



Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Mecit ASLAN*, Hayriye SOYALP**, Osman KARAHAN***, Muhammet ALTUNTAŞ****

Öz: Bu çalışmanın amacı, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modelini temel alarak okul öncesi eğitim programını değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Çalışma, Van il merkezinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan 200 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, uzman ve alan öğretmenlerinin görüşü alınmış ve taslak form son haline getirilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veri SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlama noktasında; yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, madde ayırt ediciliklerini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, alt ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson_korelasyon analizi yapılmış ve iç tutarlık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha (C α) değerlerine bakılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 50 madde ve 4 boyuttan (bağlam, girdi, süreç, ürün) oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı, Program Değerlendirme, Bağlam Girdi Süreç Ürün Değerlendirme Modeli

* Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, maslan4773@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, h_soyalp@hotmail.com

*** Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, osman_karahan_23@hotmail.com

**** Doktora Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mhmmaltnts@gmail.com



The Development of Preschool Curriculum Evaluation Scale

Abstract: The aim of this study is to develop an evaluation tool that measures preschool curriculum based on Stufflebeam's context, input, process and product curriculum evaluation model. The study was carried out with 200 preschool teachers working in Van province and districts of Van. At the process of developing the scale the relevant literature was reviewed, an item pool was formed, experts and field teachers' opinions were sought, and then the implementation was carried out by finalizing the draft form. The obtained data was analyzed with SPSS. To ensure the reliability and validity of the scale, exploratory factor analysis was performed for construct validity, and independent samples t-test was made to determine item discrimination, and pearson correlation analysis was performed to determine the relation among the subscales, and Cronbach Alpha (Cra) value was examined to determine the internal coefficient of consistence. As a result of validity and reliability analysis, the scale consisting of 50 items and 4 dimensions (context, input, process, and product) was developed.

Keywords: Preschool Education, Preschool Curriculum, Curriculum Evaluation,
Context Input Process Product Evaluation Model



Giriş

İnsanoğlu yaşamını sürdürebilmesi için birçok davranış örüntüsüne ihtiyaç duyar ve bu davranışların birçoğu da doğuştan getirilmez, yani sonradan kazanılır (Başaran, 1992: 11). Sonradan kazanılan bu davranışlar çoğunlukla başkalarının etkisi (bilinçli veya bilinçsiz) ile ortaya çıkmakta ve genel anlamda bunların bütününe oluşturduğu süreç ise eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim, başkalarının etkisi ile insanın davranışlarında değişiklikler oluşturması olarak tanımlanabilir (Başaran, 1992: 12).

Gelinen çağda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da profesyonelleşme çalışmaları yürütülmektedir. Bu kapsamda eğitimin hem niteliği yani öğretme kapasitesi hem de niceliği yani insanın hayatının tamamına yayılması çalışmaları yürütülmektedir. Bu eğitimin formal olan ilk basamağı ise okul öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır (Karaköse, 2012: 232). Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim diğer eğitim kademelerinin temelini oluşturması hasebiyle üzerinde önemle durmayı gerekli kılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim

Çocuklarda kalıcı davranış değişikliği aracılığı ile pozitif davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi bir toplum için eğitimin en önemli amacını oluşturmaktadır. Bu gerekçeyle günümüzde her toplum çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek ve karşılaştığı problemleri başarılı bir şekilde çözebilecek bireyler yetiştirmek ile sorumludur (İlgar, İlgar ve Egercioğlu-Gösterişli, 2011). Bu sorumluluğu yerine getirme noktasında okul öncesi eğitim önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Okul öncesi eğitim, *çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri ile bireysel farklılıklarına uygun, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, sonraki basamaklar için*



temel oluşturan bir eğitim sürecidir (Katrancı, 2014). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) okul öncesi eğitim, *mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan ve çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak* amacını taşıyan bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir.

Okul öncesi eğitim, çevresini keşfetmek isteyen, öğrenme ve düşünmeye motive olmuş çocukların bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve daha da geliştirme görevlerini üstlenmiş bir süreçtir. Bu süreçte çocukların kendisinin farkında olma özelliğinin, sosyal becerilerinin, kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerilerinin, iletişim becerilerinin, algısal ve devimsel becerilerinin, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 1994). Çünkü bu dönem, çocuğun bilişsel olarak hızlı geliştiği, temel alışkanlıklar kazandığı, öğrenme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu ve kişilik gelişiminin başladığı kritik bir dönemdir (Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016).

Okul öncesi eğitim dönemi sadece yetişkinliğe hazırlık olduğu için değil başlı başına önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun beslenme, temizlik ve uyku gibi temel ihtiyaçları yaşamında neye önem vermesi gerektiğini de belirler. Bu temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması çocuğun dünyaya bakışını ve insanlara güvenini etkilemektedir. Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun diğer bireylerle ilişkilerini ve sosyalleşmesini de önemli derecede etkilemektedir. Bütün bunlardan hareketle okul öncesi eğitimin çocuk, aile ve toplum için son derece önemli olduğu söylenebilir (Güven ve Efe-Azkeskin, 2010: 13).



Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi dönem içerisinde çocuk, planlı ve sistemli bir eğitim sonucu gelecekteki tutum, değer ve davranışları açısından optimum bir gelişme sağlama olanağı bulabilmektedir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için de okul öncesi eğitim programlarının nitelikli ve uygulanabilir olması gerekmektedir (Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Birçok ülkede okul öncesi kurumlardaki çeşitliliğe benzer olarak uygulanan okul öncesi eğitim programlarının da çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu programlardan bazıları doğrudan doğruya çocuğun eğitimini amaçlarken, bazıları anne ve babaların eğitimi yoluyla çocukların eğitilmesini amaçlamaktadır. Bu tür programlarda çocuk ile beraber anne ve baba da eğitime alınmakta ve çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyecekleri ile ilgili eğitimler verilmektedir. Bu iki yaklaşımın dışında aynı kurum çatısı altında çocuklarla birlikte yetişkinlerin ve eğitimcilerin de eğitimini amaçlayan *çok amaçlı* modeller bulunmaktadır (Oktay, 1999: 64-65).

Türkiye’de okul öncesi eğitim son zamanlarda gittikçe daha çok değer görmekte ve aileler bu konuda daha bilinçli davranmaktadırlar. Milli Eğitim çerçevesinde yürütülen eğitsel faaliyetler içerisinde yer alan bu eğitim, diğer eğitim kademeleri gibi giderek standartlaştırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim ile okul öncesi öğretim kurumlarında eğitim verecek öğretmenler yetiştirildiği gibi talim terbiye kurulu başkanlığı tarafından da program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Ortak bir eğitim programı ile hem ulusal ve uluslararası standartlar yakalanmaya çalışılmakta hem de eşgüdüm sağlanmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitim için 2006 yılında yeni okul öncesi eğitim programı uygulamaya konulmuş ve 2012-2013 yılında da program gözden geçirilmiştir (MEB, 2013).



Bu yeni geliştirme çalışması ile birlikte 2006 programında bazı düzenlemelere gidilmiştir. 2006 programında amaç ve kazanım ifadeleri kullanılırken yeni programda *kazanım* ve *gösterge* ifadeleri kullanılmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar ışığında üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmekle birlikte, öğretmenlerin kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. İhtiyaç duyulduğunda programda yer almayan kazanım veya göstergeler plana eklenebilmektedir. 2006 programında sınıf içi düzenleme ile ilgili alanlar öğrenme merkezi şekline dönüştürülmüş ve bu öğrenme merkezlerinin dolap veya halı gibi eşyalarla birbirinden ayrılmasına özen gösterilmesi önerilmektedir. Ayrıca, 2013 programında rehberlik hizmetlerine önem verilmektedir (Çalışandemir, 2014). Yenilenen programda özdüzenleme becerilerine yer verilmiş, üstbiliş ile birlikte bu becerilerin geliştirilebilmesi için özkontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi temel prensiplerden biri olarak benimsenmiştir (Adagideli ve Ader, 2014). Kısaca, yeni programda eski programlara yönelik birçok değişiklik yapılmış, çeşitli ekleme-çıkarmalar yapılmış ve güncel gelişmelere yönelik uyum faaliyetleri ile program daha iyi hale getirilmeye çalışılmıştır.

Yeni okul öncesi eğitim programları ile ilgili olarak da çeşitli değerlendirmeler yapılarak programın sürdürülmesi veya geliştirilmesine ilişkin kararlar verilmelidir. Zira daha verimli bir eğitim ve daha nitelikli öğrenciler için iyi bir program geliştirme-değerlendirme süreci işe koşulmalıdır (Semerci ve Meral, 2007: 2). Özellikle geliştirilen programların değerlendirme sürecine tabi tutulması artılarının ve eksilerinin ortaya konması programların etkili bir şekilde geliştirilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Program Değerlendirme

Program geliştirme sürecinde önemli bir işlem olan (Tyler, 1949: 104) program değerlendirme, *programın etkililiği ile ilgili karar verme süreci* (Demirel, 2009: 192) olarak



ifade edilebilir. Bir diğer ifadeyle program değerlendirme, program geliştirmenin farklı aşamalarında karar alıcıların daha kolay karar almasını sağlayan bir işlemdir (Lewy, 1977: 30). Erden (1998) değerlendirmenin, ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılması sonucu yargıya varma işi olduğunu ifade etmektedir. Ertürk (2013) ise program değerlendirmeyi hedeflerin gerçekleşme durumunun belirleyen program geliştirmenin son aşaması olarak ifade etmiştir. Bütün bu tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkılarak program değerlendirme ele alınan programın özelliklerini ve niteliğini sistematik olarak incelenmesi ve programa ilişkin bir yargıya varılması süreci olarak ifade edilebilir.

Uygulanan herhangi bir programın amacına uygunluğunu kontrol etmek program geliştirmenin başka bir bileşenidir. Okul kendi içine kapalı bir sistem olmadığı için teknolojik, sosyal ve bilimsel alandaki dış değişim ve gelişmeler iç sistemine yansıtılmalıdır. Formal eğitim sistemlerinde bu çalışma eğitim programlarında yapılan değişimler ile sağlanmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Bu amaçla sürekli olarak program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Zira bir süreç olarak tanımlanan eğitimin sistematik ve dinamik bir süreç olması yine program değerlendirme çalışmaları ile sağlanmaktadır (Özdemir, 2006: 126).

