

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA
KULLANILAN ARAÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA NUR KOCAMAN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

HAZİRAN 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA
KULLANILAN ARAÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA NUR KOCAMAN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak

sunmadığımı beyan ederim.

Esra Nur KOCAMAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Esra Nur KOCAMAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitiminde Performans Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Araçların Karşılaştırılması” adlı tez çalışması 30/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Yaşamboyu Öğrenme Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman): Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA
Sakarya Üniversitesi

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez araştırmam boyunca verdiği destek ve göstermiş olduğu anlayış için tez danışmanım, Sayın Doç. Dr. Gül den KAYA UYANIK' a en iç ten dileklerle şükranlarımı sunarım.

Son olarak tez çalışmam süresince yardımını esirgemeyen aileme iç tenlikle teşekkür ederim.

Sakarya, 2025.

Esra Nur KOCAMAN



ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA KULLANILAN ARAÇLARIN KARŞILAŞTRILMASI

Esra Nur KOCAMAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmada Sakarya şehrinde mesleğini icra eden okul öncesi öğretmenlerinin performans değerlendirme amacıyla kullandıkları ölçme araçlarının birbirleri ile karşılaştırılarak güvenilirlik bakımından en uygun aracın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki Adapazarı Anaokulu'nda görev yapan 8 okul öncesi öğretmenin, Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi- Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde bulunan Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Alanı'ndan seçilen bir kazanım-gösterge için 121 öğrenciye ait puanladığı veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş “*Ön Puanlama Aracı, Kontrol Listesi, Derecelendirilmiş Puanlama Aracı*” adlı üç adet form kullanılmıştır. Verilerin analizinde EduG programı ile Genellenebilirlik Kuramına dayalı varyans değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimde performans değerlendirme amacı ile kullanılan öğretmenin genel kanısına yönelik ön puanlama aracının güvenilir olmadığı, kontrol listelerinin güvenilir olduğu fakat en yüksek güvenilirliğe derecelendirilmiş puanlama aracının sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin performans değerlendirme yaparken kişisel kanılarını kullanmaktan ziyade kontrol listesi veya derecelendirilmiş puanlama aracı kullanmaları ve bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeleri gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Ölçme Araçları, Güvenirlik.

ABSTRACT
PERFORMANCE IN PRESCHOOL EDUCATION
COMPARISON OF TOOLS USED FOR EVALUATION PURPOSES

Esra Nur KOCAMAN, Master Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Gülден KAYA UYANIK

Sakarya Üniversitesi, 2025.

In this study, it was aimed to determine the most appropriate tool in terms of reliability by comparing the measurement tools used by preschool teachers practicing their profession in Sakarya city for performance evaluation. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research data were obtained from the data collection tools that 8 preschool teachers working in Adapazarı Kindergarten in Adapazarı district of Sakarya province in the 2023-2024 academic year scored 121 students for an outcome-indicator selected from the Social Emotional Development and Values Area in the Project for Increasing Quality and Access in Early Childhood Education - Preschool Education Program. Translated with DeepL.com (free version) Three forms developed by the researcher, namely “Pre-Scoring Tool, Checklist, Graded Scoring Tool” were used in the study. In the analysis of the data, variance values based on the Generalizability Theory were calculated with the EduG program. As a result of the research, it was seen that the pre-scoring tool for the general opinion of the teacher used for performance evaluation in preschool education was not reliable, the checklists were reliable, but the graded scoring tool had the highest reliability. As a result of the research, suggestions were made such as using a checklist or graded scoring tool rather than using personal judgment in performance evaluation and providing in-service training to teachers on this issue.

Keywords: Preschool Education, Measurement and Evaluation, Measurement Tools, Reliability

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3.Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.6.Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1.Okul Öncesi Eğitim.....	5
2.1.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	5
2.1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	7
2.1.3.Okul Öncesi Eğitimin Önemi	8
2.1.4.Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	10
2.1.4.1.Dünyada Okul Öncesi Eğitim	10
2.1.4.2.Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim	12
2.2.Ölçme Değerlendirme	13
2.2.1.Ölçme	13
2.2.2.Değerlendirme.....	14
2.3.Eğitimde Ölçme Değerlendirme	15
2.3.1.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	15
2.4.Okul Öncesi Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme	16
2.4.1. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	16
2.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	17
2.4.2.1.Formal Değerlendirme.....	18

2.4.2.2.İnformal Değerlendirme	19
2.4.3.Okul Öncesi Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımının Önemi	25
2.5. İlgili Araştırmalar	29
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	29
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	31
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
3.1.Araştırmanın Deseni.....	32
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu	32
3.3.Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	33
3.3.1 Ön Puanlama Aracı	34
3.3.2 Kontrol Listesi	34
3.3.3 Derecelendirilmiş Puanlama Aracı (Rubrik)	35
3.3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.4.Verilerin Analizi	35
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE YORUMLAR	38
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	38
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular	40
4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular	41
BÖLÜM V.....	44
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	44
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	44
5.2.Öneriler.....	47
5.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	47
5.2.2.Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	48
KAYNAKÇA	49
EKLER	58

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Gözlem Kayıt Teknikleri.....	21
Tablo 2 Anekdot Kaydı.....	22
Tablo 3 Kontrol Listesi	23
Tablo 4 Derecelendirme Ölçeği.....	24
Tablo 5 Arkadaşlık ve Akran İlişkileri ile İlgili Örnek Sorular	26
Tablo 6 Katılımcıların Demografik Özellikleri	33
Tablo 7 Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(önpuanlama)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve G ve Phi katsayısı.....	38
Tablo 8 Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(kontrol listesi)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve Gve Phi katsayısı.....	40
Tablo 9 Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(derecelendirilmiş puanlama aracı)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve Gve Phi katsayısı	42

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri. El Kitabı Örnek Maddeler25



KISALTMALAR

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MASDU:	Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği
SYDD-30:	Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği
AGTE:	Ankara Gelişim Tarama Envanteri
GK:	Genellenebilirlik Kuramı
KTK:	Klasik Test Kuramı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünyaya gelen her insan biriciktir ve kendine has özelliklere sahiptir. Eğitim sistemleri kişiye, kendine has bu özelliklerini koruyarak topluma adapte olma ve potansiyelini gerçekleştirme yolculuğunda rehber olan en temel araçlardır. Bunun için ilk hedef, kişinin kendini tanımasını sağlamaktır. Eğitimciler bu konuda kişiye ve ailesine çocukluktan itibaren yol gösterici en önemli unsurlardır.

Bir insanın her alanda en hızlı gelişim gösterdiği, sürekli değişim yaşadığı ve en yalın haliyle kendisi olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde insan, gelecekte oluşturacağı kişiliğin temellerini atmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem sağlam temellerin atılması bakımından oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim bu dönem çocukların geleceğe, doğru şekilde hazırlanmasını hedeflemektedir. Fakat bunun için çocuğun istidatlarının, ilgi alanlarının, öğrenme stillerinin belirlenmesi gereklidir. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinliklerle, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla hem çocuğu tanımış olurlar hem eğitim-öğretim programlarını buna göre düzenlerler hem de ailelere bu hususlarda bilgilendirme yaparlar. Uygulanan ölçme-değerlendirme tekniklerinin niteliği bu bakımdan çok önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerini tanımak için bir dizi ölçme-değerlendirme aracı kullanmaktadırlar. Okul öncesi dönem ölçme değerlendirme uygulamaları çocuklarla ilgili bilgilerin toparlanması, gelişimlerine özgü değerlendirmelerin raporlanması ve bu kayıtların sistematik olarak tutulması şeklinde özetlenebilir (Zembat ve Yılmaz, 2022). Böylece okul öncesi öğretmenleri, öğrencileri ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olurlar ve onların gelişimlerini takip ederler. Bunun yanında öğrencilerinin gelişimsel sorunlarını da tespit ederek, planlamalar yaparlar, aileyi bilgilendirir ve ilgili kurumlara yönlendirmeler gerçekleştirirler (Bingöler, 2006). Zayıf yönlerinin yanı sıra öğretmenler ölçme-değerlendirme teknikleri ile öğrencinin güçlü yönlerini de belirler ve ilgili alanda onu desteklerler.

Okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme aracı olarak öğretmenler testler, ölçekler, gözlem ve görüşme formları vb. araçlar kullanırlar (Gober, 2002). Ölçme aracının detaylı oluşu ve öğretmenin bu aracı kullanmadaki yetkinliği ile eğitimin niteliği doğru orantılıdır. Uygun aracı seçebilmek ve kullanabilmek öğretmenin sınıfında uyguladığı

eğitimi dzenlemesi ve oğrencinin ebeveynlerine gerekli geri bildirimleri verebilmesi için oldukça önemlidir. Doğru ve nitelikli bir lme-değerlendirme süreci ile ocuk kendini tanımış olacak, potansiyelini gerçekleştirmiş sağlıklı bir birey olarak yaşamına devam edecektir (Bayraktar, 2018).

1.1.Problem Durumu

Eğitim-ğretim sürecinin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim bireyin hayatı boyunca kullanacağı temel bilgi ve becerileri edineceği ilk yerdir. Okul ncesi eğitimcileri bu deneyimleri öğrencilerine sunarken onların performanslarını gözlemlerler, testlere tabi tutarlar, ğrenci ya da ailesi ile görüşmeler yaparlar. Öğrencilerin okuma ve yazma bilmedikleri bu süreçte yazılı lme araçları kullanılamaz. Bu nedenle okul öncesi eğitimde performansa dayalı değerlendirmeler en sık kullanılan lme ve değerlendirme yöntemleridir. Performans gözlemlerinin daha objektif, yansız ve şeffaf olması için çeşitli araçlar kullanılır. Bu araçlar sayesinde öğretmenin ğrenci hakkında elde ettiği bilgiler bilimsel bir zemine oturmaktadır. Tüm bu bilgi edinme ve tanıma sürecinin sonucunda elde edilen objektif bilgiler ile öğretmenler kullandıkları programları dzenler ve öğrencilerini doğru yönlendirerek hayata hazırlarlar. Bu nihai hedefe ulaşmak için okul öncesi öğretmeninin kullandığı araçları tanıması önemlidir. Alan yazında lme-değerlendirme aracı olarak isimlendirilen tüm bu yöntemlerle hedeflenen ğrenci hakkında doğru bilgiye ulaşmaktır. Bu nedenle lme-değerlendirme için geçerli ve güvenilir aracın seçilmesi ve doğru şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu bilgiden yola çıkılarak, okul öncesi eğitimde öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullanılan lme-değerlendirme araçlarının karşılaştırılarak aralarındaki farklılıkların belirlenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve nemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde performans değerlendirme amacıyla kullanılan araçların psikometrik özeliklerini birbirleriyle karşılaştırmak ve geçerli ve güvenilir bir performans değerlendirme için en uygun aracı belirlemektir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde öğrencileri tanımak ve performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılan araçların birbirleriyle karşılaştırılarak nitelikli veriye ulaşmayı sağlayan aracın saptanması açısından önemlidir. Böylece okul öncesi öğretmenlerine, öğrencilerini tanıma ve değerlendirmede kullanacakları doğru aracı seçmelerinde yardımcı olacaktır. Bu araştırma, performans değerlendirme amacı ile yeni uygulamaların üretilmesine; benzer konularda farklı araştırmaların yapılmasına öncül olması açısından önemlidir.

1.3.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırma ile “Okul öncesi eğitimde performans değerlendirmeye dayalı kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarından geçerlik ve güvenirlik bakımından en uygun olanı hangisidir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın ana problemine uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

- Okul öncesi eğitimde kullanılan ön puanlama aracının psikometrik özellikleri nasıldır?
- Okul öncesi eğitimde kullanılan kontrol listesi aracının psikometrik özellikleri nasıldır?
- Okul öncesi eğitimde kullanılan derecelendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri nasıldır?

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Sakarya ili Adapazarı ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına Adapazarı Anaokulu’ndaki anasınıflarında mesleğini icra eden okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme-değerlendirme sonuçları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmaya katılarak ölçme-değerlendirme araçlarını dolduran öğretmenlerin tarafsız ve samimi şekilde maddeleri yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Çalışma için tercih edilen araştırma yönteminin çalışmanın amacı ile örtüştüğü varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar tüm gelişim alanlarında desteklendiği eğitim evresidir (Oktay, 2007).

Ölçme: Ölçülmek istenen özelliğin uygun araçlar kullanılarak sonuçların sembollerle belirtilmesi işlemidir (Büyüköztürk vd., 2022).

Değerlendirme: Ölçme sonucu ile bir ölçüt kullanarak karar verme sürecidir (Semerci, 2015).

Performans: Bir çalışanın belli bir zaman dilimi içerisinde sorumlu olduğu görevi yaparak ulaştığı sonuçlardır (Tunçer, 2013).

Kontrol listesi: Gözlenmek üzere hedeflenen bir takım beceri veya davranışı incelemek ve kayıt altına almak için kullanılan değerlendirme aracıdır (Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2018).

Derecelendirme Ölçeği: Bir davranışın gerçekleşme sıklığını belirleyen ölçme aracıdır (Önder ve Gülay Ogelman, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Okul Öncesi Eğitim

Dünyaya adım attığında etrafını duyu organları ile tanımaya başlayan bebeğin, ilk yıllarda ailesi ile kurduğu ilişki, dil gelişiminin de devreye girmesiyle üç yaşında yönünü başka çocuklara doğru çevirmeye başlar (Başal, 2007). Doğumdan, zorunlu okul evresine kadar geçen süreçte insanoğlu, tüm gelişim alanlarında, yaşamı boyunca gerçekleşecek olan en hızlı değişimi ve gelişimi yaşar. Çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında desteklenmesi gereken bu süreç okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır (Kılınç, 2019).

Çocuğa, onu tüm bu gelişim alanlarında desteklenerek hem kendi potansiyelinin farkına varıp gerçekleştirmesi hem de toplum düzenine adapte olması amacıyla 0-6 yaş aralığında verilen, düzeyine uygun zengin uyaran ve imkânların tanındığı, kültürel değerlerin doğrultusunda kendisini en iyi biçimde yönlendirecek ve ilkokula hazırlayacak eğitim evresine “Okul öncesi eğitim” adı verilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Bu bölümde okul öncesi eğitiminin kapsamı, amaçları ve önemi tanıtılmış akabinde dünya ve Türkiye’deki tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

2.1.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Araştırmacılar tarafından ileri sürülmüş birçok okul öncesi eğitim tanımı vardır (Bruce, 2011; Demirel, 2000; Essa & Burnham, 2019; Gültekin Akduman, 2013; MEB, 2016; Poyraz ve Dere, 2011; Tanrıverdi ve Erişen, 2010; Yavuzer, 2010). Bu tanımlardan hareketle okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan itibaren, gideceği ilkokula kadar, yaşamının sonraki dönemleri için önemli rol teşkil eden, onun fiziksel, dil, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda destekleyen, gelişim düzeyine uygun şekilde düzenlenmiş bir ortamda verilen eğitim sürecidir (Gültekin Akduman, 2013). Benzer şekilde ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) tarafından okul öncesi eğitim; 0-6 yaş aralığında, çocukların

kendilerine has özellikleri ve yetenekleri belirlenerek tüm gelişim alanlarında zengin uyarıcılarla desteklendiği, üretkenliklerinin geliştirildiği, ebeveyn ve eğitimcilerin etkili olduğu sistemli eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, 1789 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, "İsteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3- 5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar." şeklinde açıklama yer almaktadır. Demirel (2000)'e göre ise okul öncesi eğitim, henüz ilkokul çağına gelmemiş çocukların aldığı, eğitim hayatlarının ilk basamağını teşkil eden evredir.

Eğitimin birinci adımı olan okul öncesi eğitim, oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde alınan eğitimin niteliği, çocuğun gelecekteki yaşamını olumlu ve olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle çocuğu bu dönemde gelişimiyle uyumlu olarak desteklemek, ona rehberlik etmek ve istendik davranışlarını pekiştirmek eğitimin niteliğini arttırarak çocuğa fayda sağlayacaktır (Poyraz ve Dere, 2011).

