

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINI
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK OYUN TEMELLİ
GÖZLEM PROTOKOLÜNÜN GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ERSAL ÜNCÜ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINI
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK OYUN TEMELLİ
GÖZLEM PROTOKOLÜNÜN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ERSAL ÜNCÜ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Merve ERSAL ÜNCÜ**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı**Tezin Başlığı :** Okul Öncesi Dönem Çocuklarını Değerlendirmeye Yönelik Oyun Temelli Gözlem Protokolünün Geliştirilmesi**Tezin Savunma Tarihi :** 14/06/2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmzası

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

.....

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

.....

Dr. Öğr. Üyesi Lutfiye COŞKUN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Merve ERSAL ÜNCÜ

Öğrenci Numarası: 202617111004

Tezin Savunma Tarihi: 14/06/2023

ÖNSÖZ

Akademik beceri kazanma sürecimde ve bilim insanı olma yolunda her daim örnek aldığım, bilginin paylaştıkça çoğaldığını öğreten danışmanım Sn. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İnsaniyetini, alçakgönüllüğünü hayatım boyunca örnek alacağım çok kıymetli hocam Sn. Prof. Dr. Bayram ÇETİN'e ve derslerini hayranlıkla dinlediğim, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen ve yolumuzu aydınlatan çok kıymetli hocam Sn. Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kıymetli yorum ve önerileriyle tezimi zenginleştiren tez jüri üyem Sn. Dr. Lütfiye COŞKUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşü aldığım bütün değerli hocalarıma dönüt verdikleri için minnettarım. Çocuklarını gözlemleyip gözlem protokolünü dolduran bütün meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için masa başına oturup saatlerce video kayıtlarını izleyip gözlem protokolünü dolduran canım arkadaşlarım Merve YILDIRIM'a, Fatma TEKER'e, Eda BOZKURT'a ve canım annem Ülkü ERSAL'a minnettarım.

Yardımlarıyla, dostluklarıyla yüksek lisans sürecimizi güzelleştiren yüksek lisans arkadaşlarıma ve özellikle tez sürecinde destekleriyle iyi ki var dediğim kıymetli arkadaşlarım Lütfullah DİNÇER ve Rümeyza KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Hayatımda olmasalardı olmazdı dediğim biricik arkadaşlarım Dr. Betül AYDIN, Büşra KARAKOÇ ve Müjgan AYDIN OYMACI'ya her daim yanımda oldukları için teşekkürlerimi sunarım.

Sabırla çalışmamın bitmesini bekleyen annemiz Mukadder ÜNCÜ, babamız Adnan ÜNCÜ, abimiz Recep ÜNCÜ ve kıymetli eşi Dr. Fatma ÜNCÜ'ye anlayışları ve iyi niyetleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her anında yanımda olmalarını istediğim, beni benden daha çok düşünen, üzerimdeki emekleri sonsuz olan annem Ülkü ERSAL, babam Metin ERSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Küçükken hep yollarını gözleyip geleceklerini duyunca heyecandan uyuyamadığım, bendeki kıymetleri paha biçilemez olan canım ablam Ayşegül ERSAL SÜMER, abim Mehmet Ali ERSAL'a, kıymetli eşleri Hatice ERSAL ve Mustafa SÜMER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Dünyaya geldikleri ilk andan itibaren beni anne gibi hissettirdikleri için canımın parçası yeğenlerim Betül, Metin, Zeynep, Nihal ve Ege Yiğit'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yumuşaklığı, güler yüzü, sevgisi, saygısı, merhameti ve orta yol bulucu yanıyla her koşulda yanımda olan canım eşim Dr. Bilal ÜNCÜ'ye ve her üzüntülü, sıkıntılı anımda bana ilaç gibi gelen ona kedim değil kızım dediğim Lili'mize sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve ERSAL ÜNCÜ
Haziran, 2023

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK OYUN TEMELLİ GÖZLEM PROTOKOLÜNÜN GELİŞTİRİLMESİ

ERSAL ÜNCÜ, Merve
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Haziran 2023, 114 sayfa

Bu çalışmada çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışları gözlemlemek ve çocukların gelişimini takip etmek için kullanılabilecek bir gözlem protokülünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 595 okul öncesi çocuğu ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 23, JASP ve MPlus programlarından yararlanılmıştır. Araştırma MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve göstergelerinin teorik yapısına uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk kısmında, madde havuzu oluşturularak, bu maddelere yönelik uzmanlardan görüş alınıp maddeler görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra aday gözlem protokolü formu hazırlanmıştır ve “Oyun Temelli Gözlem Protokolü” (OTGP) olarak adlandırılmıştır. Gözlem protokolünün yapı geçerliği için AFA, DFA, ayırt edici ve yakınsak geçerlik incelemeleri yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğine kanıt sunması amacıyla AFA sonrası değerlendiriciler arası güvenilirliğe kanıt niteliğinde sınıf içi korelasyon güvenilirliği, hem AFA hem DFA sonrası iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach α ve McDonald ω katsayıları incelenmiştir. DFA sonrası %27’lik alt-üst grup güvenilirliğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. Faktör çıkarma yöntemlerinden temel bileşenler analizi ve varimax döndürmeyle gerçekleştirilen AFA sonucunda, dört faktörlü 25 maddeden oluşan yapının %56,1 oranında açıklandığı görülmüştür. MLM yöntemiyle gerçekleştirilen DFA analiziyle elde edilen uyum indeksleri; RMSEA = ,06; SRMR= ,06; CFI= ,91 ve TLI = ,90 olarak görülmüştür. Uyum indeksleri modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. DFA sonrasında yakınsak ve ayırt edici geçerlik değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. DFA sonrasında %27’lik alt-üst grup güvenilirliği incelenmiş maddelerin çoğunluğu ve toplam gözlem protokolü puanına yönelik t değerleri anlamlı olarak bulunmuştur ($p<,05$).

Anahtar sözcükler: Oyun Temelli Değerlendirme, Gözlem Protokolü, Okul öncesi, Güvenirlik, Geçerlilik

ABSTRACT

DEVELOPING PLAY-BASED OBSERVATION PROTOCOL FOR ASSESSING PRESCHOOL CHILDREN

ERSAL ÜNCÜ, Merve

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

The Discipline of Measurement and Evaluation in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

June 2023, 114 pages

The aim of this study was to develop an observation protocol that can be utilized to observe children's behaviours during play and monitor their development. The study groups of the research consist of 595 preschool students. The data analysis was performed using SPSS 23, JASP, and MPlus software programs. The study was conducted in accordance with the theoretical structure of the Ministry of National Education (MEB) Preschool Education Program (2013) achievement and indicators. In the first part of the study, an item pool was created, and expert opinions were obtained for these items, which were then evaluated based on the experts' feedback. After the expert opinions, a candidate observation protocol form was prepared and named "Play-Based Observation Protocol" (PBOP). Exploratory factor analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), discriminant validity, and convergent validity analyses were conducted to establish the construct validity of the observation protocol. To provide evidence of the study's reliability, intra-class correlation reliability was used for inter-rater reliability after EFA and Cronbach's α , and McDonald's ω coefficients were examined for internal consistency reliability after EFA and CFA. Examinations were carried out regarding the reliability of the 27% upper-lower group after CFA. EFA, conducted using the principal component analysis and varimax rotation as factor extraction methods, revealed that the structure consisting of 25 items with four factors explained 56.1% of the variance. CFA conducted using the MLM method resulted in the following fit indices: RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .91, and TLI = .90, indicating an acceptable model fit. Convergent and discriminant validity assessments were conducted after CFA. The examination of the 27% upper-lower group reliability after CFA found significant t-values for the majority of the items and the total observation protocol score ($p < .05$).

Keywords: Play-based assessment, Observation protocol, Preschool, Reliability, Validity.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Gelişim.....	8
2.1.1. Gelişim Alanları.....	10
2.1.1.1. Bilişsel gelişim.....	10
2.1.1.2. Dil gelişimi.....	11
2.1.1.3. Sosyal duygusal gelişim.....	11
2.1.1.4. Motor gelişim.....	12
2.1.1.5. Öz bakım becerileri.....	13
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Ölçme ve Değerlendirme.....	13
2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Yöntemleri.....	16
2.2.1.1. Gelişimsel tarama testleri.....	17
2.2.1.2. Tanılayıcı Testler.....	17
2.2.1.3. Hazırbulunuşluk testleri.....	18
2.2.1.4. Başarı testleri.....	18
2.2.1.5. Yetenek Testleri.....	18
2.2.1.6. Görüşme.....	18
2.2.1.7. Gözlem.....	19
2.2.1.8. Anekdor kaydı.....	19
2.2.1.9. Anlatı kayıtları.....	20
2.2.1.10. Sıklık kayıtları.....	20
2.2.1.11. Kontrol listeleri.....	20
2.2.1.12. Derecelendirme ölçekleri.....	21
2.2.1.13. Portfolyo değerlendirme.....	22

2.2.1.14. Dinamik değerlendirme	22
2.2.1.15. Program temelli değerlendirme.....	23
2.2.1.16. Oyun temelli değerlendirme	23
2.3. Oyun Kavramı.....	26
2.3.1. Serbest Oyun	27
2.3.2. Oyun Kuramları	27
2.3.2.1. Fazla enerji kuramı	27
2.3.2.2. Dinlenme kuramı.....	28
2.3.2.3. Öncül deneme kuramı.....	28
2.3.2.4. Bağlantı kurma (tekrarlama) kuramı.....	28
2.3.2.5. Huizinga Kuramı.....	29
2.3.2.6. Piaget kuramı.....	29
2.3.2.7. Freud kuramı.....	29
2.3.2.8. Erikson kuramı.....	30
2.4. Gözlem Protokolü	30
2.5. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme	33
2.5.1. Gözlem Protokolü Geliştirmeye Yönelik İlgili Araştırmalar	33
2.5.2. Oyun Temelli Değerlendirmeyle İlgili Yapılmış Araştırmalar	37
2.5.2.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar	37
2.5.2.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	42
2.6. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler	44
2.6.1. Geçerlik	44
2.6.1.1. Kapsam geçerliği	44
2.6.1.2. Yapı geçerliği	44
2.6.2. Güvenirlik	47

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.1.1. Ölçme Aracı Geliştirme Sürecinde Yapılan Çalışmalar	49
3.1.1.1. Madde havuzunun oluşturulması	51
3.1.1.2. Madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi	51
3.1.1.3. Uzman görüşlerinin toplanması ve aday ölçek formunun oluşturulması	52
3.1.1.4. Verilerin toplanması	53
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Analizi	56
3.3.1. Yapı Geçerliği	56
3.3.2. Güvenirlik	58

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Gözlem Protokolü Geliştirme Sürecinde Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular..	59
4.2. Gözlem Protokolü Geliştirme Sürecinde Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	60
4.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	60
4.2.1.1. Varsayımların testi	61
4.2.1.2. Faktörlenebilirliğin incelenmesi	62

4.2.1.3. AFA'ya yönelik istatistiksel işlemler	63
4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	69
4.2.2.1. Sayıtların incelenmesi	69
4.2.2.2. DFA'ya yönelik istatistiksel işlemler	72
4.3. Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular	77
4.3.1. Araştırmanın “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin güvenilirlik kanıtları nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular..	77
4.3.2. Araştırmanın “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin geçerlik kanıtları nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	77

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Gözlem Protokolüne İlişkin Bulguların Tartışılması	78
---	----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	81
6.2. Öneriler	82
KAYNAKLAR	84
EKLER	94
ÖZGEÇMİŞ	115

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Erken çocukluk dönemi ölçme değerlendirme yöntemleri.....	16
Tablo 2.2. KMO değerleri.....	45
Tablo 3.1. Görüşü alınan uzmanlara ilişkin bilgiler.....	51
Tablo 3.2. Kapsam geçerliği oranlarının alması gereken minimum değerler.....	53
Tablo 3.3. AFA çalışma grubuna ait demografik bilgiler.....	55
Tablo 3.4. DFA çalışma grubuna ait demografik bilgiler.....	55
Tablo 4.1. Puanlayıcılar arası güvenirlik için sınıf içi korelasyon katsayısı.....	60
Tablo 4.2. KMO ve Bartlett'in küresellik testi.....	62
Tablo 4.3. Açıklayıcı ortak varyans, anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu.....	63
Tablo 4.4. Açıklanan toplam varyans tablosu.....	64
Tablo 4.5. Faktör sayısı sabitlenerek varimax döndürme yapılan veri setinin açıklanan toplam varyans tablosu.....	66
Tablo 4.6. AFA sonucunda elde edilen yapıya ilişkin faktör yükleri tablosu.....	67
Tablo 4.7. Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alpha, McDonald omega değerleri.....	68
Tablo 4.8. Faktörlerin isimleri.....	69
Tablo 4.9. Çok değişkenli normalliğe ilişkin istatistiksel değerler.....	70
Tablo 4.10. DFA anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu.....	71
Tablo 4.11. DFA modeline ilişkin uyum indeksleri.....	72
Tablo 4.12. Gözlem protokolü alt boyutlar arasındaki korelasyon.....	74
Tablo 4.13. DFA veri seti %27'lik alt-üst grup güvenirliği.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Ölçme aracı geliştirme sürecindeki işlem basamakları	50
Şekil 2. Kutu grafiği.....	60
Şekil 3. Histogram	61
Şekil 4. Yamaç Birikinti grafiği.....	66
Şekil 5. Histogram	70
Şekil 6. DFA'ya İlişkin Ölçme Modeli	73



EKLER

	Sayfa
Ek 1. Etik kurul izni.....	94
Ek 2. Uzman görüş formu.....	95
Ek 3. KGO tablosu.....	100
Ek 4. Oyun temelli gözlem protokolü.....	102
Ek 5. Oyun Temelli Gözlem Protokolü Kullanıcı Rehberi	105



KISALTMALAR

AERA	: American Eğitim Araştırmaları Birliği
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KMO	: Keiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu
ML	: En Çok Olabilirlik
MLM	: Standart Hatalarının ve Ortalamaların Düzeltildiği En Çok Olabilirlik Yöntemi
MSA	: Anti-image Korelasyon Matrisi Köşegenleri
NAEYC	: Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği
NASP	: Ulusal Okul Psikologları Birliği
OME	: Ontario Ministry of Education
OTGP	: Oyun Temelli Gözlem Protokolü



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Değerlendirme hayatın her alanında yapılan ve yapılması gereken bir ihtiyaçtır. Sağlık alanında bir tedavi yönteminin etkinliğinin değerlendirilmesi, bir iş yerinde çalışanlarının veriminin değerlendirilmesi, eğitimde öğretimin değerlendirilmesi verilebilecek örneklerin küçük bir kısmıdır. Eğitim bir ülkenin geleceği olduğu için hiç şüphesiz ki eğitim alanında yapılacak değerlendirmeler hayati derecede önem arz etmektedir. Eğitim alanında yapılan değerlendirmeler eğitim programının değerlendirilmesi, öğretmenin değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi şeklinde sıralanabilir. Programın değerlendirilmesi; uygulanan eğitim programlarının hedefe ulaşması, nerede eksikler olduğunun bilinmesi programın gelen dönütlere göre tekrar revize edilmesi için (Demirtaş, 2017), öğretmenin değerlendirilmesi ise öğretim stratejilerine yön vermesi yönüyle önemlidir (Emery, 2014). Öğrencilerin değerlendirilmesinde amaç düzey belirlemek ve öğrenme eksikliklerini belirleyip geri bildirim vermektir.

Öğrencilerin arasında değerlendirilmesi en zor olan, bununla beraber değerlendirmeye en ihtiyaç duyulan yaş grubu erken çocukluk dönemidir. Çünkü insan gelişimi anne karnında başlar ve doğumdan sonraki süreçte ve erken çocukluk döneminde diğer dönemlerden daha hızlı bir şekilde ilerler. Bilişsel gelişim ömür boyu devam eden bir süreç olmasına rağmen Piaget'in bilişsel gelişim evrelerindeki dört

evreden ikisi erken çocukluk döneminde tamamlanmaktadır (Piaget, 1981). Erden ve Akman (1997) bilişsel ve dil gelişiminin erken çocukluk döneminde tamamlandığı üzerinde durmaktadır. İnsanın gelişimindeki bu kritik dönemde erken tanılarının konulamaması, gelişim geriliklerinin fark edilememesi ya da desteklenmesi gereken alanlara takviye eğitimlerin verilememesi çok büyük eksiklik olacaktır. Bu nedenlerden dolayı erken yaşlardan itibaren farklı ölçme araçlarını kullanarak çocukların gelişimlerini değerlendirmek oldukça önem az etmektedir.