Literatür incelendiğinde program değerlendirme sürecinde farklı yaklaşım ve modellerin benimsendiği görülmektedir. Program değerlendirme sürecinde çok sayıda yaklaşım ve modelin bulunması program değerlendirme çalışmasının amacına bağlı olarak uygun model veya modelleri kullanma fırsatı vermektedir. Erden (1998) program değerlendirme sürecinde tek bir model önermenin doğru olmayacağını ifade etmektedir. Fitzpatrik, Sanders ve Worthen (2004) bu değerlendirme modellerini modellerin özelliklerini dikkate alarak yönetim odaklı (management-oriented), amaç odaklı (objectives-oriented), tüketici odaklı (consumer-oriented), uzman odaklı (expertise-oriented) ve katılımcı odaklı



(participant-oriented) program değerlendirme yaklaşımları şeklinde gruplara ayırmışlardır. Amaç odaklı yaklaşım programda belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı üzerine, uzman odaklı yaklaşım değerlendirmeyi yapan kişinin uzmanlığı üzerine, tüketici odaklı yaklaşım eğitsel ürünlerin değerlendirilmesi üzerine, katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ise program katılımcılarının değerlendirme sürecinde aktif olması üzerine odaklanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 68; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bu çalışmada temel alınan Stufflebeam'ın Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process), Ürün (Product) (CIPP) değerlendirme modelini de bünyesinde barındıran yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı uygulanan program hakkında yöneticilere bilgi sağlama üzerine odaklanmaktadır (Fitzpatrick ve diğ., 2004: 88; Karataş ve Fer, 2009). Böylece değerlendirmeden elde edilen bilgiler ile iyi bir karar verilir ve değerlendirme uzmanı da öğretmen, yönetici, idareci gibi değerlendirmeye gereksinim duyan bireylere hizmet ederek eğitime katkı sağlar (Karataş, 2007). CIPP değerlendirme modelinde değerlendirme süreklilik arz eden bir süreç olarak görülür (Ornstein ve Hunkins, 2004: 342). CIPP değerlendirme modeli döngüsel ve sistematik olarak gerçekleştirilmelidir. Planlama, yapılandırma, yürütme ve uygulama ve yeniden düzenleme ise değerlendirme sürecinde programla ilgili karar verilmesi gereken alanlardır (Aközbek, 2008).

Bağlam değerlendirilmesinde programın tüm faktörleri ele alınarak mevcut durumun analizi yapılmaktadır. Hedeflerin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi amaçlanarak karşılanacak ihtiyaçlar, karşılanmayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların karşılanmama sebepleri ile ilgili konular analiz sırasında ele alınır ve problemlerin çözülmesi amaçlanır (Fitzpatrick ve diğ., 2004: 89; Ünal, 2011; Demirel, 2009: 199; Selvi ve Bıçak, 2013). Bu aşamada programın uygulandığı veya uygulanacağı ortam incelenerek betimlemeler yapılmaktadır. Bu süreç her ne kadar bir gerçek durum değerlendirmesi değilse



de hedefleri geliştirmek için temel oluşturmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 343; Aközbeke, 2008). Bağlam değerlendirmede sosyo-politik, örgütsel ve ihtiyaçlarla ilgili diğer bağlamsal değişkenler incelenmektedir (Tiantong ve Tongchin, 2013).

Girdi değerlendirmesi programın hedeflerine ulaşmada yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilginin sağlandığı tasarı aşaması olarak görülmektedir (Gilchrist & Roberts, 1974: 85, akt. Karataş, 2007; Ünal, 2011). Bu aşamada programın amaçlarına ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan etkinlik planlarının, süreçte yer alan personelin ve uygulamada kullanılacak yaklaşımların değerlendirilmesi gerekmektedir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Fitzpatrick ve ark. (2004) girdi değerlendirmesinin hangi kaynakların mevcut olduğunu, program için hangi alternatif stratejilerin göz önüne alınması gerektiğine ve programı oluşturmak için gerekli olan imkânları karşılayacak en iyi planın ne olduğuna karar verme süreci olduğunu söylemektedirler. Dolayısıyla girdi değerlendirmesi belirlenen ihtiyaçlara en iyi şekilde cevap verecek projenin belirlenmesine yardımcı olacaktır (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea ve Misulis, 2011).

Programın ne kadar iyi uygulandığı, başarısını önleyen faktörlerin neler olduğu, ne tür revizyonların gerekli olduğu ile ilgili bilgilerin toplandığı aşama süreç değerlendirmesidir. Süreç değerlendirmesinde cevaplanan bu sorular uygulanan prosedürleri izleme, kontrol etme ve düzeltme olanağı sunmaktadır (Fitzpatrick ve diğ., 2004: 89-91). Süreç değerlendirmesi aşamasında programın nasıl uygulandığının yanı sıra yasal ve etik ilkelere uygun olarak yürütülüp yürütülmediği ve yaşanan sorunların neler olduğu ile ilgili veri toplanmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Ayrıca, süreç değerlendirme program hakkında fikir sahibi olmak isteyen dışarıda kalan insanlara bilgi sağlamak ve program ekibine, değerlendirmecilere ve yöneticilere programın çıktılarını yorumlamada yardımcı olmak gibi iki fonksiyona da sahiptir (Gredler, 1996, akt. Tunç, 2010).