Yavuzer (2010)'e göre bu dönemde çocuğa sunulan ve yeni öğrenme imkânları taşıyan çevre, onun gelecekteki başarısına temel oluşturur. Froebel'e göre de "Anaokulunun amacı, öğrenmeye ilgi uyandırmaktır." (Yavuzer, 2010). Okul öncesi eğitim, çocukların ilgileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, onları her açıdan geliştirmeyi, bir sonraki eğitim kademesine ve hayata hazırlamayı hedefleyen, kişiliğin temellerinin örüldüğü, veli katılımının ve eğitimcilerin aktif olduğu bir eğitim sürecidir (Tanrıverdi ve Erişen, 2010).

Okul öncesi eğitimle çocuklar, ev ortamında kazanamayacakları-bu alana özel eğitim almış öğretmenler eşliğinde yaşlıları ile grup etkinlikleri yaparak-sosyalleşme becerisiyle, bilişsel aktivelerle öğrenilen kavramlarla veya tüm gelişim alanlarına hitap eden faaliyetlerle karşılaşmış olmaktadır (Essa & Burnham, 2019). Bruce (2011)'un yeniden düzenlediği erken çocukluk eğitimine ilişkin on temel ilkede yer alan kaliteli eğitim kavramı, çocuk, öğrenmenin gerçekleştiği kontekst, çocuğun kendisinin geliştirdiği ve dışarıdan edindiği idrak ile bilgiyi ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğa öğretmekten çok, onun oyunla kendisine göre örgütlenmiş bir ortamda potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı, toplum kurallarına adaptasyon sağlamasını, paylaşmayı öğrenmesini, işbirliği duygusunu geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim temel amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda hedefleri olan bir eğitim sistemidir.

2.1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitim, çocuklara becerilerini geliştirecek zengin deneyimler sunarak onların sağlıklı bir şekilde büyümelerini amaçlamaktadır. Onları bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula hazırlar ve tüm gelişim alanlarında ilerlemeleri yolunda destekler. Okul öncesi eğitim, programı itibariyle diğer eğitim kademelerinden farklılaşmakta, çocuklara, günlük yaşam becerilerini öğretmeyi de içine alan, seviyelerine uygun şekilde hayatın mikro bir simülasyonunu sunmaktadır.

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

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları; Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilkokula hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevreden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2016:8)

Ünlü eğitimci Gaston Mialaret’e göre ise okul öncesi eğitimin amaçları “Toplumsal, Eğitici ve Gelişimsel Amaçlar” olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011). Toplumsal amaçlarla çalışan annelerin, çocuklarının eğitime ulaşmasını sağlamak, çocukların akranları ile aynı ortamı paylaşmasına alan açarak sosyalleşmelerini sağlamak, eğitici amaçlar çocuğun duygusal olarak desteklenmesi ve çevre ile olan ilişkisini geliştirmek hedeflenmektedir. Gelişimsel amaçların kapsamı ise çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenerek özdenetim yetisini kuvvetlendirmektir (Gelebek, 2020).

2.1.3.Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim insanın yaşamının kaynağıdır. Bu dönemde (0-6 yaş) çocuklar hızla büyür, yaşama dair temel becerileri kazanmada meraklı ve isteklidirler. Bu sebeple çocukların farklı ortam ve deneyimlerle buluşturularak, desteklenerek, kendine yetebilmesi, problemlerini çözebilmesi hedeflenmelidir. Bu da ancak nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkün olacaktır (Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz, 2021).

Okul öncesi dönemde çocuğa verilen eğitimle çocuk heybesine ne doldurduysa hayatı boyunca onunla ilerleyecektir. Yaşamın en kritik dönemi olan bu dönem için araştırmalar bize okul öncesi eğitim alan çocukla almayan çocuk arasında akademik ve sosyal açıdan büyük farklar olduğunu göstermektedir (Kocalar, 2019). Turan (2013)'de yürüttüğü araştırmasının sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri ve kendini kontrol etme becerileri açısından almayan öğrencilere oranla puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmada matematik yeteneği bakımından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erbay (2008) tarafından yapılmış araştırmada ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerle almayan öğrenciler arasında grupla iş yapma becerisi konusunda anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuş, bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Kılıç (2008)'in çalışmasında yapmış olduğu analizlerde "100'e Kadar Ritmik Sayma, Üçgen, Kare, Daire, Dikdörtgen Şekillerinin İsimlerini Bilme ve Çizebilme" gibi matematiksel becerilerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalamalarının almayan öğrencilere oranla daha fazla çıktığı belirlenmiştir. Beşeren (2023) çalışmasında okul öncesi eğitim alma ve almama durumuna göre dinleme ve yazma becerileri farklılaşmış, puanların eğitim alanlar lehine yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Lokumcu Tozar (2011)'in bilimsel araştırmasında kendine güven duyma, duygularını ifade etme, toplumsal kuralların farkında olma, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme, arkadaşlık kurabilme gibi sosyal ve duygusal becerilere yönelik analizlerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almamış öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Doğumu itibarıyla boş bir levhaya benzetilen çocuk ilk iki yıl gözlemleyerek etrafında olan biten her şeyi bir sünger gibi emecektir. Bu dönem çocukları gözlemle dünyaya dair öğrendiklerini yapılandırırken her gün gelişmekte olan beyinleri yeni şemalar yaratır. Piaget'in gelişim kuramına göre bebeklikte çocukların kavrama, emme gibi fiziksel

şemaları varken yaşı ilerlemiş çocuklarda bu şemalar yerini problem çözme gibi davranış şemalarına bırakır (Santrock, 2016). Zihinsel süreçlerde ilerlemeye başlamış bu dönem çocukların oyunu araç olarak kullanarak yaşam pratiklerini öğrenmeye ve deneyimlemeye ihtiyacı vardır. Yapılan araştırmalar bize zihinsel gelişimin %70'nin 0-6 yaş aralığında tamamlandığını (Fidan ve Erden, 1993) buna ek olarak 18 yaşına kadar gerçekleşen eğitim-öğretim başarısının %33'ünün okul öncesi eğitimle doğrudan bağlı olduğunu göstermiştir. Kentleşmenin hızla arttığı sosyal hayatı doğrudan etkileyen yeni şehir düzenlerinde çocukların akranları ile buluşup oyun oynayacakları bir ortama olan ihtiyaç gün geçtikçe daha da artmıştır. Elverişli şartlara sahip bir okul öncesi eğitim ortamı ile bu yaş çocuklarına özgü eğitim almış bir yetişkin liderliğinde çocukların en önemli ihtiyacı olan oyun ihtiyacı karşılanmış olacaktır. Oyunla çocuk evde bulamadığı sosyal ortama kavuşmuş olacak, ilkokula hazır hale gelecektir (Başal, 2007).

Gelişim dönemi itibarıyla egosantrizm döneminde olan bu dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile ilişki kurarak, "Ben" ve "Başkası" kavramlarının idrakine vararak (Yavuzer, 1995) bu tutumdan sıyrılmalarına, zaman ilerledikçe işbirliği, sırasını bekleme ve paylaşmaya yönelik tutumlar geliştirmelerine başladığını bilinmektedir. Sosyalleşmenin gerçekleşmesi ile dil gelişimini destekleyen bu ortamlarda çocuklar kendilerini ifade etme konusunda ilerlerler, kelime dağarcıkları gelişir, eğitimin amaçlarından birisi olan Türkçeyi daha iyi konuşmaya başlarlar. Kapasitelerini keşfeder, öz bakım becerileri konusunda ilerleme sağlarlar ve kendine yetme becerilerini geliştirdikçe özgüvenleri artar. Öğretmenlerin rehber olduğu etkinliklerle çocuklar bilişsel gelişimde ilerleme kat eder, sayfa çevirme, kalem tutma vb. davranışlarda bir üst eğitim basamağına hazırlanmış olurlar.

Okul öncesi eğitimle amaçlanan kazanımlardan bir tanesi de çocuğun toplumun değerlerine adapte olması, kendi kültürünü tanıması ve farklı kültürleri de fark etmesi ve saygı duymayı öğrenmesidir. Bu sayede okul öncesi eğitimin sosyolojik anlamda da fayda sağladığı görülmektedir. Çalışan anneleri destekleyerek kadınların istihdama olan katılımlarını artırmak, anne-babalara çocuklarının onların olmadığı sosyal bir ortamda nasıl gelişim gösterdiklerine dair bilgiler vermek ve ebeveynlik yolculuğunda onlara yardımcı olmak gibi artıları bulunmaktadır (Ünlüer, Bilsan, Balım ve Çoban, 2017). Fakat buradan okul öncesi eğitimin sadece annesi çalışan ya da şehirde yaşayan çocuklara yönelik bir eğitim olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Okul öncesi eğitim annesi çalışan ya da çalışmayan, köy ya da şehirde yaşayan tüm çocukların yararlanması gereken bir eğitimidir (Başal, 2007). Sonuç olarak okul öncesi eğitimle birey, sağlıklı bir kişilik kazanma

yolunda ilerlemiş olacaktır. Sağlıklı bireyler sağlıklı toplumları oluşturur. Çocuğa yapılan yatırım hiçbir zaman boşa gitmeyecektir. Ve okul öncesi eğitim için atılan her adım, açılan her nitelikli kurum, ülkenin kalkınması yolunda bir mihenk taşı olma özelliğini koruyacaktır.

2.1.4.Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel açıdan incelendiğinde okul öncesi dönem eğitimi başlarda daha çok çocuk bakımı ve çocuk büyütme şeklinde ele alınmıştır (Başal, 2007). Bu duruma yön veren en temel unsur toplumların çocuğu algılayış ve yetiştirme biçimleridir. Ülkemizde de çocuk eğitimi konusunda görüş bildirmiş değerli felsefeciler bulunmaktadır. Bunların başında çocuk eğitim-öğretimi ile ilgili fikirlerinden bahsettiği Kanun ve Şifa isimli eserin yazarı olan büyük Türk filozofu İbni Sina gelmektedir (Başal 2007).

İbni Sina bir çocuğun eğitiminde ahlâk eğitimine öncelik vermiştir. Çocuk 6 yaşında okula gitmelidir ve arkadaşlarıyla oyun oynamalıdır. “...Öğretmen çocuğun yetenek ve zevkini, ilgisini araştırıp tespit edecek ve bunlara uygun bir sanat ve mesleği ona öğretecektir” (Başal, 2007). İbni Sina bu cümlesi ile her çocuğun kendine has özellikleri bulunduğunu ve verilecek eğitimin çocuk özelinde planlaması gerektiğini vurgulayarak pedagojik bir gerçeğe çağlar öncesinden dikkat çekmiştir.

2.1.4.1.Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Dünyada okul öncesi eğitimin kurumsallaşması yolculuğu, pek çok aşamadan geçmiştir. Bu yolculukta çok sayıda düşünür, fikir ve atılımlarıyla sürece katkı sağlamışlardır. Bu bölümde kronolojik olarak bu süreç detaylı bir şekilde incelenmiştir. Orta Çağ Avrupa’sında 5 yaş altı çocuklara bir katkı yapılamayacağı inancıyla doktorlar, bu yaş grubu çocukların bakımını yetişkinlere (ebeler ve ebeveynler) bırakmışlardır (Başal, 2007). 17. yüzyılda yaşanan gelişmelerle ise, çocuğun kendisine has özellikleri dikkate alınarak eğitilmesi gerektiği savunulmuştur. Dönemin Alman asıllı öncüsü Comenius’a göre (1592-1670) insan doğuştan iyidir. Bu yüzyılın sonuna doğru, çocuğu “boş bir levha”ya benzeten İngiliz asıllı düşünür John Locke (1632-1704), eğitimle bireyin disipline edilmesi

gerektiğini vurgulamıştır. Ve bu disiplini yaşamın ilk yıllarından itibaren çevresiyle girdiği ilişkiyle çocuğa, oyun yoluyla kazandırmanın önemine vurgu yapmıştır (Locke, 2004).

18. yüzyıl Fransa'sında görüşleriyle bugünün eğitim bilim dünyasına da yön vermiş Jean Jacques Rousseau (1712-1778), çevrenin çocuk üzerindeki etkisine vurgu yaparak Orta Çağ Hristiyanlarının aksine çocuğun doğuştan günahkâr olduğu inancını reddetmiş ve onun doğuştan iyi olduğunu söylemiştir. 1762 yılında yayınladığı "Emile" adlı kitabında hayatın ilk yıllarının kritikliğine dikkat çekmiş, çeşitli materyallerle yaparak-yaşayarak öğrenmeyi savunmuştur. Kendi devrinde görüşleri yaygın bir faaliyet alanı gösterememiş olsa da birçok düşünür ve eğitimciyi etkilediği bilinen bir gerçektir (Uzun, 2020). Rousseau'dan etkilenerek eğitim dünyasına katkı sunan 19. yüzyılın ünlü İsviçreli eğitimcisi Johann II. Pestalozzi (1742-1827), öğrenmede deneyim ve uygulamanın önemine vurgu yapmış bu bakış açısıyla kırsal kesimlerde dezavantajlı çocuklara hizmet veren okullar açmıştır. Tüm bu çabalarının yanında Pestalozzi en iyi eğitimcinin, sevgi ve şefkat üzerine temellenmiş anne eğitimi olacağını savunmuştur (Oktay, 2007).

Okul öncesi eğitimin kurumsallaşması yönünde ilk adımı atan ve ilk anaokulunu açan kişi olarak karşımıza, "anaokulların babası" olarak da bilinen Alman eğitimci Friedrich W. A. Froebel (1782-1852) çıkmaktadır. Bir müddet Pestalozzi ile çalışmış kendisinin görüşlerinden etkilenmiştir. Okul öncesi kurumlarını sosyolojik bir olgu olarak görmüş ve bu okullarda eğitimin Comenius'un aksine eğitimciler tarafından verilmesi gerektiğini savunmuştur. "Kindergarten" yani çocuk bahçesi adı verdiği kurumlarında çocuklar çiçek öğretmenlerse bahçıvan olarak nitelendirilmiştir. Eğitimin merkezinde oyun metodu bulunmaktadır. Çocuk hayatı oyun yoluyla gelişimine uygun oyuncaklarla deneyimleyerek öğrenecektir.

Okul öncesi eğitimde önem teşkil eden başka bir isim de İtalyan Maria Montessori (1869-1952)'dir. Montessori, zihinsel engelli çocuklarla yapmış olduğu çalışmaların ışığında aynı metotlarla engeli bulunmayan çocuklara da bu eğitimin verileceğini savunmuştur. Roma'da açtığı "Çocuk Evi" olarak adlandırdığı kurumunda (1898), hazırladığı özel materyallerle çocuğun zihinsel becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Doğumu itibarıyla çocuğun alıcı bir zihne sahip olduğunu savunur, 0-6 yaş arasını kritik bir evre olarak tanımlar.

İsviçreli psikolog Piaget (1969) ise 1920 yıllarında çocuğun düşünme biçimleriyle ve dil gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmalarla bilim dünyasına ışık tutacak veriler sunmuştur. Çocuğun gelişimini konuşmaya, çevresi ile girdiği ilişkiler ve deneyimleri üzerine temellendirmiştir. I. ve II. Dünya Savaşları itibarıyla kimsesiz çocukları koruma altına almak, çalışan anneleri desteklemek ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu kadın gücünden

faydalanmak amacıyla devletler okul öncesi eğitimine olan desteklerini artırmışlardır (Başal, 2007).20. yüzyılının ikinci yarısında ise dünya halkları ve yöneticiler daha sağlıklı bir bakış açısı ile konuya eğilmişlerdir. Okul öncesi eğitimle ilgili eğilimler başlarda daha çok çocuğun sağlığı ve bakımı üzerine iken günümüzde ise bir bakımeviden çok bu kurumlar onu tüm gelişim alanlarında bir uzman rehberliğinde ve gelişimine uygun araç-gereçlerle destekleyen, deneyim imkânı sunan güvenilir kurumlardır.

