

# THE VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS ON PRACTICES AND BELIEFS OF MEASUREMENT AND EVALUATION

(OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇ VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ)

Haydar DURUKAN<sup>1</sup>  
Merve ŞAHİN<sup>2</sup>

## ABSTRACT

Education has functions such as socializing and preparing the individuals to a society. With the aim of achieving these responsibilities, education puts the aim of individual self-actualization as a priority by taking individual differences into consideration. In this study, pre-school teachers' beliefs and practices on measurement and evaluation process is researched. Formative, summative, traditional and alternative assessment approaches and differences in the relationship between the level of beliefs and practices that are being tested; are searching whether they have any differences according to the different variables. This study has correlational research design, which is one of the quantitative research methods. The data is gathered by asking the views of preschool teachers, teaching at schools both in city centre of Çanakkale and also in district. As a data collection tool, the scale developed by Genç (2005) is used by adaptation. In order to test the objectives SPSS21.0 software was utilized and according to the structure of the data sets, descriptive statistics, T-test and Pearson's correlation analysis were performed. According to the study results, pre-school teachers' beliefs on different measurement and evaluation (formative, summative, traditional and alternative) approach are high and in parallel with the high level of beliefs, their practices in educational process show similarities. There are high level of positive significant correlation between their beliefs on measurement and evaluation process and their practices. In general, there is no significant difference between their beliefs level and practices. In addition, there is no significant difference between the level of beliefs and practices on measurement and evaluation process according to the gender, the areas of schools, class size, grade level, level of education and in-service training situations.

**Keywords:** Pre-school, measurement and evaluation, approach of measurement and evaluation

## ÖZ

Eğitimin bireyi sosyalleştirme ve topluma hazırlama işlevleri bulunmaktadır. Bu sorumluluklarını yerine getirirken, temele, bireysel farklılıkları dikkate alarak bireylerin kendini gerçekleştirmelerini sağlama hedefini koymaktadır. Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin Biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri arasındaki ilişki ve farklılıklar test edilmekte; farklı değişkenlere göre inanç ve uygulama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine sahiptir. Çanakkale İl merkezi ve ilçelerdeki okul öncesi kurumlarına görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Genç (2005) tarafından geliştirilmiş ölçek, uyarlama yapılarak kullanılmıştır. Amaçları test etmek için SPSS21.0 programından yararlanılmış ve veri setlerinin yapılarına göre betimsel istatistikler, T-testi, ve Pearson Korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme (biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif) yaklaşımlarına olan inançlarının yüksek olduğu ve inanç düzeyinin yüksekliğine paralel olarak ta eğitim sürecinde uygulamalarına yansıtıkları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ile uygulama düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur ve inanç düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında, genel olarak, farklılık yoktur. Ayrıca, cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre de ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinde de, genel olarak, farklılaşma bulunmamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi, ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, durukanh@yahoo.com.tr

<sup>2</sup> Okul Öncesi Öğretmeni Çanakkale, Atatürk İlkokulu,

## SUMMARY

### Introduction

Education has functions such as socializing and preparing the individuals to a society. With the aim of achieving these responsibilities, the education puts the aim of individual self-actualization as a priority goal by taking individual differences into consideration. Self-actualization starts professionally at preschool stage. In order to achieve functional education, giving positive and negative feedback to the child about his educational development is ensuring the success of the process. For actualization of this approach, an effective measurement and evaluation mechanism is needed. As conductors of the process, preschool teachers' proficiency levels of the measurement and evaluation of the processes are the key points for reaching successful outcomes.

### Purpose

This study investigated preschool teachers' beliefs and practices on measurement and evaluation process. Formative, summative, traditional and alternative assessment approaches and their differences in the relationship between the level of beliefs and practices were tested. This study also investigated whether various assessment approaches have any differences according to different variables.

### Method

This study has correlational research design, which is one of the quantitative research methods. The data is gathered by asking the views of preschool teachers, teaching at schools both in city centre of Çanakkale and also in district. As a data collection tool, the scale developed by Genç (2005) was adapted. In order to test the objectives SPSS 21.0 software was utilized and according to the structure of the data sets, descriptive statistics, T-test and Pearson's correlation analysis were performed.