CIPP modelinin ürün değerlendirme aşaması, program çıktılarının ölçüldüğü, yorumlandığı, değerinin belirlendiği ve programla ilgili bir yargıya varıldığı aşamadır (Zhang ve diğ. 2011). Bu aşamada programın hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı, İhtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı ya da hangi oranda karşılandığı, hangi sonuçlara ulaşıldığı gibi sorular program değerlendirmenin gerçekleşmesi değerlendiriciler tarafından cevaplanması gereken sorulardır (Fitzpatrick ve diğ., 2004: 89; Ünal, 2011). Ürün aşamasında beklenen ürün ve gerçek ürün karşılaştırılarak uygulanan programın devam edip etmeyeceği, geliştirilip geliştirilmeyeceği veya programda nasıl bir değişikliğe gidileceği konusunda bilgi değerlendirme uzmanları tarafından elde edilir (Demirel, 2009: 200; Ornstein ve Hunkins, 2004: 344; Ünal, 2011).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün modeline uygun olarak okul öncesi eğitim programlarını değerlendirecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Program değerlendirme programlarının iyileştirilmesi sürecinde son derece önemli bir işlem olarak karşımızda durmaktadır. Bununla birlikte program değerlendirmeyi masa başında yapılan informal değerlendirmenin ötesine taşımak, sistematik ve uygulamalı bir süreç haline getirmek her şeyden önce eğitimcilere ve araştırmacılara düşmekte ve önemli bir yükümlülük getirmektedir. Çocukların eğitim yaşantısı için kritik bir öneme sahip olan okul öncesi eğitim için geliştirilen programların sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi ve yeterliğini belirlemeye dönük çalışmalar bulunmakla birlikte (Dilek ve Duman, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; Sapsağlam, 2013) bu konuda ölçek geliştirme çalışmalarının (Göle ve Temel, 2015) ve kullanılan ölçeklerin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, uygulanan programı kapsamlı ve sistematik olarak değerlendiren çalışmalara ve ölçeklere gereksinim duyulmaktadır. Bu



çalışma, okul öncesi eğitim programını kapsamlı ve sistematik olarak değerlendirme fırsatı veren güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu bölümde ölçeğin geliştirilme aşamasında hangi çalışma grubu üzerinde çalışma yapıldığı, ölçeğin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma Van ilinde devlete bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 200 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ulaşılabilirlik esas alınmış olup, il merkezi ve ilçelerde kendisine ulaşılabilen ve sağlıklı veriler alınabilen tüm katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuçta 160 kadın ve 40 erkekten oluşan örneklem üzerinde uygulama yürütülmüştür. Bu öğretmenlerin 98'i il merkezinde ve 102'si ilçelerde görev yapmaktadır. Öğretmenler kıdem açısından ise 166'sı 1-5 yıl, 23'ü 6-10 yıl, 6'sı 11-15 yıl, 5'i 16 ve üstü yıl tecrübeye sahip kişilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 150'si uygulamaya konulan yeni eğitim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim alırken, 50'si bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde (i) literatür taraması yapılması, (ii) madde havuzunun oluşturulması, (iii) uzman görüşünün alınması ve (iv) taslak formun alan öğretmenleri tarafından incelenmesi işlemlerine başvurulmuş bu işlemlerin ardından son haline getirilen taslak form okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygulanmıştır.



Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle çalışılacak konu literatürü ve konuya ilişkin Türkçe ve yabancı dillerdeki çalışmalar, okul öncesi eğitim programı ve temel alınacak değerlendirme modeli incelenmiştir. Alan yazın araştırmasında araştırma konusu olan okul öncesi ve eğitimi ile değerlendirmede kullanılacak model dikkate alınmıştır. Bununla birlikte madde yazımına geçilmeden önce okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerle uygulamaya konulan yeni program ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Gerekli altyapı oluştuktan sonra madde yazımı ve madde havuzunun oluşturulmasına geçilmiştir. Alandaki temel değişkenler ve yeni okul öncesi eğitim programı ile gelen değişiklikler de dikkate alınarak madde yazımı yapılmıştır. Maddelerin ilk halinin oluşturulmasında CIPP modeli de dikkate alınmış ve maddeler bu modelin alt boyutları da göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Her alt boyuttaki madde sayısında oranlama yerine boyutun özelliklerini en iyi ve öz şekilde yansıtmaya amaçlanmıştır. Böylelikle ölçeğin olası maddelerinin yer aldığı 73 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Taslak form için “hiç katılmıyorum”, “çoğunlukla katılmıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde eşleştirilen 5’li likert derecelendirmesi kullanılarak puanlama sistemi oluşturulmuştur.

