziyaret edilmiştir. Her öğretmenle orta düzeyde yapılandırılmış konuşmalar yapılmış, portfolyo ölçülmesinin kullanılması ile ilgili olarak yapılan inceleme ve içerik analizleri dört kategoride toplanmıştır.

1. Portfolyo ölçülmesine harcanan zaman
2. Portfolyonun formatı
3. Öğrencilerin portfolyoya girişi ile ilgili yönetsel sorunlar
4. Rollerin paylaşılması

Bu dört kategoride toplanan özellikler açısından öğretmenler arasında farklılıklar saptanmıştır. Örneğin deneyimi sınırlı öğretmenlerin konuların seçimi zamanlama ve planlama konusunda yeterince titiz davranmadıkları görülmüştür.

Gelfer (1994), okul öncesi eğitimde Portfolyo yaklaşımının değerlendirilmesi çalışmasında, yaşları 2,5 ve 5,5 arasındaki 78 çocuktan 20'si proje çalışması için rastgele seçilmiş, 78 aileden 20'si deney 20'si kontrol olmak üzere toplam 40 çocuğun ailesi çalışmada yer alan anketi cevaplamaya gönüllü olmuşlardır. 14 maddelik aile anketi geliştirilmiş, deney ve kontrol grubu ailelerine uygulanmıştır. Öğretim yılı boyunca öğretmenler, deney grubu öğrencilerinin dosyalarına en iyi çalışmalarını koymalarına yardımcı olmuşlar ve aileleriyle düzenli toplantılar yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileriyle bir çalışma yapılmamış ve bu grubun aileleriyle planlı toplantılar gerçekleştirilmemiştir. Sekiz ay sonra ailelere aynı anket tekrar uygulanmış ve iki grupta yer alan çocukların aileleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Anketin ilk uygulanmasından sonra gelen tüm yanıtlar, ailelerin okulda neler yapıldığının farkında olmadıklarını göstermektedir. Verilen yanıtlardan bazıları şöyledir: “Çocuğuma nasıl yardım edebileceğimden emin değilim”, “Program çocuğuma nasıl yardım edecek bilmiyorum”. Uygulama sonunda iki grup arasında bulunan en önemli fark, deney grubu çocuklarının ailelerinin tümünün, bilişsel ve akademik alanda daha çok bilgi sahibi oldukları bulunmuştur.

Kent Eyalet Üniversitesi tarafından yürütülen Olağanüstü Potansiyellerin Erken Değerlendirilmesi Projesi'nden yola çıkarak öğrenci dosyalarının değerlendirilmesinin öğretmenin sınıf içi etkinliklerine olan etkisi adlı bir çalışma yapan Viechnicki ve

arkadaşlarının (1993) ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ğrenci dosyası oluşturma süreçleri genel düzenleyici becerilerinin güçlendiğini, yeni bakış açısı kazandıklarını, kendilerini daha fazla motive olmuş hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmenler, ğrenci dosyalarının testlerden daha fazla ağırlığı olduğu belirtmişlerdir. Bu olağanüstü potansiyelin birincil belirleyicilerinin her çocuğun güçlü olduğu bir alanın bulunması olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analiz ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrencileri, programı ve kendini değerlendirirken kullandıkları yöntemler, “neden” bu yöntemlere yöneldikleri ve seçtikleri yöntemi kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar 2000).

Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için betimsel bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmalarda incelenen konularda ana kitlenin tümünü incelemek çok zaman alıcı ve maliyeti çok yüksek olduğu için ana kitleyi temsil etme yeteneği olan bir örnek kitlenin belirlenmesi tercih edilir.

Araştırmanın evrenini, Çanakkale ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında M.E.B' e bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme ise, Tablo 1'de gösterilen il ve ilçe merkezlerinde bulunan 2009- 2010 öğretim yılında ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında, kız meslek lisesi uygulama anasınıflarında, M.E.B'e bağlı özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu kısımda veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını geliştirmek için önce ilgili literatür taranmıştır. Araştırma verileri, araştırmanın yürütülmesinde birincil kaynak araştırmaları arasında yer alan ve alt problemler doğrultusunda araştırmacı hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır.

Anket, belli kişilere ya da gruplara çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamak için düzenlenen soru listesidir (Bakırcıoğlu 1994). Bu çalışmada kullanılan anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorularla, sorumlu olduğu öğrenci grubunu tanımlamaya yarayan sorular yer alırken, ikinci bölüm ise ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınacağı sorulardan oluşmaktadır.

Araştırma anket soruları taslak olarak hazırlandıktan sonra alan uzmanları ile okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin incelemesine sunulmuş, düzenlenen anket bir grup okul öncesi öğretmenine uygulanarak sonuçlara göre sorular tekrar gözden geçirilmiş ve anket son şeklini almıştır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Anketlerin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda araştırma anketleri Çanakkale il ve ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel anasınıfı, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere anketin neden yapıldığı, içeriği ve nasıl doldurulacağına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir.

Toplam 180 öğretmen örnekleme alınmış, verilen anketlerden 55 tanesi geri dönmemiş geri dönen anketlerden de 19 tanesinin büyük bölümü boş bırakıldığından değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak evreni oluşturan 180 okul öncesi eğitim kurumu öğretmeninden 106'sına ait olan anketler geçerli sayılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1. Örneklemin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Merkez	Gelibolu	Eceabat	Bayramiç	Lapseki	Ezine	Çan	Biga	Ayvacık	Yenice	Toplam
Dağıtılan Anket	57	22	6	8	10	13	20	28	10	6	180
Geri dönmeyen	22	1	1	3	2	4	8	9	3	2	55
Cevapsız bırakılan	9	-	-	1	-	2	2	3	1	1	19
Geçerli kabul edilen	26	21	5	4	8	7	10	16	6	3	106

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 15.0) programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testlerinin analizinde bağımsız örnek t-testi, anova, korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Güvenirlilik aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılık-kararlılık durumudur. Yani güvenirlilik, çalışma yapılırken oluşabilecek rastgele hataları dışlamaktır. Aynı çalışma farklı zamanlarda tekrar tekrar yapıldığında aynı cevaplar alınıyorsa yapılan çalışma güvenilirdir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlere güvenirlilik analizi ve bu ölçekte yer alan soruların irdelenmesine ise soru analizi (İtem Analysis) denilmektedir. Güvenirliliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenirliliktir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenirlidir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenirl bir ölçektir.

Tablo 2. Güvenirlilik Analizleri

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (N)
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	,740	10
Materyallere yer verme	,688	12
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	,657	9

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ölçeğinin güvenirlilik analizi yapıldığında $\alpha = 0,740$; materyallere yer verme ölçeğinin güvenirlilik analizi yapıldığında $\alpha = 0,688$ güvenirlilik katsayısı, araç ve yöntemlerin yeterliliği ölçeğinin güvenirlilik analizi yapıldığında $\alpha = 0,657$ güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan bağımsız örnek t – testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin

derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgular üç bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümdeki bulgular okul öncesi öğretmenlerini genel betimlemeye yönelik olup öğretmenlerin kişisel bilgilerinden ve görev yaptıkları kurumu tanıtmaya yönelik soruların frekans ve yüzde dağılımlarından oluşmaktadır.

İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine ilişkin soruların frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma/kullanmama durumları ile yaş, cinsiyet, okutulan yaş grubu, eğitim durumu, kıdem, hizmetiçi eğitim alma/almama değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren tablolar ve gerekli açıklamalar yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik ve Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümdeki bulgular okul öncesi öğretmenlerini betimlemeye yönelik olup öğretmenlerin kişisel bilgilerinden ve görev yaptıkları kurumu tanıtmaya yönelik soruların değerlendirilmesinden oluşmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bulunduğu İlçelere Göre Dağılımı

	f	%
Çanakkale merkez	25	23,6
Çanakkale diğer ilçeleri	81	76,4
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu ilçelere göre dağılımı **Tablo 3'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 25'i (% 23,6) Çanakkale'nin merkezinde, 81'inin (% 76,4) Çanakkale'nin diğer ilçelerinde görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bulunduğu Okulların Özel veya Resmi Olma Durumlarına Göre Dağılımı

	f	%
MEB bağlı özel	5	4,7
MEB bağlı resmi	101	95,3
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu okulların özel veya resmi olma durumlarına göre dağılımı **Tablo 4'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 5'i (% 4,7) MEB'e bağlı özel okullarda, 101'inin (% 95,3) MEB'e bağlı resmi okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	f	%
Bay	5	4,7
Bayan	101	95,3
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı **Tablo 5'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 5'i (% 4,7) bay, 101'i (% 95,3) bayandır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

	f	%
20 yaş ve altı	3	2,8
21-25 yaş arası	30	28,3
26-30 yaş arası	37	34,9
31-35 yaş arası	18	17,0
36-40 yaş arası	10	9,4
41 yaş ve üstü	8	7,5
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı **Tablo 6'da** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 3'ü (% 2,8) 20 yaş ve altı, 30'u (% 28,3) 21-25 yaş, 37'si (% 34,9) 26-30 yaş, 18'i (% 17,0) 31-35 yaş, 10'u (% 9,4) 36-40 yaş, 8'i (% 7,5) 41 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuttukları Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	f	%
3-4 yaş	7	6,6
4-5 yaş	8	7,5
5-6 yaş	91	85,8
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin okuttukları öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı **Tablo 7'de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 7'sinin (% 6,6) okuttukları çocukların yaşlarının 3-4 yaş, 8'inin (% 7,5) okuttukları çocukların yaşlarının 4-5 yaş, 91'inin (% 85,8) okuttukları çocukların yaşlarının 5-6 yaş olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	f	%
Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. 2 yıllık (ön lisans mezunu)	23	21,7
Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. 4 yıllık (lisans mezunu)	83	78,3
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı **Tablo 8’de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 23’ünün (% 21,7) çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği 2 yıllık ön lisans mezunu, 83’ünün (% 78,3) Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği 4 yıllık lisans mezunu eğitim durumu görülmektedir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Hizmet Yılına Göre Dağılımı

	f	%
1 yıldan az	18	17,0
1-5 yıl	41	38,7
6-10 yıl	24	22,6
11-15 yıl	12	11,3
16-20 yıl	7	6,6
21 yıl ve üzeri	4	3,8
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlikte hizmet yılına göre dağılımı **Tablo 9’da** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 18’inin (% 17,0) 1 yıldan az, 41’inin (% 38,7) 1-5 yıl, 24’ünün (% 22,6) 6-10 yıl, 12’sinin (% 11,3) 11-15 yıl, 7’sinin (% 6,6) 16-20 yıl, 4’ünün (% 3,8) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemleri olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Kursuna veya Seminere Katılma Durumuna Göre Dağılımı

	f	%
Evet	21	19,8
Hayır	85	80,2
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katılma durumuna göre dağılımı **Tablo 10'da** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 21'inin (% 19,8) ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katıldığı, 85'inin (% 80,2) ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katılmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme / Çocukları Tanıma Teknikleri Dersini Alma Durumuna Göre Dağılımı

	f	%
Evet	83	78,3
Hayır	23	21,7
Toplam	106	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini alma durumuna göre dağılımı **Tablo 11'de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 83'ünün (% 78,3) ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini aldığı, 23'ünün (% 21,7) ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini almadığı görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine İlişkin Bulgular