### Result

The analysis of the data revealed that, pre-school teachers' beliefs on different measurement and evaluation (formative, summative, traditional and alternative) approach are high and in parallel with the high levels of beliefs. Also, their practices in educational process show similarities. There are high level of positive significant correlation between their beliefs on measurement and evaluation process and their practices. In general, there is no significant difference between the participants' belief levels and their practices. In addition, there is no significant difference between the level of beliefs and practices of the participants on measurement and evaluation process according to the gender, the areas of schools, class size, grade level, level of education and in-service training situations.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar tüm yaşantıları içeren bir etkileşim sürecidir (Oktay, 2007). Bu dönem, çocuklarının bilişsel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Gürel, 1996) ve çocuğu okula hazırlamada en önemli unsurdur (Zembat, 2007). Okul öncesi eğitim, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en alt kademe gibi görünse de önemi ve katkısı dikkate alındığında birinci derecede öneme sahip bir eğitim kademesidir. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır (Dalbudak, 2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların anaokulunda bu eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olduğu kabul edilmektedir. Erken çocukluk eğitimine katılım anaokulundan çok daha uzun süreli akademik ve sosyal yararlar da sağlamaktadır (Espinosa, 2002).

Okul öncesi eğitim; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedir (Unutkan, 2006).

Eğitim, toplumsal yaşamda yürütülen ve temeli bireysel etkinliklere dayanan bir kurumdur. Bu durum eğitime bireyi yaşama hazırlayan, bireyin sosyalleşmesini sağlayan işlevsel bir kurum olma niteliği kazandırmaktadır (Aslan, 2003; Kıncal, 2005). Eğitimin işlevsel olabilme çabalarının günümüz bilgi çağının sürekli değişen ve gelişen koşullarına bağlı olarak eğitimdeki girilen düzenleme ve yenileşme çalışmalarının; üst-düzeyde düşünme, sorgulama, problem çözme ve kavramsal anlamayı ölçme konularına yoğunlaştığını göstermektedir (Ogan-Bekiroğlu ve Akkoç, 2009). Bunun etkisiyle, düşünme becerileri gerektiren ve bilişsel öğrenme kuramına uygun olan çeşitli değerlendirme yöntemleri uygulamaları zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Maeroff, 1991). Eğitimin diğer önemli bir işlevi olan bireylerin davranışlarını geliştiren sistem olması dikkate alındığında bu sisteminin kontrol süreci ölçme ve değerlendirmeye yapılmaktadır.

Ölçme, bir nesnenin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahip ise sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı sembolleri ile ifade edilmesidir. Ölçmede en önemli unsur belirli bir özelliği ortaya koymaktır. Ölçme fark kavramından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle bütün özellikler eşit olsaydı, ölçmeye gerek duyulmazdı (Seferoğlu, 2006). Bu anlamda bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek), bir erkeğin medeni halinin (evli-bekar) ne olduğunu; belli bir gündeki sıcaklığın kaç derece ya da bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram olduğunu belirtmek birer ölçmedir (Tuncel, 2013).

Sistemin ürünü olan çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karar verebilmek için yapılan çalışmalar kontrol (değerlendirme) olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006). Değerlendirmenin bir

türü olan alternatif değerlendirme ise öğretimin sonuna kadar bekleyip dönüt vermekten çok, öğrenme süreci boyunca gelişime kılavuzluk etmektedir (Wiggins, 1993). Geçmişte geleneksel test formatlarına sadece alternatif olarak tanıtılan alternatif değerlendirme, günümüzde öğrenmeyi tamamlayan ve kolaylaştıran daha geniş kapsamlı bir yaklaşım olarak gösterilmektedir (Wolf ve diğerleri, 1991; Broadfoot ve Black, 2004; Fox, 2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımı, öğrenme ile iç içe geçen, geleneksel değerlendirme anlayışından daha farklı varsayımları kabul eden bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır (Filer, 1995). Bu yaklaşıma göre, uygulamaların sosyal bir çevre içinde yapılması gerekir. Ayrıca bu yaklaşımda, öğrenmenin devam eden, aşamalı ilerleyen ve sosyal etkileşimli bir süreç olduğu varsayılır (Shepard, 2005). Alternatif değerlendirmede öğrencilerin cevaplarını yapılandırılması gerekir (Stiggins, 1995). Öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtan alternatif değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, geçmiş bilgilerini, önceki deneyimlerini, farklı öğrenme stillerini, kültürel ve dil farklılıklarını dikkate alan bir yaklaşımdır (Darling ve Hammond, 1994). Bu özellikleri ile alternatif değerlendirme “ölçme-değerlendirme kültürü” oluşturur (Wolf vd., 1991; Shepard, 2000). Alternatif değerlendirme yöntemlerine örnek olarak otantik değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme, portfolyolar, günlükler, öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve grup-değerlendirme uygulamaları verilebilir. Alternatif değerlendirme yaklaşımında öğrenciler; değerlendirme sürecinin farklı evrelerinde, aktif rol alma fırsatlarına sahiptir. Örneğin, öz ve akran değerlendirmede, işbirliği halinde ölçme-değerlendirme hedeflerine ve kriterlerine birlikte karar verirler (Smith, 2000). Alternatif değerlendirmenin bir türü olan işbirlikli alternatif değerlendirme ise e zamanlı olarak, öğretmen ve öğrenciden başka ebeveyn, okul yöneticileri ve toplumun diğer üyelerinin de değerlendirme ile ilgili kararlara ve uygulamalara katılımını sağlamaktadır (Shohamy, 2001).