Değerlendirme, erken çocukluk döneminde de öğrenmenin merkezi bileşeni olmuştur. Tarihsel süreçte çocukların hazır bulunuşluk düzeyini ölçmeye, tipik olarak normatif ve standartlaştırılmış araçlar kullanarak yaşa göre davranış beklentilerini belirlemeye odaklanılmıştır (Goodman vd., 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin öğrenme hedeflerini belirlemek, gelişimsel ve akademik hedeflere yönelik öğretimi bilgilendirmek ve öğrenmeyi bilgilendirmek için değerlendirmeyi günlük uygulamalara entegre etmeleri gerekmektedir (Feldman, 2010).

Literatürde değerlendirme uygulamalarına yönelik dört özellik okul öncesine yönelik değerlendirmeyi tanımlamaktadır:

1. Çocukların öğrenmesinin değerlendirilmesi sürekli devam eden bir süreç olmalıdır.
2. Değerlendirme, farklı çocuklar için uygun olan gözlem, test, görüşme gibi çoklu formatları içermelidir.
3. Değerlendirme, çocukların gelişimsel hedeflere ve akademik standartlara ait öğrenmelerini yansıtmalıdır (Gullo ve Hughes, 2011).
4. Değerlendirme, çocuk merkezli olmalı ve gelişime uygun olan uygulamalara yönelik bağlılığı yansıtmalıdır (DeLuca vd., 2019).

Ayrıca öğrenme için değerlendirmeye yönelik anlayışlar, çocukların kendi öğrenmelerini yönlendirmek ve desteklemek için değerlendirme bilgilerini kullanmalarını teşvik eden stratejiler ortaya koyar (Earl, 2003).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklardan ölçme araçlarıyla güvenilir bilgiler toplamak çocukların sınırlı olması (verilen yönergelere her zaman cevap vermemeleri, her an gelişimsel özelliklerinin gözlemlenemiyor olması vb.) yönüyle daha fazla emek istemektedir (Wortham, 2014). Benzer şekilde erken çocukluk döneminde geçerliği, güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları geliştirme sürecinin de diğer yaş gruplarına yönelik ölçme aracı geliştirme süreçlerine göre daha emek isteyen bir süreç olduğu alan uzmanları tarafından bilinmektedir. Araştırmalar, çocukların hem akademik hem

de gelişimsel alanlarda öğrenmelerini desteklemek için oyunun en uygun teknik olabileceğini göstermekte (Fisher vd., 2013; Han vd., 2010; Nicolopoulou vd., 2015) ve küçük çocuklar için en yüksek yetenek ve katılım düzeylerini oyun esnasında sergiledikleri görüşünü desteklemektedir. Çocukların ihtiyaçları ve güçlü yönlerini yakalayabilmek için öğretmenlerin, çocukların en iyi öğrendiği ortam olan oyunda izlemeleri ve değerlendirmeleri önemlidir. Oyun, okul öncesi eğitim kurumlarında baskın öğretim yolu olarak kabul edildiğinden (Martlew vd., 2011; OME, 2016; Pyle ve Danniels, 2017) ve değerlendirme, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme uygulamalarını şekillendiren temel güçlerden biri olduğundan (Earl, 2003; Gullo & Hughes, 2011), değerlendirme ve oyunun bütünleştirilmesi önemli hale gelmiştir. Erken çocukluk dönemine yönelik ölçme aracı geliştirme sürecinin zorluğundan dolayı alanda geçerliği, güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları sınırlı sayıda bulunmaktadır ve oyun temelli öğrenmeyle değerlendirme uygulamalarını bütünleştiren az sayıda literatür mevcuttur. Erken çocukluk dönemi değerlendiricilerinin gözlemlerine dayanan, nitel gözlemleri standartlaştırmak için nesnel ölçütleri kullanan ölçme aracına ihtiyaç vardır. Bireyselleştirilmiş değerlendirmelerin uygulanışı maliyetlidir ve programın planlanmasından farklı bir ölçekte olduklarından programın planlanmasına doğrudan yardım etmezler. Ayrıca bireysel değerlendirmeler tek gelişim alanına odaklanıp diğer gelişim alanları hakkında bilgi vermezler (Feldman, 2010).

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitimde değerlendirme yönteminin süreç odaklı yapılması yönünde görüşleri olmasına rağmen (Turupçu, 2014) farklı bir araştırmada görüşmelerden ve incelenen dokümanlardan elde edilen verilerin nihayetinde, öğretmenlerin sürece odaklı değerlendirme yapmadıkları anlaşılmıştır (Burgazlı Osanmaz ve Akman, 2018). Benzer bir araştırmada öğretmenlerin tanıma tekniklerini değerlendirme ve uygulamada kendilerini yeterli gördüğü, daha çok görüşme ve gözlem tekniklerini uyguladıkları ve gelişimin ölçüldüğü testler kısmını boş bırakıp cevap vermedikleri, vermiş oldukları cevapların da yetersizliği tespit edilmiştir (Taner, 2005). Benzer şekilde 34 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınarak yapılan araştırmada, öğretmenlerin genellikle görüşme ve gözlem tekniklerini kullandıkları belirtilmiş ve değerlendirme sürecinde toplanan bilgilerle ilerleme raporu yazmak, etkinlik planlamak, ebeveynleri bilgilendirmek için kullandıkları; ancak kimi öğretmenin bunları hiç kullanmadığı saptanmıştır (Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya, 2016).

Okatan ve Tagay (2021) çocukları oyunla tanıma ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan çalışmalarında 45 okul öncesi öğretmeniyle görüşmüşlerdir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu gözlem ve oyunu tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde sınıf ortamında kullanımı pratik ve aniden kullanıma hazır olabilecek bir ölçme aracının eksikliğinden dolayı bu araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmek ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu ölçme aracının ise çocuğun doğal ortamı olan, en güvenilir bilgilerin toplanabileceği serbest oyun ortamında kullanılacak bir gözlem protokolü olmasının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yaş grubu itibariyle gelişimin kritik dönemi olan erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik ölçme ve değerlendirmenin yeterli düzeyde yapılamaması ve ölçme araçlarının eksikliğini gidermek bu çalışmanın hedefi olmuştur. Erken çocukluk döneminin yaş özelliklerinden dolayı çocukların kendi doğal ortamlarında değerlendirilmeleri daha güvenilir ve geçerli sonuçlar verecektir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bu nedenle çocuğun en doğal ortamı olan, kendini özgürce ifade edebildiği, rahatladığı, kimi zaman enerjisini boşalttığı, kimi zaman enerji dolduğu ve kendi olduğu ortam olan oyun ortamında gözlemleyerek değerlendirmek önemli görülmüştür. Bu önemden hareketle araştırmada serbest oyun sırasında çocuk oyun oynarken onun bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimini ölçebilecek oyun temelli gözlem protokolü geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolü'ne ilişkin güvenilirlik kanıtları nelerdir?
2. Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolü'ne ilişkin geçerlik kanıtları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun tabanlı gözlem protokolleri, uluslararası alan yazında okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Bu protokoller genellikle uzmanlar veya eğitimciler tarafından geliştirilir ve okul öncesi eğitim programlarına veya müfredatına uygun olarak tasarlanır. Ulusal düzeyde okul öncesi eğitim kademesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde kullandığı, çocuklar serbest oyundayken, öğretmenin yönlendirmesi olmadan tamamen doğal ortamlarında gözlemlerken değerlendirilecekleri geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları sınırlı sayıdadır.

Bu araştırmada geliştirilen gözlem protokolünün erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesi için kullanılabilecek pratik, ekonomik ve etkili bir değerlendirme aracı olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kademesinde oyun önemli bir yere sahiptir. Mevcut 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan günlük eğitim akışında da her gün düzenli olarak oyun zamanı aralığına yer verilmektedir. Bu zaman aralığında geçirilen vakit gerek çocukların oyun oynaması gerekse öğretmenlerin gözlemler ve değerlendirmeler yapması için oldukça önemlidir. Diğer bir anlatımla oyun tabanlı gözlem protokolleri, çocukların bireysel gelişim düzeylerini değerlendirmenin yanı sıra öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine ve öğretim stratejilerini uyarlamalarına yardımcı olabilir. Bu protokoller, çocukların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemek, ilerlemelerini takip etmek ve gerektiğinde müdahale veya destek sağlamak için kullanılabilir.

Oyun temelli değerlendirmeye yönelik gözlem protokolünün geliştirilmesi bir öğretmen eğitim öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda oyun saatlerinde günde sınıfındaki birkaç çocuğu değerlendirerek bile hem kısa sürede hem pratik şekilde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir araçla çocuktan en güvenilir bilgileri toplayabilir. Öğretmenler üç farklı zamanda elde ettiği bu değerlendirme sonuçlarının zaman içindeki değişimini de kıyaslayarak çocuğun zaman içindeki gelişimini gözlemleyebilir. Bu sayede ve ülkemizde geliştirilecek olan gözlem protokolleri arasında ilk sıralarda yer alacak olmasından dolayı örnek teşkil edeceği ve yol gösterici yönde olacağı için eğitime katkı sunacağı düşünülmektedir.

Oyun tabanlı geliştirilen bir gözlem protokolü ebeveynlere çocuklarının gelişimi hakkında daha fazla bilgi ve anlayış sağlar. Ebeveynler, çocuklarının oyun sırasında sergiledikleri davranışları ve becerileri öğrenerek, çocuklarının güçlü

yönlerini ve gelişim alanlarını daha iyi anlarlar. Bu da ebeveynlere, çocuklarına destek olmak ve onların ilgi ve yeteneklerini desteklemek için daha iyi bir temel sağlar.

1.4. Sayıtlar

Gözlem protokolünü dolduran öğretmenlerin protokolü içtenlikle doldurduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

MEB'e bağlı resmi yada özel okul öncesi eğitim kurumlarında 2022- 2023 yılında öğrenim gören çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değerlendirme: Değerlendirme; çocukların öğrenme ve gelişimine ilişkin sürekli olarak veri toplama ve arkasından öğretime ilişkin doğru kararlar verme amacıyla elde edilen bilgileri düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlanabilir (Bredekamp, 2015, s. 345).

Gelişim: Gelişim, organizmada ki birçok yapı ve fonksiyonun bütünleştiği karmaşık bir süreçtir. Organizmada niceliksel değişimlerin yanı sıra niteliksel, sürekli ve sıralı bir değişimi de ifade etmektedir. Niteliksel değişiklikler organizmanın deneyimlerinin birikimleri sonucunda gelişir. Organizmanın döllenme anından itibaren fiziksel, bilişsel, dil ve duygusal yönlerden belli koşulları olan en son aşamasına ulaşmaya kadar devamlı ilerleme kaydeden değişimi olarak da tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012. s. 3.).

Gözlem Protokolü: Gözlem protokolleri, gözlem uygulamalarına dair bilgi edinmeyi sağlayan değerlendirme araçlarıdır. Gözlem gelişigüzel yapılamaz; aynı testlerde, ölçeklerde olduğu gibi özenle uygulanması gereken ölçütlerden ve kodlardan oluşan ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Gözlem protokollerinin güvenilirlik, geçerlik gibi teknik özelliklerinin kanıtlarla belgelendirilmiş olması gereklidir (Pianta, 2012).

Oyun: Oyun, farklı yüzyıllarda farklı bilim insanları tarafından değişik bakış açılarıyla tanımlanmış ve önemi anlatılmıştır. Bu bilim insanlarının yaşadıkları zamanlar, kültürler birbirlerinden ne kadar farklı olsa da anlaşılan odur ki çağlar

öncesinden beri oyunun mahiyeti anlaşılmış ve bundan ötürü oyunun ne olduğuna dair tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara özet olarak; oyun çocuğu dinlendirir, rahatlatır, zihnini çalıştırır, gerçek hayata hazırlar, yaratıcılığını destekler, duygusal olarak geliştirir, amaçlı davranışları sürdürmesini sağlar, eğlenmesini, öğrenmesini, yeteneklerinin keşfedilmesini sağlar, tüm gelişim alanlarını destekler, kendini anlatmasını sağlar (Koçyiğit vd., 2007).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle gelişimden, gelişim alanlarından, erken çocukluk döneminde ölçme değerlendirmenin öneminden, değerlendirme yöntemlerinden, oyun temelli değerlendirmeden ve gözlem protokolünden literatüre dayanarak yer verilecektir. Ayrıca yurtiçi ve yurtdışındaki yapılmış olan ilgili araştırmalar sunulacaktır.

2.1. Gelişim

Gelişim, doğumdan ölüme kadar bireydede görülen niceliksel, niteliksel, sürekli ve düzenli değişikliklerin olduğu, organizmada ki birçok fonksiyon ve yapının bütünleştiği dengeli bir süreçtir. Niteliksel değişiklikler organizmanın döllenme anından itibaren bilişsel, dil, duygusal ve fiziksel yönlerden deneyimlerinin birikimleri sonucunda belli koşulları olan en son aşamasına ulaşınca kadar devamlı ilerleme kaydederek gelişir (Senemoğlu, 2012).

Gelişimdeki temel kavramlar; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve hazır bulunuşluk olarak sıralanmaktadır. Büyüme, bedenin her bir organında, birbirinden farklı hızlarda fiziksel olarak değişimi yani boy, hacim ve kilo olarak artışıdır. Olgunlaşma, deneyimlerden bağımsız gerçekleşen genlerimiz tarafından belirlenen ve denetlenen büyümenin bir sürecidir. Öğrenme, kişinin her türden çevresel faktörün etkisi ile oluşturduğu deneyimleri ve bunların sonucunda ki bireyde oluşan kalıcı izli değişikliklerdir. Hazır bulunuşluk, belirli öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için sosyal, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel olarak hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Gelişimle ilgili ele alınması gereken diğer önemli kavram ise gelişimin kritik dönemleridir. Kişinin gelişiminde, belirli bir uyarıcı ya da olayın en yüksek etkiyi yapmış olduğu özel dönemlerdir. Kritik dönemler için ifade edilen görüşlere göre bireyler belli zamanlarda belli tarzda uyarılardan beklenmedik bir şekilde etkilenirler. Bu gibi uyarılar kritik dönemlerde meydana gelirse gelişim etkilenirken, kritik dönemin dışındaki dönemlerde uyarılar gelirse gelişim belki hiç etkilenmez belki de yavaşlar. Kritik dönemlere ilişkin verilebilecek belirgin örneklerin başında dil gelişimi gelir. Altı- yedi yaşından önce yeterli düzeyde dil deneyimine sahip olmamış çocuklar asla dili öğrenememiştir (Martin ve Fobes, 2009).

Gelişim çevresel ve genetik faktörlerden etkilenir. Bireydeki genetik özellikler zamanı geldiğinde ortaya çıkarak kendini gösterir. Ancak çevresel faktörlerin yetersizliği ya da olumsuzluğu bireyden bulunan genetik alt yapının ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle genetik faktörler kadar çevresel faktörlerde bireyin gelişiminde çok ciddi rol oynamaktadır (Martin ve Forbes, 2009).

NAEYC, gelişim ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda uygulamaya yönelik bilgilendirmeleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

1. Gelişim ve öğrenme, her biri diğerini ve gelecekteki büyüme modellerini şekillendiren, çocuğun biyolojik özellikleri ile çevre arasındaki karmaşık etkileşimi yansıtan dinamik süreçlerdir.
2. Çocuk gelişiminin tüm alanları önemlidir; her gelişim alanı diğerlerini hem destekler hem de diğerleri tarafından desteklenir.
3. Oyun, öz düzenleme, dil, bilişsel ve sosyal yeterliliklerin yanı sıra disiplinler arası bilgileri besleyen eğlenceli öğrenmeyi teşvik eder. Oyun, doğumdan 8 yaşına kadar tüm çocuklar için gereklidir.
4. Gelişim ve öğrenmenin genel ilerlemeleri tanımlanabilir de, kültürel yapılar, deneyimler ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan farklılıklar da dikkate alınmalıdır.
5. Çocuklar doğumdan itibaren aktif öğrencilerdir; ilişkileri, çevreleriyle etkileşimleri ve genel deneyimlerini anlamlandırmak için sürekli bilgileri alır ve düzenlerler.
6. Çocukların öğrenmeye karşı motivasyonları, kendilerini öğrenme ortamlarına ait hissettiklerinde artar. Müfredat ve öğretim yöntemleri, okuldaki veya öğrenme ortamındaki deneyimlerini ev ve topluluk ortamlarıyla ilişkilendirerek kurulmalıdır.