2.1.4.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Cumhuriyet’in ilanından öncesi incelediğinde Fatih Sultan Mehmet önderliğinde kurulan sıbyan mektepleri ile başlayan Türkiye okul öncesi eğitim süreci, farklı aşamalardan geçerek günümüze kadar uzanmaktadır. Bugünün okul öncesi eğitim kurumlarından oldukça farklı olan bu mekteplerde 5-6 yaş grubu çocuklara zorunluluk olmadan temel dini bilgiler ve uygulamalar öğretilmekteydi (Başal, 2007). 1908 tarihinde başlayan II. Meşrutiyet döneminde okul öncesi eğitimle ilgili ilk resmi adımların atıldığı görülmektedir. Ardından İstanbul’da özel Ana Mektepleri açıldı. Resmî Ana Mekteplerinin açılması Balkan Savaşlarının sonrasına tekabül etmektedir. Ancak bu kurumların açılmasındaki temel sorun öğretmenlerin yetiştirilmesi idi. Bu mekteplerin muallimleri Yahudilerin Ana Mektebi ve İstanbul Darülmualimat’ındaki Ana Muallime Sınıfından yetişiyorlardı (Akyüz, 2021). Satı Bey’in Beyazıt’ta açtığı “Çocuk Yuvası” adlı kurumlara İstanbul zenginlerinin çocukları devam etmeye başladı. Cezanın kullanılmadığı çocukların ödüllendirilerek eğitildiği bu kurumlara ek olarak Selanik’te Kâzım Nâmi, yaptığı bir gezide inceleme fırsatı bulduğu bir kurumun benzerini, “Ravza-i Sıbyan” isimli Frobel tarzındaki ilk anaokulunu açmıştır (Gelebek, 2020). 15 Mart 1915 tarihinde, 15 maddeden oluşan Ana Mektepleri Nizamnamesi’nde 4-7 yaş arası çocukları için dönemin ilkokulu olan İptidai Mekteplerine bağlı ya da bağımsız Ana Mektepleri açılmasına karar verilmiştir.

Cumhuriyet’ten sonra ilk önemli teşebbüs olarak 1960lı yıllar dikkati çekmektedir. 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile “okul öncesi eğitim kurumları” olarak kabul edilmiştir. Başka bir maddede de “Okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğretim çağına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabileceği” vurgulanmıştır (Resmî Gazete, 1961). 1964 yılında Kız Meslek Liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümünün,

yükseköğretim düzeyinde ise Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" birimi açıldığına rastlanmaktadır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenmiş ve Türk Milli Eğitim Sistemi'nin içerisinde okul öncesi eğitime yer verilmiştir. 1989-1990 yıllarında öğretmen yetiştiren kurumlar 4 yıllık lisans eğitimi şeklinde düzenlenmiş ve bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde, okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümleri açılmıştır. 2004 yılına gelindiğinde ise Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği yayınlanmış ve MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişi düzenlenmiştir (Erginer ve Saklan, 2023). 2014 yılında "Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" yayınlanmıştır (MEB, 2014).

İlerleyen senelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına, okullaşma oranlarının artmasına yönelik milli eğitim şuralarında, kalkınma programlarında yeni kararlar alınmıştır (Akar, 2017). Günümüzde de okul öncesi eğitim programının üzerinde yenileme çalışmaları halen devam etmektedir.

2.2. Ölçme Değerlendirme

2.2.1. Ölçme

Ölçme, bireylerin, olayların ya nesnelerin niteliklerini gözlemleyerek belli formül ya da kuralları kullanarak gözlem sonuçlarını sayı ya da sembollerle eşleştirme sürecidir (Sax, 1997). Diğer bir deyişle ölçme, bir özelliği gözleyip sayı ve sembollerle gösterme işidir (Doğan, 2023). Ölçülecek özellikleri ölçmek için farklı yapılar kullanılabilir. Buna bağlı olarak ölçme doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılır. Doğrudan ölçmede ölçülecek özelliğin ölçümünde araya başka bir özellik girmez (Çetin, 2022). Dolaylı ölçmede ise doğrudan ölçülemeyen özellikler, kendileri ile ilişkili olduğu düşünülen araçlarla ölçülmektedir. Örneğin bir öğrencinin başarısını ancak ona uygulayacağımız sınav sorularına verdiği cevaplar ile ölçebiliriz. Bu ölçme türüne dolaylı ölçme adı verilir. Tutum, kaygı, motivasyon ölçümleri veya zeka testleri bu ölçüme örnektir (Çetinkaya, 2024). Türetilmiş ölçmede ise bir değişkenin ölçümü kendinden farklı başka değişkenlerin ölçüm sonuçları arasında matematiksel işlem yapılarak elde edilir. Örneğin başarı ortalamasını ölçmek istiyorsanız sınıfta bulunan kişi sayısını ölçmeli, sınıfta bulunan herkesin başarısını ölçmeli ve bu iki değer arasında işlem yapılması gereklidir (Güler, 2011).

2.2.2.Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçları baz alınarak yapılan bir karar verme, durum tespiti sürecidir. Bu süreçte yapılan ölçümlerle bir değer yargısına varılır, bu ölçümlerden bir anlam çıkarılır (Çetin, 2022). Değerlendirme işlemleri çeşitli özelliklerine göre gruplanmaktadır (Doğan, 2023). Bu gruplamalardan ölçütün elde edilmesine göre değerlendirme kendi arasında mutlak ve bağıl olmak üzere ikiye, amaca göre değerlendirmeler ise kendi arasında tanıma ve yerleştirme (Diagnostik), biçimlendirme/geliştirme (Formatif), değer biçme/tümel değerlendirme (Summatif) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Doğan, 2023). Mutlak değerlendirme, ölçme uygulamasından önce belirlenmiş bir standarda göre karar verilerek yapılan değerlendirmedir. Örneğin, “70 ve üzeri alan öğrenciler bir sonraki sınıf kademesine geçmeye hak kazanırlar.” ifadesi ile geçme notu belirlenmiş, sınav öncesinden duyurulmuş ve 100 sorudan en az 70’inin doğru cevaplanması kriteri konulmuştur. Bağıl değerlendirmede ise, ölçme işleminden elde edilen neticelerle bir karara varılmaktadır. Öğrencinin grup içerisindeki yeri önem taşımaktadır. Örneğin, sınavda ilk 5’e girenler yüksek lisans programına başvurabilecektir.” ölçütü ile tüm öğrencilerin sınavları değerlendirilir, sıralamaları yapılır. Önemli olan öğrencinin kaç puan aldığı değil, en yüksek ilk beş puandan birini almış olmasıdır (Çıkrıkçı, 2022).

Amaca göre değerlendirme çeşitlerinden ilki, tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmeyle, öğrencinin eğitim başlamadan önce mevcut bilgisi, hazırbulunuşluğu, ilgi ve tutumları belirlenir. Sene başında not verme amacı olmadan yapılan seviye belirleme sınavları, hazırbulunuşluk testleri ile öğrenci tanınmaya çalışılır (Çetin, 2022). Biçimlendirmeye/geliştirme/yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencinin öğrenme eksikliklerini belirlemek, eğitimdeki düzeltilmesi gereken yönleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Ders sonunda uygulanan tarama testleri, quizler, sorulan sorular bu değerlendirme türüne yöneliktir (Doğan, 2023). Değer biçmeye/düzye belirlemeye yönelik (Tümel) değerlendirme ise eğitim süreci tamamlandıktan sonra öğrencide amaçlanan kazanımların ne kadarına ulaşıldığına dair yapılan değerlendirmedir. Bitirme sınavları, yüksek lisans/doktora tez savunmaları, bütünleme sınavları gibi sınavlar bu değerlendirmeye örnektir (Çıkrıkçı, 2022).

2.3.Eğitimde Ölçme Değerlendirme

2.3.1.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitimin amacı bireyi, değişen dünya gereksinimlerine adapte olacak şekilde hazırlamaktır. Başka bir deyişle eğitimle bireyde davranış kazandırma, var olan davranışı geliştirme ya da yanlış olan davranışı değiştirme hedeflenmektedir. (Turgut ve Baykul, 2019). Bireyde öğrenme sonucu gerçekleşen bu davranış değişiklikleri belli bir zamana kadar aile içinde, bir süreden sonra ise içinde yaşadığı toplumun normlarına göre belirginleşir. Belli bir süre informal eğitim adı verilen ve kendiliğinden gerçekleşen bu kültürlenme, okullar aracılığıyla belli bir program ışığında formal olarak meydana gelir (Tekindal, 2020). Okullar bu davranış değişikliği meydana getirme amacını kasıtlı olarak uygulamaktadırlar. Bu yolda, amaçlanan kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını takip etmek, öğrencinin başarısını tespit etmek ve onu doğru programlara yönlendirmek, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin konusudur. Böylece eğitimin niteliğini artırmak hedeflenmektedir. Elde edilen sonuçlarla birey değerlendirilir, başarılı olup olmadığı noktalar belirlenir ve bir sonraki adım için yol haritası çizilir. Böylece eğitim sistemi de kendini yenilemiş ve düzenlemiş olur.

Eğitimde ölçülmek istenen konular doğrudan gözlemlenmeyebilir. Bu durumda ölçmeye konu olan özellikler, o özellikle ilişkili olan davranışlar üzerinden gözlemlenir ve ortaya çıkan neticeler o özelliğe mal edilir (Kılınç 2019). Örneğin; öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmeye çalışırken eğitimciler, onlara sordukları sorulara aldıkları yanıtlarla öğrencilerin zihinlerindeki bilgi düzeyini ölçmüş olacaktırlar (Doğan, 2023). Eğitimde yapılan ölçme değerlendirme ile sadece öğrenci değil, programın kendisi de değerlendirilir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin, uygulanan müfredatın eksik yanları revize edilir, içinde bulunulan çağın şartlarına göre çeşitli değişikliklere gidilir.

Sonuç olarak eğitimde ölçme değerlendirmenin, birey ve toplumun niteliğinin artması ve kullanılan eğitim müfredatlarının, yöntem-tekniklerin gelişmesi açısından yeri oldukça önem taşımaktadır.

2.4.Okul Öncesi Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme

2.4.1. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Dönem olarak okul öncesi yaş aralığının önemi ve kritikliğine dair bilimsel çerçeve önceki bölümlerde çizilmiştir. Bu dönem çocuğunun gelişiminin yaşamın diğer evrelerine oranla oldukça hızlı olması, kendini ifade etmekte zorlanması ve bu yaş aralığında gösterdiği her türlü gelişimi hayatının sonraki evrelerine taşıyacak olması bakımından bu denli önemli bir evrede bulunan çocukların, aldığı eğitimi bilimsel bir şekilde ölçmek ve değerlendirmek gereklidir.

Okul öncesi eğitimde ölçme, yaygın olarak kullanılan ölçme tanımından farklı olarak, öğrencilerin gelişim süreci hakkında bilgi toplama işine dayalıdır (Mcafee ve Leong, 2020). Değerlendirme ise çocuğun bilgisi, davranışı, beceri düzeyi ve kişiliğinin belirli yönleri hakkında bilgi toplayıp (Aybar İnce, 2022) çeşitli araçlarla bu bilgileri yorumlama işlemidir.

Okul öncesi eğitimde çocukla ilgili bilgi toplamak onun gelişimsel olarak izlenmesi sürecini ifade eder. Her yaşın belli başlı gelişim özellikleri bulunmaktadır fakat öğrenme hızı, ilgi, yetenek ve olayları değerlendirme biçimiyle her çocuk kendine has farklı özellikler taşır. Çocuk dünyaya daha ailesinden itibaren getirdiği farklı bir kalıtımla gelir ve içinde büyüdüğü çevreye göre bu özellikler biraz daha şekillenir. Doğduğu ev ortamı, gittiği okullar, eğitim aldığı öğretmenler, arkadaş çevresi, hatta çocukluğunu geçirdiği mahalle-apartman dahi çocuğun gelişiminde etkilidir. Bu çevre ortamı çocuğa kendisine has özellikleri kazandırır, geliştirir ya da köreltir (Ulusoy, 2019). Çocuğu tanımaya çalışırken, onu tek başına değil, yetiştiği çevre ile birlikte değerlendirmek büyü ölçüde önem taşır (Tagay, 2016).

Okul öncesi eğitiminde, sürecin en mühim bölümlerinden biri olan çocuğu tanıma ve değerlendirme ile çocuğun bilgi düzeyi, yetenekleri, ilgi alanları belirlenmiş olur, öğretmen çocuğu kendisine has bu özelliklerini destekleyecek programlar geliştirir (Wortham, 2019). Bu bilgiden hareketle denilebilir ki ölçme değerlendirme teknikleri öğretmenlere, sınıflarındaki her bir çocuğa özel onların potansiyellerini zirve noktaya taşıyabilecek bireysel programları hazırlamakta yardımcı olmaktadır (Zembat ve Yılmaz, 2022). Mindes (2014) 'e göre değerlendirme yaparken objektif olmalı, sürece çocuğun eğitimine dâhil olan tüm paydaşları, öğretmenleri, yöneticileri ve aileyi katmalıdır. Değerlendirme ile

sadece çocuğa odaklanmamalı, çocuğun ev, aile ve içinde bulunduğu toplum da hesaba katılarak uygulama yapılmalıdır (Kılınç, 2019).

Yapılan ölçme ve değerlendirme sürecinin zamanı da neden ve nasıl yapıldığı kadar önemlidir. Değerlendirmeler periyodik yapılmalıdır. Nitelikli bir eğitimci, öğrencisini sürekli olarak değerlendirir. Önemli bir etkinliğin öncesinde, sonrasında, bir problem meydana geldiğinde ya da öğrencide yeni bir ilgi alanı gözlemlendiğinde tekrar tekrar değerlendirilmeli ve yapılan yorumlamalar kayıt altına alınmalıdır. Belli aralıklarla yapılan bu periyodik değerlendirmelerle öğrencinin hazırbulunuşluğu, öğrenme eksikleri ve bilgi düzeyleri ölçülmüş olur (Kılınç, 2019).

Okul öncesi eğitimde öğretmenler, çocukla ilgili en iyi bilgiyi en doğal haliyle oyun oynarken gözlemleyerek elde edecektir. Bunun yanında çocukla soru-cevap yöntemiyle yapılan bir sohbet, çocuğun yaptığı bir etkinlik veya resim, arkadaşlarıyla olan diyalogları, kurallı bir oyundaki davranışları kısacası sınıfta gün içindeki her hali öğretmen için bir veri niteliğindedir. Tüm bu gözlemlerin yanı sıra aile ile yapılan görüşmelerde ev ortamına dair alınan bilgilerle, taşınma, vefat, boşanma, yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi gibi çocuğun duygu dünyasında değişime neden olabilecek, gelişimini olumsuz etkileyebilecek durumlarla ilgili de ipucu edinilebilir.

Yapılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geçerliği ve güvenirliliği de oldukça önem taşımaktadır. Başarılı bir değerlendirme için çocukların dikkatlerini çeken, motivasyonları artıran, onların farklı ilgi alanlarına hitap edecek yöntem ve teknikler seçilmelidir. Bu süreçte çocuk değerlendirildiğinin farkında olmamalı, süreç kısa tutulmalı, yapılacak değerlendirme çocuğun gelişim seviyesine uygun olmalıdır (Şimşek, 2012).

Okul öncesi eğitim, çocukları gündelik yaşam becerileri konusunda geliştirir ve bir sonraki eğitim basamağına hazırlar. Bundan dolayı eğitimciler öğrenciyi değerlendirirken, tüm gelişim alanlarında değerlendirmeli ve desteklemelidirler. Tüm bu süreçte öğretmenler öğrenci hakkında bilgi toplarken her çeşit araç ve gereçten faydalanmalıdır, değerlendirme çok yönlü olmalıdır. Eğitimcilerin çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanabileceği farklı değerlendirme yaklaşımları mevcuttur.

2.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme, çocuk hakkında tüm alanlarda gelişimsel bilgi toplamayı ifade eder. Okul öncesi dönemde bu bilgiler farklı ölçme araçları kullanılarak

toplanmaktadır. Standart testler, gözlem, veli görüşmeleri, etkinliklerin dosyalanması (portfolyo) gibi birçok farklı yolla yapılan değerlendirmeler formal ve informal olarak iki başlık altında toplanmıştır.

2.4.2.1. Formal Değerlendirme

Çocuğun gelişimine dayalı bilgi toplamak amaçlı, çerçevesi önceden çizilmiş, yapılandırılmış standart testlerle yapılan değerlendirmeye “Formal değerlendirme” adı verilmektedir. Standart test uygulamalarında, değerlendirilmek istenen çocuğun performansı ile kendisiyle benzer özellikteki başka çocukların performansı karşılaştırılarak puanlama yapılır (Yurt Tarakçı, 2020). Standart testlerin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmaları değerlendirmenin niteliği açısından oldukça önemlidir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Okul öncesi dönemde fonksiyonlarına göre gelişimsel, tanılayıcı, hazırbulunuşluk, başarı ve yetenek testleri olmak üzere dört çeşit standart test bulunmaktadır (Gullo, 2005).