Çalışmanın bu aşamasında taslak form ve hazırlanan maddeler uzman ve ilgili kişilerin görüşüne sunulmuştur. Bu grup 1’i koordinatör olmak üzere 4 alan öğretmeni, 1 idareci, 5 alan akademisyeni, 3 dil bilimci ve 2 ölçme değerlendirme uzmanından oluşmaktadır. Her danışılanın görüş ve tavsiyeleri not alınmış ve sonra bütününe bir arada bakılarak maddeler yeniden düzenlenmiştir. Alan uzmanları ölçeği kapsam geçerliliği açısından, dilbilimciler maddelerin anlaşılabilirliği, anlam muğlaklığı ve dilbilgisi yönünden, ölçme ve değerlendirme uzmanları maddeleri ölçme değerlendirme kriterleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler yeniden yazılmış, bazıları testten



çıkarılmış, bazılarının bulunduğu ölçek boyutu değiştirilmiş ve bazıları da olumsuz maddeye dönüştürülmüştür. Bu aşamanın sonucunda taslak formdaki madde sayısı 84'e çıkmıştır. Taslak form uygulamaya konulmadan önce 2 alan öğretmenin formu ve maddeleri incelemesi ve değerlendirmeleri sağlanmış ve bu değerlendirmeler sonucunda form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında internet kaynaklı yazılımlardan faydalanılmış ve web tabanlı online form oluşturulmuştur. Böylelikle her okul ve öğretmene birebir ulaşma zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Ölçek alınan izin dahilinde okul idarelerine söz konusu araştırma ve ilgili online forma ulaşmaya dair bilgilendirme yazısı resmi yollarla iletilmiştir. Okul idarecileri de öğretmenlerine bu konuda gerekli bilgilendirmeyi yaparak süreci ilerletmişlerdir. Öğretmenler verilen link ile ulaştıkları formu internet üzerinden online olarak doldurma sureti ile katılım sağlamışlardır. Ayrıca bu yolla ulaşılamayıp bizzat görüşülebilen öğretmenlere de yazılı doküman olarak ölçek uygulanmıştır. Neticede verilerin tamamı bilgisayar ortamında bir dosya üzerinde analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Geliştirme aşamasında ortaya çıkan ölçek adayının ön uygulaması ile elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlama noktasında yapı geçerliği için *açımlayıcı faktör analizi*, madde ayırt edicilik güçlerini belirleme noktasında alt %27 ve üst %27 arasında fark olup olmadığını belirlemek için *bağımsız grup t-Testi*, alt ölçekler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için *Pearson çarpım moment korelasyon analizi*, ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarını belirlemek için *Cronbach Alpha (Cra) değerlerine* başvurulmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonuçları

1.Faktör (Süreç)		2.Faktör (Ürün)		3.Faktör (Girdi)		4.Faktör (Bağlam)	
Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü
S10	,783	U3	,829	G19	,707	B6	,640
S12	,721	U4	,810	G11	,660	B7	,623
S13	,692	U2	,805	G5	,642	B18	,576
S4	,678	U9	,803	G13	,576	B17	,453
S22	,674	U6	,792	G12	,574	B15	,448
S15	,665	U7	,789	G6	,544	B14	,440
S14	,661	U1	,751	G15	,533	B8	,428
S25	,642	U15	,698	G18	,502	B12	,410
S19	,641	U10	,686	G10	,493	B1	,406
S26	,639	U11	,446	G3	,445	B9	,363
S9	,636						
S29	,634						
S27	,632						
S23	,629						
S8	,589						
S11	,550						
S16	,542						
S28	,518						
S18	,491						
S7	,414						
Açıklanan varyans yüzdesi	17,185		14,227		8,389		6,788
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi	17,185		31,412		39,801		46,589

Tablo 1’de gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Faktör analizi işleminden önce maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Testi sonucuna bakılmıştır. KMO değeri ,880 tespit edilmiş ve Bartlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı ($p=,000$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar neticesinde faktör analizinin yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılarak işlem gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi çalışması Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Scree Plot eğrisinden ölçeğin kuramsal temeline uygun olarak dört faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmış, bunun neticesinde faktör sayısı dört olarak sabitlenerek Varimax döndürme



teknikleriyle faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 50 maddenin maddeler yazılırken dikkate alınan Stufflebeam'ın CIPP modeline uygun olarak bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan dört faktörlü yapı toplam varyansın %46,589'unu açıklamaktadır. Süreç boyutunu oluşturan 20 maddenin faktör yükleri ,783-,414 arasında; ürün boyutunu oluşturan 10 maddenin faktör yükleri ,829-,446 arasında; girdi boyutunu oluşturan 10 maddenin faktör yükleri ,707-,445 arasında ve bağlam boyutunu oluşturan 10 maddenin faktör yükleri ,640-,363 arasında bulunmuştur.