7. Çocuklar, konu alanlarını veya akademik disiplinleri bütünleşmiş bir şekilde öğrenirler. Konu alanı bilgisinin temelleri erken çocukluk döneminde atıldığı için, eğitimcilerin konu alanı bilgisine, her konu alanındaki öğrenme ilerlemelerinin anlaşılmasına ve her konu alanının içeriğini etkili bir şekilde öğretme konusunda pedagojik bilgiye ihtiyacı vardır.
8. Gelişim ve öğrenme, çocuklar mevcut ustalıklarının hemen ötesinde bir seviyeye ulaşmaya zorlandıklarında ve yeni edindikleri becerileri yansıtmak ve uygulamak için birçok fırsata sahip olduklarında ilerler.
9. Bilinçli ve amaca yönelik olarak kullanılan teknoloji ve etkileşimli medya, çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için değerli araçlar olabilir.

2.1.1. Gelişim Alanları

Gelişim alanları bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor ve özbakım olmak üzere beş başlıkta incelenecektir.

2.1.1.1. Bilişsel gelişim.

Bilişsel gelişim bireyin doğumundan itibaren hayatı boyunca içinde bulunduğu dünyayı ve çevreyi anlama, öğrenme ve düşünmesini kapsayan bilişsel etkinliklerle ilgili gelişimdir. Bilişsel gelişim bilgiyi anlama manipüle etme, düşünme, dili kullanabilme ve problem çözmeyi hatta günlük rutinlerde düşünmeden yaptığımız pek çok eylemi de içerir. Bilişsel gelişim yoluyla bireyler somut ve soyut kavramları anlamlandırır, mantıklı ve analitik şekilde düşünür, öğrenir, çevresinde olup biteni ve edindiği bilgileri örgütleyerek yorumlar. Bilişsel gelişim temelinde nörolojik olarak büyüme ve olgunlaşmayla ilişkilidir. Küçük yaşlarda edinilmiş deneyimler nörolojik gelişim açısından önemlidir. Beyin gereksiz olan nöronları ve bu deneyimlerle ilişkili nöral bağlantılarını ayıklama sürecine girmektedir. Beyin bu şekilde olan nöronları ayırdıkça çevresel olarak özel ve tek olan nöral yollar kişinin bilişselliğini oluşturmaktadır (Kürkçüoğlu, 2010). Bilişsel gelişim alanındaki çalışmalarıyla ve kuramlarıyla Piaget ve Vygotsky alanın öncü isimlerindendir.

2.1.1.2. Dil gelişimi.

Dil, ifade edici ve alıcı dil olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Alıcı dil, jestleri ve sözcükleri anlama becerisidir. Çocuklar dinleyerek bir takım zihinsel görselleri geliştirirler. İfade edici dil ise düşünceleri, cümleler ve sözcükler yoluyla ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. İfade edici dilin gelişebilmesindeki ön koşul alıcı dilin gelişmiş olmasıdır (Williams ve Fromberg, 2011). Yaşamın ilk yıllarından beri gelişen ve hem niteliksel hem de niceliksel açıdan büyük artış gösteren dil becerilerinin çok bileşenli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bireylerin dil gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde olması için bilişsel ve fiziksel olarak gelişimsel süreçlerinin zamanında ilerlemesi gerekmektedir (Kail, 2012). Bebekler dili öğrenmeye ilk önce kullanılan dildeki sesleri öğrenerek başlarlar. Dil gelişimiyle beynin olgunlaşmasının yakın ilişkisi olup beynin olgunlaşmasının üçte ikisinin tamamlandığı yaşamın üçüncü yılında dil kazanımı belirgin düzeyde beklenir (Paul vd, 1996).

2.1.1.3. Sosyal duygusal gelişim.

Sosyal duygusal gelişim bireyin duygu, düşüncelerini ve kendini çevresindekilere doğru bir şekilde ifade edebilmesi, dürtülerini ve duygularını kontrol edebilmesi, hem kendisiyle hem çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Durualp, 2014). Sosyal gelişim, bireyin diğer kişilerle ilişkilerinde sergilediği davranışları, tutumlar, duygular ve bunların yaşla beraber gelişmesi ve değişmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal gelişim ise, bireyin kendi duygularını kontrol edebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme becerilerinin gelişmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Santrock, 2010).

Çocuğun sosyal olarak içinden geçtiği aşamaları Mildren Parten (1932) incelemiştir (Berk, 2007):

- *Tek başına oyun:* Kendi başına oyun oynayan çocuk çevresindeki oyunlardan etkilenmez ve oyunlara dâhil olmaz.
- *Oyunu izleme:* Çocuk etrafında oynanan oyunları izler ancak oyun oynamaz ve oynanan oyunlar hakkında sorular sorar.

- *Paralel Oyun:* Çocuklar birbirleriyle aynı ortamda aynı oyuncaklarla oynamalarına rağmen birlikte oynamaz ve arkadaşsız oynamaya devam ederler. Birbirlerinin seslerini taklit etme ve oyuncaklarını almak isteme davranışları olabilir.
- *Birlikte Oyun:* Çocuklar grup halinde ve birbirleriyle etkileşim içinde olmalarına rağmen kendi oyunlarına devam ederler ancak birbirleriyle fikir ve materyal alışverişi yaparlar.
- *İşbirlikli Oyun:* Çocuklar tamamıyla sosyal etkileşim içindedirler ve birlikte organize olarak oyunu oynar ve bir amaca ulaşmak için oyunu devam ettirirler.

Knoff (2001) bireylerin sosyal becerilerini dört grupta ele almıştır (NASP, 2002):

- Yaşamsal beceriler: yönergeleri takip etme, dinleme, dikkati dağıldığında toplayabilme, kendini ödüllendirme cesur ve kibar bir konuşma
- Kişiler arası beceriler: izin isteme, paylaşma, sırasını bekleme, aktivitelere katılım
- Problem çözme becerileri: neyi nasıl yapacağına karar verme, sonuçları kabul etme, özür dileme, yardım isteme
- Çatışma çözme becerileri: suçlamalarla başa çıkabilme, alay etme, dışarda bırakılma, kaybetme, akran baskısı

2.1.1.4. Motor gelişim.

Hareket, vücudun büyümesi, iskelet, kas sistemlerinin ve organların gelişmesi, kas-sinir bağlarının güçlenmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Motor gelişim, çevre ve kalıtımın etkileşimiyle motor davranışlardaki değişiklikler şeklinde tanımlanır (Gallahue, 1996). Motor hareketlerin gelişimi, kişinin bedeninin bazı kısımlarının uyum içerisinde ve birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Bahsedilen koordinasyon gelişimi bedensel yapılan alıştırmalara ve olgunluğa göre yetkin haline gelmektedir. Yaşam boyu süren psiko-motor gelişim; sinir kas işlevlerinde, fiziksel yapıda meydana gelen değişiklikleri, motor becerilerin kazanılmasını, azalmasını ve dengeye ulaşma süreçlerini kapsarken; motor beceriler kuvvet, hız, koordinasyon ve denge gibi çeşitli hareket becerilerinin sınıflandırılması anlamına gelmektedir. Fiziksel gelişimi içeren psiko-motor gelişim, bilişsel süreçlerden de yararlanmaktadır (Guillaume, 1999).

Gallahue (1996), dört dönemden oluşan motor gelişim modeli, doğumdan önceki süreçte başlayıp ileri ki yaşları da kapsar. Motor gelişimin başlangıcı kabul edilen, yaşamsal faaliyetlerin de ilki olan ve bebeğin kendini korumasını sağlayan reflekslerin bulunduğu “*refleksif hareketler dönemi*” 0-1 yaş arasında yer almaktadır. “*İlkel hareketler dönemi*” ilk istemli hareketler olarak kabul edilir. Söz konusu hareketler 0-2 yaşlar arasında ortaya çıkan, ayakta durabilme, oturma ve emekleme gibi becerilerdir. Olgunlaşmaya bağlı olmasından ötürü ortaya çıkışı önden kestirilebilen bu dönem belirli sırayı takip etmektedir. Bireysel farklılıklar bağlamında çevre ve kalıtım etkileri düşünüldüğünde bahsedilen belirli sıranın ortaya çıkış hızları, zamanı çocuklar arasında farklılık gösterebilmekte ancak gelişimsel olarak normal koşul ve süreçlerde bu sıra değişmemektedir. Yaşamın 2-7 yaşları arasındaki süreyi kapsamakta olan “*temel hareketler dönemi*” denge, koşma, atlama, topa ayakla vurma, yakalama, fırlatma gibi temel becerileri içermektedir. Çocuk için bu dönem büyük değişimlerin gözlemlendiği ve gelişimsel olarak hızlı bir şekilde zirveye tırmandığı dönemdir. “*Sportif hareketler dönemi*” yedi yaş ve sonraki süreçleri kapsayan bu dönem temel hareketler döneminin uzantısı olarak belirlemekte ve hem hareketlerin kontrolünün hem de gerçekleştirilmesinin iyi düzeyde olduğu dönemdir. Farklı spor alanlarında yer alma, takım oyunları ve benzeri aktivitelerin olduğu bir dönemdir.

2.1.1.5. Öz bakım becerileri.

Öz bakım becerileri küçük çocukların, temizlik, uyku, beslenme gibi fiziksel gereksinimlerini kendilerinin karşılayabilmesidir. Erken çocukluk dönemindeki eğitimde, temel gereksinimlerini karşılamasına yönelik verilen eğitimle hem çocuğun beden sağlığı için olumlu katkıda bulunulur hem de çocuk bağımsızlığını kazanmış olur. Öz bakım becerileri kendine bakabilmek olarak tanımlanabileceği için çocukta kendine güven de gelişecektir (Darıca, 2003; Önder, 2016).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Ölçme ve Değerlendirme

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk sekiz yılını kapsamaktadır (UNICEF, 2020). Ortalama bir ömrü düşündüğümüzde bu sekiz yıl kısa bir süre olarak görünse de gelişimin kritik dönemlerini içinde barındırdığı ve insan gelişiminin büyük bir kısmı bu dönemde tamamlandığı için telafisi olmayan bir dönemdir. Kritik dönem

denilmesinin nedeni hem gelişimin diğer dönemlere göre çok daha hızlı olması hem de o döneme ait gelişim görevlerinin kazanılmasının ileriki dönemleri de etkilemesidir. Literatüre bakıldığında Trawick-Smith (2013), insan beynindeki nöronların iki yaşında yetişkin seviyesine ulaştığını söylerken UNICEF (2020), üç yaşına kadar beyin gelişiminin %80'inin tamamlandığını belirtmiştir. Doğduğunda bedeniyle dış dünyayı ayırt edemeyen bebek, zaman içerisinde nesnenin sürekliliğini kavrayıp, mış gibi oyunları oynayıp, problem çözme becerisini kazanır hale gelecektir. Sosyal duygusal gelişim de bilişsel gelişim gibi hızlıdır. Çocuk, 2 – 6 yaş aralığında duygularını ifade edebilmeye, 4 -5 yaşlarında ise bu duyguların nedenlerini anlayabilmeye, 5 – 6 yaşlarında ise duyguları yorumlayabilmeye başlar (Berk, 2013). Aynı şekilde dil gelişiminde de, doğduğunda sadece ağlayabilen çocuğun zaman içerisinde sesler çıkarmaya başladığını, hecelediğini, kelime oluşturduğunu ve en sonunda da kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisi kazandığı görülmektedir. Motor gelişimde ise yine aynı hız görülür. Emme davranışı ve reflekslerle hareketini sağlayan çocuk zaman içerisinde istemli, amaçlı hareketlere başlayacak ve ince motor becerilerini kazanacaktır. Gelişimin bu denli hızlı ve önemli olduğu bir dönemde ölçme ve değerlendirmenin yapılmaması, gelişimin durması veya yavaşlaması gibi telafisi zor olan olumsuz sonuçlarla karşılaşılmasına neden olabilecektir (Görünü, 2019). Bu kritik dönemlerde yapılacak değerlendirmeler, önlem ve tedbir alınması gereken durumları açığa çıkaracak, gerekli müdahalelerin yapılmasını sağlayacaktır. Çocuğun gelişiminde herhangi bir gerilik varsa erken tespit sayesinde yaşitlarıyla aralarındaki farkın kapatılması mümkün olabilecektir. Bütün bu tespit ve tedbirlerin gerçekleştirilmesi için geçerliği güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Ancak bu hassas dönemde değerlendirmeler yapılırken ve sonuçları kullanılırken daha fazla dikkat edilmeli, ince eleyp sık dokumalıdır. Örneğin geçmişte yapılan bazı değerlendirmelerin sonuçları, çocukları olumsuz etkileyecek şekilde kullanılmıştır. Değerlendirmeden düşük puan alan ya da değerlendirme sonucu iyi düzeyde olmayan çocuklar başarısızlıkla etiketlenmiştir. Bu çocuklar ileriki yılları için yanlış karar yargılarına varılarak sınıflandırılmışlardır ve genelde yüksek risk içerecek düzeyde yansıtıldıkları görülmüştür. Bu yapılan sınıflandırmalar neticesinde alt düzeyde olan çocuklar kendilerini ileriye taşıyacak potansiyellerini geliştirememişlerdir (Ersal Üncü & Yıldırım, 2022; Gullo, 2005). Bu ve bunun gibi örneklerin oluşmasını engellemek için değerlendirme amacının, sonuçlarının nasıl kullanılacağına iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmelerin başka amaçları da vardır. Küçük çocukların değerlendirilmesindeki en önemli amaçlardan biri öğrenmelerine destek olmaktır. Bu amaçla yapılan değerlendirme sonuçlarıyla nerede, ne eksiklikleri olduğu bilinerek, desteklenmesi gereken noktalar açığa çıkmaktadır. Bu duruma göre de eğitmen kişi, çocuğa yönelik eğitim programını, öğretim yöntemini ona göre düzenleyebilecektir. Farklı açılardan bakmak gerekirse; öğretmenler de yürüttükleri programların çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını, veliler çocuklarının okula hazır olma durumunu, bakanlık ise sürdürdükleri hizmet ve politikaların istenilen yönde çıktılarının olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak istemektedir. Örneğin 1990 yılında Amerika'nın ilk ulusal eğitim hedefinin, bütün çocukların öğrenmeye hazır bir şekilde okula başlaması olduğu görülmüştür. Ancak çocukların hazır oluşluklarını ölçmek için iyi bir yöntem bulamadıklarından bu konu üzerinde değerlendirme yöntemlerinin nasıl olması gerektiği, niteliği ve yol haritası sunan bir kılavuz oluşturulması talep edilmiştir (Shepard vd., 1998). Shepard vd. (1998) erken çocukluk değerlendirmesinin geçmişte zararlı etkilere yol açtığından bahsedip bundan sonraki süreçte olası zararlı etkileri ortadan kaldırmak için bazı ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkeler:

- Değerlendirme çocuklar için fayda sağlamalıdır.
- Değerlendirmeler belirli bir amaca göre uyarlanmalı ve bu amaç için güvenilir, geçerli ve adil olmalıdır.
- Değerlendirme politikaları, değerlendirmelerin güvenilirlik ve geçerliğinin çocukların yaşıyla birlikte arttığını kabul ederek tasarlanmalıdır.
- Değerlendirmeler hem içerik hem de veri toplama yöntemi açısından yaşa uygun olmalıdır.
- Değerlendirmeler dilbilimsel açıdan uygun olmalı, bir dereceye kadar tüm değerlendirmelerin dil ölçümü olduğu kabul edilmelidir.
- Ebeveynler, değerlendirme sonuçları için bir izleyici kitlesi olmasının yanı sıra değerlendirme bilgileri için de değerli bir kaynak olmalıdır (Shepard vd., 1998, sf. 5-6). Bu ilkeler ışığında erken çocukluk dönemindeki ölçme yöntemlerinin çocukların yaşı dikkate alınarak, amaca uygun seçilmesi ve seçilen yönteme ait geçerliği, güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarının kullanılması gerektiği söylenebilmektedir. Erken çocukluk döneminde geçerliği güvenilirliği sağlanmış standartlaştırılmış ölçme araçları geliştirmek

her ne kadar zor olsa da gerekli araştırmaların yapılabilmesi, ihtiyaç duyan bireylere hizmet edebilmesi için gerekliliği anlaşılmış ve alanda bu konu üzerinde de çalışmalar yrtlmştir.