Gelişimsel testlerle, çocuğun gelişimsel bozukluk ya da geriliğine dair bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Ülkemizde çoğunlukla kullanılan gelişim testlerine Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Marmara Gelişim Ölçeği, Denver II Gelişimsel Tarama Testi örnek olarak verilebilir. Tanılayıcı testler, çocukların bedensel veya belli bir alanla ilgili akademik durumunu belirlemek, güçlü ya da zayıf yönlerini tespit etmek amaçlanır. Bu testler ilgili eğitimi almış kişiler tarafından uygulanabilecek özel testlerdir. Erken çocukluk döneminde uygulanan tanılayıcı testlere Peabody Resim Kelime Testi ve Gessell, Bayley Testi örnek olarak verilebilir (Wright, 2010).

Hazırbulunuşluk testleri ile öğrencinin katılacağı programa ne kadar hazır olduğu ve bu programla ilgili ön öğrenmelerinin dereceleri belirlenir, eksikleriyle ilgili desteklenmesi konusunda eğitimciye bilgi verir. Metropolitan Okul Olgunluğu ve Brainline Okula Hazırbulunuşluk Testi bu testlere örnektir. Belli bir alanla ilgili, o alana özgü öğretim programı ve ders kitaplarından faydalanılarak hazırlanan, başarı düzeyini ölçmek amaçlı kullanılan testlere başarı testleri adı verilmektedir (Işıkoğlu, Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Türkiye’de okul öncesi dönemde kullanımı yaygın olmayan bu testlere örnek olarak yurtdışında kullanılan Stanford Erken Okul Başarı Testi, Iowa Temel Beceriler Testi örnek olarak verilebilir. Çocukların gelecek dönemlerde göstereceği mesleki başarı hakkında değerlendirme yapmak amacıyla ise yetenek testleri kullanılmaktadır. Mc Carthy

Çocuk; Yetenekleri Ölçeği ve Erken Matematik Yeteneği Testi II gibi testler erken çocukluk dönemindeki yetenekleri ölçmek amacıyla uygulanmakta ve öğrencinin gelecekteki mesleki performansı hakkında eğitimciye veri sunmaktadır (Işıkoğlu, Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

2.4.2.2.İnformal Değerlendirme

Çocuğun gelişimi hakkında bir norma dayalı olarak sonuç odaklı karar vermeye yarayan formal değerlendirmelerin aksine informal değerlendirmeler, müfredattaki amaçlanan kazanımın çocukta nasıl uygulandığına ve bu bilgi, becerilerin dayandığı zihinsel süreçleri tespit etmeye yarar. Eğitim esnasında çocuğun davranışları gözlemlenir, kayıt altına alınır ve çocuk diğer arkadaşları ile değil kendi içerisinde değerlendirilerek eğitsel kararlar alınır. Eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı informal değerlendirmeler başta gözlem olmak üzere görüşme, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri vb. standart olmayan teknikleri içermektedir (Işıkoğlu, Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Görüşme

Görüşme, belli bir amaç doğrultusunda bireyin duygu-düşünce dünyasına dair ipuçları elde etmek, davranışının altında yatan sebepleri anlamak amacıyla en az iki kişi arasında geçen bir konuşma tekniğidir. Görüşmeler genelde soru-cevap tekniğine dayanmaktadır. Görüşme yapılan kişinin jest-mimikleri, kullandığı ses tonu dahi görüşmeyi yöneten kişi için yol gösterici bir veri konumundadır. Yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevaplar kişi hakkında doğru bilgi alınmasına yol açacaktır.

Okul öncesi dönemde öğrencileri hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılan görüşmeler genelde çocukla ya da çocuğun ebeveynleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu görüşmeleri genelde öğrencinin öğretmeni gerçekleştirmektedir. Yaş aralığına dayalı gelişim özellikleri baz alındığında küçük çocuklarla en fazla 10 dakikalık görüşmeler sağlıklı olacaktır (Wortham, 2019). Bu dönem çocukların anlatılarında gerçek olaylara hayali bir takım görüşlerini de ekleyebilecekleri gerçeği unutulmamalıdır. Yine de öğretmen bu yöntemle değerlendirme yapmayı amaçladıysa oyun temelli bir soru-cevap uygulaması çocuğu görüşmede daha aktif kılacaktır (Doğan, 2022). Görüşme verilerini öğretmenler not alarak, sesli veya görüntülü olarak kaydederler. Gelişimsel olarak küçük çocukların kendini ifade

etmede zorluk yaşayacağı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda yapılan görüşmeler, ebeveynlerle da yapılacak görüşmelerle veya farklı tanıma tekniklerinin de sürece eklenmesiyle desteklenmelidir (Ünüvar, 2016).

Görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılmaktadır (Dinç, 2011). Yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen önceden görüşmenin kapsamı hakkında bir planlama yaparak sorular hazırlar ve plan dışına çıkmadan aldığı yanıtları kaydederek süreci yönetir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Örneğin, öğretmen çocuğa ellerindeki kuklalarla bir hikâyeye anlatır. Hikâyeye içerisinde ya da sonrasında planladığı soruları sorarak öğrencinin zihin dünyasına ait bilgi almaya çalışır. Bu teknikte öğretmen planın dışına çıkmadan soruları aynen sormak ve cevapları da olduğu gibi kayıt etmek durumundadır (Özgüven, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen önceden görüşmenin çerçevesini belirlemiştir ancak planın dışına çıkacak sorular da görüşmeye dâhil edilebilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise önceden hazırlanmış bir planlama yoktur. Öğretmen bir etkinlik esnasında, kurallı ya da serbest oyun oynarken vb. anlarda ideal bir zaman dilimini yakaladığını düşündüğü anda öğrencisine sorular sorar ve gelen yanıtlara göre ek sorularla görüşmeyi devam ettirebilir (Yurt Tarakçı, 2020).

Gözlem

Gözlem tekniği tüm informal değerlendirme tekniklerinin temelini oluşturmaktadır (Yurt Tarakçı, 2020). Gözlem tekniği ile bir kişi başka biri ile ilgili duyu organlarını kullanarak bilgi toplar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tanımdan yola çıkarak denilebilir ki, gözlem yaparken gözlemci duyu organlarının tümünü kullanıyor olsa da temelde en sık başvurulan duyu görme duyusudur (Ulusoy, 2019). Yani elde ettiği bilgileri, gözlenen kişiyi izleyerek elde eder.

Formal değerlendirme teknikleri ile ulaşılamayan öğrenci davranışlara ve zihinsel süreçlere yönelik bilgilere öğretmenler, gözlem yoluyla rahatlıkla ulaşabilirler. Erken çocukluk döneminde çocukların bazı gelişimsel özellikleri test teknikleri ile değerlendirmeye olanak sunmayabilir. Bu nedenle gözlem tekniği öğretmen için değerlendirme sürecinde kurtarıcı bir rol oynar. Bunun yanında yine de test tekniği uygulanan bir öğrencinin göstermesi beklenen konuşma ve davranış performansları henüz yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilir. Çünkü okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini ifade etme yetileri yaşça büyük çocuklara göre daha kısıtlıdır. Buna rağmen bu dönem çocuklarının duyu dünyalarını

davranışlarından rahatlıkla belli olmaktadır (Doğan, 2022). Bu durumda öğretmenin öğrenciyi eğitim ortamında en doğal haliyle gözlemesi en iyi tercih olacaktır (Gullo, 2005). Gözlem yaparak öğretmenler, çocukların problem çözme becerilerine, öğrenme ihtiyaçlarına, sosyal ilişkilerine, güçlü-zayıf yönlerine, zihinsel süreçlerine ve daha birçok gelişimsel veriye dair ipuçları edinir, çocukları çok yönlü tanıma fırsatına erişmiş olurlar. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin, çocukların kendilerine has özelliklerini tespit etmek, olumsuz davranışları belirlemek, kullandıkları eğitim-öğretim programını değerlendirmek, çocuğu tanımak ve davranışlarını anlamaya çalışarak ona rehberlik etmek ve tüm bunlarla ilgili aileyi bilgilendirmek şeklinde amaçları bulunmaktadır (Eryiğit ve Değirmenci, 2018). Gözlem tekniği ile bunun yanında erken çocukluk eğitiminde öğretmenler, çocuğun gelişim sürecini izlemeyi, edindikleri bilgilerle kullanacakları yöntem-tekniklere ve yapacakları sınıf içi uygulamalara karar vermeyi ve bu bilgileri kaydedip, dosyalamayı amaçlarlar (Bredenkamp, 2015). Örneğin öğretmen etkinlik esnasında çocuğun kalem tutma becerini gözlemlemektedir. Bu gözlem esnasında öğrencisini çok yönlü değerlendirmektedir. Çocuğun küçük motorlara özgü diğer becerileri hakkında yordama yapar, kalem tutma konusunda evde ne kadar desteklenip desteklenmediği konusunda tahminler yürütür, bu verilerle çocuğun içinde bulunduğu ev ortamı, ailenin sosyo-ekonomik veya eğitim düzeyleri hakkında çıkarımlar yapmaktadır (Gülay Ogelman, 2016). McAfee ve Leong (2020), gözlem kayıt tekniklerini açıklayıcı, hesaplama teknikleri ve sınıflama-derecelendirme teknikleri olarak üç başlık altında Tablo 1'deki şekliyle toplamıştır. Açıklayıcı kayıtlar, davranışa geniş açıdan bakmayı sağlarken, hesaplama teknikleri davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini, sıklığını veya devam ettiği zamanı belirlemeye yaramaktadır. Sınıflama ve derecelendirme teknikleri ise diğer kişilere ve önceden belirlenmiş kıstaslara göre bir sıralama ve derecelendirme amacıyla kullanılmaktadır (McAfee ve Leong, 2020).

Tablo 1

Gözlem Kayıt Teknikleri

Açıklayıcı	Açıklayıcı anlatılar, anekdot kayıtları, kısa notlar, şekiller/grafikler, taslaklar, fotoğraflar, işitsel ve görsel kayıtlar
Hesaplama	Kontrol listeleri,

	Katılım grafikleri, Frekans tabloları (süre kaydı, olay kaydı)
Sınıflama ve Derecelendirme	Derecelendirme ölçekleri, Rubrikler

Açıklayıcı kayıt tekniklerinden anekdot kaydı öğretmenin bir ya da bir grup öğrencinin sınıf içi durumlarını nesnel olarak açıklayıp kaydettiği kısa anlatılardır. Anekdot kayıtları ile çocuğun davranışı altında yatan nedenler ortaya konmaya çalışılır. Davranışın gerçekleştiği yer ve zaman net bir şekilde belirtilmelidir. Gözleme dayalı veriler kaydedildikten sonra ayrı bir bölümde öğretmen eğitsel yorumunu da yapmalıdır.

Öğretmenin yapacağı kaydı, öğrencinin hangi davranışı özelinde yapacağına dair önceden planlama yapması önemlidir. Böylece öğretmen gözlemleyeceği tutum ya da davranışı ayrıntılarıyla inceleyebilir, gelecekteki öğrenmeler için bu kayıtlardan faydalanarak planlamalar yapabilir. Sadece kısa bir anı kaydediyormuş görüntüsü verse de bu yöntemle öğretmenler biriktirdikleri birden fazla anekdot kaydı ile öğrenci hakkında zengin bir veri dosyası elde etmiş olurlar (Beaty, 2021).

Anekdot kayıtları öğretmenin öğrenciyi gözlemleyerek kaydettiği birincil kaynaktan olabileceği gibi ebeveynlerden edinilen bilgilerle ikincil kaynaktan da olabilirler (Orçan, 2016). Tablo 2’de 4 yaşındaki X isimli öğrencinin sosyal-duygusal gelişim alanına ait anekdot kaydı örneği bulunmaktadır.

Tablo 2

Anekdot Kaydı

Öğrenci Adı/Yaşı: X/4	Gözlem Tarihi: 20.04.2024
Gözlenen mekân ve çocuk grubu	Matematik merkezi ve bireysel oyun
Gözlenen durum	X matematik merkezinden bir sayı-nesne oyuncuğu alarak masada oynadı. Oynadıktan sonra oyuncuğu yerine koymadan fen-doğa merkezindeki materyalleri incelemeye başladı. Kendisine oynadığı matematik oyuncuğunu rafa koyması söylendiğinde “Onunla ben oynamadım” dedi.

Yorumlar	Oyunu bittikten sonra oynadığı oyuncakları dolabına yerleştirerek sınıfı düzenleme davranışının öğrencide tam yerleşmediği gözlenmiştir. Sorumluluk bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca oynadığı oyuncakları geri yerine koyması istendiğinde verdiği cevaptan dolayı dürüst olmanın önemi kendisine aşılmalıdır.
----------	---

Hesaplama teknikleri ile gözlemlenen davranışın sıklığı, süresi ya da varlığı-yokluğuna ilişkin bilgi edinilir. Bu tekniği kullanmak isteyen öğretmen gözlemlemek istediği davranışları belirler ve bir forma dönüştürür. Uygun form hazırlandıktan sonra sıklık, süre ya da davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine dair kayıtlar alınır (McAfee ve Leong, 2020). Hesaplama tekniklerinin içinde kontrol listeleri, katılım grafikleri, frekans tabloları bulunmaktadır.

Kontrol listeleri, belirlenen bir davranışın veya amaçlanan eğitsel bir kazanımın öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede kullanılır. Kontrol edilecek hususlar ile ilgili maddeleme işlemi ve değerlendirme sırayla yapılır. Her madde teker teker incelenir. Kullanım ve raporlama sistemi sebebiyle öğretmenlerin çoğunlukla tercih ettiği kolay, harcanması gereken zamanın kısa olduğu bir tekniktir. Öğretmenler hazır olan ya da kendileri hazırladıkları kontrol listelerini doldururken incelenen davranışın varlığını belirlemek amacıyla genelde “evet-hayır, var-yok, gerçekleşti-gerçekleşmedi, \sqrt{x} ” şeklinde cevaplandırmalar yaparlar (MEB, 2024). Fakat öğrencinin davranış yeterliliğini tüm yönleriyle ele alamaması zayıf yönlerindedir (Bredenkamp, 2015; Gullo, 2005). Tablo 3’te Y isimli bir öğrencinin sosyal-duygusal alana yönelik gelişimsel kontrol listesi formu örneği verilmiştir.

Tablo 3

Kontrol Listesi

Öğrenci Adı/Yaşı: Y/5		
	Evet	Hayır
Kendine güvenir.	$\sqrt{}$	
Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.		$\sqrt{}$

Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.	√
Bireysel farklılıklara değer verir.	√

Sınıflama ve derecelendirme tekniklerinden derecelendirme ölçeği (Tablo 4) ile çocukların bir davranışı, bir beceriyi, bir kazanım ve göstergeyi ne derecede yaptığı belirlenir. Bu şekilde gözlemlenen davranışın, öğrencide sahip olma seviyesi belirlenmiş olur (Beaty, 2021). Bu ölçeği doldururken öğretmenler “hiçbir zaman-nadiren-bazen-sıklıkla-her zaman” gibi kelimeler ya da “1:yeterli değil,-5:iyi” gibi bir sıfatı karşılayan rakamlar kullanırlar (MEB, 2024). Tablo 4’te Z isimli öğrencinin fiziksel gelişim ve sağlık alanına özgü kriterler ile değerlendirildiği derecelendirme ölçeği örneği yer almaktadır.

Tablo 4

Derecelendirme Ölçeği

Çocuğun Adı/Yaşı: Z/5	Tarih: 25.02.2024				
1:Çok zayıf 2:Zayıf 3:Orta 4:İyi 5:Çok iyi					
FİZİKSEL GELİŞİM Ve SAĞLIK ALANI	1	2	3	4	5
Yemeğini kendi kendine yer.	X				
Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.			X		
Kendi kendine giyinir, soyunur.					X
Hava şartlarına uygun giysiler seçer.				X	
Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir.		X			

Okul öncesi dönem öğrencileri için Türkiye’de kullanılan derecelendirmeli ölçeklere, 5-6 yaş çocukları için okul uyumu öğretmen değerlendirme ölçeği, Marmara sosyal duygusal uyum ölçeği (MASDU), Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği (SYDD-30), Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği, Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği, Akran şiddetine maruz kalma ölçeği, Çocuklar için ego sağlamlığı ölçeği’ ni örnek verilebilir (Önder ve Gülay Ogelman, 2016).