Bu bölümdeki bulgular okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarını ve sebeplerini belirlemeye yönelik soruların değerlendirilmesinden oluşmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anekdot Kaydı Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	75	70,8	Çocuğa ait sadece önemli gözlemleri kaydetmeye imkan verdiği için	44	41,5
			Yorum kısmına görüş yazılabildiği için	10	9,4
			Olayı ana hatlarıyla yazmak yeterli olduğu için	18	17,0
			Diğer	3	2,8
Kullanmıyorum	31	29,2	Objektif yorum yazmak zor olduğu için	8	7,5
			Yorumlanması zor olduğu için	8	7,5
			Yorum subjektif olabileceği için	11	10,4
			Diğer	4	3,8

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden anekdot kaydı yöntemini kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 12’de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 75’inin (% 70,8) anekdot yöntemini kullandığı, 31’inin (% 29,2) anekdot yöntemini kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 44’ü (% 41,5) çocuğa ait sadece önemli gözlemleri kaydetmeye imkan verdiği için, 10’u (% 9,4) yorum kısmına görüş yazılabildiği için, 18’i (% 17,0) olayı ana hatlarıyla yazmak yeterli olduğu için, 3’ü

(% 2,8) başka sebeplerden dolayı anekdot yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 8'i (% 7,5) objektif yorum yazmak zor olduğu için, 8'i (% 7,5) yorumlanması zor olduğu için, 11'i (% 10,4) yorum subjektif olabileceği için, 4'ü (% 3,8) başka sebeplerden dolayı anekdot yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözlem Kaydı Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	93	87,7	Doğal ortamda çocukları izleme imkanı verdiği için	59	55,7
			Ekonomik olduğu için	9	8,5
			Hem grup hem birey olarak uygulanabildiği için	15	14,2
			Ayrı bir zaman ayırmaya gerek olmadığı için	10	9,4
Kullanmıyorum	13	12,3	Objektif yorum yazmak zor olduğu için	2	1,9
			Yorumlanması zor olduğu için	9	8,5
			Yorum subjektif olabileceği için	1	,9
			Diğer	1	,9

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden gözlem kaydı yöntemini kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 13'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 93'ünün (% 87,7) gözlem yöntemini kullandığı, 13'ünün (% 12,3) gözlem yöntemini kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 59'u (% 55,7) doğal ortamda çocukları izleme imkanı verdiği için, 9'u (% 8,5) ekonomik olduğu için, 15'i (% 14,2) hem

grup hem birey olarak uygulanabildiği için, 10'u (% 9,4) ayrı bir zaman ayırmaya gerek olmadığı için gözlem yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 2'si (% 1,9) objektif yorum yazmak zor olduğu için, 9'u (% 8,5) yorumlanması zor olduğu için, 1'i (% 0,9) yorum subjektif olabileceği için, 1'i (% 0,9) başka sebeplerden dolayı gözlem yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Kontrol Listesi ve Standart Testler Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	7 2	67,9	Her yaş grubu için ayrı hazırlandığı için	12	11,3
			Programın geliştirilmesinde yol gösterici olduğu için	15	14,2
			Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkardığı için	44	41,5
Kullanmıyorum	3 4	32,1	Geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmak zor olduğu için	17	16,0
			Uzun zaman gözlem gerektirdiği için	5	4,7
			Her gelişim alanına yönelik doldurulacağından uzun zaman aldığı için	11	10,4
			Diğer	1	,9

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden gelişim kontrol listesi ve standart testler yöntemini kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 14'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 72'sinin (% 67,9) gelişim kontrol listesi ve standart testler yöntemini kullandığı, 34'ünün (% 32,1) gelişim kontrol listesi ve standart testler yöntemini kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 12'si (% 11,3) her yaş grubu için ayrı hazırlandığı için, 15'i (% 14,2) programın geliştirilmesinde yol gösterici olduğu için, 44'ü (% 41,5) çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkardığı için gelişim kontrol listesi ve standart testler yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 17'si (% 16,0) geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmak zor olduğu için, 5'i (% 4,7) uzun zaman gözlem gerektirdiği için, 11'i (% 10,4) her gelişim alanına yönelik doldurulacağından uzun zaman aldığı için, 1'i (% 0,9) başka sebeplerden dolayı gelişim kontrol listesi ve standart testler yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kazanım Değerlendirme Formu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	102	96,2	Her gelişim alanını kapsadığı için	56	52,8
			Sadece dönem sonlarında doldurmak gerektiği için	19	17,9
			Somut gözlemlere dayandığı için	25	23,6
			Diğer	2	1,9
Kullanmıyorum	4	3,8	Dönem sonu doldurmak gerektiğinden dolayı uzun zaman aldığı için	1	,9
			Bazı davranışlar henüz kazanılmadığından formu doldurmak gerektiği için	3	2,8

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden kazanım değerlendirme formu kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 15'te** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 102'sinin (% 96,2) kazanım değerlendirme formunu kullandığı, 4'ünün (% 3,8) kazanım değerlendirme formunu kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 56'sı (% 52,8) her gelişim alanını kapsadığı için, 19'u (% 17,9) sadece dönem sonlarında doldurmak gerektiği için, 25'i (% 23,6) somut gözlemlere dayandığı için, 2'si (% 1,9) başka sebeplerden dolayı kazanım değerlendirme formunu okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 1'i (% 0,9) dönem sonu doldurmak gerektiğinden dolayı uzun zaman aldığı için, 3'ü (% 2,8) bazı davranışlar henüz kazanılmadığından formu doldurmak gerektiği için kazanım değerlendirme formunu okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyasını Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	97	91,5	Daha çok sanat çalışmalarından oluştuğundan hazırlaması kolay olduğu için	14	13,2
			Dönem sonunda velilere vermek gerektiği için	13	12,3
			Çocukla ilgili bir özgeçmiş dosyası niteliği taşıdığı için	67	63,2
			Diğer	3	2,8
Kullanmıyorum	9	8,5	Dosyaya çocuğun arkadaş ve ailesiyle etkileşimlerini de koymak gerektiğinden uzun zaman alacağı için	8	7,5
			Diğer	1	,9

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden gelişim dosyasını kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 16'da** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 97'sinin (% 91,5) gelişim dosyasını kullandığı, 9'unun (% 8,5) gelişim dosyasını kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 14'ü (% 13,2) daha çok sanat çalışmalarından oluştuğundan hazırlaması kolay olduğu için, 13'ü (% 12,3) dönem

sonunda velilere vermek gerektiği için, 67'si (% 63,2) çocukla ilgili bir özgeçmiş dosyası niteliği taşıdığı için, 3'ü (% 2,8) başka sebeplerden dolayı gelişim dosyasını okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 8'i (% 7,5) dosyaya çocuğun arkadaş ve ailesiyle etkileşimlerini de koymak gerektiğinden uzun zaman alacağı için, 1'i (% 0,9) başka sebeplerden dolayı gelişim dosyasını okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporunu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	102	96,2	Ailelerle paylaşılması gerektiğinden onlara yol gösterici olacağı için	68	64,2
			Genel bir yorum yazıldığı için	8	7,5
			Diğer ölçme değerlendirme tekniklerinin bir özeti olduğu için	24	22,6
			Diğer	2	1,9
Kullanmıyorum	4	3,8	Ailelerle paylaşılması gerektiği için	2	1,9
			Tüm gelişim alanlarını yorumlamak ortak paydada yorumlamak zor olduğu için	2	1,9

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden gelişim raporunu kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 17'de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 102'sinin (% 96,2) gelişim raporunu kullandığı, 9'unun (% 8,5) gelişim raporunu kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 68'i (% 64,2) ailelerle paylaşılması gerektiğinden onlara yol gösterici olacağı için, 8'i (% 7,5) genel bir yorum yazıldığı için, 24'ü (% 22,6) diğer ölçme değerlendirme tekniklerinin bir özeti olduğu için, 2'si (% 1,9) başka sebeplerden dolayı gelişim raporunu okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 2'si (% 1,9) ailelerle paylaşılması gerektiği için, 2'si (% 1,9) tüm gelişim alanlarını yorumlamak ortak paydada yorumlamak zor olduğu için gelişim raporunu okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formunu Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	59	55,7	Öğretmenin eksiklerini görmesine yardımcı olduğu için	20	18,9
			Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verdiği için	23	21,7
			Mesleki anlamda yeterliliği görme imkanı verdiği için	14	13,2
			Diğer	2	1,9
Kullanmıyorum	47	44,3	Objektif olma ihtimali az olduğu için	35	33,0
			Mesleki yeterlilik dışında kişilik özelliklerini de içerdiği için	3	2,8
			Düzenli aralıklarla yapmak gerektiği için	5	4,7
			Diğer	4	3,8