2.2.1. Erken ocukluk Döneminde Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme için hangi yöntemin kullanılacağından bağımsız olarak ilk önce amacın belirlenmesi gerektir (Grn, 2019). Bir lme aracı geliştirirken de bir lme aracını tercih ederken de öncelikli olarak amaç belirlenmelidir ve bu amaç doğrultusunda çalışmalara devam edilmelidir (Ersal nc & Yıldıırım, 2022). Müfredat ve lme aracı birbirleriyle paralel olmalı, eşleşmelidir (Gullo, 2005). lme aracını ya da değerlendirme yöntemini seçerken değerlendirilecek grubun özellikleri, değerlendirilecek grubun yaşı dikkat edilecek hususların başında gelir (Grn, 2019). Yaşamın erken yaşlarının ne kadar hızlı değiştiği ve öğrenmelerin st yaş gruplarına göre daha hızlı, daha somut yollarla, yaparak yaşayarak gerçekleştiği alan uzmanları tarafından bilinmektedir. Bu yaşlarda değerlendirme yöntemlerinin de öğrenme yöntemleriyle paralel olması, çocukların doğal ortamlarında kendi yöntemleriyle değerlendirmeleri daha gerçekçi sonuçlar elde edebilmek için önemlidir. Çocuğun yaşı büyüdükçe kendisine sorular sorulmasına, değerlendirilmesine alışacaktır. Ancak daha küçük yaşlarda davranışlarının ölçüldüğünün farkına varmamasını sağlayacak, gözlem yöntemi daha çok tercih edilmelidir (Shepard vd., 1998). Erken ocukluk döneminde kullanılabilecek değerlendirme yöntemleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Erken ocukluk dönemi lme değerlendirme yöntemleri* (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017)

Formal Değerlendirme	İnformal Değerlendirme	Alternatif Değerlendirme
Gelişimsel tarama testleri	Görüşme	Portfolyo değerlendirmesi
Tanılayıcı testler	Gözlem	Dinamik değerlendirme
Hazır bulunuşluk testleri	Serbest gözlem	Program temelli değerlendirme
Başarı testi	Anekdot	Oyun temelli değerlendirme
Yetenek testi	Kontrol listeleri	
	Derecelendirme lekleri	

Erken ocukluk döneminde kullanılabilecek değerlendirme yöntemleri formal, informal ve alternatif olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılabilir. Bu başlıklarda verilen lme değerlendirme yöntemleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.2.1.1. Gelişimsel tarama testleri

Gelişimsel tarama testleri dil gelişimi, motor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, öz bakım becerileri olmak üzere bütün gelişim alanlarını kapsayacak şekilde oluşturulur. Gelişim tarama testlerinin kullanım amacı ise çocukların gelişimlerinin standarda göre ne durumda olduğunu öğrenmektir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Gelişim tarama testlerine örnek olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Marmara Gelişim Ölçeği, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Battelle Gelişim Tarama Envanteri II (BDI-2), Merrill-Palmer-revised Gelişim Ölçekleri (M-P-R), Mullen Erken Öğrenme Ölçekleri AGS (MSEL), Brigance Preschool Screen, Learning Accomplishment Profile- 3rd edition (LAP-3), Portage Guide to Early Education olarak sıralanabilir.

2.2.1.2. Tanılayıcı Testler

Çocukların geri kalmış ya da eksik yanları varsa bunları tespit etmek ve tanılamak için kullanılır. Yapılan tanımlar sayesinde erken müdahaleler amaçlanmaktadır (Gullo, 2005). Ancak erken çocukluk döneminde çocuktan ölçme araçlarıyla toplanan bilgiler çocuğun sınırlı olmasından dolayı her zaman çocuk hakkında tamamıyla bilgi almamızı sağlamayabilir (Ersal Üncü ve Yıldırım, 2022). Bu sebepten ötürü tek bir test sonucuyla çocuk hakkında karara varmak doğru değildir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Bunun için birkaç farklı yolla çocuk kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir. Tanılayıcı testler kendi içinde spesifik olarak odaklandığı alanlara göre; zeka testleri (Catell 2a3a Zeka Testi, Porteus Labirentleri Testi, Kent E.G.Y. Zeka Testi, Bayley Testi, WISC-R Zeka Testi), dikkat testleri (Frankfurter Dikkat Testi, Burdon Dikkat Testi), duygu durum testleri (Kinder Angst Korku Testi, Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuklar İçin Anksiyete Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Bozukluğu Ölçeği, Çocuklar İçin Dehb Ölçeği, Yale-Brown OKB Ölçeği), otizm testleri (Gobdö-2-TV Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Ivo-Ods Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme), görsel algılama testleri (Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, Frostig Görsel Algılama Testi, Gessell Gelişim Figürleri Testi), dil gelişim testleri (Peabody Resim Kelime Testi, Kelime Söyleyiş Testi) şeklinde örnek verilebilir.

2.2.1.3. Hazırbulunuşluk testleri

Çocukların ilkokula hazır olup olmadıkları hakkında bilgi veren ve çocuğun yapabildiklerinin görülmesini sağlayan testlerdir. Metropolitan Okul Olgunluğu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Brainline Okula Hazırbulunuşluk Testi örnek olarak verilebilir.

2.2.1.4. Başarı testleri

Ölçülmek istenilen kazanımın ya da becerinin çocukta ne kadar var olduğunu gösterir ve çocuktaki bilgi eksikliklerini tespit eder. Erken çocukluk döneminde okuma yazmanın bilinmemesinden ve dikkat edilmesi gereken ek hususlar olmasından ötürü başarı testlerini uygulamak kolay olmamaktadır (Ersal Üncü ve Yıldırım, 2022). Aynı zamanda çocukları kâğıt kalem testiyle değerlendirmek gelişim dönemlerine uygun bulunmamaktadır (Gullo, 2005). Bütün bunlara rağmen etkinlik ya da resim yaparken kalem kullanıp bir şeyler çizip boyadıkları nasıl mümkün görünüyorsa aynı şekilde çocuğa yansıtılan bir stres, kaygı durumu olmadığı sürece başarı testi uygulamakta da bir sakınca görülmecektir. Ülkemizde okul öncesi döneme yönelik geçerliği, güvenilirliği sağlanmış başarı testlerine; Ersal Üncü ve Yıldırım'ın (2022) geliştirdiği üst düzey düşünme becerilerini ve bilişsel alan kazanımlarından birkaçını ölçen okul öncesi başarı testi, Ayvacı (2010) ve Turan'ın (2012) okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik geliştirdikleri testler örnek olarak gösterilebilir.

2.2.1.5. Yetenek Testleri

Çocuğun belli bir konu özelinde gösterdiği maksimum performansı ölçer. Erken çocukluk döneminde kullanımı pek tasnif edilmemektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

2.2.1.6. Görüşme

İnformel değerlendirmelerden olan görüşme yöntemi kişilerin iletişimde konuşma dilinin kullanımıyla belli bir amaçla ilerleyen bir yöntemdir. Erken çocukluk döneminde de hem çocukla hem de veliyle görüşme yapılarak bu görüşmelerin birleştirilmesi sonucu daha bütün bir veri elde edilebilir (Parlatan ve Aslan, 2022). Görüşmeler, görüşme yapılan kişi sayısına, planlanmış ya da planlanmamış olmasına

göre ayrı kategorilere ayrılmaktadır. Görüşülecek kişi sayısına göre; grup ya da bireysel görüşmeler yapılırken, planlamasına göre; yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış olarak yapılmaktadır (Dinç, 2011).

2.2.1.7. Gözlem

Erken çocuklukta ölçme ve değerlendirmede, yaygın ve etkili bir şekilde kullanılan informal tekniklerdendir. Gözlem araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Mindes (2003) çocukları izleyerek onların hakkında bilgi edinme amacıyla kullanılan sistematik bir ölçme aracı olarak tanımlamıştır. Classen vd., (2020) çocukların serbest veya kurallı oyunları ya da günlük rutinleri gibi doğal etkinlikleri esnasında onlar hakkında bilgi toplamak için belirli yöntemlerin uygulanarak izlenmesi sürecidir. Özgüven (2002) belirli bir amaç doğrultusunda bir nesne, olay ya da ilişkinin, doğal koşullarda kendi kendine olayın belirlediği sırada, veya planlı ve bilinçli olarak düzenlenen deney koşullarında sistematik bir şekilde incelenmesi süreci şeklinde belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) gözlemi bir kişinin, başka bir kimse üzerinde duyu organlarıyla bilgi edinme yöntemi olarak ifade etmiştir.

Erken çocukluk dönemindeki değerlendirmelerde, çocuğun sınıf ortamında öğretmeni tarafından gözlemlenmesinin, çocuğun güçlü yönlerinin fark edilmesi, gerçeğe yakın bilgileri alma fırsatı sağlaması bakımından ve diğer yöntemlerle ölçülemeyecek davranışların dahi değerlendirmeye dâhil edilebilmesi bakımından en uygun bir yöntem olduğu söylenmektedir (Beaty, 2014). Öğretmenlerin yaptıkları gözleme dair kayıp verileri olabilecek en az seviyeye indirmek, alınan bilgileri düzenli bir şekilde bir arada görebilmek ve bütüne bakarak yorumlayabilmek için kayıt tutması gerekmektedir. Gözlem kayıt teknikleri;

2.2.1.8. Anekdot kaydı

Bir veya birden çok çocuğun olduğu ortamda, davranışlarında görülen önemli olayları kaydetmek amacıyla sözcüklerle betimlenmesidir (Bredenkamp, 2015). Bu kayıtlar gözlemlenen davranışa dair kısa ama ayrıntılı bilgi vermektedir. Anekdot kaydı tutulurken; eylemlerin doğrudan gözlem sonucu olmasına, varsa öğretmen yorumunun ayrı bölümde yer almasına ayrıca tek bir durumu açıklamasına dikkat

edilmesi gerekmektedir (Gullo, 2005). Gözlemciyle gözlenen isimlerine, tarih, yer, zaman, gözlemin katılımsız ya da katılımlı olma durumu açıklanmalıdır. Konuşmalardan alıntılara yer vermeli, çocuğun davranışları, başka kişilere verdiği tepkiler de belirtilmelidir (Parlatan ve Aslan, 2022).

2.2.1.9. Anlatı kayıtları.

Yapılan ve söylenen bütün davranışlar ile ortam gözlem esnasında detaylı olarak kayıt altına alınmaktadır. Fazla ayrıntılı şekilde not tutulduğundan ötürü öğretmenler tarafından diğer kayıt yöntemlerine göre daha az kullanılmaktadır. Anlatı kayıtlarıyla anekdot kayıtları arasındaki en önemli fark anekdot kayıtları, olayın ya da davranışın belirli bir kısmını kısaca açıklarken, anlatı kayıtları bütün yönleriyle, adeta bir videoya kaydedilmiş gibi durumları açıklamaktadır (Gullo, 2005).

2.2.1.10. Sıklık kayıtları.

Bir davranışın sıklığını belirlemek amacıyla kullanılır. Süre kayıtları, bir davranışın süresini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu iki teknikte çocuklarda gözlenmesi amaçlanan davranışlar önceden belirlenir, ona uygun form düzenlenir ve yalnızca bu formda belirtilmiş olan davranışların ne sıklıkla gözlemlendiği ya da ne kadar süreyle devam ettiği kayıt altına alınır (McAfee ve Leong, 2012). Bu sayede öğretmenler, çocuğun davranışının gelişimsel olarak uygun olup olmadığını tespit ederek ve eğer farklılığı gözlemlerlerse daha ayrıntılı analiz için anekdot kayıtlarından faydalanmaktadırlar. Bu teknikler çoğunlukla bir davranışın sıklığını azaltmak ya da arttırmak amacıyla kullanılmaktadır.

2.2.1.11. Kontrol listeleri.

Çocukların davranışları, tutumları ve becerileri hakkında çok yönlü ve pratik bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadırlar. Kontrol listesi geliştirilirken, gelişim aşamaları, standartlar veya öğretim hedefleri temel alınmaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Kontrol listeleri; sosyal/duygusal davranışları, gelişim özelliklerinin davranışsal kategorilerini, ilgi alanları, bazı kavram ve bilgileri, belirli akademik yetenekleri, içermektedir (Gullo, 2005). Kimi kontrol listeleri çocuğun gerçekleştirdiği davranışlara yönelik "evet"- "hayır" biçiminde doldurulurken, kimisi de öğretmenin

çocuğun becerisini ne düzeyde kazandığını tespit etmesi ve bir yargıda bulunmasını sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Kontrol listeleri iyi planlanıp, uygun şekilde kullanılabilirse çocukların gelişimini anlayıp çocuklara rehber olabilmek ve programı uygun bir şekilde geliştirebilmek basit olacaktır. Kontrol listelerinin zayıf yönünü, çocukların yeterliliğini tamamen ortaya koyamaması, güçlü yönünü ise davranışı kaydetmenin hem emek hem de süre açısından kolay olması oluşturmaktadır (Bredekamp, 2015; Gullo, 2005).

2.2.1.12. Derecelendirme ölçekleri.

Gözlemleri sayısal verilere dönüştürmeye yararlar. Derecelendirme ölçekleri bireylerin başka kişilerin davranışları ve nitelikleri hakkındaki gözlem sonuçlarını farklı derecelerle belirlemesine imkân sağlayan bir ölçme aracıdır. Gözlem esnasında ya da sonrasında yapılabilir. İnsanlar gözlem sonuçlarına göre örneğin içe dönük- dışa dönük gibi sınıfsal bir kaniya varabilir. Ancak çeşitli nitelikleri yönüyle insanlar sadece iki sınıfa ayrılmazlar. Bu yüzden ayrıntıları göstermesi ve derecelendirmesi bakımından derecelendirme ölçeklerine ihtiyaç vardır. Derecelendirme ölçekleri kişilerin diğer kişiler hakkındaki gözlem sonuçlarının genel yargısını sayısal bir şekilde ifade edebilmek için kullanılan araçtır. Derecelendirme ölçeklerinin çeşitleri;

Sayısal derecelendirme ölçekleri; derecelendirilen kişilerin söz konusu niteliğe sahip olma durumunu sayısal derecelerle ifade eder. Yatay grafiksel derecelendirme ölçekleri; Bireysel olarak gözlenen her nitelik teker teker değerlendirilir. Bir birey için bütün maddeleri kapsayan ölçek kullanılır. Dikey grafiksel derecelendirme ölçekleri; Grup içindeki kişilerin tümü tek nitelik tarafından değerlendirilmektedir. Betimsel grafiksel derecelendirme ölçekleri; Belirli derecelerin açıkladığı davranışlar sözel ifadelerle betimsel olarak belirtilir. Derecelendiren bireyleri daha dikkatli ve ayrıntılı yargıya varma olasılığını artırmaktadır. Bu sebepten betimsel ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlikleri diğerlerinden daha yüksektir (Özgüven, 2020).

Alternatif değerlendirme yöntemleri günümüzde kabul gören ve ya geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve bunların teorik alt yapıları daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altındadır ve davranışçı yaklaşımı temel alarak şekillenmiştir. 1990'lı yıllarda, öğrenme stillerini, öğrenmeyi, düşünme tarzlarını, öğrenme ürünlerini kapsayan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları oluşturma gerekliliği oluşmuştur.

2.2.1.13. Portfolyo değerlendirme.

Portfolyo bir ya da birden fazla alanda çocuğun birçok bağlamda çabalarını, başarısını ve gelişimini gösteren yansıtıcı, seçilmiş çalışmalarının amaçlı şekilde toplanmasıdır (Kemp ve Toperooff, 1998). Portfolyolar, farklı türdeki uzmanlık alanlarında, performansın özgün göstergelerini taşıyan örnek olan çalışmaların birleştirilmesi amacıyla kullanılır. Temel amaç; oluşturulan çalışmaların veya materyallerin en önemlilerini ortaya koyup bir arada toplanmasıdır (Farr, 1990). Paulson vd., (1991) her portfolyonun bir öykü olduğunu, hem öğrencilerin ne bildiklerinin hem de neden bunu bilmeyi önemsediklerinin öyküsü olduğunu ve öğrencilerin ne yapabileceklerini, ne bildiklerini kendi yaptıkları çalışmalardan oluşan örneklerle ispatladıklarını söylemektedirler.

2.2.1.14. Dinamik değerlendirme.

Dinamik değerlendirme; çeşitli yaklaşımları tanımlamak amacıyla kullanılan, öğretmeyi kapsayan, geri dönütün değerlendirme esnasında verildiği ve bireysel performansları temelinde farklılaşan kapsayıcı ve genel bir kavramdır (Elliott, 2003). Bir başka deyişle dinamik değerlendirme kişinin öğrenme potansiyelinin yanında bireylerin sahip olduğu beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarma sürecini kapsayan bir değerlendirme metodudur (Cotrus ve Stanciu, 2014). Bu kavram, bilişsel mekanizmayı değiştirmeyi hedefleyen aktif öğrenme sürecinde problem çözmenin, algıların, kavramanın, düşünmenin ve öğrenmenin değerlendirilmesi manasına gelir. Dinamik değerlendirme süreci, kişinin duyuşsal ve bilişsel işlevlerinde değişiklik oluşturmayı ve değerlendirme boyunca öğrendiği şeylerdeki potansiyel değişikliği gözlemlemeyi hedefler (Natalia vd., 2013).