2.4.3.Okul Öncesi Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımının Önemi

Okul öncesi eğitimde öğretmenler öğrencilerini nitelikli bir şekilde eğitebilmek amacıyla test ve test dışı değerlendirme teknikleri kullanırlar. Başarı testleri, gelişim testleri, kişilik testleri, ilgi tutum envanterinden oluşan bir dizi test tekniği ve bunların yanında gözlem kayıt tekniklerinden kontrol listeleri, anekdot kayıtları vb. test dışı tekniği kullanarak öğrencilerini tanıma ve değerlendirme sürecini yönetirler (Bayraktar, 2018).

Ülkemizde kullanılan gelişim testleri grubundan Ankara Gelişim Tarama Envanteri, 0-6 yaş aralığındaki çocukların, dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri- öz bakım alanlarındaki gelişimlerini belirlemeyi amaçlayan çocuğu tanıyan anne-baba, bakıcı veya öğretmenlere sorulan 154 maddeden oluşan bir değerlendirme yöntemidir (Büyüktaşkapu, 2012). Maddeler “Evet, Hayır, Bilmiyorum” şeklinde yanıtlanmaktadır. ‘Evet’ cevabının 1, ‘Hayır’ cevabının 0 puanla, ‘Bilinmiyor’ cevabının ise ‘B’ harfiyle eşleştirildiği AGTE’ nde elde edilen toplan gelişim puanı çocuğun içinde bulunduğu alt veya orta sosyo-ekonomik çevre şartları da baz alınarak hesaplanmaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2004). Şekil 1’de AGTE Testinden örnek bir kesit verilmiştir.

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ	
PUANLAMA	Evet <input type="checkbox"/> 1
	Hayır <input type="checkbox"/> 0
	Bilinmiyor <input type="checkbox"/> B
DOĞUMDAN 3 AY SONUNA KADAR (1,2,3 Aylar)	
1. Ani ses ya da gürültüden ürküp sıçrar mı?	<input type="checkbox"/>
2. Konuşulunca sesler (ağlama dışında) çıkarır mı? (Cevap evetse.) Nasıl sesler çıkarır diye sorun ve kaydedin.	<input type="checkbox"/>
3. Tanıdık bir sese başını çevirir mi?	<input type="checkbox"/>
4. Kucağa alındığında susar sakinleşir mi?	<input type="checkbox"/>
5. Kaşık, meme yaklaştınca daha ağzına dokunmadan ağzını açar mı?	<input type="checkbox"/>
6. Kucağınıza aldığınızda kafasını dik tutar mı?	<input type="checkbox"/>
7. Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyredir mi?	<input type="checkbox"/>
8. Bebek yüzüstü yatarken başını kaldırır mı?	<input type="checkbox"/>
9. Ellerini bazen ağız tutar mı?	<input type="checkbox"/>
10. Bebeğinizle konuşup gülümserseniz bebeğiniz de size gülümser mi?	<input type="checkbox"/>
11. Gözleri ile hareket eden şekilleri izler mi?	<input type="checkbox"/>
12. Kucağınızda otururken kafasını çevirip etrafa bakar mı?	<input type="checkbox"/>
13. Bebek biberonunu, anne memesini görünce hareketlenir, elini kolunu sallar mı?	<input type="checkbox"/>

Şekil 1. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri. El Kitabı Örnek Maddeler

AGTE testi ile bebek ve çocukların gelişimlerine yönelik detaylı bilgi edinilmiş olmaktadır. Yapılan uygulamayla ebeveynler çocukları hakkında daha derinlemesine gözlem yapma ve bilgi edinme fırsatı tanınmış olur (Pınarcık ve Özözen Danacı, 2018). Fakat kullanılan bu standart testin uygulayıcısının yeterliği önem taşımaktadır. Testin yanlış ya da eksik uygulanması çocuk hakkında yanlış bilgi edinilmesine ve ailede gereksiz endişe oluşmasına neden olabilir (Kılınç, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarını tanımada test dışı tekniklerden görüşme yöntemi de sıklıkla kullanılan ölçme-değerlendirme çeşitlerindedir. Bu görüşmeler birebir yapılabileceği gibi birden fazla öğrencinin katılımıyla grup şeklinde de tasarlanabilir. Grup görüşmelerinde öğrenciler birbirlerinden etkilenecek benzer cevapları vereceğinden bireysel görüşmelerden elde edilecek verilerin daha orijinal olacağı bilinmektedir (Ünüvar, 2016). Yapılan görüşme bireysel de olsa okul öncesi dönem çocuklarının gerçek ve hayalî olayların tam farkında olmadıkları öğretmenin bilincinde olmalıdır. Bu dönem çocukların hayalî bir olayı anlatmaları istendiğinde detaylı bir şekilde renklendirerek gerçekçi bir şekilde anlatım yapmaları ihtimal dahilindedir (Keller Hamela, 2016). Görüşme çeşitlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği görüşmeciye önceden hazırladığı sorulara ilave sorular da kullanma özgürlüğü tanınması bakımından okul öncesi eğitimde en sık kullanılan tekniktir (Sop, 2018). Tablo 5'te McConaughy (2013) tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış örnek sorular verilmiştir.

Tablo 5

Arkadaşlık ve Akran İlişkileri ile İlgili Örnek Sorular

Arkadaşlar

Kaç tane arkadaşın var?

Yeteri kadar arkadaşına sahip olduğunu düşünüyor musun?

Arkadaşın kız mı erkek mi?

Arkadaşların kaç yaşındalar?

Arkadaşlarıyla neler yaparsın?

Sizin eve gelirler mi?

Sen onların evine gider misin?

Ne kadar sıklıkla gidersin?

Bana sevmediği bir arkadaşını söyle.

Onun (kişi adı) hangi özelliğini seviyorsun?

Sosyal Problemler

Diğer çocuklarla oynarken sorun yaşıyor musun?

Nasıl sorunlar yaşıyorsun?

_____ hakkında ne yapıyorsun? (yaşadığı sorun vb.)

Kendini yalnız hissediyor musun?

Kendini yalnız hissettiğinde ne yapıyorsun?

Diğer çocuklarla hiç kavga ettin mi?

(Evet ise) Biraz daha bana anlat.

Kavga ederken bağıyorlar mı? Ya da vuruyorlar mı?

Bu sadece bir çocukla mı yoksa bir grup çocukla mı oluyor?

Genellikle kavgalar ne için başlar?

Genellikle nasıl bitiriyorlar?

Bu sorunu çözmek için kavga etmek yerine başka yollar nelerdir?

Kızgınlığını kontrol etmekte zorlanıyor musun?

Tablo 5’te verilen yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin detayları, birlikte yaptıkları faaliyetler, yaşadığı sosyal problemler ve bunları çözmeye becerileri gibi durumları netleştirmek amaçlanmaktadır. Sorular açık uçlu sorularla öğrencinin düşünce ve duygu dünyasına yönelik ipuçları elde edilmiş olmaktadır. Bu yöntemle görüşmeye katılan çocuklar da kendilerini özgürce ifade etme şansı bulmuş olurlar. Yapılan görüşme ile çocukların kendileri hakkında düşünmelerine, konu hakkında iç görü kazanmalarına yol açılmış olur. Özellikle okuma-yazma bilmeyen okul öncesi dönem öğrencilerinin tanınması yönünde elverişli bir tekniktir. Görüşme tekniği tüm bu kuvvetli yanlarının yanı sıra, harcanan zaman ve emek açısından masraflı bir teknik olarak kabul edilmektedir. Görüşmeye katılan çocuğun soruları cevaplarken vereceği yanıtları ebeveynlerinden çekinme, öğretmeninden korkma, özgüven eksikliği ya da özellikle küçük çocuklarda görülen kendini güvende hissetmeme gibi etmenler etkileyebilir (Sop,2018). Görüşme tekniği soruyu cevaplayan kişinin kelime haznesi, kendini ifade etme becerisi ve kendisiyle ilgili vermek istediği kadar bilgiyle sınırlıdır. Görüşme sonrası elde edilen verilerin kişiye has olması sebebiyle nesnel bir kanıtı ulaşmak zordur ve geçerlik-güvenirlilik düzeyi düşüktür. Bu nedenle görüşme tekniği yanında farklı ölçme araçları da eklenerek desteklenmesi gereken bir ölçme aracıdır (Doğan, 2022).

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları test dışı tekniklerinden bir diğeri olan gözlem yöntemi esnasında kullandıkları formlardan anekdot kaydı tekniği ile öğrenciler hakkında anlık bilgiler kayıt altına alınmış olunur. Anekdot kaydı kolay uygulanışı sebebiyle ekonomik ve masrafsızdır. Ayrıca raporlanma süreci için gözlemcinin ekstra bir eğitime tabi tutulmasına gerek olmaması, gözlemin her türlü davranışı içerebilmesi bakımından gözlemciye geniş bir alan sağlaması ve okul ortamında bulunamadıkları için göremedikleri anların ailelerle paylaşılması (Orçan, 2016) bakımından avantajlı bir tekniktir. Fakat gözlemi yapan kişinin kaydı olay üzerinden zaman geçtikten sonra yapması dahilinde detayları atlama ihtimalinin bulunması ise anekdot kaydının dezavantajları arasındadır (Doğan, 2022).

Öğrencinin göstermiş olduğu performansın gözlenmesi için değerlendirme araçları kullanılır. Kontrol listeleri de öğretmenler tarafından tercih edilen bir değerlendirme aracıdır. Kontrol listeleri doğru bir şekilde planlanıp uygulandığı takdirde öğrenci hakkında detaylı bilgi verecek ve öğretmene vereceği eğitim için yol gösterici olacaktır (Doğan, 2022). Kontrol listeleri uygulanışı bakımından pratik olması sebebiyle öğretmenler tarafından çokça tercih edilmektedir. Kontrol listelerinde öğretmenler, öğrencide gözlemlemek istediği gelişimsel özellikleri ve becerileri belli bir sıraya göre dizerek detaylıca maddeleme yaparlar (Doğan, 2022). Böylece öğretmenler öğrencide hangi becerinin gerçekleştiğini belirler, bunun yanında yetersiz olduğu basamağı da tespit etmiş olurlar (Brassard & Boehm, 2007). Belirlenen maddelerin niteliği kontrol listesinin niteliğinin belirleyicisi olmaktadır. Kontrol listeleri uygulayıcı olan öğretmenin, öğrencilerin gelişim basamaklarına hâkim olma derecesiyle sınırlıdır (Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2018).

Son gözlem kayıt tekniği olarak derecelendirme ölçeğinin olumlu yönleri incelendiğinde her maddenin karşılık gelebileceği dereceler eşit olduğundan ölçmeyi standartlaştırıyor olması, ön plana çıkmaktadır (Preston & Colman, 2000). Puanlama sistemi açısından objektif veriler elde edilerek bu verilerle istatistiksel olarak hesaplama yapılabilmektedir. Uygulanması bakımından kolay, zaman açısından ekonomiktir. Edinilen verilerin net olması alınan kararların güvenilir olmasını sağlamaktadır. Her basamak için birden fazla derece ya da sıklık kriterine göre değerlendirme yapılmasından dolayı öğrenci hakkında derinlemesine bilgi edinilmiş olur (Önder ve Gülay Ogelman, 2016). Uygulamayı yapan kişinin ölçek konusunda deneyimli ve değerlendirilecek çocukla yeteri kadar vakit geçirmiş olması -en az iki ay (Önder ve Gülay Ogelman, 2016)- gereklidir. Bu süre zarfında öğrenci, öğretmen ve ortama alışarak doğal davranacaktır, bu da gerçek veriye ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Öğrenciyi değerlendireceği gelişimsel basamaklarla ilgili

uygulayıcı, yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2018). Bu hususların gerçekleşmediği durumlarda ölçme ve değerlendirme süreci olumsuz etkilenecektir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim için çocuğu doğru şekilde tanımak ve verileri formları ile somut hale getirmek eğitimin niteliği açısından oldukça önem taşımaktadır. Elde edilen tüm veriler öğretmene öğrencisi ile ilgili bilgi verecek ve hazırlayacağı plan açısından rehber olacaktır. Hangi tekniği tercih etmiş olursa olsun öğretmenin ölçekle ilgili ön bilgisi ve deneyiminin bulunması ölçme değerlendirmenin güvenilir ve geçerli olması açısından önemlidir. Öğretmenlerin çeşit yönünden olabildiğince fazla ölçme aracı kullanması çocuğu tanıma sürecinde sağlıklı verilere ulaşmada önem taşımaktadır (Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2018).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde konuyla ilgili araştırmalara değinilmiştir. Yapılan çalışmalar aşağıda belirtildiği gibidir:

Tatlı ve Alakoç Pirpir (2015), in “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışması, okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine olan ilişkilerini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada içerisinde “Sosyal Beceri Ölçeği” de bulunan birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubu 348 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın ölçeklerle ilgili olan bulguları ışığında, öğretmen çocuk ilişkisi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada uygulanan ve Özbey (2009)’in yürüttüğü araştırmasında toplam Cronbach Alpha değeri 0.94 ile Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirliği bilimsel olarak saptanmış Sosyal Beceri Ölçeği, 23 maddelik likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir.

Kılınç ve Çakan (2019), tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler” isimli çalışması okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacı taşımaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler açık uçlu anket yoluyla

toplanmıştır. Anket, Ankara, Antalya ve Konya illerinde özel ve devlet okulunda çalışan 321 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin zaman alması, kalabalık mevcutlu sınıflarda grubun kalanı ile ilgilenememesi gibi güçlüklerle karşılaştığı görülmüştür. Gelişim raporlarını doldururken objektif olamama, gelişim ve öğrenme dosyasını değerlendirmeyi anlayamama, gelişim gözlem formlarının aktüelliğinin koruyamaması gibi sorunlar yaşandığı neticesine varılmıştır.

Şahin (2014), uyguladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve kullanım yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada orijinali fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olan fakat okul öncesi öğretmenlerine uyarlanmış Genç (2005) tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve uygulama yeterlilikleri bakımından puanlarının en fazla biçimlendirici ardından eşit düzeyde geleneksel ve alternatif, son olarak ise düzey belirleyici ölçme-değerlendirme yaklaşımı şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi yeterli düzeyde kabullendikleri ve eğitim uygulamaları içerisinde kullandıkları görülmüştür.

Sezer (2010) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı bilimsel çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çanakkale’de 2009-2010 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı özel ve resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki, 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin kullanma sıklığından fazladır. Detaylı bir şekilde bakıldığında ise öğretmenlerin gözlem kaydını yorumlanmada yaşanan zorluklardan ötürü, gelişim kontrol listesi ve standart testleri geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmadaki zorluklardan ötürü, öğretmen öz değerlendirme formunu objektif olma ihtimalinin az olmasından ötürü gibi sebeplere dayandırarak kullanmadıkları görülmüştür.

2.5.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında konuyla ilgili araştırmalara değinilmiştir. Yapılan alışmalar aşağıda belirtildiği gibidir:

Buldu (2010) tarafından yürütülen, “Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique” isimli bilimsel araştırmasında Birleşik Arap Emirlikleri’ndeki okul öncesi öğrencileri-aile ve öğretmenleri arasındaki ilişkileri ele alınmış ve çocukların eğitim ortamlarındaki yaşantılarını kayıt altına alarak öğrenme çıktılarını incelenmiştir. 141 okul öncesi ğrencisi, 67 veli ve 6 okul öncesi ğretmeni ile görüşme, gözlem ve anket araçları kullanılarak yapılan araştırma sonucunda anaokullarında uygulanan dokümantasyon çalışmalarının, öğrencilere öğrenme süreçlerini hızlandırmada, öğretmenlere ğrencilerinin nasıl öğrendiklerine dair ipuçları edinmelerinde ve ebeveynlere çocuklarını tanımada ve anlamada yardımcı olduğu grlmştir.