Ölçme ve değerlendirme ise öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). Ölçme ve değerlendirme bir öge olarak eğitim faaliyetlerinin nihai durumunu açıklamaktadır. Yürütülen öğretim faaliyetlerinin gerçekleşme düzeyi bu öge ile anlamlı olup, öğreticiler çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanarak öğrenen başarısını yordamaya çalışmaktadır (Özeren, 2013).

Öğretmenler eğitim sürecinde farklı nedenlerden dolayı ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenlerini Yıldız (2011) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin öğrenme durumlarını, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yardımcı olması,
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini göstermesi,
- Gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya yardım etmesi,
- Belli bir dönemde, öğrencilerin, ulaşması beklenen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemesi,

- Öğretim programları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliliğini belirlemede yardımcı olması,
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması,
- Öğretmenlere, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlaması,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye imkân vermesi,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarması,
- Öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunması,
- Öğrenme güçlüklerini belirlemesi,
- Öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemesi şeklinde ifade etmiştir.

Bilgi toplumuna geçişle birlikte, eğitimin her alanında değişim zorunlu hale gelmiştir. Bu durumun en önemli yansımaları eğitim programlarında gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim programları yeniden ele alınmaktadır. Bu değişim süreci kaçınılmaz olarak Türk Milli Eğitim Sistemini’de etkilemiştir. Bu duruma paralel olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim programlarında temel değişiklikler meydana getirmiştir. Öğretim programlarında davranışçı öğrenme yaklaşımından vazgeçilerek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (Üztemur, 2013).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini kurallara uygun olarak nesnel ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları ve aldıkları bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları iki şekilde mümkün görünmektedir. Bunlardan birincisi mezun oldukları yüksek öğretim kurumundaki eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almaları, ikincisi ise öğretmenlik mesleklerini yaparken Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenleyeceği hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmalarıdır (Erdemir, 2007).

Richardson (1995) ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin bilgi, inanç ve uygulamaları arasında süreklilik gösteren bir etkileşim olarak tanımlamıştır. Buna karşın öğretmenlerin tutumları, duruma bağlı olarak farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin tutumları, sınıflarında yaptıkları uygulamalar ile uyumlu olmayabilmektedir (Calderhead,1996). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki mesleki niteliklerinin irdelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme konusunda eksik ya da yetersiz bilgi, beceri ve tutuma sahip olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Çakan, 2004). Bu bağlamda geleceğin bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir role sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleriyle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki uygulamalarının ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi, öğretmen adayı yetiştiren kurumların eksikliklerini

görmeleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri ve uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulamaları birbirlerinden farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinin tespit edilmesi temel amaçtır. Bu amaç kapsamında öğretmenlerin düzey belirleyici, biçimlendirici, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı inceleneceğinden bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama araştırmaları, grupların karakteristik özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama araştırmaları ölçülebilir değişkenlere ilişkin cevapların alınması; araştırmacının değişkenleri ve değişkenlere ait göstergeleri aynı anda çeşitli sorularla inceleyebilmesi açısından güçlü bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Neuman, 2007). İlişkisel tarama araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde çözümlenme, korelasyon yolu ve karşılaştırma yolu ile iki farklı şekilde yapılabilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çanakkale ilinde, 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 343 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmada tesadüfi örnekleme ile kurumlar seçilmiş ve % 43.4 lük temsiliyet oranına ulaşan 149 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin özellikler belirtilmektedir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri**

Cinsiyet	f	%
Kadın	138	92,6
Erkek	11	7,4
<b>Toplam</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’de verilen katılımcı özellikleri incelendiğinde çalışmaya toplamda 149 okul öncesi öğretmenin katıldığı, çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzde 92.6’sının kadın, yüzde 7.4’nün erkek olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada Genç (2005) tarafından fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen ölçek, okul öncesi öğretmenleri için ölçek maddelerin yapı ve kapsam geçerliliğine dokunulmadan maddeler üzerinde düzeltmeler yapılarak uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlanması aşamasında Okul Öncesi alanında, ölçme ve değerlendirme alanında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme aracının maddelerinde olumsuz madde bulunmamaktadır. Cevaplar beşli likert olarak kodlanmakta “tamamen katılmıyorum” dan, “tamamen katılıyorum” a doğru derecelenmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, veriler analiz edilirken betimsel amaçlar için betimsel istatistikler, yani frekans, yüzde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış; ilişki analizi için pearson korelasyon katsayısına bakılmış; farklılık analizleri için parametrik testlerden t-testi, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Anlamlı farklılıklarda p değeri .05 olarak ele alınmaktadır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ve ölçme değerlendirme yönelik inanç ve uygulamalarının arasındaki ilişki ve karşılaştırmasına ilişkin istatistikî analizlere yer verilmiştir.

## Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik inanç ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları inançları ve kendi uygulamalarındaki davranışsal yapılarına ilişkin görüşleri araştırmanın alt amaçlarına göre incelenmekte ve yorumlanmaktadır.

### Birinci alt amaca ilişkin bulgular

**Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri**

A Boyutu						B Boyutu						
Bana göre, etkili bir öğretmen, ölçme ve değerlendirmeyi ..... yapar.						Ben, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi..... yaparım.						
1	2	3	4	5	Sıklık	Sıklık	1	2	3	4	5	
2	36	12	25	74	f	Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlayarak	f	5	1	12	48	83
1,3	24,2	8,1	16,8	49,7	%		%	3,4	0,7	8,1	32,2	55,7
4	5	7	40	93	f	Sorular yönelterek öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek için	f	4	3	7	49	86
2,7	3,4	4,7	26,8	62,4	%		%	2,7	2	4,7	32,9	57,7
1	6	15	50	77	f	Öğrencilerin etkinliklerdeki kavram yanılgılarını belirlemek için	f	2	4	13	71	59
0,7	4	10,1	33,6	51,7	%		%	1,3	2,7	8,7	47,7	39,6
2	4	8	55	80	f	Öğrencilerin ihtiyaçlarına dayanarak etkinlikleri yeniden yapılandırmak için	f	1	4	15	62	67
1,3	2,7	5,4	36,9	53,7	%		%	0,7	2,7	10,1	41,6	45
2	6	16	45	80	f	Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğiyle ilgili veri toplamak ve bunu herhangi bir anda ortaya koymak amacıyla sürekli olarak	f	1	4	19	61	64
1,3	4	10,7	30,2	53,7	%		%	0,7	2,7	12,8	40,9	43
1	10	13	52	73	f	Öğrencilerin hem güçlü hem de zayıf yönleri hakkında bilgiler sağlamak için	f	2	2	19	62	64
0,7	6,7	8,7	34,9	49	%		%	1,3	1,3	12,8	41,6	43
1	8	9	34	97	f	Etkinliklerdeki öğrenme kalitesini arttırmak için	f	2	4	9	56	78
0,7	5,4	6	22,8	65,1	%		%	1,3	2,7	6	37,6	52,3
1	9	12	35	92	f	Öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için	f	1	6	12	46	84
0,7	6	8,1	23,5	61,7	%		%	0,7	4	8,1	30,9	56,4
2	7	9	32	99	f	Konuları öğrenmeyi kolaylaştıracak en iyi yöntemleri keşfetmek için	f	2	4	17	48	78
1,3	4,7	6	21,5	66,4	%		%	1,3	2,7	11,4	32,2	52,3

\*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 66,5’i biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeyi “Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlayarak” yapılması gerektiğine inanırken, yüzde 87,9’u bu amaçla uygulama yaptığını belirtmektedir.

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin “Sorular yönelterek öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek için” amacıyla kullanılması gereğine, öğretmenlerin 89,2’si inanırken, yüzde 90,6’sı kendi meslek hayatına yansıtılmaktadır.

Öğretmenlerin yüzde 83,9’u biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma amacıyla kullanılması gerektiğine, yüzde



98,9'u etkinliklerdeki öğrenme kalitesini arttırmak için kullanılması gerektiğine, yüzde 85,2'si öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için kullanılması gerektiğine, yüzde 87,9'u en iyi yöntemleri keşfetmek amacıyla kullanılması gerektiğine inanmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye inançları ve uygulamaları mevcuttur.

**Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düzey Belirleyici Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri**

A Boyutu						B Boyutu					
Bana göre, etkili bir öğretmen, ölçme ve değerlendirmeyi ..... yapar.						Ben, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi..... yaparım.					
1	2	3	4	5	Sıklık *	Sıklık	1	2	3	4	5
3	2	16	49	79	f	f	2	5	18	61	63
2	1,3	10,7	32,9	53	%	%	1,3	3,4	12,1	40,9	42,3
Öğrencilerin konulardaki günlük performansları hakkında hem niteliksel hem de niceliksel açıdan bir yargıya ulaşmak için											
2	5	16	52	74	f	f	4	6	13	61	65
1,3	3,4	10,7	34,9	49,7	%	%	2,7	4	8,7	40,9	43,6
Etkinliğin sonunda, öğrencileri gösterdikleri performanslara göre değerlendirme yapmak için											
1	4	11	48	85	f	f	2	5	17	56	69
0,7	2,7	7,4	32,2	57	%	%	1,3	3,4	11,4	37,6	46,3
İstenilen kazanım ve göstergelere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymak için											
3	11	12	52	71	f	f	2	6	28	53	60
2	7,4	8,1	34,9	47,7	%	%	1,3	4	18,8	35,6	40,3
Öğrencilerin etkinlikteki öğrenme seviyeleri hakkında verilecek son karara ulaşmak için											
4	7	21	52	65	f	f	3	6	30	62	48
2,7	4,7	14,1	34,9	43,6	%	%	2	4	20,1	41,6	32,2
Öğrenme sonuçlarını, paydaşlara (veliler, diğer öğretmenler veya okul yöneticileri gibi) sunabilmek ve bu verilerden yola çıkarak paydaşlarla sorunun çözümüne yönelik etkileşimde bulunabilmek için											
26	18	25	42	38	f	f	29	13	29	44	34
17,4	12,1	16,8	28,2	25,5	%	%	19,5	8,7	19,5	29,5	22,8
Bir öğrencinin performansını diğer öğrencilerle karşılaştırmak için											
10	7	23	51	58	f	f	14	8	28	47	52
6,7	4,7	15,4	34,2	35,9	%	%	9,4	5,4	18,8	31,5	34,9
Etkinliklerin herhangi bir anında öğrencilerin kazanım durumlarını görmek için											
16	21	20	41	51	f	f	16	12	32	49	40
10,7	14,1	13,4	27,5	34,2	%	%	10,7	8,1	21,5	32,9	26,8
Öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını sıralamak için											

\*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 83,2'si ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin günlük performansları hakkında hem niteliksel hem niceliksel açıdan bir yargıya ulaşmak için uygularken, öğretmenlerin yüzde 84,5'i ölçme değerlendirmenin etkinlik sonunda, öğrencilerin gösterdikleri performanslara göre değerlendirme yapmak için kullandığını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 83,9'u ölçme ve değerlendirmenin istenilen kazanım ve göstergelere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymak için, 75,9'u öğrencilerin etkinlikteki öğrenme seviyeleri hakkında verilecek son karara ulaşmak için, yüzde 73,8'i öğrenme sonuçlarını, paydaşlara sunabilmek ve verilerden yola çıkarak paydaşlarla sorunun çözümüne yönelik etkileşimde bulunabilmek için, eğitim-

öğretim faaliyetlerinde bu amacı kapsayacak şekilde düzey belirleyici ölçme değerlendirme uygulamaktadır.

**Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri**

A Boyutu						B Boyutu						
Bana göre, etkili bir öğretmen, ölçme ve değerlendirmeyi ..... yapar.						Ben, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi..... yaparım..						
1	2	3	4	5	Sıklık	*	Sıklık	1	2	3	4	5
5	4	24	45	71	f	Etkinliklerde ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğrenme sonuçlarını ortaya koymak için	f	6	9	21	57	56
3,4	2,7	16,1	30,2	47,7	%		%	4	6	14,1	38,3	37,6
9	6	14	45	75	f	Okul öncesi alanında sahip olunan temel bilgi ve becerileri ölçmek için	f	4	8	12	65	60
6	4	9,4	30,2	50,3	%		%	2,7	5,4	8,1	43,6	40,3
2	7	17	54	69	f	Öğrencilerin etkinlik alanındaki beceri seviyelerini ayırt etmek için	f	5	8	18	54	64
1,3	4,7	11,4	36,2	46,3	%		%	3,4	5,4	12,1	36,2	43
2	15	18	52	62	f	İşbirliğine dayalı grup becerilerini ölçmekten ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek için	f	6	10	21	53	59
1,3	10,1	12,1	34,9	41,6	%		%	4	6,7	14,1	35,6	39,6
1	9	16	42	81	f	Etkinliklerde sunulan bilgilerin kazanılma düzeylerini değerlendirmek için	f	6	3	11	59	70
0,7	6	10,7	28,2	54,4	%		%	4	2	7,4	39,6	47
4	7	16	59	63	f	Öğrencilerin daha kompleks beceriler kazanmak için gerekli olan temel becerileri edinmede ne ölçüde başarılı olduklarını görmek için	f	1	6	20	58	64
2,7	4,7	10,7	39,6	42,3	%		%	0,7	4	13,4	38,9	43
1	10	13	54	71	f	Öğrencilerin etkinliklerdeki öğrenme motivasyonlarını sağlamak için	f	2	8	16	62	61
0,7	6,7	8,7	36,2	47,7	%		%	1,3	5,4	10,7	41,6	40,9
3	9	11	53	73	f	Kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde hatırlandığını gösteren kanıtlar toplamak için	f	4	10	13	65	57
2	6	7,4	35,6	49	%		%	2,7	6,7	8,7	43,6	38,3