Bu yöntem öğrenme sürecini vurgulayarak değerlendiricinin sunduğu desteğin doğasını ve miktarını araştırır (Cotrus ve Stanciu, 2014). Aynı zamanda öğrenen ve değerlendirici arasında etkileşimli bir süreç içermektedir ve odağı bu süreçtir (Cotrus ve Stanciu, 2014; Yeomans, 2008).

2.2.1.15. Program temelli değerlendirme.

Program temelli değerlendirme, eğitim programıyla bağlantılı verilerin toplanmasını, işlenmesini, yorumlanmasını gerektirir. Değerlendirmenin tamamıyla yapılması için iki şekilde verinin toplanması gerekir. İlki, çıktıların nesnel bir şekilde açıklanması, personeli, programın amaçları, yöntemleri, içeriği ve öğrenme çevresi, ikincisi ise bu öğrenim ortamının, amaçların, vb. uygulanışlığı ve kalitesiyle ilgili kişisel yargıların ve görüşlerin alınmasıdır. Bir değerlendirici, okul yaşantısının başlarında öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri belirlemiş, çalışmanın maliyetini, amacın toplumsal değerini belirleyerek, belirlenmiş hedeflere karşın eğitim kurumunun çıktılarını ölçerek bir karşılaştırma yapmalıdır. Değerlendiricinin bu gibi çabaları, eğitim programlarının daha iyi kullanılmasını, program hakkında daha doğru karar verilmesini ve daha nitelikli program geliştirilmesini sağlar. Değerlendirmenin temel hedefi, ilerideki eğitim programlarına yön göstermek hedefiyle sürekli ilişkileri açıklamaktır (Stake, 1967).

2.2.1.16. Oyun temelli değerlendirme.

Erken yaşta yapılan ölçme değerlendirme sayesinde doğru tespitlerle doğru müdahale yapılarak gelişimsel, davranışsal ya da psikolojik sıkıntıların önüne geçilebilir. Küçük çocukları değerlendirmek zordur ama önemli olan onlar için uygun değerlendirme yöntemlerini kullanmaktır. Oyun da son zamanlarda daha popüler hale gelen bir değerlendirme yöntemidir. Çünkü oyun çocuğun öğrenme yöntemi ve becerilerini sergilediği yerdir. Oyun değerlendirmesi hem ekonomiktir hem de standartlaştırılmış testlere göre küçük çocuklarda kullanımı daha uygun ve güvenilirdir. Çocuklar oyunda bilişsel, sosyal, duygusal, motor, dil gelişimleri doğrultusunda hareket ederler. Hatta oyun seçimleri, oyunu nasıl oynamak istedikleri de gelişimleri doğrultusunda değişebilmektedir. Oyun temelli değerlendirme, çocuğun oyunda yaptığı bir takım davranışların gözlemlenmesidir. Çocuğun oyun davranışlarının ortalama oyun becerilerinden ne derece farklılaştığı değerlendirilir ve detaylarıyla tanımlanır (Kelly-Vance, 2005).

Araştırmalar, bir çocuğun kendi oyununu kendiliğinden başlatabildiğinde, "oyunun bağlamına ilişkin daha derin bir anlayışa sahip olduğunu ve ortamlarda oyun fikirleri üretebildiğini" göstermiştir (Stagnitti ve Paatsch, 2018, s. 3). Fewell (1987), ağır engelli çocukların müfredatta olan klasik ve geleneksel yöntemlerle

değerlendirmenin zor olduğunu, onlar için daha uygun olan ve gözlemlenmesi zor olan gelişim alanlarının da gözlenip değerlendirilebileceği oyun temelli değerlendirmeyle olması gerektiğini söylemiştir. NASP, erken çocukluk dönemi değerlendirmesine ilişkin tutum beyanında oyunun çocuklar için en uygun değerlendirme yöntemi olduğunu belirtmiştir (NASP, 2005).

Oyun temelli değerlendirmenin kökenleri, 20. yüzyılın başlarında çocuklarla yapılmış olan psikanalitik çalışmalara dayanmaktadır. Çocukların ruh sağlığına yönelik gereksinimlerini belirlemek için terapistler, oyunlardan elde etmiş oldukları bilgileri kullanmış ve sonrasındaki terapi esnasında oyun bağlamını kullanmışlardır. Bu tarz uygulamalar birçok terapötik yaklaşımda da devam etmektedir. Yakın zamanlarda erken çocukluk dönemine yönelik çalışan psikologlar oyun temelli değerlendirmeyi gözlemsel bir yöntem olarak 1980'lerde kullanmaya başlamışlardır (Kelly-Vance ve Ryalls, 2015). 1990 yılında Linder oyun temelli değerlendirme modelini ve oyun temelli müdahale modelini yayınlayarak bu yöntemlere daha fazla dikkat çekmeyi sağlamıştır (Linder, 1993a, 1993b). Oyun temelli değerlendirme o zamanlardan bu yana kullanılmış olmasına rağmen deneysel prosedürler yakın tarihlerde ortaya çıkmıştır (Kelly-Vance ve Ryalls, 2015). Kanada, Çin, Birleşik Krallık, Avustralya dâhil olmak üzere oyun temelli değerlendirmeye doğru birçok ülkede yönelim artmıştır (NAEYC, 2009).

Linder (2008), okuyucuyu empati yapmasını sağlayacak şekilde üç yaşında olduğunu düşünmesini istemektedir. Annenin, babanın seni endişeli bir şekilde bir yere götürdüğünü ve orada iyi insanlarla eğleneceğini söylediğini ama annenden babandan ayrılıp o kişiyle bir odaya gittiğinde (değerlendirme odası) durumun hiçte öyle olmadığını söylüyor. Odada sandığın gibi oyuncak yok ama karşıdaki kişi bir bavul açıp içinde birkaç blok çıkararak sana ne yapman gerektiğini söylüyor ve sıkılıyorsun. Başka bir gün resimler göstererek sorular soruyor ya da zorlu görevleri yapmanı bekliyor. Bunlar seni çok rahatsız ediyor ve ağlıyorsun, annenin yanına gitmek istediğini söylüyorsun. Ebeveyninin yanına gittiğinde endişe dolu gözlerle baktıklarını ve bir şeyler yapmış olduğunu umduklarını biliyorsun. Daha sonra Linder, durumu değiştirerek tekrar okuyucuya sunuyor. Aynı üç yaşındaki çocuk olarak anne ve babanla bir merkeze gidiyorsun ve oyuncak dolu bir odaya giriyorsun. Bloklar, bebekler, arabalar, küçük büyük bir sürü oyuncak ve hepsiyle oynayabileceğini söylüyorlar. Seninle oynayan kişi eğlenceli bir şekilde sana eşlik ediyor ve annen babanda odada olduğu için istediğin zaman onları görebiliyorsun hatta oyunlarına

dâhil olabiliyorlar. Süren bittiğinde bile bir daha gelmek istediğini düşünüp eğlenmiş bir şekilde ayrılıyorsun. Linder'in bu kıyaslaması durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Çocuk için katı test prosedürlerinin kendini tamamen yansıtabilecekleri, deneyimlerini tümüyle ortaya koymak isteyecekleri şekilde olmadığı aşîkârdır. Çocukların rahat ve kendini güvende hissettiği oyun ortamında gerçek performanslarını sergilemesi daha olasıdır. Böylelikle daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Oyun temelli değerlendirmenin her zaman belirli bir oyuncakla ya da özel ekipmanla olması şart değildir. Oyun temelli değerlendirme biçimlerinden bazıları belirli oyuncak setlerini gerekli kılarken (örneğin Fewell, 1987), bazıları ise çeşitli gelişimsel davranışlarını ortaya çıkaracak kadar değişiklikte oyuncak bulunan herhangi bir oyuncak alanında ya da okul öncesi sınıfında gerçekleştirilebilir (örneğin Kelly-Vance ve Ryalls, 2005; Linder, 1993a). Özel bir ekipmanın gerekmemesiyle birlikte değerlendirme yapacak kişilerin donanımlı olması, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel seyri hakkında bilgisi olması, çocukların oyunlarını onların gözüyle görebiliyor olması gerekmektedir (Kelly-Vance ve Ryalls, 2015). Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için gözlemciler kodlamaları nasıl yapacaklarına dair eğitim verilmelidir (Salvia vd., 2007).

Oyun tabanlı gözlem protokolleri, öğretmenler veya gözlemciler tarafından kullanılır ve çocukların oyun oynama becerileri, sosyal etkileşimleri, dil gelişimleri ve motor becerileri gibi alanlardaki ilerlemelerini değerlendirmek amacıyla tasarlanır. Bu protokoller, önceden belirlenmiş davranışları veya becerileri gözlemlemek için gözlemciler tarafından kullanılan ölçekler veya kriterler içerebilir.

Oyun temelli değerlendirmede diğer standartlaştırılmış ölçme araçlarına göre psikometrik açıdan daha az kanıt sunulan çalışmalara rastlanmıştır. Bu yüzden her zaman geçerli ve güvenilir bir araç olarak görülememiştir. Oyun temelli değerlendirmenin faydalarını konuşabilmek ve deneysel araştırmalar yapabilmek için sürecin standartlaştırılması gerekmektedir (Kelly-Vance, 2005). Oyun temelli değerlendirmenin avantajları şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuklar bu yöntemle stres olmazlar (Fewell, 1987).
- Uygulaması kolaydır, yönerge verilmez ve gözlem sonuçları doldurulur.
- Değerlendirme sonucundan alınan bilgileri uygun öğretim ortamına taşıyabilmek kolaydır.

- En büyük avantajlarından biri de çocukların sürece girmemek için direnç göstermemesidir (Fewell, 1987).

2.3. Oyun Kavramı

Oyun, farklı yüzyıllarda farklı bilim insanları tarafından değişik bakış açılarıyla tanımlanmış ve önemi anlatılmıştır. Bu bilim insanlarının yaşadıkları zamanlar, kültürler birbirlerinden ne kadar farklı olsa da anlaşılan odur ki çağlar öncesinden beri oyunun mahiyeti anlaşılmış ve bundan ötürü oyunun ne olduğuna dair tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara özet olarak; oyun çocuğu dinlendirir, rahatlatır, zihnini çalıştırır, gerçek hayata hazırlar, yaratıcılığını destekler, duygusal olarak geliştirir, amaçlı davranışları sürdürmesini sağlar, eğlenmesini, öğrenmesini, yeteneklerinin keşfedilmesini sağlar, tüm gelişim alanlarını destekler, kendini anlatmasını sağlar (Koçyiğit vd., 2007). Piaget'e göre '*Oyun bir uyumdur*' ve çocuğun doğasına hizmet eden bir araçtır. Gazzali'ye göre, *oyun çocuğu dinlendirir, belleğini yeniler ve öğrenme kapasitesini artırır*. Grass'a göre '*Oyun bir pratiktir.*' Freud, oyunun işlevsel yönüne vurgu yapmış, kişinin oyun sayesinde korkularından, sosyal çatışma ve engellerinin üstesinden gelebileceğini iddia etmiştir. Çocuk hangi kültürden, hangi ırktan olursa olsun oyun oynama arzusu vardır. Bir yetişkinin gözünden basit görünen, bir süre sonra sıkıcı gelen oyunlar çocuğun saatlerce kendini verdiği mühim bir meselesidir. O yüzden Montessori '*Oyun çocuğun işidir.*' demiştir. Montaigne, oyunu değersiz, gereksiz ve eğitimden uzak gören kişilere karşın "*Çocukların oyunu oyun değil, onların en gerçek uğraşdır*" demiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen çocuk haklarına dair sözleşmenin 31. Maddesinde *Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırırlar*. Görüldüğü gibi çocuğun oyunu o kadar mühimdir ki garanti altına alınmasının gerekliliği düşünülüp çocuk hakları sözleşmesinde yerini almıştır. Oyun çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel refahını desteklemektedir. Ondandır ki eğitimcinin rolü hem rehberli oyun hem serbest oyun için ortamı öğrencilerle beraber inşa eden, materyal sağlayan, çocukların öğrenmesine köprü olan, keşfi teşvik eden kişi olarak belirtilmiştir (OME, 2016).

2.3.1. Serbest Oyun

Yapılandırılmamış, herhangi bir yetişkinin yönlendirmesi olmayan serbest oyunlar çocukların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, zaman ve durumu yönetebilme, karar verebilme gibi davranışlarını geliştirmektedir. Serbest oyun, çocuğun hangi oyunu, kimlerle, nerede, hangi kurallar doğrultusunda nasıl oynayacağına kendisinin karar verdiği oyundur. Çocukların oyununa yetişkin tarafından müdahale olduğu zaman istemeden de olsa oyunun seyrini değiştirebilmektedirler. Kimi zaman oyunu bozabilmekte kimi zamanda yardıma ihtiyaç oldukları durumu fark edememektedirler (Saracho, 1995). Son zamanlarda oyunun önemi ve eğitimdeki yeri giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Programda yer alan “oyun zamanı” aralığında Çocuklar tercih ettikleri merkezlere yönelir ve serbest bir şekilde oyun oynarlar. Günlük eğitim sürecinin bir bölümünü oluşturan etkinlik zamanında öğretmenin çocukların da önerilerini dikkate alarak önceden planladığı ve isimlerini “Günlük Eğitim Akışı”na kaydettiği etkinlik/etkinlikler yer alır. Programda, bu zaman aralığında da farklı türlerde, farklı kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun oynama fırsatları sunarak öğretmenlerin çocukların oyun oynama gereksinimini karşılaması üzerinde durulur.

2.3.2. Oyun Kuramları

Oyun hakkında kuramlar oluşturulmuştur. Klasik Kuramlar ve Dinamik Kuramlar olarak ikiye ayrılır.

Klasik Kuramlar: Fazla Enerji Kuramı, Dinlenme Kuramı, Öncül Deneme Kuramı, Bağlantı Kurma Kuramı, Huizinga Kuramı

Dinamik Kuramlar: Freud Kuramı, Piaget Kuramı, Ericson Kuramı

2.3.2.1. Fazla enerji kuramı.

Herbert Spencer evrim teorisini temel alarak oluşturmuştur. Bilinçdışındaki içgüdülerinin de oyunda görüldüğüne değinmiştir. İnsanların içinde bulunan enerji çalıştıkları halde fazla kalıyorsa o zaman oyun oynayarak bu enerji atılmaktadır. Bu enerjiyi atmak için seçilen oyun toplum tarafından da kabul edilen, onay gören bir yoldur (Koçyiğit vd., 2007).

2.3.2.2. Dinlenme kuramı.

Moritz Lazarus tarafından ortaya konulmuştur. Fazla enerji kuramının tersi yönde insanlar fazla enerjilerini atmak için değil tekrar enerji depolamak için oyun oynamaktadırlar. Günlük yaşamdaki sorumluluklar, işler insanın enerjisini tükettiği için bu işler esnasında azalan enerjiyi yerine koymak amacıyla oyun oynayarak enerji açığı kapatılmaktadır. Çocuklar da rahatlatma gereksinimlerinden ötürü oyun oynamaktadırlar. Oyunun nasıl oynandığı ve ne tür olduğu önemli değildir (Ömeroğlu, 1992).

2.3.2.3. Öncül deneme kuramı.

Karl Gross, oyunun içgüdüsel olduğunu söyleyerek ön egzersiz olarak tanımlamıştır. Hayvanların çevreye adaptasyonu için oynadığını, çocukların ise yetişkin hayatına hazırlık yapmak için oynadıklarını savunur. Burada dikkat çeken en önemli husus oyunun boşa giden bir vakit, gereksiz bir uğraş olarak görülmemesinden ziyade belli bir amaca yönelik olarak görülmesidir (Kozcu, 1991). Groos'a göre, çocukların oyunu gelişimle birlikte değişmektedir. İlk önce duysal ve motor alıştırmalarla başlamıştır ve bu oyunlar daha sonrasında kurallı oyunlara ve yapı- inşa oyunlarına dönüşmüştür. İkinci aşamada kişiler arası ilişkilerin olduğu sosyonomik oyunlar (kapışmalı oyunlar, evcilik oyunları) görülmektedir (Sevinç, 2005).