Hoover (2010), “Kindergarten assessments as a predictor for a student's need for intervention” adlı araştırmasında Missisipi’de bulunan iki ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 100 öğrencinin ikinci sınıfın bitiminde desteklenmesi gereken alanları ile aynı öğrencilerin okul öncesi eğitiminde yapılmış değerlendirme formlarındaki analizleri arasında ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde uygulanacak detaylı değerlendirme sonuçlarının öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitsel desteği belirlemedeki önemi belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı yapılan tüm bu araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin lme-değerlendirme araçlarını kullanırken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları fakat tüm güçlüklere rağmen eğitim süreçleri içerisinde bu araçları kullanmaya devam ettikleri grlmştir. Bunun yanında lme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenciye, öğretmene ve veliye olumlu anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmayla ise farklı lme-değerlendirme araçları karşılaştırılarak ğrenci hakkında karar vermede en uygun aracın belirlenmesi hususunda alan yazına katkı sağlanacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni

Okul öncesi eğitiminde performans değerlendirme amacıyla kullanılan araçların karşılaştırılmasını amaçlanan bu çalışmada nicel paradigmaya dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırmaları, dışarıdan bir müdahale olmadan geçmişte veya şimdi gerçekleşen durumu olduğu haliyle tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Tuncer, 2020). Tarama desenleri, araştırmacının çalışma grubunun tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak amacıyla bir örneklem grubundan ya da evrenin tamamından bilgi toplama işlemidir (Creswell, 2020). Robson (2015)'a göre ise uluslararası adıyla survey yöntemi, tek biçimli form ya da formlar aracılığıyla kalabalık bir topluluktan veri toplanması ve araştırmanın belirli bir evreni temsil eden örnekleme gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Araştırma yapılan çalışma grubu betimlenerek kendi şartları içerisinde var olduğu gibi tanımlanır (Ulusoy, 2019). Bu tanımlama işlemi araştırmanın ana çıkış noktasıdır (Büyüköztürk, 2022).

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, grubu öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Sakarya şehri Adapazarı ilçesinde bulunan Adapazarı Anaokulu'nda kayıtlı 121 öğrenciden ve 8 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk vd.'e (2022) göre uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının basitçe ulaşabileceği bir örneklemden verilerin elde edilmesini belirtmektedir.

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Demografik Özellikleri

			f	%
Öğrenciler	Cinsiyet	Kız	53	44
		Erkek	68	56
	Yaş	4 Yaş	54	45
		5 Yaş	67	55
	Toplam		121	100
Öğretmenler	Yaş	25 yaş ve altı	1	13
		26-30 yaş arası	1	13
		31-35 yaş arası	3	38
		36-40 yaş arası	2	25
		41 yaş ve üzeri	1	13
	Hizmet Yılı	3 yıl ve altı	3	38
		3-8 yıl arası	1	13
		9-14 yıl arası	3	38
		15-20 yıl arası	1	13
		Toplam		8

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %44'ünün kız, %56'sının erkek, %45'inin 4 yaş, %55'inin 5 yaş grubunda olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün kadın ve lisans mezunu olmakla birlikte %13'ünün 25 yaş ve altı, %13'ünün 26-30 yaş arası, %38'inin 31-35 yaş arası, %25'inin 36-40 yaş arası, %13'ünün 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Hizmet süreleri açısından dağılımları incelendiğinde hizmet süresi 3 yıl ve daha az olanların grubun %38'ini, 3-8 yıl arası olanların grubun %13'ünü, 9-14 yıl arası olanların grubun %38'ini ve 15-20 yıl arası olanların grubun %13'ünü oluşturdukları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için Ön Puanlama Aracı, Kontrol Listesi ve Derecelendirmeli Ölçek kullanılmıştır. Üç veri toplama aracı için de Erken Çocukluk

Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde bulunan Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Alanı'na ait;

“Kazanım 4: Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir:

Gösterge: Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir.” kazanım-göstergesi seçilmiştir. Öğrencinin okul içerisindeki rutin görevlerini gözlemleyebilmek ve yapılacak ölçme-değerlendirmenin okuldaki tüm öğrencilere uyarlanabilmesine olanak sağlaması nedeniyle bu kazanım-gösterge seçilmiştir. Veri toplama araçlarının tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen tüm veri toplama araçları Ek 1’de yer almaktadır.

3.3.1 Ön Puanlama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu araçta öğretmenlere herhangi bir sınır koymadan ve değerlendirme kriteri vermeden öğrencisini temel alınan kazanım göstergeye yönelik 1 ile 5 arasında puanlaması istenmiştir. Bu araçta 1 puan söz konusu kazanımı taşımadığı, 5 puan ise tam anlamıyla taşıdığını göstermektedir. Bu sebeple öğretmen için öğrencisinin isminin yanına ilgili kazanım için öğrenciye uygun gördüğü puan değerini yazabileceği bir “ön puanlama aracı” isimli isim listesi hazırlanmıştır.

3.3.2 Kontrol Listesi

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Alanı’na ait seçilen aynı kazanım-gösterge detaylandırılmış öğrencinin okul içerisinde yapması gereken sorumlulukları içeren 20 maddelik bir liste hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi 7 ayrı uzmana gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü için 3 okul öncesi eğitimi uzmanı, 3 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 Türk Dili uzmanından dönüt alınmıştır. Uzmanlar arası uyum katsayıları hesaplanmış ve her madde için en az %87 uyum oranı elde edilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve kontrol listesinin nihai hali oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, kontrol listesindeki her bir maddeyi öğrencilerinin yapıp yapmamalarını belirten Evet/Hayır şeklinde yanıtlamaları istenmiştir.

3.3.3 Derecelendirilmiş Puanlama Aracı (Rubrik)

Seçilen aynı kazanım-göstergeye yönelik öğrencinin okul içerisinde yapması gereken sorumlulukları içeren 20 maddelik liste bu kez uygulanış sıklığına göre Hiçbir Zaman/Bazen/Sıklıkla/Her Zaman şeklinde cevaplanacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan rubrik 7 ayrı uzmana gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü için 3 okul öncesi eğitimi uzmanı, 3 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 Türk Dili uzmanından dönüt alınmıştır. Uzmanlar arası uyum katsayıları hesaplanmış ve her madde için en az %87 uyum oranı elde edilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve aracın nihai hali oluşturulmuştur.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin öğrencileri ilgili kazanım için değerlendirme yapmaları istenmeden önce konu ile ilgili bilgilendirmeler yapıldı ve öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katıldı. Kullanılacak olan araçlar öğretmenlere tanıtıldı ve öğretmenler çalışmanın süreci hakkında bilgilendirildi. Kullanılan tüm araçlar sırası ile öğretmenlere iki haftalık aralıklarla verilmiş ve değerlendirme yapmaları istenmiştir. İlk olarak ön puanlama aracı ile puanlama yapmaları istendi. İki hafta sonra aynı öğrenciler aynı kazanım için bu sefer kontrol listesi aracılığı ile puanlandı. Kontrol listelerinin toplanmasının ardından iki hafta daha beklenilerek bu kez son aşama olan derecelendirme ölçeği ile değerlendirme yapmaları istendi. Formlar öğretmenler tarafından elle dolduruldu. Çalışmada uygulanan tüm veri toplama araçları Ek 1’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada toplam 121 öğrenci üç farklı araç kullanılarak puanlanmıştır. Ön puanlama aracı, kontrol listesi ve derecelendirilmiş puanlama aracı kullanarak elde edilen veriler, Genellenebilirlik Kuramına dayanarak analiz edilmiştir. Genellenebilirlik Kuramı (GK) Klasik Test Kuramına (KTK) benzer şekilde varyans analizi mantığına dayanır. Ancak G Kuramı gözlenen puanlardaki hata miktarının kaynaklarını detaylı bir şekilde

belirlenmesiyle KTK'dan farklılaşır. G Kuramında hem her değişken için hata miktarları elde edilebilir hem de bu değişkenlerin etkileşiminden ortaya çıkan hata miktarları da belirlenebilir (Shavelson & Webb, 1991). G Kuramında temel kavramlar söz konusudur ve bu kavramlar; ölçme objesi, yüzey, desen ve koşuldur. G kuramında araştırmanın amacına göre etkisi incelenen değişkenlik kaynağı “ölçme objesi”dir. Bu çalışmada öğrenciler ölçme objesidir. Bununla birlikte yüzey ise durum için söz konusu olan değişkenlik kaynaklarının hepsidir (Brennan, 2001). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının her biri birer yüzeydir. Genellenabilirlik kuramında ölçme objesinden kaynaklanan varyans istenen bir durum iken yüzeylerden kaynaklanan varyansın yüksek çıkması istenmeyen bir durumdur (Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen Teker, 2012). Yüzeylerin sahip olduğu farklı düzeylere koşul adı verilmektedir. Bu çalışmada 121 öğrenci aynı kazanım üzerinden üç farklı ölçme aracı ile puanlanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ölçme objesidir, puanlama araçları ise etkisi incelenen hata kaynağı olup birer yüzey olarak ele alınmaktadır. Çalışmada puanlama aracı yüzeyi için koşul sayısı üçtür.

G Kuramında içerisinde bulunan ve önemli olan diğer bir kavram ise yüzeylerin desenleridir ve iki temel desen vardır. Bunlar çaprazlanmış ve yuvalanmış desendir (Shavelson & Webb, 1991). Çaprazlanmış desen, bir yüzeyin tüm koşullarının diğer yüzeyin tüm koşulları ile ilişkilendirilmesi, yuvalanmış (nested) desen ise yüzeye ait bir koşulun diğer yüzeyin bazı koşullarıyla ilişkilendirildiği desen türüdür. Elde edilen verilerin hangi desen türünde analiz edileceği verinin toplanma hali ile belirlenirken simgesel olarak kullanılan yapıdan da hangi desenin kullanıldığı anlaşılabilir. Çaprazlanmış desen “x” ile ifade edilirken yuvalanmış desen “:” ile temsil edilmektedir (Shavelson & Webb, 1991). Bu çalışmada 121 öğrencinin tamamı ilgili kazanım için üç farklı ölçme aracı ile puanladığı için çalışmada tümüyle çaprazlanmış desen kullanılmıştır. G Kuramında güvenilirlik katsayısı olarak G ve Phi olmak üzere iki farklı katsayı bulunmaktadır. Bu katsayıların temel farkı, değerlendirmelerde dikkate alınan ölçme objesine ait varyans kaynaklarının göreceli ve mutlak olarak incelenmesidir. Göreceli değerlendirmede G katsayısı kullanılırken mutlak değerlendirme için Phi katsayısı kullanılır (Brennan, 2001).

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerinin “*Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir*” kazanım göstergesi için performanslarını değerlendirme amacıyla kullanılan araçların güvenilirlik değerlerini birbirleriyle karşılaştırmak ve en uygun aracı belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç için ilgili kazanım için hazırlanan farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Her ölçme aracı için ayrı ayrı

öğrenci (ö) x araç (a) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan desenin test puanlarının güvenilirliği için G ve Φ (Phi) katsayıları hesaplanmıştır. Uygulamalar neticesinde ana ve ortak etkiler için varyans değerlerinin Genellenabilirlik Kuramına dayanarak hesaplanmasında ve G ve Φ (Phi) katsayıları kullanılarak güvenirlğin hesaplanmasında EduG programı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul öncesi eğitimde performans değerlendirmede araç kullanımının etkisi üzerinde durulan bu çalışmada üç farklı performans değerlendirme aracının güvenilirlik değerleri G kuramı ile belirlenmiş ve üç farklı aracın değerlerinin birbirleriyle karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Okul öncesi eğitimde kullanılan ön puanlama aracının G kuramı ile elde edilen ana ve ortak etkiler için varyans değerleri ve G ve Φ (Phi) katsayıları nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimde kullanılan kontrol listesi aracının G kuramı ile elde edilen ana ve ortak etkiler için varyans değerleri ve G ve Φ (Phi) katsayıları nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimde kullanılan derecelendirme ölçeğinin G kuramı ile elde edilen ana ve ortak etkiler için varyans değerleri ve G ve Φ (Phi) katsayıları nelerdir?

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine yönelik elde edilmiş bulgular yer almaktadır. Tablo 7’de ö (öğrenci) x a (araç, ön puanlama) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri yer almaktadır.

Tablo 7

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(önpuanlama)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve G ve Phi katsayısı

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Varyans	%
Ö	120	7846.914	65.390	9.565	1.9
A	1	107809.460	53904.730	445.190	90.6
ÖA	120	8806.539	36.693	36.693	7.5

Toplam	241	124462,913	100%
G katsayısı		0.44	
Phi katsayısı		0.36	

Tablo 7’da verilen öxa tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama oranları incelendiğinde, öğrenci (ö) ana etkisi için kestirilen varyans bileşenin (9,57) toplam varyansın %1,9’unu açıkladığı görülmektedir. Genellenabilirlik çalışmalarında, ölçme objesi olarak alınan ana etki evren puanı varyansı olarak değerlendirilir ve ölçülen özellik açısından bu çalışmada öğrenciler arası farklılaşmayı ifade eder (Brennan 2001; Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen-Teker, 2012; Kaya Uyanık ve Güler, 2016; Shavelson & Webb, 1991). Öğrenci için kestirilen varyansın toplam varyans içindeki oranının büyük olması istenilen bir durumdur. Bu durum, ölçme ile elde edilen boyutta öğrenciler arasında farklılıkların ortaya çıkarılabildiğinin bir göstergesidir (Brennan 2001; Kaya Uyanık ve Güler, 2016). Bu çalışmada elde edilen sonuca göre, öğrencilerin öğretmenin genel yargıları ile puanlanarak değerlendirilmesi işleminde öğrenciler arasındaki farklılığın açığa çıkarılmadığı söylenebilir. Araç ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (445,19) toplam varyansın %90,6’sını açıklamaktadır. Bu değer en yüksek değerdir. Araç ana etkisi puanlamalar arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. O nedenle bu etkinin yüksek olması istenilen bir durum değildir. Diğer bir deyişle yapılan bu değerlendirmedeki hata çok yüksek oranla kullanılan araçtan kaynaklanmaktadır.

Öğrenci x araç (öa) ortak etkisi (36,69) toplam varyansın % 7,5’ini açıklamaktadır ve bu değer toplam varyansın en büyük ikinci değer olmasına rağmen çok yüksek değildir. Öğrenci araç etkileşimi araç ile elde edilen puanlamaların öğrenciden öğrenciye değişip değişmediğini belirtir. Bu durumda ön puanlama yaparak, bir diğer deyişle öğretmenin genel kanısıyla performans değerlendirilmesi yapıldığında araçtan elde edilen puanların öğrenciden öğrenciye farklılıkları ortaya koymadığı, sonucuna varılmıştır.

Tablo 7’de çalışmanın var olan durumuna ait G ve Phi katsayıları yer almaktadır. Çalışmada 121 öğrenci, öğretmenlerin genel kanısı ile puanlamıştır. Bu durumda G katsayısı 0,44 Phi katsayısı ise 0,36 bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği, 0.70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenirlik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmadığı görülmektedir

(Doğan ve Anadolu, 2017). Sonuç olarak öğrencileri herhangi bir kriter olmadan genel kanı ile puanlama ile elde edilen değerlerin güvenilirliğinin düşük olduğu söylenebilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilmiş bulgular yer almaktadır. Tablo 8’de ö (öğrenci) x a (araç, kontrol listesi) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri yer almaktadır.