\*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 4'e göre katılımcıların yüzde 75,9'u geleneksel ölçme değerlendirme "Etkinliklerde ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğrenme sonuçlarını ortaya koymak için" yüzde 83,9'u "Okul öncesi alanında sahip olunan temel bilgi ve becerileri ölçmek için" yüzde 79,2'si "Öğrencilerin etkinlik alanındaki beceri seviyelerini ayırt etmek için" yüzde 75,2'si "İşbirliğine dayalı grup becerilerini ölçmekten ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek için" yüzde 86,6'sı "Etkinliklerde sunulan bilgilerin kazanılma düzeylerini değerlendirmek için" yüzde 81,9'u "Öğrencilerin daha kompleks beceriler kazanmak için gerekli olan temel becerileri edinmede ne ölçüde başarılı olduklarını görmek için" yüzde 82,5'i "Öğrencilerin etkinliklerdeki öğrenme motivasyonlarını sağlamak için" yüzde 81,9 "Kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde hatırlandığını gösteren kanıtlar toplamak için" eğitim öğretim faaliyetlerinde geleneksel ölçme değerlendirme uygulamaktadır.

**Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri**

A Boyutu						B Boyutu						
Bana göre, etkili bir öğretmen, ölçme ve değerlendirmeyi ..... yapar.						Ben, etkinliklerde, ölçme ve değerlendirmeyi..... yaparım..						
1	2	3	4	5	Sıklık	* Sıklık	1	2	3	4	5	
4	5	14	53	73	f	Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırıp yapılandırmadıklarını öğrenmek için	f	2	3	15	66	63
2,7	3,4	9,4	35,6	49	%		%	1,3	2	10,1	44,3	42,3
4	8	29	52	56	f	Öğrencilerin bilgi kazanımından çok bilimsel düşünebilmeleri üzerine odaklanmak için	f	2	7	30	59	51
2,7	5,4	19,5	34,9	37,6	%		%	1,3	4,7	20,1	39,6	34,2
0	7	21	63	58	f	Öğrencilerin etkinlik alanındaki algılarını belirlemek için	f	2	6	25	66	50
,0	4,7	14,1	42,3	38,9	%		%	1,3	4	16,8	44,3	33,6
2	3	18	53	73	f	Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurup kuramadıklarını anlamak için	f	2	3	20	56	68
1,3	2	12,1	35,6	49	%		%	1,3	2	13,4	37,6	45,6
2	3	16	50	48	f	Öğrencilerin etkinlik ile ilgili konularda, etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmek için	f	1	3	14	71	60
1,3	2	10,7	33,6	52,3	%		%	0,7	2	9,4	47,7	40,3
0	2	21	50	76	f	Öğrencilerin yeni bir konu ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında, problem çözme becerilerine başvurup başvuramadığını öğrenmek için	f	2	4	21	60	62
,0	1,3	14,1	33,6	51	%		%	1,3	2,7	14,1	40,3	41,6
3	5	17	56	68	f	Öğrencinin araştırma becerilerini gözlemlemek için	f	3	3	26	57	60
2	3,4	11,4	37,6	45,6	%		%	2	2	17,4	38,3	40,3
13	11	16	43	66	f	Öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirme ve bunları sınıf arkadaşlarının çalışmalarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için	f	15	11	21	50	52
8,7	7,4	10,7	28,9	44,3	%		%	10,1	7,4	14,1	33,6	34,9
6	4	12	49	78	f	Öğrencilerin düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için	f	6	6	16	67	54
4	2,7	8,1	32,9	52,3	%		%	4	4	10,7	45	36,2

\*5: Kesinlikle katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir; katılımcıların yüzde 86,6'sı "Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırıp yapılandırmadıklarını öğrenmek için" yüzde 83,8'i "Öğrencilerin bilgi kazanımından çok bilimsel düşünebilmeleri üzerine odaklanmak için" yüzde 77,9'u "Öğrencilerin etkinlik alanındaki algılarını belirlemek için" yüzde 83,2'si "Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurup kuramadıklarını anlamak için" 88,0'i "Öğrencilerin etkinlik ile ilgili konularda, etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmek için" yüzde 81,9'u "Öğrencilerin yeni bir konu ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında, problem çözme becerilerine başvurup başvuramadığını öğrenmek için" yüzde 78,6'sı "Öğrencinin araştırma becerilerini gözlemlemek için" yüzde 68,5'i "Öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirme ve bunları sınıf arkadaşlarının çalışmalarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için" yüzde 85,2'si

“Öğrencilerin düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için” alternatif ölçme ve değerlendirmeyi eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulamaktadırlar.

**Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yaklaşımlarına İlişkin İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişki**

		Uygulama Bıçimlendirici	Uygulama Düzyey	Uygulama Geleneksel	Uygulama Alternatif	
<b>İnanç</b>	Pearson Correlation	,622(**)				
	Sig. (2-tailed)	,000				
<b>Bıçimlendirici</b>	N	149				
<b>İnanç</b>	Pearson Correlation		,762(**)			
	Sig. (2-tailed)		,000			
<b>Düzyey Belirleyici</b>	N		149			
<b>İnanç</b>	Pearson Correlation			,718(**)		
	Sig. (2-tailed)			,000		
<b>Geleneksel</b>	N			149		
<b>İnanç</b>	Pearson Correlation				,654(**)	
	Sig. (2-tailed)				,000	
<b>Alternatif</b>	N				149	

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin, bıçimlendirici ( $r=,622$ ;  $p<,05$ ), düzyey belirleyici ( $r=,762$ ;  $p<,05$ ), geleneksel ( $r=,718$ ;  $p<,05$ ) ve alternatif ( $r=,654$ ;  $p<,05$ ) ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ile uygulamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öğretmenlerin her bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımında inanç düzeyleri arttıkça, uygulama düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir.

**Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının karşılaştırılması (ilişkili ölçümler için t-testi)**

	Öğrenme desteği	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Bıçimlendirici</b>	İnanç	<b>149</b>	4,3236	,70497	<b>148</b>	,285	,776
	Uygulama	<b>149</b>	4,3102	,60214			
<b>Düzyey Belirleyici</b>	İnanç	<b>149</b>	4,0268	,64749	<b>148</b>	3,037	,003*
	Uygulama	<b>149</b>	3,9144	,66289			
<b>Geleneksel Değerlendirme</b>	İnanç	<b>149</b>	4,1854	,66010	<b>148</b>	1,845	,067
	Uygulama	<b>149</b>	4,1116	,64070			
<b>Alternatif Değerlendirme</b>	İnanç	<b>149</b>	4,1969	,61161	<b>148</b>	2,346	,020*
	Uygulama	<b>149</b>	4,1007	,59111			

Tablo 8’e göre Öğretmenlerinin düzyey belirleyici ( $t(148)=3,037$ ;  $p<,05$ ) ve alternatif ( $t(148)=2,346$ ;  $p<,05$ ) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında inanç düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düzyey

belirleyici ölçme ve değerlendirmede, öğretmenlerin inanç düzeyleri ( $\bar{X} = 4,03$ ), uygulama düzeyinden ( $\bar{X} = 3,91$ ) yüksektir. Aynı şekilde, alternatif ölçme ve değerlendirmede de, öğretmenlerin inanç düzeylerinin ( $\bar{X} = 4,20$ ) uygulama düzeylerinden ( $\bar{X} = 4,10$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler düzey belirleyici ve alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, inançlarına göre kısmen daha az yansıtmaktadırlar.

Biçimlendirici ( $t(148)=,285$ ;  $p>,05$ ) ve geleneksel ( $t(148)=1,845$ ;  $p>,05$ ) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında inanç ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenleri, inanç düzeylerini, aynı şekilde profesyonel meslek hayatına yansıtmakta, belirtilen faktörler altındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını meslek hayatlarına yansıtmaktadırlar.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışılıp, inanç ve uygulamalar arasındaki ilişki ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeyleri biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında yüksektir. Bu doğrultuda faktörlerin aldıkları puanlara göre sıralamaları dikkate alındığında, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin diğerlerinden daha fazla inanç ve uygulama düzeyine sahip oldu u; bunu geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin (eşit düzeyde) takip ettiği, en sonda ise düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmenin yer aldığı görülmektedir. Fakat tekrar vurgulamak gerekirse, belirtilen sıralamaya dahilinde de, okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulama düzeyleri yüksektir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi eğitim yaklaşımları içinde yeterli düzeyde kabul ettikleri ve bunu da profesyonel meslek hayatlarına yansıttıkları görülmektedir.