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden öğretmen öz değerlendirme formunu kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 18'de** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 59'unun (% 55,7) öğretmen öz değerlendirme formunu kullandığı, 47'sinin (% 44,3) öğretmen öz değerlendirme formunu kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 20'si (% 18,9) öğretmenin eksiklerini görmesine yardımcı olduğu için, 23'ü (% 21,7) öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verdiği için, 14'ü (% 13,2) mesleki anlamda yeterliliği görme imkanı verdiği

için, 2'si (% 1,9) başka sebeplerden dolayı öğretmen öz değerlendirme formunu okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 35'i (% 33,0) objektif olma ihtimali az olduğu için, 3'ü (% 2,8) mesleki yeterlilik dışında kişilik özelliklerini de içerdiği için, 4'ü (% 3,8) başka sebeplerden dolayı öğretmen öz değerlendirme formunu okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıllık/Günlük Plan Değerlendirme Yöntemini Kullanma-Kullanmama Durumları ve Sebeplerine Göre Dağılımı

Tercih	f	%	Sebepler	f	%
Kullanıyorum	100	94,3	Bir sonraki ay/gün açısından rehber olduğu için	39	36,8
			Bir sonraki yıllık planın oluşturulmasına kaynak olacağı için	22	20,8
			Uygulamada ortaya çıkan sorunları belirlemeye yardımcı olduğu için	36	34,0
			Diğer	3	2,8
Kullanmıyorum	6	5,7	Her ay/gün düzenli değerlendirme yapmak zaman aldığı için	1	,9
			Hem amaçları hem öğrenme sürecini değerlendirmek zor olduğu için	5	4,7

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden yıllık/günlük plan değerlendirme yöntemini kullanma-kullanmama durumları ve sebeplerine göre dağılımı **Tablo 19'da** incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 100'ünün (% 94,3) yıllık/günlük plan değerlendirme yöntemini kullandığı, 6'sının (% 5,7) yıllık/günlük plan değerlendirme yöntemini kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 39'u (% 36,8) bir sonraki ay/gün açısından rehber olduğu için, 22'si (% 20,8) bir sonraki yıllık planın oluşturulmasına kaynak olacağı için, 36'sı (% 34,0) uygulamada ortaya çıkan sorunları belirlemeye

yardımcı olduğu için, 3'ü (% 2,8) başka sebeplerden dolayı yıllık/günlük plan değerlendirme yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 1'i (% 0,9) her ay/gün düzenli değerlendirme yapmak zaman aldığı için, 5'i (% 4,7) hem amaçları hem öğrenme sürecini değerlendirmek zor olduğu için yıllık/günlük plan değerlendirme yöntemini okul öncesi eğitimde kullanmamaktadır.

4.3. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma/kullanmama durumları ile yaş, cinsiyet, okutulan yaş grubu, eğitim durumu, kıdem, hizmetiçi eğitim alma/almama değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren tablolar ve gerekli açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ortalamaları

	n	Min.	Max.	\bar{X}	S
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	106	2,100	5,000	3,924	0,599
Materyallere yer verme	106	1,667	5,750	3,877	0,646
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	106	1,333	3,000	2,220	0,422

Tablo 20'ye göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun ortalamasının en yüksek, araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Görev Yaptığı İlçe Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	Çanakkale merkez	25	3,835	0,651	-0,850	0,397
	Çanakkale diğer ilçeleri	81	3,952	0,583		
Materyallere yer verme	Çanakkale merkez	25	3,672	0,626	-1,832	0,070
	Çanakkale diğer ilçeleri	81	3,940	0,642		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Çanakkale merkez	25	2,151	0,421	-0,935	0,352
	Çanakkale diğer ilçeleri	81	2,241	0,423		

Tablo 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun görev yaptığı ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,850$; $p > 0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun görev yaptığı ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,832$; $p > 0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliği alt boyutunun görev yaptığı ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,935$; $p > 0.05$).

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Görev Yaptığı Okul Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	MEB bağlı özel	5	3,980	0,856	0,212	0,832
	MEB bağlı resmi	101	3,921	0,589		
Materyallere yer verme	MEB bağlı özel	5	4,192	0,492	1,121	0,265
	MEB bağlı resmi	101	3,861	0,650		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	MEB bağlı özel	5	2,067	0,641	-0,832	0,407
	MEB bağlı resmi	101	2,228	0,411		

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 0,212$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,121$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -0,832$; $p>0.05$).

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	Bay	5	3,942	0,488	0,069	0,945
	Bayan	101	3,923	0,606		
Materyallere yer verme	Bay	5	3,583	0,283	-1,041	0,300
	Bayan	101	3,891	0,656		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Bay	5	2,156	0,374	-0,349	0,728
	Bayan	101	2,223	0,426		

Tablo 23'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 0,069$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -1,041$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -0,349$; $p>0.05$).

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	SH	F	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	20 yaş ve altı	3	4,267	0,115	0,067	2,117	0,069
	21-25 yaş arası	30	3,883	0,618	0,113		
	26-30 yaş arası	37	3,956	0,517	0,085		
	31-35 yaş arası	18	3,739	0,718	0,169		
	36-40 yaş arası	10	3,741	0,599	0,189		
	41 yaş ve üstü	8	4,450	0,438	0,155		
Materyallere yer verme	20 yaş ve altı	3	4,389	0,241	0,139	1,318	0,262
	21-25 yaş arası	30	3,942	0,473	0,086		
	26-30 yaş arası	37	3,869	0,699	0,115		
	31-35 yaş arası	18	3,604	0,837	0,197		
	36-40 yaş arası	10	3,855	0,548	0,173		
	41 yaş ve üstü	8	4,115	0,570	0,202		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	20 yaş ve altı	3	2,222	0,192	0,111	0,592	0,706
	21-25 yaş arası	30	2,226	0,402	0,073		
	26-30 yaş arası	37	2,216	0,406	0,067		
	31-35 yaş arası	18	2,253	0,494	0,116		
	36-40 yaş arası	10	2,333	0,388	0,123		
	41 yaş ve üstü	8	2,000	0,531	0,188		

Tablo 24’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, cinsiyet gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 2,117; p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, cinsiyet gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,318$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, cinsiyet gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,592$; $p>0.05$).

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Okutulan Çocukların Yaş Grubu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	SH	F	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	3-4 yaş	7	3,643	0,737	0,278	0,905	0,408
	4-5 yaş	8	4,025	0,696	0,246		
	5-6 yaş	91	3,937	0,581	0,061		
Materyallere yer verme	3-4 yaş	7	3,667	0,642	0,243	0,627	0,536
	4-5 yaş	8	4,042	0,488	0,173		
	5-6 yaş	91	3,878	0,659	0,069		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	3-4 yaş	7	2,079	0,299	0,113	0,683	0,507
	4-5 yaş	8	2,125	0,409	0,145		
	5-6 yaş	91	2,239	0,431	0,045		

Tablo 25'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun okutulan çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okutulan çocukların yaş gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,905$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun okutulan çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okutulan çocukların yaş gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,627$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun okutulan çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okutulan çocukların yaş gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,683$; $p>0.05$).

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Ölçme Değerlendirme ile İlgili Herhangi Bir Hizmetçi Eğitim Kursuna veya Seminere Katılma Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	Evet	21	4,057	0,585	1,138	0,258
	Hayır	85	3,891	0,601		
Materyallere yer verme	Evet	21	3,885	0,410	0,065	0,949
	Hayır	85	3,875	0,694		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Evet	21	2,312	0,389	1,118	0,266
	Hayır	85	2,197	0,429		

Tablo 26'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir

hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,138; p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 0,065; p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna veya seminere katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,118; p>0.05$).

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Ölçme Değerlendirme / Çocukları Tanıma Teknikleri Dersini Alma Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	Evet	83	3,932	0,603	0,253	0,801
	Hayır	23	3,896	0,596		
Materyallere yer verme	Evet	83	3,872	0,665	-0,152	0,879
	Hayır	23	3,895	0,585		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Evet	83	2,229	0,423	0,406	0,686
	Hayır	23	2,188	0,426		

Tablo 27’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve

yöntemlerini kullanma alt boyutunun ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 0,253; p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -0,152; p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun ölçme değerlendirme / çocukları tanıma teknikleri dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 0,406; p>0.05$).

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları Aralarındaki İlişkiler

Boyutlar	Boyut	n	r	p
Materyallere yer verme	Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	106	0,539	0,000
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	106	-0,016	0,870
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Materyallere yer verme	106	0,020	0,841

Tablo 28'den anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin materyallere yer verme alt boyutu ile ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan

korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. ($r=0,539$; $p<0.05$)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutu ile ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. ($r=-0,016$; $p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutu ile materyallere yer verme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. ($r=0,020$; $p>0.05$)

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. ön lisans mezunu	23	4,154	0,521	2,110	0,037
	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. lisans mezunu	83	3,861	0,606		
Materyallere yer verme	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. ön lisans mezunu	23	4,036	0,448	1,344	0,182
	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. lisans mezunu	83	3,833	0,686		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. ön lisans mezunu	23	2,135	0,426	-1,091	0,278
	Çocuk gelişimi/ Okul öncesi/ Anaokulu Öğr. lisans mezunu	83	2,244	0,420		

Tablo 29'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 2,110$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazladır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,344$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -1,091$; $p>0.05$).

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlikte Hizmet Süresi Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durum İlişkisi

	Grup	n	\bar{X}	S	SH	F	p
Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma	1 yıldan az	18	4,094	0,450	0,106	1,280	0,278
	1-5 yıl	41	3,914	0,632	0,099		
	6-10 yıl	24	3,763	0,580	0,118		
	11-15 yıl	12	4,025	0,597	0,172		
	16-20 yıl	7	3,702	0,636	0,240		
	21 yıl ve üzeri	4	4,325	0,789	0,394		
Materyallere yer verme	1 yıldan az	18	4,206	0,384	0,090	4,086	0,002
	1-5 yıl	41	3,951	0,632	0,099		
	6-10 yıl	24	3,528	0,720	0,147		
	11-15 yıl	12	3,646	0,613	0,177		
	16-20 yıl	7	3,817	0,482	0,182		
	21 yıl ve üzeri	4	4,521	0,375	0,188		
Araç ve yöntemlerin yeterliliği	1 yıldan az	18	2,117	0,340	0,080	0,575	0,719
	1-5 yıl	41	2,252	0,432	0,068		
	6-10 yıl	24	2,167	0,435	0,089		
	11-15 yıl	12	2,352	0,410	0,118		
	16-20 yıl	7	2,222	0,521	0,197		
	21 yıl ve üzeri	4	2,278	0,548	0,274		

Tablo 30'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ölçeğinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alt boyutunun öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlik hizmet süresi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,280$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri ölçeğinin materyallere yer verme alt boyutunun öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlik hizmet süresi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 4,086; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 1 yıldan az ve 21 yıl üzeri öğretmenlik hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyallere yer vermesi, 6-10 yıl arası öğretmenlik hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyallere yer vermesinden yüksektir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri ölçeğinin araç ve yöntemlerin yeterliliği alt boyutunun öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlik hizmet süresi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,575; p>0.05$).