Tablo 2. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları (N= 108)

Mad deler	Üst %27- Alt %27 Farkı	t- istatistiği	Mad deler	Üst %27- Alt %27 Farkı	t- istatistiği
B1	+0,90	4,21**	S11	+1,05	5,99**
B6	+0,75	3,26**	S12	+1,38	10,63**
B7	+0,96	4,78**	S13	+1,00	7,76**
B8	+0,94	3,89**	S14	+1,46	9,85**
B9	+0,85	3,18**	S15	+1,48	9,48**
B12	+0,50	2,18*	S16	+1,63	9,51**
B14	+0,82	5,01**	S18	+1,41	10,40**
B15	+0,91	6,04**	S19	+1,35	9,08**
B17	+0,65	2,58*	S22	+1,37	12,28**
B18	+0,85	3,15**	S23	+1,32	12,13**
G3	+1,46	5,88**	S25	+1,29	7,14**
G10	+0,99	6,38**	S26	+1,04	8,92**
G11	+1,13	5,69**	S27	+1,05	8,46**
G13	+1,17	5,19**	S28	+0,91	6,50**
G15	+0,70	3,07**	S29	+1,18	7,93**
G18	+0,87	3,28**	U1	+1,05	7,62**
G19	+1,13	5,80**	U2	+1,50	11,37**
G5	+1,20	5,61**	U3	+1,48	12,03**
G12	+1,25	6,25**	U4	+1,41	11,33**
G6	+1,15	5,97**	U6	+1,22	9,81**
S4	+1,42	12,19**	U7	+1,28	10,18**
S7	+0,80	5,19**	U9	+1,39	11,63**
S8	+1,00	7,94**	U10	+1,41	11,78**
S9	+0,87	8,43**	U11	+1,57	7,66**
S10	+1,20	8,06**	U15	+1,19	7,15**

*:p<0,05; **: p<0,05

Tablo 2'de madde ayırt ediciliğini belirlenmek için öncelikle ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve alt %27 ile üst %27'yi oluşturan grupların puan

ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda maddelerden elde edilen puanların alt ve üst grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p < ,05$). Bu durum maddelerin ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Ölçekteki her bir maddenin diğer maddelerle toplam korelasyonu ve alfa değeri

Maddeler	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha	Maddeler	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
B1	,308	,925	S11	,352	,924
B6	,207	,926	S12	,565	,923
B7	,363	,924	S13	,474	,923
B8	,326	,925	S14	,551	,923
B9	,232	,926	S15	,555	,922
B12	,077	,927	S16	,573	,922
B14	,416	,924	S18	,527	,923
B15	,508	,923	S19	,624	,922
B17	,154	,927	S22	,670	,922
B18	,206	,926	S23	,565	,923
G3	,365	,925	S25	,461	,923
G10	,508	,923	S26	,570	,923
G11	,365	,924	S27	,554	,923
G13	,311	,925	S28	,384	,924
G15	,258	,925	S29	,476	,923
G18	,254	,926	U1	,528	,923
G19	,425	,924	U2	,644	,922
G5	,334	,925	U3	,647	,922
G12	,409	,924	U4	,627	,922
G6	,406	,924	U6	,606	,922
S4	,620	,922	U7	,668	,922
S7	,411	,924	U9	,661	,922
S8	,518	,923	U10	,659	,922
S9	,509	,923	U11	,419	,924
S10	,510	,923	U15	,522	,923
Madde Sayısı= 50			Alfa= ,925		

Tablo 3'te ölçeğin toplamı ve alt boyutları için gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucuna yer verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere, ölçeğin toplamı için alfa katsayısı 0,925 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin tamamının iç tutarlılığının bulunduğunu göstermektedir.



Ayrıca, maddelerden herhangi birinin ölçekten çıkarılması durumunda iç tutarlık kat sayısının anlamlı derecede yükselmeyeceğinin ortaya çıkması nedeniyle maddelerin tamamının ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Ölçeğin tamamı için ,925 olarak tespit edilen güvenirlik katsayısı alt boyutlar açısından incelendiğinde; bağlam boyutu için ,706, girdi boyutu için ,796, süreç boyutu için ,930 ve ürün boyutu için ,930 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin alt faktörlerinin ortalama ve standart sapma puanları ile alt faktörler arasındaki korelasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları (N= 200)

Alt Ölçekler	X	SS	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün	Toplam
Bağlam	3,01	,60	-	,356**	,285**	,255**	,584**
Girdi	3,53	,70		-	,302**	,412**	,667**
Süreç	4,19	,57			-	,567**	,831**
Ürün	4,12	,72				-	,777**
Toplam	3,81	,47					-

*:P<0,05; **:P<0,01

Tablo 4’de ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere, ölçeğin alt faktör puanları arasındaki korelasyonlar ,255 ile ,567 arasında değişmektedir. Alt faktörlerin toplam ile arasındaki korelasyonlar ise ,584 ile ,831 arasında bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesinde yardımcı olacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında yapılan işlemler; (i) yapı geçerliği, (ii) madde ayırt edicilik özelliği, (iii) alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve (iv) iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenirliği yöntemleri işlemleridir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla açılımlı faktör analizine başvurulmuştur. Çünkü faktör analizi yapı geçerliliğini ortaya koymakla birlikte madde