Smith (2002) “Student teacher’s beliefs about developmentally, appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control” (Gelişimsel Faaliyetler Hakkında Stajyer Öğretmenlerin İnançları: Yapı, istikrar ve Kontrol Yerinin Etkisi) isimli çalışmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının gelişimsel-bazlı uygulamalara daha çok onay verdiği yani inançlarının oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin daha çok ön plana çıktığı görülmektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamaları arasında pozitif

yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öğretmenlerin her bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına inanç düzeyleri arttıkça, uygulama düzeyleri de benzer şekilde artmaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme kabullerini meslek hayatlarına yansıtmakta, eğitim sürecinin değerlendirmesi, geliştirilmesi gibi aşamalarda etkin olarak kullanılmaktadırlar.

Uzun (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; 373 okul öncesi öğretmenleriyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konularında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri ve uygulama sürecinde etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmamızda ulaşılan inanç ve uygulama ilişkisinin yüksek çıkmasını açıklamada önemlidir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık görülmezken, düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmede inanç ve uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmede inanç düzeyleri, kısmen de olsa uygulama düzeylerinden yüksektir. Diğer üç ölçme ve değerlendirme yaklaşımında inanç ve uygulama benzer düzeyde yansırken, düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme de inançların tam olarak uygulamaya yansımaması dikkat çekicidir. Aradaki farka rağmen inanç ve uygulama düzeyinin yüksek olduğunu tekrar vurgulamak önemlidir. İlişki analizinde ilişki düzeyinin yüksek çıkması, bu farklılığın kısmi derecede olmasının göstergesidir. Düzey belirleyici ölçme ve değerlendirmedeki bu farklılık, müfredattaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşımdan dolayı biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye ağırlık vermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

### **ÖNERİLER**

- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarını farklı boyutları ile açıklayan çalışmaların yapılması, inanç ve uygulamaların niteliği ve işlevselliğinde sürdürülebilirliğin sağlanması için önemlidir. Özellikle inanç düzeylerinin yüksek olma nedenleri detaylı olarak incelenerek, bu konuda eksik olan farklı bölge ve branştaki öğretmenlere destek olunabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hepsinde puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi e itimde ölçme ve değerlendirmenin sınırlı yaklaşımlara dayandırılmayacağını göstergesidir. Bu anlamda, hangi kazanımlar için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığının araştırılması katkı sağlayabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu sonuçlarının sürdürülebilirliği ve geliştirilmesi için farklı destekleyici mekanizmaların neler olabileceği incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin gereğine uygun şekilde nitelikli olarak yapılması gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Aslan, K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Fakültesi Yayınları.
- Broadfoot, P., & Black, P.(2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11 (1), 7–26.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709–725). New York:Macmillan Library Reference.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99-114.
- Dalbudak, Z. (2006). Anaokulu öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5–29.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*, Kahramanmaraş .
- Espinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: why we need it and what it looks like. National Institute for Early Education Research (NIEER): *Preschool Policy Matters*, 1,1-10.
- Filer, A. (1995) Teacher assessment: Social process and social product, *Assessment in Education*, 2(1), 23–38.
- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education of Florida State University
- Kıncal, R. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu 9. -12. Sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB, Tefti Kurulu Başkanlığı (2006). Van Koç İlköğretim Okulu Denetim ve Performans Değerlendirme Bilgilendirme Toplantısı Sunuları. Erişim Tarihi [17.05.2006]. <http://rdb.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Psiko Motor Gelişim. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi [19.09.2013] <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Okul öncesi eğitim programı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Ogan – Bekiroğlu ve Akkoç (2009). Preservice teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practice. *International Journal of Science and Mathematic Education*, 7, 1173-1199.
- Maeroff, G.I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 272-281.
- Oğuzkan, Ş., & Gürel, O. (1996). *Okul öncesi eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması*. Okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul : Morpa Yayınları.
- Özeren, E. (2013). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı*. Elazığ.
- Richardson, V. (1995). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Bristol: Farmer Press.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Shepard, L.A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63 (3), 66-70.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A Critical perspective on the use of language tests*. Harlow, Essex: Longman.
- Smith, K. (2000). *Negotiated assessment. in classroom decision making: Negotiating and process syllabuses in practice*, ed. M. Breen and A. Littlejohn, 55-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, K. E. (2002). *Student teacher's beliefs about developmentally, appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control*. USA: University Of Nebraska At Ohama.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.



- Tuncel, T.(2013). İlköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *T C Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı*.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uzun, Ü. (2013). Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Üztemur, S. S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve özyeterlik inançlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *T.C. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı*. Manisa.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J., & Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17(1), 31–74
- Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik*, okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul : Morpa Yayınları.