Tablo 8

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(kontrol listesi)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve G ve Phi katsayısı

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Varyans	%
Ö	120	99455.356	48356.488	72.458	45,3
A	1	10814.365	1072.458	54.190	36,5
ÖA	120	9458.255	865.324	16.693	18,2
Toplam	241	199717.976			100%
G katsayısı	0.76				
Phi katsayısı	0.72				

Tablo 8’de verilen öxa tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama oranları incelendiğinde, öğrenci (ö) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin (72,458) toplam varyansın %45,3’ünü açıkladığı görülmektedir. Genellebilirlik çalışmalarında, ölçme objesi olarak alınan ana etki evren puanı varyansı olarak değerlendirilir ve ölçülen özellik açısından bu çalışmada öğrenciler arası farklılaşmayı ifade eder (Brennan 2001; Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen-Teker, 2012; Kaya Uyanık ve Güler, 2016; Shavelson & Webb, 1991). Öğrenci için kestirilen varyansın toplam varyans içindeki oranının büyük olması istenilen bir durumdur. Bu

durum, ölçme ile elde edilen boyutta öğrenciler arasında farklılıkların ortaya çıkarılabildiğinin bir göstergesidir (Brennan 2001; Kaya Uyanık ve Güler, 2016). Bu çalışmada elde edilen sonuca göre, öğrencilerin kontrol listesi kullanarak puanlayıp değerlendirmesi işleminde öğrenciler arasındaki farklılığın açığa çıkarabildiği söylenebilir. Araç ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (54.190) toplam varyansın %36,5'ini açıklamaktadır. Bu değer ana varyans etkileri arasındaki en düşük değerdir. Araç ana etkisi puanlamalar arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. O nedenle bu etkinin düşük olması istenilen bir durumdur. Öğrencilerinin performansının kontrol listesi ile değerlendirilmesi durumunda oluşan hatanın kaynağının kullanılan araç olduğu söylenebilir.

Öğrenci x araç (öa) ortak etkisi (16.693) toplam varyansın % 18,2'sini açıklamaktadır ve bu değer en küçük değerdir. Öğrenci araç etkileşimi araç ile elde edilen puanlamaların öğrenciden öğrenciye değişip değişmediğini belirtir. Bu durumda kontrol listesi kullanarak performans değerlendirilmesi yapıldığında araçtan elde edilen puanların öğrenciden öğrenciye var olan farklıları ortaya koymada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8'de çalışmanın var olan durumuna ait G ve Phi katsayıları yer almaktadır. Çalışmada 121 öğrenci kontrol listesi kullanılarak puanlamıştır. Bu durumda G katsayısı 0,76 Phi katsayısı ise 0,72 bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği, 0.70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenirlik katsayısının da kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Doğan ve Anadol, 2017). Bu durumda öğrencileri kontrol listesi ile puanlama sonucu elde edilen değerlerin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik elde edilmiş bulgular yer almaktadır. Tablo 9'da ö (öğrenci) x a (araç, derecelendirilmiş puanlama aracı) tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni ana ve ortak etkiler için varyans değerleri yer almaktadır.

Tablo 9

Tümüyle Çaprazlanmış Rastgele Desenine (öxa(derecelendirilmiş puanlama aracı)) İlişkin G Çalışması ile Kestirilen Varyans Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları ve Gve Phi katsayısı

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Varyans	%
Ö	120	109455.366	52356.478	145.152	89,2
A	1	7454.369	972.158	24.132	6,5
ÖA	120	6251.235	842.378	8.614	4,3
Toplam	241	123160.970			100%
G katsayısı	0.88				
Phi katsayısı	0.84				

Tablo 9'da verilen öxa tümüyle çaprazlanmış rastgele deseni G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama oranları incelendiğinde, öğrenci (ö) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin (145,152) toplam varyansın %89,2'sini açıkladığı görülmektedir. Genellenebilirlik çalışmalarında, ölçme objesi olarak alınan ana etki evren puanı varyansı olarak değerlendirilir ve ölçülen özellik açısından bu çalışmada öğrenciler arası farklılaşmayı ifade eder (Brennan 2001; Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen-Teker, 2012; Kaya Uyanık ve Güler, 2016; Shavelson & Webb, 1991). Öğrenci için kestirilen varyansın toplam varyans içindeki oranının büyük olması istenilen bir durumdur. Bu durum, ölçme ile elde edilen boyutta öğrenciler arasında farklılıkların ortaya çıkarılabildiğinin bir göstergesidir (Brennan 2001; Kaya Uyanık ve Güler, 2016). Bu çalışmada elde edilen sonuca göre, öğrencilerin derecelendirilmiş puanlama aracı kullanarak puanlayıp değerlendirmesi işleminde öğrenciler arasındaki farklılığın en iyi şekilde açığa çıkarabildiği söylenebilir. Araç ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (24,132) toplam varyansın %6,5'ini açıklamaktadır. Araç ana etkisi puanlamalar arasındaki kullanılan araçtan doğan tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. O nedenle bu etkinin düşük olması istenilen bir durumdur. Öğrencilerinin performansının derecelendirilmiş puanlama aracı ile değerlendirilmesi durumunda oluşan hatanın kaynağının kullanılan araçtan kaynaklanmadığı söylenebilir.

Öğrenci x araç (öa) ortak etkisi (8,614) toplam varyansın % 4,3'ünü açıklamaktadır ve bu değer en küçük değerdir. Öğrenci araç etkileşimi araç ile elde edilen puanlamaların öğrenciden öğrenciye değişip değişmediğini belirtir. Bu durumda derecelendirilmiş puanlama aracı kullanarak performans değerlendirilmesi yapıldığında araçtan elde edilen puanların öğrenciden öğrenciye var olan farklıları ortaya koymada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 9'da çalışmanın var olan durumuna ait G ve Phi katsayıları yer almaktadır. Çalışmada 121 öğrenci derecelendirilmiş puanlama aracı kullanılarak puanlamıştır. Bu durumda G katsayısı 0,88 Phi katsayısı ise 0,84 bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği, 0.70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenirlilik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Doğan ve Anadol, 2017). Bu durumda öğrencileri derecelendirilmiş puanlama aracı ile puanlama sonucu elde edilen değerlerin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, kullanım nedenleri, yeterlilik düzeyleri, kullanırken karşılaştıkları güçlükler veya sıklıkla kullandıkları araçlara yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Şahin (2014) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli ölçme-değerlendirme türlerine olan inançlarının yüksek olduğu ve bununla eşgüdümlü olarak eğitim çalışmalarında bu uygulamaları kullandıkları tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirmeyi kullanma nedenlerini incelediği çalışmada Sezer (2010), okul öncesi öğretmenlerin anekdot kaydını öğrenciye ait gözlemleri kaydetmeye olanak tanıdığı, kontrol listelerini çocuğun güçlü-zayıf yönlerini belirlediği için uyguladıklarını görmüştür. Bayram Tülek (2024) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları içinde en çok yeterli oldukları aracın gelişim raporu bununla birlikte en az yeterli oldukları aracın ise standart testler olduğu sonucuna varmıştır. Çelik ve Demirbaş (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini takip etmek ve uygun müdahalelerde bulunmak amaçlı farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Aybar İnce (2022) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini tanıma amaçlı sıklıkla gelişim raporu, gelişim gözlem formu, gelişim dosyası ve davranış çizelgesi kullandıkları görülmüştür. Fakat öğretmenler tarafından tercih edilen bu araçların kendi içlerinde karşılaştırılarak öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesinde en güvenilir aracın saptanmasını sağlayan bir araştırma literatürde sayıca çok azdır. Bu anlamda bu araştırma hem alanyazına hem de eğitim camiasına ölçme-değerlendirme araçları konusunda ışık tutması bakımından önemli bir çalışmadır.

Okul öncesi eğitimde, öğretmenler tarafından kullanılan ölçme araçlarının birbirleriyle karşılaştırılarak geçerli ve güvenilir bir performans değerlendirme yapılabilmesi için en uygun aracı belirleme amaçlı yapılan bu çalışmada, Sakarya ili Adapazarı ilçesinde görev yapan öğretmenlerinin uyguladığı değerlendirme verileri ele alınmıştır. 121 öğrencinin üç

farklı araç kullanılarak “Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir.” kazanım-göstergesi için puanlandığı bu araştırmada elde edilen veriler Genellebilirlik Kuramına dayandırılarak analiz edilmiştir. Genellebilirlik (G) kuramı, klasik test kuramının gerçek puan model sınırlılıklarının aksine esnek bir alternatif olarak davranış ölçmede güvenilirliğin değerlendirilmesini, güvenilir gözlemlerin gerçekleşmesini, incelenmesini ve tanımlanmasını sağlayan varyans analizine dayalı istatistiksel bir kuramdır (Atılgan. 2005). EduG programı kullanılarak yapılan analizde G kuramında bulunan ölçme objesini bu araştırma için öğrenciler, yüzeyi ise veri toplama araçları teşkil etmektedir. Çalışma boyunca etkisi incelenen hata kaynağı olarak üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın tamamında her puanlama aracı için çaprazlanmış desene başvurulmuş öğrenci ile araç ana ve de ortak etkiler için tek tek varyans değerleri incelenmiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda araştırma sonucunda kullanılan araçlar arasındaki güvenilirliği en yüksek araç tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine, öğrencide değerlendirilmesi hedeflenen kazanımı hiçbir kritere dayandırmadan genel izlenimlerine göre 1-5 arasında puanlaması istenmiştir. 1 puan, kazanımı öğrencinin taşımadığı, 5 puan ise kazanımı öğrencinin taşıdığı anlamına gelmektedir. Yapılan varyans analizleri sonucunda ön puanlama aracı için oranlar incelendiğinde, istatistiksel olarak öğrenci (ö) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin toplam varyansın yüzde olarak oldukça düşük bir oranını açıklamasından kaynaklı öğrenciler arasındaki farklılaşma ortaya konulamamıştır. Araç (a) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni ise toplam varyansı yüzde olarak yüksek bir değerde açıklamaktadır. Bu durum, araştırmacıyı yapılan puanlamaların birbirleri ile tutarsız olduğu ve görülen hatanın araç kaynaklı olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Son olarak öğrenci x araç (öa) ortak etkisi ise toplama varyansı yüzde olarak yüksek olmayan bir değerde açıklamaktadır. Tüm bu analizler ışığında, öğretmenlere verilen ve ön puanlama aracı olarak da adlandırılan bu araçtan elde edilen puanların analizleri sonucunda görülmüştür ki öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki genel yargıları öğrenciler arasındaki farklılıkları güvenilir bir şekilde ortaya koyamamaktadır.

İkinci aşamada, ilgili kazanım-gösterge bu kez 20 maddelik detaylı bir davranış kontrol listesine uyarlanmış ve öğretmenlerden öğrencide görülme durumuna göre “Evet/Hayır” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda kontrol listesi için, ölçme objesi (ö) ana etkisinin, kestirilen varyansın toplam varyansın yüzde olarak yüksek bir oranını açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç öğrenciler arasındaki farklılaşmanın

ortaya konduğunun açık bir ibaresidir. Aynı değerlendirme araç(a) ana etkisi için uygulandığında elde edilen sonuç düşük çıkmıştır ve bu istenilen bir durumdur. Öğrenci x araç (öa) ortak etkisinin ise yapılan analizler içinde en küçük yüzde ile toplam varyansı açıkladığı görülmekte ve bu sonuç kontrol listesi kullanımının öğrenci performanslarını değerlendirmede farklılıkları belirlemek için etkin bir araç olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ve son aşamada ise öğrencileri değerlendirmek için ilgili kazanım-gösterge yine 20 maddelik bir davranış tablosu ile bu kez “Hiçbir Zaman/Bazen/Sıklıkla/Her Zaman” şeklinde uygulama sıklığına dayalı derecelendirilmiş puanlama aracı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenci (ö) ana etkisi için elde edilen varyans bileşeninin toplam varyansı en yüksek değerle açıkladığı görülmüş ve öğrenciler arasındaki farklılaşmayı en iyi şekilde ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Araç ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni toplam varyansın yüzde olarak düşük bir oranda açıklaması yapılan puanlamaların tutarlı olduğu ve hata kaynağının araçtan kaynaklanmadığı sonucunu ortaya koymuştur. En küçük yüzde ile öğrenci x araç ortak etkileşimi varyans bileşeni derecelendirilmiş puanlama aracının öğrenci performansı değerlendirmesinde farklılıkları ortaya koymada oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde performans değerlendirme amacı ile araştırmada kullanılan öğretmenin genel kanısına yönelik ön puanlama aracının güvenilir olmadığı, kontrol listelerinin güvenilir olduğu fakat en yüksek güvenilirliğe derecelendirilmiş puanlama aracının sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında geçen Sezer (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin sadece kontrol listesi ve standart testler özelinde bakıldığında, ölçme aracı ile uygulama yapmama nedenlerinin arasında, uzun zaman alan gözlem ve her gelişim alanına yönelik detaylı değerlendirme gereklilikleri olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Gürsoy (2018)’un yürüttüğü araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı öğrenimleri esnasında aldıkları ölçme-değerlendirmeye yönelik derslerin pratiğe dayalı olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaparken araç kullanmamaları onları hatalı sonuçlara ulaştıracaktır. Buna ek olarak araçlar kendi içlerinde değerlendirildiğinde kontrol listeleri, beceriye yönelik performansın sadece varlığı yokluğu üzerinden kısıtlı bilgi vermesi bakımından tek bir değerlendirme aracı olarak uygulanmamalıdır. İki farklı öğrenci tek beceri için kontrol listesi ile değerlendirilirken sonuç, öğretmeni sadece evet-hayır cevabına ulaştıracaktır. Kontrol listeleri pratik, uygulaması kolay olması bakımından öğretmenlerin sıklıkla tercih ettiği araçlardan biridir (Uzun vd., 2019). Fakat beceriyi değerlendirirken öğrencinin performansının derecesini de sürece dahil etmesi, hangi

maddede öğrencinin daha fazla desteklenmesi gerektiğinin belirlenmesi, nesnel sonuçlara ulaşmayı sağlaması bakımından rubrikler, kontrol listelerine oranla daha güvenilirdir (Değirmenci, 2022). Bunun yanında rubrikler, becerinin hangi kriterlerle hangi puan aralığına göre sınıflandırıldığını açıkça göstermesi bakımından öğretmenin şeffaf bir değerlendirme yapmasını da sağlayacaktır (Orsmond & Merry, 1996). Bunun yanında Jonsson ve Svingby (2007)'ın, alanda ilgili 75 çalışmayı inceleyerek yürüttükleri araştırmada, performans değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama araçlarının, komplike becerilerin puanlamasını kolaylaştırma ve yapılan puanlamaların tutarlı olması bakımından önemi ortaya konulmuştur. Dolayısıyla ölçme aracının detaylandırılması, ölçülmek istenen kazanım-gösterge için birden fazla beceri şeklinde maddeleme yapılması, her becerinin sınıflandırılıp gerçekleşme derecesinin belirlenmesi yapılan uygulamayı, öğretmenin subjektif değerlendirmelerinden uzaklaştırarak hatadan arınık gerçeğe en yakın objektif sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır.

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın ile öğretmenlerin ilk olarak uyguladıkları ön puanlama aracının güvenilir sonuçlar vermediği, ölçme-değerlendirme yaparken yapılandırılmış araçlar kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerine, öğrencilerinin performanslarını değerlendirirken kontrol listesi ya da derecelendirilmiş ölçek kullanmaları, şahsi fikirleri üzerinden karar vermemeleri önerilmektedir.
2. Araştırmanın sonuçları baz alınarak, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik ilgilerinin artırılması ve bilgi yetersizliklerinin önlenmesi yönünde ölçme-değerlendirme eğitimleri düzenlenmelidir. Bu içeriklere ek olarak değerlendirme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim verme üzerine de hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Okul öncesi eğitim politikalarınca tertiplenen programlar içerisinde kazanım-göstergelerin her birinin kendisine özel hazırlanmış detaylı ölçme-değerlendirme araçları bulundurulmalı ve öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi eğitimde program içerisinde bulunan farklı bir kazanım-gösterge için de farklı değerlendirme araçları kullanılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Bu çalışmada sadece öğrenci ve araç yüzeyleri kullanılmıştır, farklı yüzeyleri (puanlayıcı, ölçütler vb.) de dahil ederek daha farklı desenler ile çalışılabilir.
3. Yapılan araştırma sonucuna göre araştırmacılar değerlendirme aracını kullanmanın değerlendirme sonuçlarına etkisini deneysel bir desen ile test edebilir.
4. Elde edilen sonuçların meslekteki etkilerini görmek adına elde edilen bulgular hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akar, T. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. Z. Seçer (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 61-83). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atılğan, H. (2005). Genellenebilirlik Kuramı ve Puanlayıcılar Arası Güvenirlik İçin Örnek Bir Uygulama. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7), 95-108.
https://ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_6.pdf
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M., (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* Ankara: YA-PA Yayınları.
- Aybar İnce, A. (2022). *Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773150).
- Bayraktar, V. (2018). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. O. S. Kesicioğlu ve B. Yıldırım Hacıbrahimoğlu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss. 2-8). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beaty, Janice J. (2021). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme* (Çev. M. Boz), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başal, H.A. (2007). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayram Tülek, Z. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç kullanım sıklığı ve yeterliliklerine ilişkin karma bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 892405).
- Beşeren, H. (2023). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma yazma, davranışsal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 822555).
- Bingöler, E. B. (2006). *T.C. Sağlık Bakanlığı-UNICEF işbirliği “Bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimin izlenmesi ve desteklenmesi programı”nın değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/31732e4d-d055-4fc3-a228-20729efb37f4/content>
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York, USA: The Guilford Publications.

- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (Çev. H.Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability Theory*. New York, USA: Springer Verlag.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education*. London: Hachette UK.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin Özyeterlik Algıları ile 1-3 Yaş Çocuklarının Gelişimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19585>
- Canbaz, A. (2023). *2013 Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 787809).
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Çelik, Ö. ve Demirbaş, A. (2023). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanıma ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 170-183. [doi:10.59062/ijpes.1400279](https://doi.org/10.59062/ijpes.1400279).
- Çetin, B. (Ed.) (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (Ed.) (2024). *Türkçe eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, R. N. (Ed.) (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 39-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Değirmenci, Ş. (2022). Rubrik kullanımı, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri. Zembat, R. ve Tunçeli H. İ (Ed.) *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme: Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Teknikler ve Güncel Ölçme Araçları* (ss. 167-187) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Dinç, B. (2011). Aile ile işbirliğinde kullanılan teknikler: Anket ve görüşme. A. A. Ceyhan ve M. Ören (Ed.), *Çocukları Tanıma Teknikleri* (ss. 127-158). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, C. D. ve Anadolu, H. Ö. (2017). Genellenabilirlik kuramında tümüyle çaprazlanmış ve maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desenlerin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 361-372. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/297676>
- Doğan, H. (2022). Görüşme. Zembat, R. ve Tunçeli H. İ (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme: Erken çocukluk Döneminde Kullanılan Teknikler ve Güncel Ölçme Araçları* (ss. 73-93). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, H. (2022). Gözlem. Zembat, R. ve Tunçeli H. İ (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme: Erken çocukluk Döneminde Kullanılan Teknikler ve Güncel Ölçme Araçları* (ss. 57-72). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, N. (Ed.) (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 108879).
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226362).
- Erginer, A. ve Saklan, E. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında Türkiye'de ve seçilmiş bazı ülkelerde okul öncesi eğitimin durumu. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 60-79. [doi:10.33206/mjss.1351003](https://doi.org/10.33206/mjss.1351003)
- Eryiğit, T. ve Değirmenci, Ş. (2018). Erken çocukluk döneminde gözlem ve örnekleri. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma ve Önemi* (ss. 257-273). Ankara: Eğiten Kitap.
- Essa, E. L., & Burnham, M. M. (2019). *Introduction to early childhood education*. Nevada, USA: Sage Publications.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbacılık.
- Gelebek, B. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 634289).
- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices* (Doktora tezi, College of Education

- of Florida State University). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/242723242_Development_and_validation_of_an_instrument_to_evaluate_science_teachers%27_assessment_beliefs_and_practices
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, USA : Teacher College Press.
- Gülay Ogelman, H. (2016). Gözlem. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 38- 49). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güler, N., Kaya Uyanık, G. ve Taşdelen Teker, G. (2012). *Genellenebilirlik kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin Akduman, G. (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülten Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsoy, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 523834).
- Gober, S. (Ed.). (2002). *Six simple ways to assess young children*. USA, New York: Thomson Learning.
- Hoover, V. E. (2010). *Kindergarten assessments as a predictor for a student's need for intervention* (Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/734811140>
- Işikoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/342222>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- Kaya Uyanık, G. ve Güler, N. (2016). Kavram haritası puanlarının güvenilirliğinin incelenmesi: Genellenebilirlik kuramında çaprazlanmış karışık desen örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(1), 97-111. [doi: 10.16986/HUJE.2015014136](https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014136).
- Keller Hamela, M. (2016). The child interview. Practice guidelines. *Nobody's Children Foundation*. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-01/Maria-Keller-Hamela-The-Child-Interview-Practice-Guidelines.pdf>

- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235388).
- Kılınç, F. G. (2019). *Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:583089).
- Kılınç, F. G. ve Çakan, M. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler*. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir, Buca Eğitim Fakültesi, s. 163-169. https://www.researchgate.net/profile/Ibrahim-Yasar-Kazu/publication/345137582_1st_International_Science_Education_Art_Technology_Symposium_UBEST_2019/links/5f9eb8c7299bf1b53e5654c6/1st-International-Science-Education-Art-Technology-Symposium-UBEST-2019.pdf#page=163
- Kocalar, E. (2019). *2013 Okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551078).
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Lokumcu Tozar, B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 304129).
- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Çev. B. Güzel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McConaughy, S. H. (2013). *The Guilford practical intervention in the school series. Clinical interviews for children and adolescents: Assessment to intervention* New York, USA: The Guilford Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 26.07.2014. Sayısı: 29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.

- Mindes, G. (2014). *Assessing young children* (4.b.). New Jersey, USA: Pearson.
- Oktaý, A. (2007). *Yaşamanın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaý, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktaý ve Ö. Polat Unutkan, (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (ss. 11-24). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Orçan, M. (2016). Anekdol yoluyla değerlendirme. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 180- 189). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Orçan, M. (2016). Değerlendirme aracı olarak portfolyo. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 192- 204). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239–250. <https://doi.org/10.1080/0260293960210304>
- Önder, A. ve Gülay Ogelman, H. (2016). Derecelendirmeli ölçekler. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 102- 113). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği 'nin (pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227837).
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Sistem Ofset.
- Pınarcık, Ö. ve Özözen Danacı, M. (2018). Okul öncesi dönemde kullanılan standart testler. O. S. Kesicioğlu ve B. Yıldırım Hacııbrahimoglu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss. 9-39). Ankara: Eğitimci Kitap.
- Poyraz, H. ve Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power and respondent preferences. *Acta Psychologica* 104-1, 15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Resmî Gazete. Yayıml Tarihi: 12 Ocak 1961. Sayısı: 10705.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim-Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Savaşır, I. Sezgin, N. ve Erol, N. (2004). Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri. El Kitabı, 3. Ed., Ankara. <https://drive.google.com/file/d/1u-4wEb6-mDC6L4F2Ef2e2zL41I0t4esD/view>
- Sax, G. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. Belmont, USA: Wadsworth.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 308977).
- Shavelson, R. J. & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park, CA: Sage. [doi:10.1002/9781118445112.stat00068](https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat00068)
- Sop, A. (2018). Çocuklar ile görüşme teknikleri. O. S. Kesicioğlu ve B. Yıldırım Hacıbrahimoğlu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss.24-258). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375601).
- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. F. Alisinanoğlu. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (ss.5-34). Ankara: Maya Akademi.
- Tagay, Ö. (2016). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 2-8). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Tanrıverdi, D.H. ve Erişen, Y. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla yeni okul öncesi eğitim programının hedeflerine ulaşılma derecesi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World*

- Tatlı, S. ve Alakoç Pirpir, D. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (31), 429-441. [10.9761/JASSS2646](https://doi.org/10.9761/JASSS2646)
- Tekindal, S. (Ed.), (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. B. (2013). *60-77 Aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yeteneği ile sosyal becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347504).
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. Oral, B. Ve Çoban, A. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 205-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde çocuğun değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/339966> adresinden erişilmiştir.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*(88), 87-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1713835> adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 592048).
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’ de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* (ss.11-56). TED.
- Uzun, H. (Ed.). (2020). *Recent advances in education and sport researches: Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.

- Uzun, N. B., Alici, D., & Aktaş, M. (2019). Reliability of the analytic rubric and checklist for the assessment of story writing skills: G and decision study in generalizability theory. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 169-180. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.169>
- Ünlüer, T., Bilsan, İ., Balım, M. ve Çoban, D. (2017). Okul öncesi öğretmenliği. Y. Alkaya, G. Karabulut ve A. Alan (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. Lider Yayınları.
- Ünüvar, P. (2016). Görüşme. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri* (ss. 116- 125). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Wortham, S. C. (2019). *Assessment in early childhood education*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall.
- Wright, R. J. (2010). *Multifaceted assessment for early childhood education*. CA: Sage.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2018). Dereceleme ölçekleri dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kontrol listesi. O. S. Kesicioğlu ve B. Yıldırım Hacıibrahimoğlu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss.141-158). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yurt Tarakçı, Ö. (2020). Okul öncesi eğitimde değerlendirme. M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Program Temel Bileşenler ve Uygulamalar* (ss. 111- 130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zembat, R., Tunçeli H. İ ve Akşin Yavuz, E. (2021). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zembat, R. ve Yılmaz, H. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi. Zembat, R. ve Tunçeli H. İ (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme: Erken çocukluk Döneminde Kullanılan Teknikler ve Güncel Ölçme Araçları* (ss. 4-35) Ankara: Nobel Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA KULLANILAN ARAÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Sevgili Öğretmenim;

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra Nur KOCAMAN tarafından Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırma okul öncesi eğitiminde performans değerlendirmeye dayalı kullanılan araçların karşılaştırmasını amaçlamaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan bu araçta öğretmen, seçilen kazanımın öğrencide görülme durumuna göre 1-5 puan aralığında puanlama yapacaktır. Öğrenciye, kazanım ve gösterge, öğretmenin okul içi gözlemlerine göre öğrencide hiç görülüyorsa en düşük 1; sürekli, düzenli olarak görülüyorsa en yüksek 5 puan verilecektir.

Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün maddeleri eksiksiz cevaplandırarak objektif ve içtenlikle yanıtlamanızdır. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Sorularınız için,

Uz. Öğretmen Esra Nur KOCAMAN,

NOT: Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Bu araştırma için T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu toplantısında etik uygunluk onayı alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Alanı'na ait seçilen ve puanlanacak kazanım ve gösterge şöyledir;

Kazanım 4: Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir:

Gösterge: Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir.

ÖN PUANLAMA ARACI

	Öğrenci Adı-Soyadı	Kazanım-Göstergenin Öğrencide Görülme Puanı
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA
KULLANILAN ARAÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Sevgili Öğretmenim;

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra Nur KOCAMAN tarafından Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırma okul öncesi eğitiminde performans değerlendirmeye dayalı kullanılan araçların karşılaştırmasını amaçlamaktadır.

Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün maddeleri eksiksiz cevaplandırarak objektif ve içtenlikle yanıtlamanızdır. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Sorularınız için,

Uz. Öğretmen Esra Nur KOCAMAN,

NOT: Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Bu araştırma için T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu toplantısında etik uygunluk onayı alınmıştır.

KONTROL LİSTESİ

	Maddeler	Evet	Hayır
1.	Okula geldiğinde okula gelirken giydiği ayakkabılarını çıkarıp dolapta sınıfına özel rafa yerleştirir.		
2.	Sınıfına kendi başına gider.		
3.	Sınıftaki arkadaşlarına selam verir.		
4.	Montunu/hırkasını ve çantasını ilgili dolaba yerleştirir/asar.		
5.	Okul içinde kullandığı ayakkabısını (panduf) giyer.		
6.	Serbest zaman diliminde bir oyun merkezi seçer, merkezlerde oynar.		
7.	Oyun saati sonunda toplanma zamanında sorumluluk alır ve oyuncakları kutularına göre toplar.		
8.	Etkinlik saatlerinde eşyalarını alır ve özenli kullanır.		
9.	Etkinlik esnasında verilen yönergelere uyar. (Kesme yönü, yapıştırma, boyama)		
10.	Etkinliği süresine uygun şekilde bitirmeye çalışır.		
11.	Etkinliklerden sonra eşyalarını toplar, kutusuna koyar.		
12.	Etkinliklerden sonra çöplerini çöp kutularına atar ve sınıfın temizliğini üstlenir.		
13.	Nezaket kurallarına uyar. Teşekkür etme, rica etme, özür dileme gibi nezaket sözcükleri kullanır.		
14.	Yemek saatinden önce ve sonra ellerini yıkar.		
15.	Yemekhaneye giderken sıra olur ve sıranın içinde yürür.		
16.	Beslenme saatinde sofraya kurallarına uyar.		
17.	Kurallı oyunlarda oyunların kurallarına uyar.		
18.	Sınıf içerisinde yaşadığı problemlere çözüm getirmeye		

	çalışır, başaramadığında öğretmenden destek ister.		
19.	Eve gidiş saatinde kendi kendine hazırlanır ve sırayla okul giriş kapısına iner.		
20.	Vedalaşma esnasında öğretmen ve arkadaşlarına iyi günler diler.		

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME AMACIYLA KULLANILAN ARAÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Sevgili Öğretmenim;

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra Nur KOCAMAN tarafından Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırma okul öncesi eğitiminde performans değerlendirmeye dayalı kullanılan araçların karşılaştırmasını amaçlamaktadır.

Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün maddeleri eksiksiz cevaplandırarak objektif ve içtenlikle yanıtlamanızdır. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Sorularınız için,

Uz. Öğretmen Esra Nur KOCAMAN,

NOT: Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Bu araştırma için T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu toplantısında etik uygunluk onayı alınmıştır.

DERECELENDİRİLMİŞ PUANLAMA ARACI

	Maddeler	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1.	Okula geldiğinde okula gelirken giydiği ayakkabılarını çıkarıp dolapta sınıfına özel rafa yerleştirir.				
2.	Sınıfına kendi başına gider.				
3.	Sınıftaki arkadaşlarına selam verir.				
4.	Montunu/hırkasını ve çantasını ilgili dolaba yerleştirir/asar.				
5.	Okul içinde kullandığı ayakkabısını (panduf) giyer.				
6.	Serbest zaman diliminde bir oyun merkezi seçer, merkezlerde oynar.				
7.	Oyun saati sonunda toplanma zamanında sorumluluk alır ve oyuncakları kutularına göre toplar.				
8.	Etkinlik saatlerinde eşyalarını alır ve özenli kullanır.				
9.	Etkinlik esnasında verilen yönergelere uyar. (Kesme yönü, yapıştırma, boyama)				

10.	Etkinliği süresine uygun şekilde bitirmeye çalışır.				
11.	Etkinliklerden sonra eşyalarını toplar, kutusuna koyar.				
12.	Etkinliklerden sonra çöplerini çöp kutularına atar ve sınıfın temizliğini üstlenir.				
13.	Nezaket kurallarına uyar. Teşekkür etme, rica etme, özür dileme gibi nezaket sözcükleri kullanır.				
14.	Yemek saatinden önce ve sonra ellerini yıkar.				
15.	Yemekhaneye giderken sıra olur ve sıranın içinde yürür.				
16.	Beslenme saatinde sofra kurallarına uyar.				
17.	Kurallı oyunlarda oyunların kurallarına uyar.				
18.	Sınıf içerisinde yaşadığı problemlere çözüm getirmeye çalışır, başaramadığında öğretmenden destek ister.				
19.	Eve gidiş saatinde kendi kendine hazırlanır ve sırayla okul giriş kapısına iner.				
20.	Vedalaşma esnasında öğretmen ve arkadaşlarına iyi günler diler.				

Ek 2. Etik Kurul Onayı ve Karar Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2024-E.352549



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-352549
Konu : 30/45 Esra Nur KOCAMAN

05.04.2024

Sayın Esra Nur KOCAMAN

İlgi : 02.04.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.04.2024 tarihli ve 30 sayılı toplantısında alınan "45" nolu karar ile Esra Nur KOCAMAN'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 955L8RLZVK Pn Kodu: 25813

Belge Takip Adresi: <https://sakarya.gov.tr/belgeTakip?C=5203&A=D=955L8RLZVK&A0=152549>

Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Sertişvan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauiversitesi@ha01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:oznikalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvan: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

45. Esra Nur KOCAMAN'ın “ Okul Öncesi Eğitiminde Performans Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Araçların Karşılaştırılması ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Esra Nur KOCAMAN'ın “ Okul Öncesi Eğitiminde Performans Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Araçların Karşılaştırılması ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