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki yorum ve tartışmalara yer verilmiştir:

Araştırmanın uygulandığı okul türüne bakıldığında Çanakkale'deki okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunluğunun devlete bağlı resmi kurumlar olduğu söylenebilir. Sadece özel okul sayısı değil bağımsız anaokulu sayısı da düşüktür. Erdoğan'ın (2003) verilerine göre ilköğretime bağlı anasınıfı sayısı 9.403 iken, özel okullardaki anasınıfı sayısı 530, bağımsız anaokulu sayısı ise 230, özel anaokulu sayısı 269' dur. Okul öncesi eğitim kurumlarının çoğu ilköğretim bünyesinde yer almaktadır ve bu kurumlar 6 yaşa yöneliktir. Bu durum tablo 6'da da görüldüğü gibi ülkemizde küçük yaş grubu çocukların okul öncesi eğitimden daha az sayıda yararlandıklarını açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi artık ülkemizde de zorunlu hale getirilmiştir. Bu durum birkaç yıl içerisinde özel okulların da sayısında artış oluşturacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgileri ile ilgili tablolar incelendiğinde, neredeyse tamamının cinsiyetinin bayan olduğu görülmektedir. Bu durum çocuk gelişimi alanına yönelik olarak kız meslek liselerinde eğitim verilmesi ve

yükseköğretimde bu öğrencilere öncelik tanınmasıyla açıklanabilir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir kurs ya da seminer almadığını ifade etmektedir. Bu durum hem hizmetiçi eğitim seminerlerinin az olmasından hem de öğretmenlerin ilgi göstermemesinden kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerine ihtiyacın fazla olması bu mesleğe yönelik ilginin artmasına neden olmuş, her yıl öğretmen atamalarında en çok bu alana atama olmuş böylece genç öğretmen sayısı artmıştır. Lisans mezunu öğretmenlere çalışma fırsatı sunulması alanda çalışan öğretmenlerin de ölçme değerlendirme ile ilgili bir ders aldığı verisini doğrulamaktadır. Çetinkaya (2006), Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini ve bugünkü durumunu incelediği araştırmasında okul öncesi eğitimde görev alacak öğretmenler için açılan yetiştirme programlarında, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında belirgin bir devamlılık ve standart olmadığı, ayrıca hizmet veren öğretmenlerin sayısının, hem mevcut kurum sayısına hem de okul öncesi eğitimi çağındaki nüfusa oranla yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirttikleri tablolar incelendiğinde; en çok uygulanan tekniklerin kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu olduğu görülmektedir. Koçak (2005), bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi isimli araştırmasında öğretmenlerin en çok uyguladığı tanıma tekniğinin gözlem ve görüşme teknikleri olduğunu belirlemiştir. Çocuğun dosyasında yer alması zorunlu olan kazanım değerlendirme formunun öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılması okul öncesi eğitimde denetim mekanizmasının iyi işlediğini göstermektedir. Ayrıca tek bir form üzerinde bütün gelişim alanlarını değerlendirmek öğretmenin kısa zamanda çocuğu bütün yönleriyle değerlendirmesine fırsat vermektedir. Bu da kazanım değerlendirme formunun en çok kullanılan ölçme değerlendirme yöntemi olmasını açıklamaktadır.

Gelişim raporu tüm gelişim alanlarının bir özeti şeklinde uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitimde I ve II. dönemde ayrı ayrı olmak üzere düzenlenme ve aileyle paylaşılma zorunluluğu vardır. Bu nedenle öğretmenlerin tamamına yakını bu

yöntemi kullanılmaktadır. Hem aileler yoluyla hem de e-okul sistemiyle ilköğretime bu raporun aktarılması zorunluluğu kullanım oranını artırmıştır.

Öğretmenlerin en az uyguladığı teknik ise öğretmen öz değerlendirme formudur. Öğretmenlerin formun objektif olma ihtimalini düşük bulması kendilerini değerlendirmede zorlandıklarını göstermektedir. Buna rağmen öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat vermesi sebebiyle de kullanan öğretmenler vardır. Bu formun uygulanmasının zorunlu olmaması, velilerle ya da idareyle paylaşma gerekliliğinin bulunmaması da bu yöntemin en az uygulanan yöntem olmasında etkili olmuştur.

Anektod kaydını kullanan öğretmenlerin, çocukla ilgili her şeyi değil de sadece önemli bilgileri kaydetmeyi gerektirdiği için kullanması öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmak için zamanı yaratmakta sıkıntı çekmelerinden kaynaklanmaktadır. Yardımcı öğretmen ya da temizlikçisi olmaması sebebiyle öğretmenler sınıfında yalnız kalmaktadır. Kullanmayan öğretmenlerin ise anekdot kaydının, özellikle yorum kısmının objektiflikten uzak olacağını düşünmesi çocuğu değerlendirmede kendilerini yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Gözlem kaydı da anekdot kaydı gibi öğretmenler açısından zaman sıkıntısı yaratmaktadır. Hem birey hem grup olarak uygulanabilme özelliğiyle süre açısından öğretmenlere avantaj sağlamaktadır. Çocuğu doğal ortamında gözlemeye imkan vermesi ayrı bir zaman gerektirmemesi bu yöntemin de kullanılabilirliğini artırmaktadır. Gözlem kaydı ve anekdot kaydı yöntem olarak birbirine çok benzemektedir. Gözlem kaydı da anekdot gibi öğretmenler tarafından yorumlanması zor bir teknik olarak görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, bu tekniklerin sonuçlarını yorumlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Okul öncesi eğitim programında ölçme değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulanacağı ve örnekleri verilmiştir. Ancak standart test olarak bir örnek sunulmamıştır. Bu durumda öğretmenler çocuğu tanımda kullanabilecekleri standart test örneği bulamamaktadır. Şıvgın (2005), araştırmasında da paralel bir sonuç bulmuş ve öğretmenlerin tekniklerin örneklerini yetersiz bulduğu bulgusuna yer verilmiştir. Ayrıca bu testlerin uygulanmasının uzmanlık gerektirmesi bu yöntemin

kullanılmamasına neden olmuştur. Oysa ki çocuğu tanımada ihtiyaç duyulan tüm teknikler birlikte kullanılırsa amaca ulaşılabilir.

Bütün ölçme değerlendirme yöntemlerini içinde barındıran, uygulaması zorunlu olan ve çocuğun sene başından sene sonuna olan bütün çalışmalarını içeren gelişim dosyası da öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır. Ülkemizde genelde bu dosyanın sanat çalışmalarından oluşması dosyanın hazırlanmasını da kolaylaştırmakta ve kullanılabilirliğini artırmaktadır.

Günlük plan değerlendirme ise, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında çocuk, program ve öğretmen açısından olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Bu değerlendirme biçimiyle hem çocukların etkinliklere karşı ilgi ve tutumu ölçülebilmekte, hem etkinliklerin çocuğa göre olup olmadığını görebilmekte hem de kendisinin etkinliği uygularken karşılaştığı zorlukları belirleyebilmektedir. Yıllık ve günlük plan değerlendirmenin hem bu kadar kullanışlı olması hem de zorunlu tutulması tıpkı kazanım değerlendirme formunda olduğu gibi kullanım oranını artırmıştır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ile görev yaptıkları ilçe, görev yaptıkları okul, cinsiyet, yaş, okutulan yaş grubu, hizmetiçi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma/almama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak eğitim durumu değişkeni göz önüne alındığında 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazladır. Hizmet süresi açısından incelendiğinde de, 1 yıldan az ve 21 yıl üzeri öğretmenlik hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyallere yer vermesi, 6-10 yıl arası öğretmenlik hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyallere yer vermesinden yüksektir. Bu sonuç Ataman'ın (2007), sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırma sonucu ile uyuşmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin kıdem yılı ile değerlendirme boyutu arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme daha başarılı olduğu bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen bazı önerilere yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya 2009/2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmış, bu sonuçların sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyete, mesleki kıdemlerine, akademik düzeylerine, okuttukları yaş grubuna, ölçme değerlendirme ile ilgili eğitim alıp almadıkları gibi özelliklerine yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde, mesleki kıdemlerinin, çoğunluğun(%41) 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, akademik düzeylerinin de büyük bir kısmının (%83)lisans düzeyinde eğitim aldığı, okuttukları yaş grupları incelendiğinde, büyük kısmının 5-6 yaş grubu sınıflarda görev yaptığı, ölçme değerlendirme/çocukları tanıma dersi ile ilgili bilgilerin incelendiğinde çoğunluğun (% 83) bu derslerden birini aldığı ve yine

çoğunluğun (%85) ölçme değerlendirme ile ilgili bir hizmetiçi eğitim almadığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer bölümünde ise, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi uygularken hangi teknikleri hangi sebeple kullandıkları, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini tercihlerinin ve kullandıkları materyallerin yaş, cinsiyet gibi kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programın önerdiği ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ve nedenleri şöyle özetlenebilir:

Okul öncesi öğretmenlerden okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anektod kaydını kullananların kullanma gerekçelerinde en önemli gerekçe olarak, çocuğa ait sadece önemli gözlemleri kaydetmeye imkan verdiği için kullandıkları, gözlem kaydını doğal ortamda çocukları izleme imkanı verdiği için kullandıkları, gelişim kontrol listesi ve standart testleri çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkardığı için kullandıkları, kazanım değerlendirme formunu çocuğun her gelişim alanını kapsadığı için kullandıkları, gelişim dosyasını çocukla ilgili bir özgeçmiş niteliği taşıdığı için kullandıkları, gelişim raporunu ailelere yol göstereceği için kullandıkları, öğretmen öz değerlendirme formunu öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verdiği için kullandıkları, yıllık ve günlük plan değerlendirmesini bir sonraki ay/gün açısından rehber olduğu için kullandıkları görülmüştür.