analizi için de olmazsa olmaz bir işlemdir (Erkuş, 2012: 92). Her ne kadar faktör analizi için örneklem büyüklüğü önemli olsa da, örneklem büyüklüğü için bazı ölçütlerin konulması çok yararlı olmamaktadır. Önemli olan nokta maddelerin öngörülen yapıya uygunluğu, ölçülecek yapının özelliği ve örneklemin özelliğidir (Erkuş, 2012: 100). Faktör analizi yapılmadan önce bakılan KMO değerinin .880 ve Bartlett test sonucunun anlamlı çıkması değişkenlerin birbirini açıklamada yeterince iyi olduğunu ve faktör analizi yapılabileceğini göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 207). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen 50 maddenin faktör yüklerinin .363-.829 aralığında yer aldığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) faktör yüklerinin .32'nin üstünde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktör analizinde döndürme sonrası 50 maddenin dört faktörde toplandıkları gözlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda bu maddelerin oluşturduğu ölçeğin benimsenen program değerlendirme modelinin yapısını gösterdiği ve bu modele uygun olarak okul öncesi eğitim programını değerlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bu dört faktörün ölçülmek istenen kavram veya yapının iyi bir şekilde ölçüldüğünü gösteren (Büyüköztürk, 2012) varyansın % 46,589'unu açıkladığı görülmektedir.

Madde ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda ölçeğin tüm maddeleri için alt %27 ve üst %27 arasında anlamlı fark çıkmıştır. Gruplar arasında bu farkın ortaya çıkması ve t değerlerinin de pozitif olması (Erkuş, 2012: 146) ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2012: 171). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Crombach Alpha değeri alt ölçeklerde ,706 ile ,930 arasında değişirken ölçeğin geneli için ,925 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre geliştirilen ölçeğin



kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan ve yeterli güvenirlik katsayılarına sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 171).

Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar ,255 ile ,567 arasında değişmektedir. Alt ölçekler, ölçeğin birbirini tamamlayan ama aynı zamanda programın belli bir boyutuna odaklandığından pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkması beklenen bir durum olarak ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim programını değerlendirecek bir ölçeğin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen ölçeğin temel alınan program değerlendirme modeline (CIPP) uygun bir yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler ayırt edicilik özelliklerine incelendiğinde tüm maddelerin ayırt edici olduğu, ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde düşük-orta düzeyde ve beklendiği gibi pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık kat sayıları incelendiğinde ise hem alt boyutlar bazında hem toplam ölçek bazında yeterli iç tutarlığa sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre, özetle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçeğin elde edildiği söylenebilir. Yapılan çalışma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- Gerek kurumsal gelişim, gerek Milli Eğitim Bakanlığı ve gerek bağımsız araştırmacıların yapacağı okul öncesi eğitim programı değerlendirme çalışmalarında bu ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim programının hangi boyutlarında ne tür problemlerin bulunduğunu tespit etmek amacıyla bu ölçeğin kullanılması önerilebilir.



- Gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinden yararlanmak ölçekten elde edilen verileri anlamlı hale getireceğinden ölçeğin karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalarda da kullanılması önerilebilir.

Ölçeği kullanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı noktaları aşağıdaki gibi ifade edebiliriz:

Ölçeğin Uygulanışı: Geliştirilen ölçek bir uygulayıcı tarafından uygulanabileceği gibi öğretmenlerin kendileri de uygulayabilir. Ölçeğin başında yer alan açıklama ölçeğin amacını ifade etmesi ve nasıl uygulanacağını açıklaması açısından yeterlidir. Bununla birlikte uygulayıcılar bu açıklama kısmını kendi çalışmalarına uygun şekilde düzenleyebilirler. Okul öncesi eğitim öğretmenleri kendilerinin uyguladıkları okul öncesi eğitim programını dikkate alarak maddeleri cevaplayacaklardır. Ayrıca, geliştirilen program değerlendirme ölçeği daha çok toplam değerlendirme özelliği gösterdiğinden öğretim yılının sonunda veya sonuna yakın bir tarihte uygulanması daha doğru olacaktır.

Ölçeğin Cevaplaması: Öğretmenler okudukları her bir maddeye katılma durumlarına göre “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” aralığında yer alan seçeneklerden birini işaretleyeceklerdir.

Ölçeğin Puanlaması: Alt ölçekleri oluşturan madde sayısı eşit olmadığından her alt ölçekten elde edilen toplam puanların alt ölçekte bulunan madde sayısına bölünmesi sonucunda o alt ölçeğin puanı elde edilir. Bununla birlikte bu ölçek için toplam puan alınabilmektedir. Alt ölçeklerden ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlar uygulanan okul öncesi eğitim programının niteliğini belirler. Ölçek puanının artması eğitim programının niteliğinin de artması anlamına gelmektedir. Ölçek puanlanırken olumsuz maddelerin ters kodlanması gerekmektedir.



Makalenin Bilimdeki Yeri

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışmada, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli temel alınarak okul öncesi eğitim programını değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme çalışmalarının uygulanan programların etkililiğini ortaya koyma açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitim programının hangi boyutlarında ne tür problemlerin bulunduğunu tespit etmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.



Kaynakça

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde, s. 130-154. Ankara: Nobel Akademik.
- Aközbek, Ö. (2008). *Lise I. sınıf matematik öğreti programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş* (dokuzuncu basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çalışandemir, F. (2014). Okul öncesi eğitimde program. (Ed.), Serdal Seven. *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 33, 143-158.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education, Inc.



- Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. (Ed.), İbrahim H. Diken. *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2015, Haziran). *Program niteliği değerlendirme ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 29, 85-93.
- İlgar, L., İlgar, Ş. ve Egercioğlu-Gösterişli N. (2011). The significance of preschool education and frequently encountered problems in preschool education, *International Journal of Arts & Sciences*, 4(21), 355–360.
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A. ve Duman A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(46), 379-394.
- Karaköse, T. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı ve özellikleri. (Ed.), Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. ve Fer, S. (2009). Yıldız teknik üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. (Ed.), Serdal Seven. *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.



- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman Inc.
- MEB, (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 02.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon..
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, yıl, 1, sayı, 1.
- Selvi, H. ve Bıçak, B. (2013). Stufflebeam’in program değerlendirme modeliyle milli eğitim bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- Semerci, Ç. ve Meral, E. (2007) Lisansüstü Eğitimde Program Değerlendirmeye İlişkin Tezlerin Meta Değerlendirmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). <http://egtbil.bartın.edu.tr/files/makale2.pdf> adresinden 29.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.



- Tiantong, M. & Tongchin, P. (2013). A multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam's CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157-165.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tyler, R.W. (1949). *The basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Pres.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. ISBN: 978-605-5197-15-5, Ankara.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith R., Metcalf, D., Williams, J., Shea C. & Misulis K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

Ek 1. Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

Bağlam

1. Okul Öncesi Eğitim Programı bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.
2. Okul Öncesi Eğitim Programında bölgesel özellikler dikkate alınmıştır.
3. Okul Öncesi Eğitim Programında teknolojik yenilikler dikkate alınmıştır.
4. *Okul Öncesi Eğitim Programının, mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanması zordur.
5. *Okul öncesi öğretmenlerine program hakkında yeterli eğitim verilmemiştir.
6. Okul Öncesi Eğitim Programının pilot uygulamasında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip iller dikkate alınmıştır.
7. Okul Öncesi Eğitim Programında eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınmıştır.
8. Okul Öncesi Eğitim Programı ilkokul programını destekler niteliktedir.
9. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir.
10. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gereç mevcuttur.

Girdi

1. *Okul Öncesi Eğitim Programında “aylık plan” hazırlanması uygun değildir.
2. Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler çocukların gelişim düzeyine uygundur.
3. *Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler kazanımlar ile uyumlu değildir.
4. *Çocukların fiziksel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.
5. *Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.
6. *Okul Öncesi Eğitim Programında aile faktörü göz ardı edilmiştir.
7. *Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanılan öğrenme materyalleri çocukların motor gelişim düzeylerine uygun değildir.
8. *Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekici değildir.
9. *Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların bireysel farklılıkları göz ardı edilmiştir.
10. *Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların gereksinimlerine uygun değildir.

Süreç

1. Etkinliklerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.
2. Öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli çalışma gerektiren etkinliklere yer veririm.
3. Öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenme etkinliklerine yer veririm.
4. Öğrenme-öğretme sürecinde çocuk merkezli etkinliklere yer veririm.
5. Süreç içinde çocukları düzenli olarak değerlendiririm.
6. Çocuklara ilgilerini çekecek ev uygulamaları veririm.
7. Süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili şekilde kullanırım.
8. Süreç içinde kazanımları çocukların seviyesine göre düzenlerim.
9. Aylık “kazanım-gösterge tablosu”nu süreçte etkin şekilde kullanırım.



10. Aylık “kavram kontrol tablosu” ile çocukların kavram gelişimini sistematik olarak takip ederim.

11. Süreçte “öğrenme merkezleri”ni etkili şekilde kullanırım.

12. Süreçte ihtiyaca göre öğrenme merkezi eklerim veya çıkarırım.

13. Süreçte “bütünleştirilmiş etkinlik formatı”ni etkin bir şekilde kullanırım.

14. Süreçte ihtiyaca göre öğrenme ortamlarını düzenlerim.

15. Süreçte çocuğu tanıma etkinlikleri-teknikleri kullanırım.

16. Düzenli olarak günü değerlendirme çalışması yaparım.

17. Günlük eğitim akışı içerisinde etkinlikleri çocukların düzeyine göre uyarlarım.

18. Günlük eğitim akışı içerisinde “oyun zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.

19. Günlük eğitim akışı içerisinde “güne başlama zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.

20. Günlük eğitim akışı içerisinde “dinlenme zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.

Ürün

1. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukları ilkokula hazırlamada etkili olmuştur.

2. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir.

3. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların problem çözme becerilerini geliştirmiştir.

4. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmiştir.

5. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerini geliştirmiştir.

6. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirmiştir.

7. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bilişsel gelişim özelliklerini geliştirmiştir.

8. Bütünleştirilmiş etkinlik formatı çocukların çok yönlü gelişimini sağlamıştır.

9. *Okul Öncesi Eğitim Programı aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde etkili olmamıştır.

10. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların okul yaşamına uyumunu sağlamıştır.

NOT: (*) ile belirtilen maddeler olumsuz maddelerdir.