2.3.2.4. Bağlantı kurma (tekrarlama) kuramı.

Stanley Hall, öncül deneme kuramını reddedip, oyunun ileriki yaşamla hiçbir bağlantısı olamayacağını hatta oyunla geçmişteki atalarının geçtiği kültürel dönemlerden geçildiğini söylemektedir. Çocuk kendi ırkına özgü durumları, özellikleri oyun yoluyla tekrarlamaktadır. Evrim kuramından esinlenerek tür içi açıklamalar getirmiştir. Bu kurama göre çocuklar, hayvanlarla insan arasındaki bağlantının bir halkasını teşkil ederler. Hall'in fikrine göre çocukluğun farklı evreleri insan evriminin farklı dönemlerine denk düşer. Oyun esnasında çocuk, insanın geçirdiği ruhsal ve devinimsel süreçleri tekrardan yaşamaktadır (Baykoç Dönmez, 2000).

2.3.2.5. Huizinga Kuramı.

Johan Huizinga, oyunun en basit tarzlarında bile ve hayvan yaşamının içinde tamamen fizyolojik olarak belirlenen ruhsal bir tepkiden daha fazla olduğunu düşünmektedir. Oyun, tamamen biyolojik ve fiziksel bir eylemin sınırlarını aşmaktadır. Huizinga, oyuna diğer kuramcılara göre daha çok anlam yüklemiştir. Oyunda yaşamdaki gereksinimlerimizden bağımsız ve hareketlerimize anlam katan bir dinamik vardır (Huizinga,1995).

2.3.2.6. Piaget kuramı.

Bilişsel gelişime dayanmaktadır ve oyun oynamanın zihni geliştirdiği düşünülmektedir. Bilişsel gelişim özümleme ve uyum arasındaki aktif iletişimle gelişir. Uyum özümlemeye baskın çıkarsa taklit, özümleme uyuma baskın çıkarsa oyun meydana gelir. Oyun, dış dünyadan öğrenilenlerin özümsemesinin yoludur. Bu şekilde öğrenilenler var olan zihinsel yapıları dâhil olmaktadır (Baykara, 1991).

Piaget, alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere duyu-motor, işlem öncesi ve somut işlem dönemlerine karşılık gelecek şekilde oyunu dönemlere ayırmıştır.

2.3.2.7. Freud kuramı.

Oyun, çocuğun gerçek dünyanın yasaklarından ve engellerden kurtulup kabul edilmeyen, gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek ve saldırgan duygu ve davranışlarının açığa çıkmasıdır. Freud tekrarlanan eylemlere değinirken oyunun beceri kazanma ile bir şeylerin üstesinden gelme noktasına da dikkati çekmiştir. Bahsedilen tekrarlanan davranışlar ruhsal bir mekanizma olup kişilerin korkularını yenmelerine yardımcı olmaktadır (Sevinç, 2005). Oyun, çocuğun kaygılarından kurtulması için bir ortam sağlamaktadır. Oyunlar rastgele oynanmamakta kişinin bilincinde olduğu ya da fark etmediği duyguları oyunu belirlemektedir. Ancak Freud çocuğun mantıklı düşünmeye başlamasıyla oyunu bırakacağına inanmaktadır.

2.3.2.8. Erikson kuramı.

Kendisi Psikososyal kuramcı olan Erikson oyunu da bu kuram ışığında ele almıştır. Çocuğun oyunlarının da gelişim düzeyleriyle paralel olarak görüldüğünü belirtmiştir. Erikson'a göre çocuk oyun esnasında benliğini yansıtmakta ve benlik gelişimine destek olmaktadır.

Bütün kuramların birbirlerinden farklı olarak değindikleri noktalar ya da birbirine zıt düşünceler olsa da hepsinin hem fikir olduğu nokta çocukların gelişimi için oyunun önemi ve oyunun kişiye iyi geldiğidir.

2.4. Gözlem Protokolü

Gözlem protokolleri, gözlem uygulamalarına dair bilgi edinmeyi sağlayan değerlendirme araçlarıdır. Gözlem gelişigüzel yapılamaz; aynı testlerde, ölçeklerde olduğu gibi özenle uygulanması gereken ölçütlerden ve kodlardan oluşan ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Gözlem protokollerinin güvenilirlik, geçerlik gibi teknik özelliklerinin kanıtlarla belgelendirilmiş olması gereklidir (Pianta, 2012). Hem alana özgü hem de genel öğretim yeterliliğinde kalitenin yakalanması ve bu tür protokollerin kullanılması nedeniyle yapılan çıkarımların geçerliliğinin incelenmesi gözlem protokollerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Lyon, 2020). Hangi amaçla kullanılacaksa kullanım için amaçlanan her test puanı yorumunun net bir şekilde ifade edilmesi gerekir ve amaçlanan her yorumu destekleyen uygun geçerlilik kanıtının sağlanması gerekir (AERA vd., 2014).

Standardizasyon, bilginin nasıl toplandığına yönelik tutarlık ve ölçme aracının kalitesine dair kurallar ve prosedürlerdir. Bu prosedürler gözlem süresine, gözlemcilerin niteliklerine, toplanan verilerin ve bu verilerin sonuçlarının kalitesine herhangi zarar verebilecek özelliklerle alakalı hususları içerir. Örneğin öğretmen uygulamalarını değerlendiren bir Gözlem Protokolü A için kapsam geçerliğinin yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak gözlemin nasıl yapılacağı ve puanlama yönergesi gözlemcilere net bir şekilde ifade edilmemiştir. Gözlemci A haberli bir şekilde öğretmen hazır olduğunda gözleme gider ve öğretmen aynı davranışı birkaç kez gösterdiğinde o madde için tam puan verir. Gözlemci B öğretmenin haberi olmadan sınıfına gider ve gözlemlediği davranışı her gözlemlediğinde bir puan öğretmen için yükseltir. Gözlemlemedeki ve puanlamadaki bu farklılıklara bakarak Gözlemci B'nin puanlarının Gözlemci A'ya göre sistematik olarak daha düşük olması beklenir. Bu

şekilde puanlama kriterleri net belli olmazsa puanlayıcılar arasında bir tutarlılık olmayacaktır bu durum da gözlem protokolünün güvenilirliğini düşürecektir. Bu yüzden bütün gözlemcilerle yönelik net bir puanlama ve gözlem protokolünün olması son derece önemlidir. Gözlemler standart yöntemlere uygun olmalıdır. Standartlaştırılmış yönergeler olmadan, farklı gözlemcilerin farklı şekilde değerlendirmesi olasıdır, bu durum da gözlemciler arası uyuşmayı engeller ve güvenilirliği düşürür. Gözlem uygulamalarını ve araçlarını değerlendirmek için standardizasyonun üç temel bileşeni vardır; eğitim protokolü, puanlama yönergeleri ve gözlemle ilgili parametrelerdir (Pianta, 2012).

Eğitim protokolüne yönelik cevaplanması gereken sorular: Gözlem protokolünü kullanmak için özel yönergeler var mıdır? Kapsamlı eğitim kılavuzu ya da kullanıcılar için rehber var mıdır? Kullanıcılar için puanlama pratiği amacıyla videolar var mıdır? Tutarlı puanlama için gözlemcilerin canlı ya da video kaydıyla aynı çocukları değerlendirerek güvenilirliklerini kontrol etmelerine izin veren başka prosedürler var mıdır? Tamamlanması gereken eğitimlere dair yönergeler var mıdır?

Gözlemle ilgili parametrelere yönelik cevaplanması gereken sorular: Gözlemlerin uzunluğu ne kadar olmalıdır? Gözlem günün hangi saatinde yapılmalıdır? Gözlemin başlama ve bitiş zamanı var mıdır? Gözlemler kaç dakika sürmelidir? Gözlemlerde gözlenecek kişilere önceden haber verilmeli midir? Gözlemlenecek belirli etkinlikler var mıdır? Gözlem esnasında herhangi bir yönerge vermek gerekmekte midir?

Puanlama yönergeleriyle ilgili cevaplanması gereken sorular: Gözlemciler gözlem esnasında mı sonrasında mı puanlama yapacaktır? Önceden belirlenen bir puan aralığı var mıdır? Puanlar neye göre verilecektir? Farklı puan türlerine denk gelecek şekilde uygulamaya dönük örnekler var mıdır? Puanlar davranış sayılarına göre mi niteliksel değerlendirmelere göre mi verilecektir? Bu ve bunun gibi sorulara yanıtların net bir şekilde verilmesi gerektir (Pianta, 2012).

Puanlama çerçevesinin açıkça belirtilmiş olması ve gözlemcilerle gözlem protokolü hakkında eğitim verilmiş olması, gözlemlere hata veya yanlışlık karışmasını engelleyip puanlayıcılar arası tutarlılığı sağlayıp ölçmeye hata karışma ihtimalini azaltarak güvenilirliğini sağlayacaktır. Hem gözlemlerin nasıl yürütüleceği hem de puanlama sisteminin nasıl olacağı konusunda açık bir şekilde kullanım kılavuzu olan gözlem sistemlerini seçmek önemlidir.

Güvenirlik elde edilen puanların hata ve yanlışlık düzeyini ifade eden ölçme aracının bir özelliğidir. Puanı etkileyecek her türlü etkene karşı ölçülecek niteliği ne ölçüde tutarlı ölçtüğüdür. Ölçme aracı hangi değerlendirici olursa olsun aynı puanı vermelidir. Örneğin marketteki bir poşet elmayı hangi görevli tartarsa tartсын sonuç değişmez. Aynı öyle de gözlem protokolünü hangi gözlemci değerlendirse de sonucun etkilenmemesi, değişmemesi gerekir. Bunun için gözlemcilere eğitim verilmeli, aynı protokolü birden fazla gözlemciye gözlemletip uyuşmasına bakılmalıdır (Pianta, 2012).

Yapılandırılmış protokoller, gözlemcilerin benzer bir ifade ya da kod ile cevap vermesini sağlar. Bu gibi protokollerde gözlemcilerin çoğunlukla, öğretimin belirli standarda ne kadar uyduğu ya da uymadığı hakkında kararda bulunmaları gerekir (Smith vd. 2017). Gözlem sisteminin geçerliliği için yargıların ne zaman ya da kimin tarafından yapıldığına göre saptanması gerekir. Bu da gözlemcilerin genel olarak ne gördükleri ve gözlem sistemi kullanılarak nasıl puanlanması gerektiği konusunda hemfikir olmaları gerektiği anlamına gelir. Gözlemcilerin mutabakat derecesi, uygulama topluluğu içinde ortak bir öğretim anlayışının ne ölçüde var olduğunun bir göstergesidir (Gitomer, 2014).

Gözlemlenen davranışları kodlamak için tercih edilen yöntemler çeşitlilik göstermekte, genellikle kısa derecelendirme ölçekleri, zaman örnekleme teknikleri veya kontrol listelerinden oluşmaktadır. Kontrol listeleri, orta derecede gerçekleşen gözlenmiş davranışları abartırken nadir gözlenen davranışları azımsama eğiliminde olduğu gibi yanlışlık ve öznelliğe eğilimlidir. Derecelendirme ölçeklerinin de doğasında sorunlar vardır. Önceki araştırmalarda, çocukların dikkat dağınıklığı seviyelerini derecelendirme ölçeğinde belgeleyen öğretmenlerin, dikkat dağınıklığındaki azalmaları %75'ten %25'e düşene kadar fark edemediklerini göstermiştir. Azalmayı hemen fark edip raporlayanlar ise sürekli bir zaman örnekleme yöntemini kullanan öğretmenler olmuştur (Kelly- Vance, 2005).

Gözlem protokolünün tüm maddeleri aynı gözlem esnasında gözlenemeyebileceği için sadece bir tek gözlemle değerlendirme yapılmamalıdır. Yaklaşık olarak 3-6 gözlem yeterli olabilmektedir (Gleason vd. 2015). Gözlem protokollerinde güvenilirlik olarak dikkat edilmesi gereken en önemli ikinci husus ise gözlem sonuçlarının zaman içerisinde değişip değişmediğidir. Yapılan gözlemler üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra tekrar edilmeli ve bu sayede test tekrar test güvenilirliğine bakılmalıdır. İki gözlem sonucu arasında büyük değişiklikler oluyorsa

bu gözlem protokolünün maddelerinin temsil edilebilirliğinin düşük olduğuna dair şüpheler olmaktadır (Pianta, 2012).

Geçerlik gözlem sistemiyle elde edilen ölçümlerin veya puanların belirli öğretmen veya öğrenci sonuçlarıyla ilişkilendirme derecesini temsil eder. Geçerliği kanıtlanmış ölçme araçlarının tercih edilmesi gözlem protokolünün iyi bir şekilde kullanılabilmesi için kritik önem taşımaktadır. Çünkü bu bilgiler gözlemcilerin topladığı bilgilerin ilgili olduğu belirtilen davranış türleriyle bağlantılı olduğuna dair güvence verir. Gözlemler hem program geliştirme hem de hesap verilebilirlik uygulamalarında kullanılabilir. Değerlendirme araçlarının hesap verilebilirlik bağlamında kullanılmasından önce ilgili olduğu sonuçlarla anlamlı bir şekilde ilişkisi olduğu bilinmelidir.

2.5. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocukları, en doğal ortamı olan oyun esnasında, test edildiklerini bilmeden gözlemleyip değerlendirmek için kullanılabilecek bir gözlem protokolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacının belirlenmesinde çocuklar yapılandırılmamış bir oyundayken, onların değerlendirilebileceği geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış standartlaştırılmış ölçme araçlarına yurt dışında az sayıda rastlanması, ülkemizde ise böyle bir ölçme aracına rastlanmaması etkin rol oynamıştır. Bu bölümde ilk olarak gözlem protokolü geliştirmeyle ilgili olarak Türkiye’de yapılmış bir araştırmaya rastlanmadığından yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. İkinci olarak oyun temelli değerlendirmeyle ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Gözlem Protokolü Geliştirmeye Yönelik İlgili Araştırmalar

Sawada vd. (2002), öğretimde reformu geleneksel didaktikten uzak, eleştirel düşünmeyi, aktif öğrenmeyi destekleyen yapılandırmacı yaklaşımla tanımlamışlardır. Geliştirilmiş gözlem protokolü; öğretmene dair bilgilerin, sınıf ortamı ve önemli görülen her ayrıntının not edilmesi istenen ilk iki bölümle başlar. Üçüncü bölüm ders tasarımı ve uygulaması, dördüncü bölüm içerik hakkındaki önermesel bilgi ve işlemsel bilgi, beşinci bölüm sınıf kültürü hakkında iletişimsel etkileşimler ve öğrenci/öğretmen ilişkileri olarak devam etmektedir. Bunun yanında verilen puanların

belgelenmesi adına öne çıkan olayları kaydetmek amacıyla boş alanlar bırakılmıştır. Geliştirilmiş öğretim gözlem protokolünün dayandığı veriler ortaokul, lise ve üniversitelerde matematik ve fen derslerindeki 153 kişiden, dokuz gözlemciyle iki yılı aşkın bir süre boyunca toplanmıştır. Gözlemciler arası uyuma indeksi, Cronbach α korelasyon katsayıları yüksek çıkmıştır.

Pianta vd. (2008) CLASS Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi, bebeklikten itibaren çocuklar için hizmet veren ortamlarda çocuk – öğretmen etkileşimine dair özellikleri ölçmek için tasarlanmış gözlemsel araçtır. CLASS'ın liseye kadar versiyonları bulunsa da en yaygın okul öncesi sınıflarında kullanılmaktadır. CLASS'ın boyutları, yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin öğrenme ve gelişimin birincil mekanizması olduğunu ileri süren gelişim araştırma ve teorilerine dayanmaktadır. Puanlama kılavuzları, eğitim materyalleri, el kitapları iki büyük ulusal çalışmanın kanıt temeli oluşturmasıyla geliştirilmiştir.

Martin (2010), öğretmen – öğrenci ilişkilerinin hem akademik hem de duygusal ve davranışsal gelişimi etkilediği için sınıf ortamında öğretmen – öğrenci etkileşimini gözlemlene amacıyla T-POT'u geliştirmişlerdir. Gözlem protokolünde bazı maddeleri öğretmen davranışlarını bazı maddeleri öğrenci davranışlarını ölçen toplam 75 madde vardır. Çalışmada 12 öğretmen ve 107 okul öncesiyle ilköğretim öğrencileri gözlemlenmiştir. Her bir öğrenci 15 dakika gözlemlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik 0,78 çıkmıştır. Major (2018)'de aynı ölçme aracıyla 65 okul öncesi öğretmeni, sınıflarında çocuklarla etkileşim halindeyken 25 dakika boyunca T-POT ile gözlemlenmiştir. Gözlemciler arasında ortalama %74'lük bir uyum sağlanmış ve sınıf içi korelasyon katsayıları 0,90-0,99 olarak bulunmuştur.