Anektod kaydını kullanmayanların kullanmama gerekçelerinde en önemli gerekçe olarak, çocuğa ait sadece önemli gözlemleri kaydetmeye imkan verdiği için kullanmadıkları, gözlem kaydını yorumlanması zor olduğu için kullanmadıkları, gelişim kontrol listesi ve standart testleri geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmak zor olduğu için kullanmadıkları, kazanım değerlendirme formunu bazı davranışlar

henüz kazanılmadığından formu doldurmak gerektiği için kullanmadıkları, gelişim dosyasını çocuğun arkadaş ve ailesiyle etkileşimlerini de koymak gerektiğinden uzun zaman alacağı için kullanmadıkları, gelişim raporunu ailelerle paylaşılması gerektiği için ve tüm gelişim alanlarını ortak paydada yorumlamak zor olduğu için kullanmadıkları, öğretmen öz değerlendirme formunu objektif olma ihtimali az olduğu için kullanmadıkları, yıllık ve günlük plan değerlendirmesini hem amaçları hem öğrenme sürecini değerlendirmek zor olduğu için kullanmadıkları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin 1 yıldan az ve 21 yıl üzeri öğretmenlik hizmet süresi olanların eğitimde materyallere yer vermesi, 6-10 yıl arası öğretmenlik hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyallere yer vermesinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerin yeterliliği konusunda ise kararsız oldukları görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında getirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerin bazı yöntemleri geçerlik ve güvenilirliği düşük olduğu için kullanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 36-72 ay çocuğuna yönelik geçerlik ve güvenilirliği yüksek testler geliştirilerek okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme kısmında bu testlere yer verilmelidir.

2. Ölçme değerlendirme araçlarını öğretmenlerin çoğunluğu kullanmaktadır ancak bazı araç ve yöntemlerde olduğu gibi (kazanım değerlendirme formu) tamamının kullanımının zorunlu hale getirilmesi kullanımı artırarak yöntem ve araçların etkililiği sağlanmalıdır.

3. Okul öncesi öğretmenlere yönelik alanlarındaki ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim ya da seminerler düzenlenmeli ve tüm öğretmenlerin bu seminerlerden faydalanması sağlanmalıdır.

4. Okul öncesi öğretmenler arasında ölçme değerlendirme/çocukları tanıma teknikleri dersi alan öğretmenler lehine beklenen olumlu sonuca ulaşamamıştır. Bu sebeple YÖK tarafında üniversitelerde verilen ölçme – değerlendirme/çocukları tanıma teknikleri dersinin içeriğinin gözden geçirilmesi ve alanlarıyla ilgili ölçme değerlendirme tekniklerinin anlatılması faydalı olacaktır.

5. Okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, staj yaptıkları süre içerisinde, ölçme değerlendirme tekniklerini çocuklar üzerinde uygulamaları ve elde ettikleri bilgileri, sonuçları okulda öğretmenleri ile paylaşarak, doğru ve yanlış uygulamalı olarak görmeleri sağlanmalıdır.

6. Okul öncesinde kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili kaynaklar yayınlanarak öğretmenlere ulaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aral, N; Kandır, A; Yaşar, M. *Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar- Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayınları, 2.Baskı İstanbul 2002.

Ataman, M. *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme Ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007.

Aydın, F. *Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları*, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli 2005.

Aydın, A. *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2001.

Aydın, O. *Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları. İstanbul 2003.

Bakırcıoğlu, R. *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Turhan Kitabevi, Ankara 1994.

Baki, A; Birgin, O. *Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması*, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* July 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 3, Article 11.

Bekiroğlu, F. *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*, Nobel Yayın Dağıtım. İstanbul 2004.

Bekman, S. *Okul Öncesi Eğitimi*, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:10, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1990.

Baykul, Y. *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, S.9, 1999.

Büyüköztürk, Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı El Kitabı*, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.

Can, G. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Pegem Yayınları, Ankara 2002.

Cengiz, Ö. *5-6 Yas Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2002.

Çakan, M. *Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 2, Ankara 2004.

Demirel, Ö; Seferoğlu, S; Yağcı E. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegema Yayıncılık, Ankara 2001.

Demirel, Ö. *Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi*, Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1989.

Demirel, Ö. *Eğitim Terimleri*, Şafak Matbaası, Ankara 1987.

Eğri, G., *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006.

Erdemir, Z. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması(Kahramanmaraş Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2007.

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

Erol, B. *Okul Rehber Öğretmenlerine Rehberlik El Kitabı*, Lebib Yayınları, İstanbul 2002.

Ertuğrul, H. *Son Gelişmelerle Öğretmenlikte Yeni Teknikler*, Timas Yayınları İstanbul 2003.

GELFER, Jeffery I. *Teacher-Parent Partnerships-Enhancing Communications*. Childhood Education, 1994.

Gökçe, E. *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, Çağdaş Eğitim Dergisi, 2003.

Güneş, A. *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007.

Hesapçıoğlu, M. *Öğretimde İlke ve Yöntemler*, Beta Yayınları, İstanbul 1998.

Kağıtçıbaşı, Ç. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1991.

Kandır, A. *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Kök Yayıncılık, Ankara 2002.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Ankara 1979.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.

Kasap, H. *Eğitim ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, 1999.

Kaynak, S. *Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay 2000.

Kepçeoğlu, M. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Kağıtçıoğlu Matbaa, Ankara 1992.

Koçak, N. *Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.*(Yüksek Lisans Tezi) , Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2005.

Koçak, N. *Çocuk ve Aile Yazıları*, Birinci Baskı, Atlas Kitabevi, 2004.

Kutlu, Ö. *Cumhuriyetin 80.Yılında Ölçme ve Değerlendirme*, Milli Eğitim Dergisi.

Kuzgun, Y. *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları. Ankara 2002.

Kuzgun, Y. *İlköğretimde Rehberlik*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 2003.

MEB. *Beden Eğitimi Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara 2007.

MEB TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayınları, 2006.

MEB. *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2005.

MEB. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. MEB Yayınevi, Ankara 2004.

MEB. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1,2,3. Sınıflar Öğretim Programı*, MEB Yayınevi, Ankara 2004.

MEB TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayınları, 2002.

MEB. *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, MEB Yayınları, Ankara 2002.

MEB. *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 2002.

MEB. *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, MEB Yayınevi, Ankara 2001.

Meydan, S. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış*, Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1984.

Oğuzkan, A. *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983.

Oğuzkan, Ş; Güler O. *Okul Öncesi Eğitim*, MEB Basımevi, 2. Baskı, İstanbul 1987.

Oğuzkan, Ş; Güler O. *Okul Öncesi Eğitimi*, M.E.B. Yayınları. İstanbul 1983.

Oktay, A. *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi*, Neta Matbaacılık ve Reklam Hizmetleri İstanbul 2007.

Oktay, A. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayınları, İstanbul 2004.

Oktay, A. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* Morpa Kültür Yayınları. İstanbul 2003.

Oktay, A. *Okul Öncesi Eğitim Ve Temel İlkeleri Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. YA-PA Yayınları, İstanbul 1999.

Oktay, A; Zembat, R. ve diğerleri. *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitimi Kurumları, 1994*.

Oktay, A. *Okul Ortamı ve Veli-Öğretmen İlişkisinin Okul Başarısına Etkisi*. Yasadıkça Eğitim, Sayı 30, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1993.

Öner, N. *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*, Üçüncü Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları İstanbul 1997.

Özçelik, D.A. *Ölçme ve Değerlendirme*, ÖSYM Yayınları, Ankara 1998.

Özçelik, D. A. *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Eğitim Yayınları 3. Ankara 1981.

Özdamar, K. *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir 2004.

Özgüven, İ. *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM Yayınları. Ankara 2002.

- Özoğlu, S. *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, İkinci Baskı, Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Ankara 1997.
- Öztürk, M. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Lisans Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Pilten, P. *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya 2001.
- Pointz, C. E., McCeland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. And Morrison, F. J. *Touch Your Toes. Developing A Measure Of Behavioral Regulation In Early Childhood*. University of Michigan, Department Of Psychology, United States 2006.
- Poyraz, H; Dere, H. *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2001.
- Smith, K.E. *Student Teacher's Beliefs About Developmentally, Appropriate Practice: Pattern, Stability, And The Influence Of Locus Of Control*. University Of Nebraska At Ohama USA 2002.
- S. Baykan ve diğerleri. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Durum Tespit Araştırma Sonuçları Okul Öncesi Eğitimi 1. Sempozyum Kitabı*, Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası, Ankara 1993.
- şıvgın, N. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği;)*, (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli 2005.

- Tan, H. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, M.E.B Yayınları, İstanbul 1992.
- Tekin, H. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara 2003.
- Tekiner, Ö. *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Çocuğa Kazandırdıkları*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 132, Ankara 1996.
- Tos, F. *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim*, 1.Baskı, Kariyer Yayıncılık, İstanbul 2001.
- Turgut, F. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları* 10. Basım, Tıpkı Basım, Ankara 1997.
- Tuğrul, B. *Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 62, Ankara 2005.
- Tuğrul, B. *Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğretmen Modeli 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, Ankara 1993.
- Ulutaş, S. *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara 2003.
- Vaiz, O. *Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara 2003.

Varış, F. *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara 1996.

Viechnicki, K. J. ve Diğerleri. *Öğrenci Dosyalarının Değerlendirilmesinin Öğretmenin Sınıf İçi Etkinliklerine Olan Etkisi (E. Gökçe, Çev.). Journal of Teacher Education, 1993.*

Yavuzer, H. *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. Remzi Kitabevi, İstanbul 2004.

Yavuzer, H. *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul 1997.

Yeşilyaprak, Binnur. *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Beşinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

Yıldırım, C. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Yayınları, Ankara 1999.

Yıldız, A; Uyanık, N. *Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine*, Gazi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Kastamonu 2004.

Yılmaz, N. *Anaokulu Öğretmeninin El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1991.

Yılmaz, N. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2003.

Yılmaz, H. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Mikro Yayım. Konya 1998.

<http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/olcme/nedir.asp>

EKLER

EK-1
T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07.311/
Konu : Anket Uygulaması


11.01.2010-000420

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/01/2010 tarih ve 290/2503 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Cennet SEZER'in, İlimiz Merkez ve İlçelerine bağlı ilköğretim okulları ve meslek liselerinde görevli okul öncesi öğretmenlere anket uygulaması yapmasının uygun görüldüğüne dair, Valilik Makamından alınan 08.01.2010 tarihli ve 387 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :1 Onay (1 Sayfa)
2 Komis. Raporu (1 Sayfa)



Adres
Ayrıntılı bilgi için irihab
Telefon
Email
İnternet

Valilik Binası 5. Kat 17000/ÇANAKKALE
Şube Md.İbrahim BAYAR - İstatistik ve AR-GE.Sb. Şefi Ayman UYGUN
:0286)217 11 351 an :0286)217 28 72
canakkale@meb.gov.tr
http://www.meb.gov.tr

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311/
Konu : Araştırma izni.

08.01.2010*000387

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
04.01.2010 tarihli ve 290-2503 sayılı yazıları.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Cennet SEZER tarafından, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu araştırma için, İlimiz Merkez İlçesi, Ayvaçık, Bayramiç, Biga, Çan, Eceabat, Ezine Gelibolu, Lapseki ve Yenice ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ve kız meslek liselerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlere yönelik, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza Arz ederim

OLUR
08.01/2010

Canan HANÇER BAŞTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı


Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü

EKLER : 1- Yazı (3 sayfa)
2- Rapor (1 sayfa)
3- Belgeler (22 sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cennet SEZER
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı, (Yüksek Lisans)
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Merkez ilçe, Ayvacık, Bayramiç, Biga, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Lapseki, Yenice, ilçeleri
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Anaokulu ve ilköğretim okullarının anasınıfı öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Okul Öncesi Öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

07/01/2010
Komisyon Başkanı
İbrahim BAYAR

Üye
Zekiye KILIÇ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

EK-2

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket formu, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” ile ilgili bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Cennet SEZER
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLERE AİT SORULAR

1. Bulduğunuz il-ilçe.....

2. Okulunuzun adı:.....

3. Okulunuzun bağlı bulunduğu kurum:

- MEB bağlı özel
 MEB bağlı resmi

4. Cinsiyetiniz:

- Bay
 Bayan

5. Yaşınız:

- 20 yaş ve altı
 21-25 yaş arası
 26-30 yaş arası
 31-35 yaş arası
 36-40 yaş arası
 41 yaş ve üstü

6. Okuttuğunuz Yaş Grubu:

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

7. Eğitim durumunuz:

- Kız Meslek Lisesi mezunu
 Çocuk Gelişimi/ Okul Öncesi/Anaokulu Öğr. 2 yıllık (ön lisans mezunu)
 Çocuk Gelişimi/ Okul Öncesi/ Anaokulu Öğr. 4 yıllık (lisans mezunu)
 Çocuk Gelişimi/ Okul Öncesi/ Anaokulu Öğr. Yüksek lisans mezunu
 Çocuk Gelişimi/ Okul Öncesi/ Anaokulu Öğr. Doktora mezunu

8. Öğretmenlikte hizmet yılınız:

- 1 yıldan az
 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve üzeri

B. ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI İLE İLGİLİ SORULAR

9. Ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim kursuna ya da seminere katıldınız mı?

- Evet Hayır

10. Ölçme değerlendirme/ Çocukları tanıma teknikleri dersi aldınız mı?

- Evet Hayır

11. Okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

Araç/yöntemler	Her Zaman (5)	Genellikle (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
Anektod Kaydı					
Gözlem Kaydı					
Gelişim Kontrol Listesi					
Kazanım Değerlendirme Formu					
Standart Testler					
Gelişim Raporu					
Gelişim Dosyası (Portfolyo)					
Öğretmen Öz Değerlendirme Formu					
Yıllık Plan Değerlendirme					
Günlük Plan Değerlendirme					

12. Okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri dışında kendinizin oluşturduğu bilgi formları kullanıyor musunuz?

() Evet

() Hayır

13. Çocuklar için hazırladığınız portfolyolarda (gelişim dosyası) hangi materyallere ne sıklıkta yer veriyorsunuz?

Materyaller	Her zaman (5)	Genellikle (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
Aileye ait bilgi formları					
Çocuğa ve aileye ait anekdotlar					
Standart testlerin sonuçları					
Gelişimsel kontrol listelerinin sonuçları					
Çocuğa ait kişisel bilgiler					
Öğretmenin çocukla ilgili kısa ve uzun vadedeki planları					
Fotoğraflar					
Video kayıtları					
Çocuğun seçtiği sanat çalışmaları					
Çocuğun sorduğu sorular					
Çocuğun sorulara verdiği ilginç cevaplar					
Projeler					

14. Okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme araç/yöntemlerle ilgili görüşlerinizi belirten seçeneği işaretleyiniz.

	Katılıyorum (3)	Karasızım (2)	Katılmıyorum (1)
1. Okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme formları içerik bakımından yetersizdir.			
2. Ölçme değerlendirme araçları çoğunlukla sadece çocuğa yöneliktir.			
3. Ölçme değerlendirme araçları yeni gereksinimler belirlemede yetersizdirler.			
4. Sonuçların ailelerle paylaşılması mümkün olmamaktadır.			

	Katılıyorum (3)	Karasızım (2)	Katılmıyorum (1)
5. Çocukların sadece eksik yanlarını ortaya çıkarmaktadır.			
6. Ölçme değerlendirme araçlarının doldurulması uzun zaman almaktadır.			
7. Ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili öğretmenlerin bilgileri yetersizdir.			
8. Ölçme değerlendirme araçlarının objektif olarak kullanılması zordur.			
9. Ölçme değerlendirme için ayrılan süre yetersizdir.			

15. Okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ve kullanmama durum ve sebeplerinizi aşağıya işaretleyiniz. (Her bölümde yalnızca bir tercihinizi ve karşısındaki bir sebebi işaretleyiniz.)

ARAÇ/ YÖNTEMLER	KULLANMA/KULLANMAMA TERCİHİNİZ	KULLANMA/KULLANMAMA SEBEBİNİZ
ANEKTOD KAYDI	Kullanıyorum ()	() Çocuğa ait sadece önemli gözlemleri kaydetmeye imkan verdiği için () Yorum kısmına görüş yazılabildiği için () Olayı ana hatlarıyla yazmak yeterli olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Objektif yorum yazmak zor olduğu için () Yorumlanması zor olduğu için () Yorum subjektif olabileceği için () Diğer.....
GÖZLEM KAYDI	Kullanıyorum ()	() Doğal ortamda çocukları izleme imkanı verdiği için () Ekonomik olduğu için () Hem grup hem birey olarak uygulanabildiği için () Ayrı bir zaman ayırmaya gerek olmadığı için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Objektif yorum yazmak zor olduğu için () Yorumlanması zor olduğu için () Yorum subjektif olabileceği için () Diğer.....

GELİŞİM KONTROL LİSTESİ VE STANDART TESTLER	Kullanıyorum ()	<input type="checkbox"/> Her yaş grubu için ayrı hazırlandığı için <input type="checkbox"/> Programın geliştirilmesinde yol gösterici olduğu için <input type="checkbox"/> Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkardığı için <input type="checkbox"/> Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	<input type="checkbox"/> Geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmak zor olduğu için <input type="checkbox"/> Uzun zaman gözlem gerektirdiği için <input type="checkbox"/> Her gelişim alanına yönelik doldurulacağından uzun zaman aldığı için <input type="checkbox"/> Diğer.....
KAZANIM DEĞERLENDİRME FORMU	Kullanıyorum ()	<input type="checkbox"/> Her gelişim alanını kapsadığı için <input type="checkbox"/> Sadece dönem sonlarında doldurmak gerektiği için <input type="checkbox"/> Somut gözlemlere dayandığı için <input type="checkbox"/> Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	<input type="checkbox"/> Dönem sonu doldurmak gerektiğinden dolayı uzun zaman aldığı için <input type="checkbox"/> Bazı davranışlar henüz kazanılmadığından formu doldurmak gerektiği için <input type="checkbox"/> Formda gözlenecek davranışlar az ve yetersiz olduğu için <input type="checkbox"/> Diğer.....
GELİŞİM DOSYASI	Kullanıyorum ()	<input type="checkbox"/> Daha çok sanat çalışmalarından oluştuğundan hazırlaması kolay olduğu için <input type="checkbox"/> Dönem sonunda velilere vermek gerektiği için <input type="checkbox"/> Çocukla ilgili bir özgeçmiş dosyası niteliği taşıdığı için <input type="checkbox"/> Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	<input type="checkbox"/> Rapora konulacak etkinlikleri çocuğa seçtirmek gerektiği için <input type="checkbox"/> Çocuğun bireysel bir çalışması gibi görüldüğü için <input type="checkbox"/> Dosyaya çocuğun arkadaş ve ailesiyle etkileşimlerini de koymak gerektiğinden uzun zaman alacağı için <input type="checkbox"/> Diğer.....

GELİŞİM RAPORU	Kullanıyorum ()	() Ailelerle paylaşılması gerektiğinden onlara yol gösterici olacağı için () Genel bir yorum yazıldığı için () Diğer ölçme değerlendirme tekniklerinin bir özeti olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Ailelerle paylaşılması gerektiği için () Tüm gelişim alanlarını yorumlamak ortak paydada yorumlamak zor olduğu için () Diğer.....
ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	Kullanıyorum ()	() Öğretmenin eksiklerini görmesine yardımcı olduğu için () Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verdiği için () Mesleki anlamda yeterliliği görme imkanı verdiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Objektif olma ihtimali az olduğu için () Mesleki yeterlilik dışında kişilik özelliklerini de içerdiği için () Düzenli aralıklarla yapmak gerektiği için () Diğer.....
YILLIK/GÜNLÜK PLAN DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum ()	() Bir sonraki ay/gün açısından rehber olduğu için () Bir sonraki yıllık planın oluşturulmasına kaynak olacağı için () Uygulamada ortaya çıkan sorunları belirlemeye yardımcı olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Her ay/gün düzenli değerlendirme yapmak zaman aldığı için () Hem amaçları hem öğrenme sürecini değerlendirmek zor olduğu için () Diğer.....