Bell vd. (2012), bazı risk taşıyan kararlar verirken kullanılan ölçme araçlarının geçerliğinin daha kanıtlanabilir olmasından bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen kalitesini belirlemek için kullanılan gözlem protokollerinin üzerinde geçerlik argümanı yaklaşımı geliştirmişlerdir. İki tür geçerlik argümanı olduğundan bahsetmişlerdir. Birincisi yorumlayıcı argüman olup gözlemlenen davranışlardan sonuçlar hakkında tahminlere, varsayımlara dayanmaktadır. Geçerlik argümanı ise deneysel verilere ve analitik akıl yürütmeye dayanarak bu çıkarım ve varsayımları değerlendirir. 82 öğretmenin her birini üç ila beş gözlemci gözlemleyerek veri elde etmişlerdir. Çalışmada, öğretmen ve öğrenci uygulamalarını ölçmek için üçüncü taraf gözlemcileri kullanan bir gözlem protokolü olan cebir bilgisini ölçen öğretmen bilgi aracı (KAT) arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Gözlemciler, dersi 22 dakikalık

bölümlere ayırarak hem canlı dersleri hem de video dersleri puanlamışlardır. İlk 15 dakika gözlem ve not alma için kullanılmış sonraki 7 dakika 11 ölçeğin her birine bir puan atamak için kullanılmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği için usta gözlemcilerin puanlarıyla karşılaştırılmış ve puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Uyum yüzdesi gözlemcilerle paylaşılmış ve konferans görüşmesinde tartışılmıştır. AFA ve DFA yapıp Cronbach α değerine bakılmıştır.

Hora vd. (2014), gözlemcilerin öğretimin kalitesini yargılamak veya değerlendirmek yerine öğrenme ortamının doğasını karakterize etmelerini sağlayan, sınıfı tanımaya yönelik yaklaşımda olan bir gözlem protokolü geliştirmişlerdir. TDOP, öğretimin farklı “katmanlarının” veya boyutlarının, öğrenme ortamının daha basitten daha incelikli veya karmaşık yönlerine kadar ayırt edilebileceği ve deneysel olarak incelenebileceği boyutsal bir öğretim uygulaması görüşünü benimsemiştir. Gözlem protokolünde öğretim uygulamaları, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretmenlerin teknoloji ve materyal kullanımı, potansiyel öğrenci bilişsel katılımı, eğitim stratejileri, öğrenci katılımı boyutu olmak üzere altı boyut vardır.

Gitomer vd. (2014), 82 cebir öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenin performansını beş gözlemciyle üç alanda; sınıf organizasyonu (negatif iklim, davranış yönetimi, üretkenlik), duygusal destek (pozitif iklim, öğretmen hassasiyeti, ergen perspektiflerine saygı) ve öğretimsel destek (öğretimsel öğrenme formatları, içerik anlayışı, analiz ve problem çözme, geri bildirim kalitesi) değerlendirmişlerdir. Gözlemlerde dersler bölümlere ayrılmıştır. Gözlemciler bir dersi on beş dakika boyunca izlemiş ve bir ya da daha fazla boyutla ilgili olarak algıladıkları kanıtları kaydetmişlerdir. Gözlemciler on beş dakikanın sonunda yedi dakikalık bir puanlama süresi boyunca her bir boyuta puan vermişlerdir. Böylece, bir bölüm 22 dakika sürmüştür, yani 45 dakikalık bir ders iki bölümden oluşurken, daha uzun dersler dört bölüme kadar çıkmıştır. Her ders canlı olarak puanlanmış ve daha sonra o ders için canlı puanlama yapmamış olan gözlemciler tarafından puanlanmak üzere videoya kaydedilmiştir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenler kendilerini değerlendirdikleri öz bildirim formunu doldurmuşlardır. Öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerine dair fikirleriyle gözlem sonuçları arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Bu çalışma öğretmenin sınıfta öğretimsel ve etkileşimsel yönlerine daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermiştir.

Gleason vd. (2015), matematik sınıfında ders sırasında meydana gelen etkinlikleri ölçmek için MCOP’u tasarlamışlardır. Bu gözlem protokolü öğretimi tek

bir derste değerlendirmek için değil birkaç farklı derste ölçüm sonuçlarına göre değerlendirmek için tasarlanmıştır. Maddeler oluşturulurken sınıf videolarını bir grup izlemiş, değerlendirme tablosundaki her seviye için belirli kriterleri belirleyip literatürle beraber 18 madde oluşturmuşlardır. MCOP, öğretmenin rehber yönünün ağır bastığı dokuz maddeli öğretmen kolaylaştırıcı alt ölçeği ve öğrencinin öğrenme süreçlerine katılımını, öğrenmedeki rolünü ölçen dokuz maddeli öğrenci katılım alt ölçeğinden oluşmaktadır. Maddeler oluşturulurken sınıf videolarını bir grup izlemiş, değerlendirme tablosundaki her seviye için belirli kriterleri belirleyip literatürle beraber 18 madde oluşturmuşlardır. Gözlem protokolünün faktör sayısını belirlemek için Horn paralel analizi kullanılmıştır. Teorik yapısıyla eşleşip eşleşmediğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucundaki alt ölçeklerle iç güvenirlik olarak Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası uyum için beş değerlendirici beş videoyu izleyerek birbirinden bağımsız olarak puanlama yaparak mutabakata varmışlardır.

Smith vd. (2017), üniversite STEM öğretmenlerinin ve öğrencilerin bir ders sırasında ne yaptığını yargılamadan karakterize etmek, kendilerinin ve öğrencilerinin sınıfta nasıl zaman geçirdikleri hakkında bilgi isteyen öğretmenlere geri bildirim sağlamak ve fakülte mesleki gelişimini belirlemek için COPUS'u geliştirmişlerdir. Gözlem protokolünü kullanmadan önce öğretim üyelerine 1,5 saatlik eğitim verilmektedir. Ders boyunca iki dakikalık aralıklarla sınıf davranışlarını belgeleyen 25 kod oluşturmuşlar. iki dakikalık bir bölüm sırasında bir davranış meydana gelirse, gözlemciler kutuya tek bir onay işareti koyar. Aynı iki dakikalık blokta birden çok kod işaretlenebilir. Puanlayıcı güvenirliği için Jaccard benzerlik puanları ve Cohen kappa değeri hesaplanmış.

Topçu vd. (2017), yaptıkları araştırmayla sosyo-bilimsel tabanlı öğretim için özel olarak tasarlanmış sınıf gözlem protokolü geliştirmişlerdir. Bu gözlem protokolünün (SSI-OP) geliştirilmesi; mevcut protokollerin ve sosyo-bilimsel temelli öğretim çerçevelerinin gözden geçirilmesi, protokol maddelerinin yazılması ve revize edilmesi, taslak protokolün ilk testi ve sosyo-bilimsel uzmanlarından geri bildirim alınması gibi dört farklı aşamada gerçekleşmiştir. Protokol oluşturulduktan sonra saha testleri yapılmıştır. SSI-OP, mevcut uygulamaların belgelendirilmesi, mesleki gelişim veya müfredatın öğretim uygulamaları üzerindeki etkileri ve zaman içinde öğretimde meydana gelen değişiklikler de dahil olmak üzere araştırmalar için çeşitli şekillerde kullanılabilir.

Bagiati vd. (2018), erken çocukluk döneminde mühendislikle ilgili müfredatların yaygın kullanılmamasından yola çıkarak okul öncesi sınıflarında mühendislik müfredatı geliştirip uygulamışlardır. Bu dört aylık süreçteki bulgularla öğretmenlerin sınıfta mühendislik öğrenimini nasıl tanımlayıp değerlendireceklerine yol gösterici olacağını düşündükleri gözlem protokolünü geliştirmişlerdir.

Pratt vd. (2022), sesli düşünme protokolünü geliştirmişlerdir. Yaptıkları araştırmalarda sesli düşünmenin okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar her yaşta okuma ve yazma alanında öğrenci gelişimini ve başarısını artırmada ve ayrıca İngilizce öğrenen veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde tutarlı bir şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda okuma ve yazma öğretiminde sesli düşünmek, sesli yazmak öğrencinin başarısını ve gelişimini destekleyen stratejilerdir. Sesli düşünüldüğü zaman sadece dışarıdan gözlemlenen davranışlar değil aynı zamanda o davranışı gerçekleştirirken ki düşünceleri de fark edilir. Keşif niteliğinde 113 nitel veriyle öğretmenler gözlenip notlar alınarak çalışmaya başlanmıştır. Notlar analiz edilip literatürle karşılaştırılarak gözlem protokolünün ön taslağı geliştirilmiştir. Verilerden türetilen temaları keşfetmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada protokolün doğru yansıtılması için notlar alında ve bu sayede her bir gözlem geliştirici belge hükmünde olmuştur. Görünüş geçerliği iki uzman tarafından belirlenmiştir. 23 gözlemlerle araştırmacılar bireysel olarak protokolü puanlamışlar sonra aralarında tartışmışlar daha sonra ise %100 fikir birliğine varmışlardır. Yapı geçerliği için literatüre, teoriye ve yaklaşık benzer ölçümlere bakılmıştır.

2.5.2. Oyun Temelli Değerlendirmeye İlgili Yapılmış Araştırmalar

Oyun temelli değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar ilk önce yurtdışında yapılanlar daha sonra yurtiçinde yapılanlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

2.5.2.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar.

Lunzer (1959), en küçüğü iki, en büyüğü altı yaşında olan toplam 63 çocuğu gözlemlemiştir. Bu çocuklardan ikisi kendi okullarında kendi öğretmenleri tarafından dört yarım saatlik periyodlarla bireysel olarak gözlemlenmiştir ve bu süre boyunca davranışları kayıt altına alınmıştır. Kalan 22 kişi ise üç veya dört kişilik gruplar halinde daha ayrıntılı olarak üniversite bünyesine ait sınıftaki oyun ortamı gibi düzenlenmiş

araştırma bölümünde gözlemlenmiştir. Gözlemcilerin ikisi oyun odasında çocukların etkileşimlerini ve konuşmalarını kaydetmişlerdir. Toplam altı gözlemci tarafından değerlendirilirken her gözlemci bir çocuğa odaklanmıştır. İçerideki gözlemcilerden biri kendi öğretmenleridir ve ikisi de çocukların oyunlarına müdahale etmemişlerdir. Çocuklar bu oyun merkezine toplam altı defa gelmiştir ancak yabancı ortam olduğu için ilk iki seans alışmaları için ayrılan bir zaman dilimi olarak kabul edilmiştir. Diğer dört seanstan ikisi kontrol ikisi deney olmak üzere analizlere dâhil edilmiştir. İlk başta çocukların sevdiği oyuncaklar son seanslarda özellikle oyun ortamından çıkarılmıştır ama çocukların görebileceği bir yere koyulmuştur. Buradaki amaç ise kısıtlı materyalle çocukların ne yapabileceğini görmek olmuştur. Çocuklar sosyal duygusal açıdan ve konsantrasyon açısından değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda dikkat süreleri dakika olarak kaydedilmiştir. Değerlendiriciler arası uyum iyi düzeyde çıkmıştır. Bütün bu gözlemler neticesinde oyun olgunluğu ölçeği geliştirilmiştir. Bu olgunluğun en büyük ölçüsü oyunda ortaya çıkan organizasyon becerisi olarak tanımlanmıştır. Yapılan zekâ testleriyle oyun olgunluğu arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Fewell (1987), 2 – 36 ay arası çocukların gelişen becerilerini oyun yoluyla değerlendirebilmek için 45 maddeden oluşan Oyun Değerlendirme Ölçeğini (PAS) geliştirmiştir. Sekiz oyuncak seti bulunan ölçekte uygulayıcı, çocuğun gelişimine uygun olan set grubundan başlayarak oynaması için maksimum süreyi verip oyuncak setlerini bu şekilde değiştirmektedir. Tüm çocuklar beş ölçümle değerlendirilmiştir. Çocuklar önce serbest oyunda gözlemlenmiş ardından kurallı yönlendirmeli oyun seansıyla devam eder. Oyun yaşı sadece serbest oyundaki gözlemlenen davranışlardan oluşur. Bir dönüşüm tablosuyla gözlemcilerin ham puanının çocuğun oyun yaşına dönüştürülmesine olanak sağlar. Çocukların oyun yaşları ve gelişim yaşları karşılaştırıldığında korelasyon değeri ,91 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği ise ,90 olarak bulunmuştur. GATE, Oyun Kontrol Listesi, EIDP, WBRs veya WBRs-R, Callier-Azusa, ile PAS arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Spearman rho korelasyon katsayıları ,80 ile ,94 arasında değişmektedir. Bu korelasyonların hepsi ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Linder (1993a), Transdisipliner Oyun Temelli Değerlendirmeyi (TPBA) geliştirmiştir. Linder'in disiplinler ötesi yaklaşımı, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocuğun gelişim düzeylerine dair bilgi edinmek ve doğrudan bunları eğitimsel müdahalelerle ilişkilendirmek için beraberce çalıştıkları bir işbirliğidir. Ekip yaklaşımı, değerlendiricilerin çocuğu serbest oyundayken gözlemlediği ve oyundaki

davranışlarını belgelediği arena diye adlandırdıkları bir formatta yürütülür. Değerlendiriciler gözlem süresince bulgularını hem birbirleriyle hem ebeveynlerle paylaşarak ortak bakış açısı elde etmiş olurlar. Oyun başlamadan önce uzmanlar, çocuk hakkındaki gerekli bilgileri almak ve varsa endişelerini dile getirmek için ebeveynlerle iletişim kurarlar. Ebeveynlerden alınan bu bilgiler seans boyunca dikkate alınır. İlk başta çocuk serbest bir şekilde oynar, oyun kolaylaştırıcı yönlendirme yapmadan oyuna dâhil olabilir. İkinci aşamada ise serbest oyunda görülemeyen becerilerini ortaya çıkarmak için yönlendirmeli oyun aktivitelerine geçilir. Bu kısım aslında test aşamasıdır. Bu iki aşamanın sonrasında, çocuk başka çocukla oynarken ve bir ebeveyniyle etkileşime girerken gözlemlenir. Sonrasında az önce bahsedilen sıraya bağlı kalınarak motor gelişimle ilgili oyun aşaması gerçekleşir ve sonrasında ebeveynlere geri bildirim verilir. Bütün seans 60-90 dakika arasında sürmektedir. Bu modelde detaylı kodlama kılavuzları ve hangi becerinin kaç yaş aralığında gözükmesi gerektiğine dair kapsamlı yaş tabloları vardır. Her bir gelişim alanı daha spesifik kategoriler olan alt alanlara ayrılmıştır. Bu kodlama kılavuzlarıyla, çocuğun müdahaleye ihtiyaç olan alanlarını ve güçlü yönlerini tanımlamak için kullanılır. Müdahale için özel öneriler değerlendirme sonuçlarından elde edilmektedir.

Kenneth (2001), çocukları oyun esnasında gözlemleyerek değerlendirmek için bir ölçek geliştirmiştir. Gözlemci, ölçeği doldurmaya başlamadan önce hedef çocuğu 30 saniye izlemelidir. Gözlemlenecek çocuk 10 saniye boyunca gözlemlenir ve gözlemci sonraki 5-10 saniye içinde de gözlemlenen baskın aktiviteyi kodlar. Farklı zaman dilimlerinde beş dakikaya kadar gözlemler kaydedilip minimum 15 dakikalık POS verilerinin toplanması önerilir. Birbirleriyle etkileşime giren çocuklar olduğunda odak noktadaki çocuklar etkileşim hangi yöndeysse (negatif, pozitif, nötr) o şekilde kaydedilir.