EK-3

OYUN GÖZLEM FORMU				
Çocuğun Adı ve Soyadı :			Gözlem Yapan Öğretmen	
Yaşı ve Cinsiyeti :				
Gözlem Tarihi	Oynadığı Oyun Köşesi ve Oyun Materyali (Blok, Fen, Müzik, Kitap, Dramatizasyon, Sanat vb.)	Oyun Arkadaşları (Yaş Cinsiyet bakımından oyun arkadaşı olarak kimleri tercih ediyor?)	Oyun Tipi (Yalnız, Paralel, beraber, kooperatif, yapı, inşa, sembolik vb.)	Oyun Davranışları (Oyun içinde üslendiği roller, Sorumluluklar ve iletişim özellikleri)

EK-4

SİSTEMATİK GÖZLEM FORMU	
Çocuğun Adı-Soyadı:	Gözlem yapan öğretmen:
Yaşı ve Cinsiyeti:	Tarih:
	Zaman aralığı:
Etkinlik-Ortam:	
Detaylar:	
Gözlem nedeni:	Yorumlar ve öneriler:

EK-5**Gelişim Kontrol listesi**

PSİKOMOTOR GELİŞİM	Yapabiliyor	Yardımla yapabiliyor	Henüz yapamıyor
Denge tahtasında ileri-geri ve yan yan yürür.			
Başlama ve durma komutlarına uyarak tempolu yürür.			
Yardımla sekerek yürür.			
Topuk ve ayak ucunda geri geri yürür.			
Parmak ucunda koşar.			
Yaklaşık 30cm yükseklikten atlar.			
Ritmik olarak seker.			
Tek ayak üzerinde 8-10 sn durur.			
Düşmeden 10 kez öne doğru çift ayak şıçrar.			
Koşarken yerden bir şey alır.			
Kendi başına ip atlar.			
Kendi bedeni etrafında döner.			
Ayak değiştirerek merdiven iner ve çıkar.			
Ritmik hareketleri yapar.			
Topu yakalayabilmek için ellerinden çok kollarını kullanır.			
1 m yukarı atılan topu yakalar.			
Kendine doğru zıplatılan topu yakalar.			
Kağıt üzerine çizilmiş basit şekilleri keser.			
Atma ve tutma davranışlarını gerektiren etkinliklere katılır.			
Hamur gibi yumuşak malzemeleri kullanarak 2-3 parçadan oluşan şekiller yapar ve bunlardan bir kompozisyon oluşturur.			
Baskı ve yapıştırma işlerini yapar.			
Yetişkin gibi kalem tutar.			
Model gösterildiğinde kağıdı çapraz şekilde			
İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarını sayar.			

SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM	Yapabiliyor	Yardımla yapabiliyor	Henüz yapamıyor
Duygularını belli eder.			
Başkalarının duygularını anlar.			
Araç kullanarak yapı inşa oyunu oynar.			
Kurallı oyunların kurallarına uyar.			
Bir oyunun kuralını başkasına açıklar.			
Aldığı sorumluluğu yerine getirir.			
Kendine güven duyar.			
Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.			
Arkadaş seçiminde kararlılık gösterir.			
Belli bir olayı, durumu canlandırır.			
Kendini ifade etmede özgün yollar kullanır.			
Kendi cinsiyetine uygun davranır.			
Haklarını korur.			
DİL GELİŞİMİ	Yapabiliyor	Yardımla yapabiliyor	Henüz yapamıyor
Günlük deneyimlerini anlatır.			
Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.			
Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.			
Cümlelerde özneye uygun fiil kullanır.			
Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar.			
Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamını bilir.			
“Ne zaman,neden,nasıl?” gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar.			
“Bana tersini söyle” yönergesine doğru yanıt verir.			
Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır.			
Cümlelerinde “çünkü,daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır.			
Basit şakalar yapar.			

Bazı soyut ifadeleri anlar.			
Evinin ve/veya anne-babasının telefon numarasını söyler.			
Birleşik cümleler kullanır.			
BİLİŞSEL GELİŞİM	Yapabiliyor	Yardımla yapabiliyor	Henüz yapamıyor
Bedeninin tüm parçalarının isimlerini söyler.			
10-25 parçalı yap-bozu tamamlar.			
İki üçgeni birleştirerek kare yapar.			
Aynı dokudaki 6-10 nesneyi eşleştirir.			
Aynı dokudaki 6-10 nesneyi gruplandırır.			
Nesneleri bir özelliğine göre gruplandırır.			
1'den 10'a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar.			
1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama ve çıkartma yapar.			
Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.			
1'den 10'a kadar olan rakamları sıralar.			
Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar.			
Basit neden sonuç ilişkilerini açıklar.			
Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar.			
Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.			
Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder ve söyler.			
"En az, en çok, birkaç" gibi miktar bildiren ifadeleri kullanır.			
Haftanın günlerini sırasıyla söyler.			

20'ye kadar ritmik sayar.			
''Dün, bugün,yarın'' ile ilgili konuşur.			
Beş harfi isimlendirir.			
Daha önce dinlediği öyküleri anlatır.			
Sorulan sorulara kendine özgü cevap verir.			
Yaşadığı yerin adresini söyler.			
ÖZBAKIM BECERİLERİ	Yapabiliyor	Yardımla yapabiliyor	Henüz yapamıyor
Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir.			
Yolda yardımsız yürür.			
Kendi kendine giyinir soyunur.			
Giysilerinin düğmelerini çözer ilikler.			
Ayakkabılarını bağlar.			
Saçlarını tarar.			
Yemek araç gereçlerini yetişkin gibi kullanır.			
Bıçak kullanır.			
Yemek tabaklarını ya da servis tepsisini taşır.			
Dişlerini fırçalar.			
Elini yüzünü yıkar kurular.			
Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.			
Hava şartlarına uygun giysiler seçer.			
Yemeğini kendi kendine yer.			

EK-6

ANEKTOD KAYIT FORMU

ÇOCUĞUN ADI SOYADI:

TARİH :

KAYIT TUTAN :

GÖZLENEN DURUM :

GÖZLENEN MEKAN VE ÇOCUK GRUBU:

DETAYLAR:

YORUMLAR:

EK-7

Gelişim Raporu Formu

Çocuğun Adı Soyadı :

Öğretmenin Adı:

Doğum Tarihi :

Rapor Tarihi :

Cinsiyeti :

Okulun Adı :

Okula Başlama Tarihi:

1.Psikomotor Gelişimi:

2.Sosyal-Duygusal Gelişimi:

3.Dil Gelişimi:

4.Bilişsel Gelişimi:

5.Özbakım Becerileri:

6.İlgi Alanları:

EK-8**Kazanım Değerlendirme Formu**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN AMAÇ VE KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME					
	1.Değerlendirme			2.Değerlendirme		
PSİKOMOTOR ALAN	+	+	-	+	+	-
Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme.						
Kazanımlar						
1. Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar.						
2. Değişik yönlere yuvarlanır.						
3. Değişik yönlere doğru uzanır.						
4. Sözel yönergelere uygun olarak yürür.						
5. Sözel yönergelere uygun olarak koşar.						
6. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.						
7. Belli bir yüksekliğe çıkar.						
8. Belli bir yüksekliğe tırmanır.						
9. Tırmanılan yükseklikten uygun şekilde iner.						
10. Belli bir yükseklikten atlar.						
11. Belli bir engel üzerinden sıçrayarak atlar.						
12. Pedal çevirme hareketini yapar.						
13. Araç kullanarak koordineli ve ritmik hareketler yapar.						
14. Atılan nesnelere yakalar.						

15. Nesneleri belli bir mesafedeki hedefe atar.						
Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme						
1. Küçük nesnelere toplar.						
2. Nesnelere kaptan kaba boşaltır.						
3. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dize.						
4. Nesnelere taka						
5. Nesnelere çıkarır.						
6. Nesnelere ipe vb. dize.						
7. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.						
8. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.						
9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.						
10. Yönergeye uygun çizgiler çizer.						
11. Şekilleri değişiklik araçları kullanarak çizer.						
12. Çeşitli malzemeleri değişik şekillerde katlar.						
13. Malzemeleri istenilen nitelikte keser.						
14. Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.						
15. Nesnelere değişiklik malzemelerle bağlar.						
Amaç 3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme						
1. Farklı ağırlıktaki nesnelere iter.						
2. Farklı ağırlıktaki nesnelere çeker.						
3. Farklı ağırlıktaki nesnelere kaldırır.						
4. Farklı ağırlıktaki nesnelere döndürür.						
5. Farklı ağırlıktaki nesnelere taşıyarak belirli bir mesafeye gider.						

Amaç 4. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme						
1. Nesneleri kopartır / yırtar.						
2. Nesneleri sıkar.						
3. Nesneleri çeker / gerer.						
4. Malzemelere elleriyle şekil verir.						
5. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.						
Amaç 5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme						
1. Farklı zeminler üzerinde yürür.						
2. Zemin üzerine çizilen şekiller üzerinde yürür.						
3. Tek ayak üzerinde belirli bir süre durur.						
4. Tek / çift ayak üzerinde olduğu yerde zıplar.						
5. Tek / çift ayakla sıçrayarak belirli bir mesafeyi dengeli bir şekilde gider.						
6. Çift ayakla ileri / geri sıçrar.						
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN						
Amaç 1. Kendini tanıyabilme						
1. Fiziksel özelliklerini söyler.						
2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.						
Amaç 2. Duygularını fark edebilme						
1. Duygularını söyler.						
2. Duygularının nedenlerini açıklar.						
3. Duygularının sonuçlarını açıklar.						
4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.						
Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme						
1. Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.						

2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.						
3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.						
Amaç 4. Kendi kendini güdeleyebilme						
1. Kendiliğinden bir işe başlar.						
2. Başladığı işi bitirme çabası gösterir.						
Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme						
1. Başkalarının duygularını ifade eder.						
2. Başkalarının duygularını paylaşır.						
Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme						
1. Kendiliğinden iletişimi başlatır.						
2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.						
3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.						
4. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.						
5. Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.						
6. Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır.						
7. Gerektiğinde lideri izler.						
8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.						
9. Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.						
10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.						
11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.						
Amaç 7. Hoşgörü gösterebilme						
1. Hata yapabileceğini kabul eder.						
2. Kendi hatalarını söyler.						
3. Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.						

4. Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.						
5. Başkalarının hata yapabileceğini kabul eder.						
Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme						
1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.						
2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.						
Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alma						
1. Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.						
2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.						
3. Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.						
4. Canlıların bakımını üstlenir ve korur.						
5. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.						
Amaç 10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme.						
1. Toplumda farklı rollere sahip kişilerin olduğunu söyler.						
2. Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyler.						
3. Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.						
4. Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.						
Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme						
1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.						
2. Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.						
3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.						
4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.						
5. Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.						

6. Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.						
7. Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.						
8. Sunularında hayali / gerçek nesnelere kullanır.						
Amaç 12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme						
1. Çevredeki güzelliklerin korunma nedenlerini söyler.						
2. Çevredeki güzellikleri korumak için yapılması gerekenleri açıklar.						
3. Çevredeki güzellikleri korumada sorumluluk alır.						
Amaç 13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme.						
1. Çevresinde gördüğü güzel / rahatsız edici durumları söyler.						
2. Çevre sorunları ile ilgili kendi yapabileceklerine örnek verir.						
3. Çevresini farklı biçimlerde düzenler.						
Amaç 14. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark eder.						
1. Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.						
2. Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.						
Amaç 15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme.						
1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.						
2. Atatürk ile ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirir.						
DİL ALANI						
Amaç 1. Sesleri ayırt edebilme						
1. Sesin kaynağını söyler.						
2. Sesin geldiği yönü belirler.						

3. Sesin özelliğini söyler.						
4. Verilen sese benzer sesler çıkarır.						
Amaç 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme						
1. Nefesini doğru kullanır.						
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.						
3. Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir biçimde ayarlar.						
4. Konuşurken sesinin hızını ayarlar.						
Amaç 3. Türkçe'yi doğru kullanabilme						
1. Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır.						
2. Konuşmalarında temel dilbilgisi kurallarına uygun konuşur.						
Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme						
1. Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.						
2. Sohbeta katılır.						
3. Belli bir konuda konuşmayı başlatır.						
4. Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.						
5. Söz almak için sırasını bekler.						
6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.						
7. Duygu, düşünce ve hayallerini oluşturu yollarla açıklar.						
8. Üstlendiği role uygun konuşur.						
Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme						
1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.						
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.						
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.						
4. Dinlediklerini özetler.						

5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler						
Amaç 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme						
1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.						
2. Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar.						
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklar.						
4. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.						
5. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verir.						
Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme						
1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.						
2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.						
3. Kafiye sözcükler söyler.						
Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme						
1. Görsel materyalleri inceler.						
2. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.						
3. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.						
4. Görsel materyalleri açıklar.						
5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.						
6. Görsel materyalleri özenle kullanır.						
BİLİŞSEL ALAN						
Amaç 1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilme.						
1. Kendisi ile ilgili bilgileri açıklar.						
2. Aile bireyleri ile ilgili bilgileri açıklar.						
3. Adresini ve telefon numarasını söyler.						
Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme.						

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.						
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.						
Amaç 3. Dikkatini toplayabilme						
1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu /olay fark eder.						
2. Dikkatini nesne / durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.						
3. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.						
4. Nesneyi /durumu /olay ayrıntılarıyla açıklar.						
Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme						
1. Olay ya da varlıkları söyler.						
2. Varlıkların rengini söyler.						
3. Varlıkların yerini söyler.						
4. Varlıkların şeklini söyler.						
5. Varlıkların sayısını söyler.						
6. Olay ya da varlıkların sırasını söyler.						
7. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.						
8. Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.						
9. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.						
Amaç 5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir.						
1. Varlıkları bire bir eşleştirir.						
2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.						
3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.						
4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.						
5. Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.						

6. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.						
7. Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.						
8. Nesnelere sayılarına göre eşleştirir.						
9. Eş nesnelere örnek verir.						
10. Nesnelere ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.						
Amaç 6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme.						
1. Varlıkları renklerine göre gruplar.						
2. Varlıkları şekillerine göre gruplar.						
3. Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.						
4. Varlıkları miktarlarına göre gruplar.						
5. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre gruplar.						
6. Varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.						
Amaç 7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme.						
1. Nesnelere büyüklüklerine göre sıralar.						
2. Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.						
3. Sıra bildiren sayıyı söyler.						
4. Nesnelere renk tonlarına göre sıralar.						
5. Nesnelere sayılarına göre sıralar.						
6. Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.						
7. Olayları oluş sırasına göre sıralar.						
Amaç 8. Nesnelere ölçebilme						
1. Ölçme sonucunu tahmin eder.						
2. Standart olmayan birimlerle ölçer.						
3. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.						

Amaç 9. Nesneleri sayabilme						
1. 20 içinde ileriye doğru birer birer ritmik sayar.						
2. 10 içinde geriye doğru birer birer ritmik sayar.						
3. Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterir.						
4. Gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayar.						
5. Nesneleri sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.						
6. Sayıca 10'dan az olan bir gruptaki nesnelere sayısını söyler.						
Amaç 10. Geometrik şekilleri tanıyabilme						
1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.						
2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesnelere gösterir.						
3. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgenleri kullanarak farklı model oluşturur.						
Amaç 11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme						
1. Gösterilen sembolün anlamını söyler.						
2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.						
3. 10 içindeki rakamları okur.						
4. 10 içindeki rakamları modele bakarak yazar.						
Amaç 12. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme.						
1. Nesnenin mekândaki konumunu söyler.						
2. Yönergeye uygun olarak mekânda konum alır.						
3. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.						
Amaç 13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme						
1. Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur.						

2. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler.						
3. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar.						
4. En çok üç öğeden oluşturulan örüntüdeki kuralı söyler.						
5. Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.						
Amaç 14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme						
1. Bir bütünün parçalarını söyler.						
2. Uygun şekil veya nesnelere iki eş parçaya böler.						
3. İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.						
4. Nesneler arasında yarım olanları gösterir.						
5. Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.						
Amaç 15. Nesnelerle basit toplama ve çıkarma yapabilme.						
1. Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.						
2. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.						
3. Nesneleri kullanarak toplama yapar.						
4. Nesneleri kullanarak çıkarma yapar.						
5. 10 içinde toplama gerektiren problemleri çözer.						
6. 5 içinde çıkarma gerektiren problemleri çözer.						
Amaç 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme						
1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.						
2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.						
3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.						
Amaç 17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilme.						

1. Olayları oluş sırasına göre söyler.						
2. Zamanla ilgili kavramları anlamına uygun şekilde kullanır.						
3. Zaman bildiren araçların işlevini açıklar.						
Amaç 18. Problem çözebilme						
1. Problemi söyler.						
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.						
3. Çözüm yolları içinden en uygun olanlarını seçer.						
4. Seçilen çözüm yollarını dener.						
5. En uygun çözüm yoluna karar verir.						
6. Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.						
Amaç 19. Nesne grafiği hazırlayabilme						
1. Nesneleri kullanarak grafik oluşturur.						
2. Nesneleri sembollerle gösterir.						
3. Hazırlanmış nesne grafiği çerçevesine sembolleri yerleştirir.						
4. Grafikte yer alan nesneleri sayar.						
5. Grafiği inceleyerek sonuçları söyler.						
Amaç 20. Atatürk'ü tanıyabilme						
1. Atatürk'ün hayatı ile ilgili olguları söyler.						
2. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.						
Amaç 21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklayabilme.						
1. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler.						
2. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini açıklar.						

ÖZBAKIM BECERİLERİ						
Amaç 1. Temizlik kurallarını uygulayabilme						
1. Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.						
2. El, yüz ve vücudun diğer kısımlarını uygun biçimde yıkar.						
3. Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.						
4. Yiyecek ve içeceklerin temizliğine dikkat eder.						
5. Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır.						
6. Beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır.						
7. İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar.						
Amaç 2. Giysilerini giyme ve çıkarabilme						
1. Duruma ve hava koşullarına uygun giyeceği seçer.						
2. Giysilerini yardımsız çıkarır.						
3. Giysilerini yardımsız giyer.						
4. Giysilerini doğru şekilde giyer.						
5. Giysilerini katlar.						
6. Giysilerini asar.						
Amaç 3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme						
1. Yiyecekleri ve içecekleri ayırım yapmadan yer / içer.						
2. Yiyecekleri ve içecekleri yeterli miktarda yer / içer.						
3. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.						

4. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten / içmekten kaçınır.						
5. Oğun zamanlarında ve sresinde yemeye ozen gösterir.						
Amaç 4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme						
1. Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.						
2. Dinlenme ya da uyku için gerekli hazırlığı yapar.						
3. Dinlenme ya da uyku için belirlenen saatte yatağına gider.						
4. Dinlenme ya da uyku sonrası toplanır.						
Amaç 5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme.						
1. Tehlikeli olan durumları söyler.						
2. Tehlikeli olan durumlardan uzak durur.						
3. Herhangi bir tehlike anında yetişkinlerden yardım ister.						
4. Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numara.söyler.						

EK-9**Öğretmen Öz Değerlendirme Formu**

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman
İşimi seviyorum.			
Sabırlıyım.			
Uyumluyum.			
İşbirliğine açığım.			
Güler yüzlüyüm.			
İyi bir gözlemciyim.			
İyi bir planlamacıyım.			
Çocuklara, ailelere, meslektaşlarıma ve topluma karşı ahlaki sorumluluklarımın farkındayım.			
Görünümüm düzenli, temiz ve güzeldir.			
Türkçe'yi anlaşılır, akıcı ve güzel konuşurum.			
Adil davranırım.			
Enerjiğim.			
Yaratıcıyım.			
Öğrenme ve öğretme coşkusuna sahibim.			
İyi bir dinleyiciyim.			
KİŞİSEL GELİŞİM			
Kendimi "yaşam boyu öğrenci" olarak tanımlayabilirim.			
Hizmet içi eğitim programlarına katılırım.			

Alanımla ilgili dergileri, yayınları, televizyon programlarını, konferansları, kursları, seminerleri, İnternet sitelerini ve sempozyumları takip ederim.			
Öğrenme-öğretme becerilerimi iyileştirmek için okul yöneticileri, akademisyenler, öğretmenler, aileler vb. kişilerden gerekli desteği alırım.			
Çocukların ve ortamın değişen ihtiyaçlarına karşı kendimi uyarlarım.			
Gazete okurum.			
Kitap okurum.			
Kendimi değerlendiririm ve değerlendirme sonuçlarına göre kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.			
Kültür, sanat ve sosyal sorumluluk etkinliklerinde yer almaya özen gösteririm			