Charles vd. (2003), yoğun bir şekilde oyun deneyimi yaşayan ve LEGO yapımında yüksek performans gösteren 1982 yılındaki oyun temelli anaokullarındaki üç, dört yaşlarındaki çocuklar ilkokul, ortaokul ve lisede de yüksek düzeyde matematik başarıları gösterip göstermediği araştırılmıştır. 1998 yılında araştırmanın katılımcıları liseden mezun olduktan sonra boylamsal çalışma için bilgileri toplanmıştır. İlk başta katılımcı sayısı 37'iken çeşitli sebeplerden ötürü katılımcılara ulaşılamamasından 27 katılımcıya 16 yıl sonra ulaşılmıştır. Katılımcılar okul öncesi dönemdeyken Lunzer Beş Noktalı Oyun Ölçeğiyle (Lunzer, 1995) değerlendirilmişlerdir. Her çocuk üç farklı günde okul saatleri içerisinde doğal sınıf ortamında öğretmenlerinin herhangi bir

yardımı olmadan LEGO oynarken değerlendirilmiştir. Öğretmen tarafından bugün yapabileceğiniz en iyi LEGO oyununu yapın ve kullanabildiğiniz kadar LEGO kullanın diyerek çocuğun en yüksek performans seviyesi elde edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda IQ'yu sabit tutabilmek için IQ puanı elde etmişlerdir. Cinsiyet ve IQ puanı kontrol edilerek regresyon yapılmıştır. İlkokul matematik standart test puanı ve yazılı notuna bakıldığında sadece yedinci sınıfta anlamlı sonuç bulunmuştur. Lise onur kursları, yazılı notları, ileri matematik dersleri notlarına bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde anlamlı sonuç çıkmıştır. LEGO yapımında yüksek performans gösteren okul öncesi çağındaki katılımcıların geometri, trigonometri, aritmetik ve ileri matematik gibi daha soyut matematikte iyi performans göstermelerini sağlayacak temel bilişsel yapıları geliştirdiklerini varsaymışlardır. Sonuçların anlamlı çıkmadığı sınıf düzeylerinde ise öğretmenler tarafından verilen notlar ve standart testler sadece alt düzey becerileri ve ezberi test ettiğinden ilköğretim matematik ile LEGO performansı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kelly-Vance (2005), arkadaşlarıyla yaptıkları çalışmada yirmi yedisi normal gelişim gösteren yedisi bilişsel veya fiziksel alanda tanı almış çocukla Erken Çocuklukta Oyun Değerlendirme Sistemini (PİECES), o zamana kadarki oyun temelli değerlendirme araçlarını inceleyerek ve literatürden yararlanarak geliştirmişlerdir. Araştırmacılar çeşitliliği fazla olacak şekilde oyuncaklarla dolu olan bir oyun odası hazırlamışlardır. TPBA (Linder, 1993)'nın alt kategorilerini uyarlayarak kullanmışlardır ve aynı şekilde çocukları serbest oyunda değerlendirmişlerdir. Bir diğer benzer yönleri ise değerlendirmenin yapılacağı ortamın kısıtlı olmaması yani oyuncak çeşitliliği bulunan her yerde değerlendirme yapılabilmesidir. Her bir kategori için 6 okul psikolojik danışmanı, maddeler için çocukların oluşturabilecekleri davranışları örneklendirmişlerdir. Çocuk tek başına ve yönlendirme olmadan oynar. Ebeveynler ve gözlemci çocukla konuşabilir ancak oyunu yönlendirmezler ve soru sormazlar. Çocuklar 30-45 dakika boyunca serbest oyun oynamışlardır ve üç hafta sonra tekrar gözlemlenerek test tekrar test güvenirliğine bakılmıştır. Bu çalışmayı önemli kılan husus da daha önce gözlemciler arası uyuma bakılmamış olmasıdır ve çalışmada gözlemciler arası uyum %90 üzerinde çıkmıştır.

Feldman (2010), Benchmarks Müfredat Planlama ve Değerlendirme çerçevesini geliştirmiştir. Planlama esnasında ölçütlerin seçilmesi ve eğitimcilerin gözlemlerinin değerlendirilmesinin bir parçası halinde öğrenme standartlarına dönüştürülebilmesi için ölçütler sağlamıştır. Dolayısıyla hem program planlama hem

değerlendirme için aynı çerçeve kullanılmış olur. Farklı eğitim ortamındaki çocukların videoları kullanılarak eğitilen stajyerler sekiz hafta boyunca gözlem yapmışlardır. Gözlem yaparken notlar alıp gözlemleri bölümlere ayırmışlar ve her bölümün bench puanını saptamışlar. Güvenirlik ve veri analizleri WA Eyaleti Erken Öğrenme ve Gelişme Ölçütlerinin üçüncü yapısı olan etki alanı bileşeni düzeyinde hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik farklı ortamlarda oynayan çocukların olduğu sekiz videonun puanlanmasıyla %78 uyumla ($Kappa = .52$) iyi düzeyde çıkmıştır. Puanlayıcıların puanladıkları altı videoyu tekrar puanlamasıyla puanlayıcılar içi güvenirlik %76- 88 arasında bulunmuştur. Eğitimciler tarafından gözlemlenen ölçütler %39'u bilişsel alan ve genel bilgiler, %23'ü sosyal ve duygusal gelişim, %17'si öğrenmeye yönelik yaklaşımlar, %12'si dil, iletişim, okuryazarlık, %9'u fiziksel gelişim olarak gruplanmıştır.

Pyle vd. (2020), 19 kadın, 1 erkek olmak üzere toplam 20 okul öncesi öğretmeniyle yapılan çalışmada sınıfta oyun temelli değerlendirme yaklaşımlarını incelemek için öğretmenlerin videolarının analizi, derinlemesine görüşmeler ve sınıf gözlemlerini içeren nitel bir yöntem kullanmışlardır. Öğretmenlerle oyun temelli öğrenmeyi hayata geçirmeye yönelik inançlarını, oyun ve değerlendirmeyi birbirine entegre ederken karşılaştıkları zorlukları, değerlendirmenin işlevini ve yöntemini bir saatlik ilk görüşmeyle tartışmışlardır. Görüşmeler ses kadına alınarak yazıya dökülmüştür. Birinci aşamada her sınıfta beş saatlik gözlem yapılmıştır. Gözlemler esnasında fotoğraflar, videolar ve notlar kayıt altına alınmıştır. İkinci aşamada farklı değerlendirme yaklaşımlarının her birini temsil edecek şekilde 20 öğretmenin içinden 10 öğretmen seçilmiştir. 10 saatlik gözlemler yapılarak videoya kaydedilmiştir. Her öğretmen için üç video, video ortaya çıkarma analizi için seçilmiştir ve öğretmenler değerlendirme amaçlarını açıklayarak değerlendirme için seçtikleri yaklaşımları analiz etmişlerdir. Tümevarımsal yöntemle üç farklı oyun türünde; öğretmen yönlendirmeli oyun, rehberli oyun, serbest oyun üç farklı öğrenme türünde; akademik, gelişimsel, hem akademik hem gelişimsel ve ya belirsiz olarak üç farklı değerlendirme ise; gözlemsel, gömülü, geri çekilme olarak kodlanmıştır. Kodlanan sınıflardan ikisi ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanarak gözlemciler arası güvenirlik %92 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği yedi ortak değerlendirme yolu ortaya çıkmıştır.

1. yol akademik- öğretmen yönlendirmeli oyun- gömülü
2. yol akademik- rehberli oyun- geri çekilme

3. yol akademik- serbest oyun- geri çekilme
4. yol gelişimsel- serbest oyun- gömülü
5. yol gelişimsel- serbest oyun- gözlemsel
6. yol akademik ve gelişimsel- öğretmen yönlendirmeli oyun- gömülü
7. yol akademik ve gelişimsel- rehberli oyun- gömülü

2.5.2.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar.

Ülkemizde maalesef ki oyun temelli değerlendirme bağlamında yapılan çok fazla araştırma yoktur. Ulaşılan çalışmaların çoğu ise uyarlama çalışmalarıdır.

Aydın (2008), Jill Boucher ve Vicky Lewis tarafından 1997’de geliştirilen Sembolik Oyun Testini Türkçe’ye uyarlamışlardır. Test bir ila altı yaş arasında normal düzeyde gelişim gösteren çocuklarla gelişimsel olarak sorun yaşayan sekiz yaşa kadar olan çocukların sembolik oyun gelişimlerinin ölçülmesi amacıyla düzenlenmiştir. Testte sözel ve sözel olmayan iki kısım vardır. Sözel kısmında dört alt bölüm; tek başına sembolik oyunun oynanması, günlük nesneler, temsili tek oyuncak, oyuncaklar ve temsili olmayan materyalleri şeklindedir. Dil Kullanım Ölçeği Raven Standart Progresif Matris Testi ve AGTE ölçeğin geçerliği için kullanılmış ve sembolik oyun puanları arttıkça diğer uygulanan ölçek ve envanterlerin puanının da arttığı görülmüş pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği ,93 olarak hesaplanmıştır. Normal gelişim gösteren grup puan ortalamasının zihin engelli ve otistik gruptan; zihin engelli grup puan ortalamalarının ise, otistik gruptan anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

Kuşçu (2014), 36- 72 ay aralığındaki çocukların oyun davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen öğelerin neler olduğunu bilmeyi sağlayan çocukların oyun davranışlarını ölçen bir ölçektir. Bu doğrultuda dört temel oyun çeşidi; blok oyun, dramatik oyun, manipülatif oyun ve fiziksel oyun olarak belirlenmiştir. Oyunda fikirlerini ifade etmei oyun oynama sıklığı, oyunda liderlik rolünü üstlenme ve oyuna sosyal katılım olmak üzere dört alt ölçeği de kapsamaktadır. Test tekrar test güvenirliği ,79; puanlayıcılar arası güvenirlik için sınıf içi korelasyon katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır.

Değirmenci (2016), birçok farklı dile çevrilmiş olan Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği’ni araştırmasında 236 çocukla çalışarak Türk çocuklarına uyarlamıştır. Ölçeğin aslı Susuanne Knox tarafından 1968 yılında geliştirilmiştir.

Doğumdan itibaren 6 yaşına kadar kullanılabilen ölçeğin bu çalışmada sadece 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. Ölçekteki 4 ana boyut ve 12 alt boyut şu şekildedir;

- Katılım: Katılım şekli, eğlenme, iletişim, işbirliği
- Materyal Yönetimi: yapı oluşturma, amaç, ince kas kullanımı, dikkat
- Alan Yönetimi: ilgi ve büyük motor aktiviteleri
- Sembolik/mış gibi: dramatizasyon, taklit

Ölçek çocukların 15 dakika sınıf içinde ve 15 dakika sınıf dışında bahçe gibi alanda serbest oyun davranışlarının gözlemci tarafından gözlemlenmesiyle doldurulur. Çocuk gelişimine uygun gösterdiği her davranışta 1 puan almakta, davranış gözlemlenmezse 0 puan eğer gelişimine ters yönde davranış gözlenir ya da davranış sergilemesi beklenen anda fırsat varken sergilemezse -1 puan alır. Toplam puan çocuğun oyun yaşını vermektedir ve kronolojik yaşıyla sekiz aydan büyük fark çıkması çocuk için gelişimsel risk ihtimalini düşündürmektedir.

Keleş ve Yurt (2017), okul öncesi dönemindeki çocukların oyuna yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla Barnett (1990) tarafından geliştirilen Çocuk Oyunculuk Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamışlardır. Çalışmaya 41- 80 ay aralığındaki 875 çocuğu dahil etmişlerdir. Oyunculuk kavramına değindikleri araştırmalarında literatürdeki oyunculuk tanımlarını sunmuşlardır. Ölçek 23 madde ve sosyal spontanlık, fiziksel doğallık, bilişsel kendiliğindenlik, mizah duygusu ve neşeyi gösterme olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alpha ve McDonald Omega katsayıları alt boyutlarda ,80 ve , 93 aralığında hesaplanmıştır. DFA modeline ait uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

Bıçakçı vd. (2021), NöroPLAY Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği ve NöroPLAY Ebeveyn Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeğini 18-42 ay arasındaki otizm semptomları olan 91 çocuktan oluşan çalışma grubundan topladıkları veriyle geliştirmişlerdir. NöroPLAY Yöntemi her çocuk ve ailesinin ihtiyacına göre şekillenebilen, düşük maliyetli, yoğunlaştırılmış ve ev temelli erken müdahale programı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Çocukların ve ebeveynlerinin oyun davranışlarını geliştirme amacıyla uygulanan programın etkililiği çocuk ve ebeveynlerinin oyun davranışlarının izlenmesini içermektedir. Çocuğun oyun süreci gözlenerek, çocuk ve ebeveynlerinin davranışları hakkında bilgi edinilmektedir. Bilişsel ve sosyal duygusal alanı değerlendiren bir ölçektir.

2.6. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler

Psikolojik testler bireylerin edim, güdü, tutum, yetenek ve beceri gibi belirli davranışlarının standart koşullarda ölçülmesine imkân sağlayan sistemli bir yaklaşım şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Kişilerin davranış ölçümlerindeki başarı ise testten elde edilmiş olan puanların güvenilir ve geçerli olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2018). Baykul vd. (2001) Ölçme araçlarında gerekli olan başlıca nitelikleri güvenilirlik, geçerlik ve kullanışlılık olarak tanımlamışlardır.

2.6.1. Geçerlik

Geçerlilik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği, diğer herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru bir şekilde ölçebilme derecesidir. Bir başka ifadeyle, ölçme aracının amacına hizmet etme derecesidir (Tekin, 1979).

2.6.1.1. Kapsam geçerliği.

Kapsam geçerliği hem gözlem protokolünün bütününe hem de gözlem protokolünü oluşturan bütün maddelerin ölçmek istedikleri amaca ne kadar hizmet ettiğinin bir göstergesidir. Aynı zamanda geçerlik ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği özelliği, başka bir özellik ile karıştırmadan amaç doğrultusunda ölçebilme derecesi şeklinde tanımlanır (Şencan, 2005). Maddelerin ölçülmek istenilen özelliği ne düzeyde yansıttığının incelemesi de kapsam geçerliğiyle yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

2.6.1.2. Yapı geçerliği.

Lord ve Novick (1968, s.247) tarafından yapı geçerliği bir araçla ölçülmek istenilen yapının o araçla ortaya konulma derecesi olarak tanımlanmıştır. Ölçme aracı geliştirme sürecinde yapı geçerliğini sağlamak için, ilk olarak söz konusu özelliklerin ya da yapının belirlenmesi, yani yapının tanımlanabilmesi sağlanır, daha sonra tanımlanmış yapıdan test edilebilir denenceler çıkarılarak, üzerlerinde istatistiksel ve deneysel çalışmalar yapılır (Tekin, 1979).

Faktör analizi, yapısal teorileri ve yapıyı ortaya koymada, aynı niteliği ölçen değişkenleri bütün olarak bir araya toplayarak kullanılan ve ölçmeyi sayıca az faktörle açıklamayı amaçlayan önemli bir istatistiksel araçtır (Baykul, 2015; Büyüköztürk, 2018).

Ölçme aracı geliştiren araştırmacılar, ilk başta çok sayıda maddeyle işe başlarlar daha sonra hem daha az sayıda hem de tutarlı alt boyutlar oluşturacak şekilde maddelerini azaltır ve düzenlerler. Bu yüzden faktör analizine veri azaltma tekniği denilebilir (Pallant, 2017).

AFA, daha ziyade ölçme aracı geliştirme çalışmalarının ilk kısmında, gözlenen değişkenlerin hangi faktörlerde yer aldığını ve oluşturduğunu inceleme sebebiyle kullanılır (Kline, 2016). AFA bir ölçme aracında bulunan maddelerin ölçülmesi gereken özellikler ya da yapılarla ilişkilerini ortaya koyan yöntemdir (Yaratan, 2020). Faktör analizi, bütün değişkenlerin belli bir düzeye kadar ilişkili oldukları varsayımına dayanır. Benzer temel boyutlardaki değişkenler yüksek düzeyde birbirleriyle ilişkili olmalı ve birbirinden farklı boyutu ölçen değişkenler düşük düzeyde korelasyon vermelidir. Faktör analizinin en önemli rolü, karşılıklı yüksek korelasyon kümelerini birbirinden bağımsız faktörler olacak şekilde tanımlamaktır (Ho, 2014).

KMO değeri AFA için önemli olan örneklem büyüklüğüne ulaşıp ulaşılmadığını bildiren bir ölçüttür. KMO değeri faktörlerin sayısı azaldığında, değişken sayısı ve örneklem büyüklüğü arttığında artar (Hair vd., 2004). KMO değerlerine karşılık gelen açıklama Tablo 2.2’de verilmiştir (Çokluk vd., 2012).

Tablo 2.2. *KMO değerleri*

KMO Değeri	Açıklaması
$1,0 \leq KMO \leq 0,9$	Mükemmel
$0,9 < KMO \leq 0,8$	İyi
$0,8 < KMO \leq 0,7$	Orta düzey
$0,7 < KMO \leq 0,6$	Zayıf
$0,6 < KMO$	Kötü

AFA’da birden fazla faktör çıkarma yöntemi vardır. Faktör çıkarma yöntemleri arasındaki seçim, araştırmacıların amacına bağlıdır. Araştırmacı, orijinal veri setinin temsil edilebilmesi için gereken en az faktör sayısına ulaşmak istiyorsa temel bileşenler analizini kullanmalıdır (Ho, 2014). Temel bileşenler analizi, çok sayıda değişkeni, daha az sayıda bileşen altında azaltıp toplamak isteyen araştırmacı için uygun bir yoldur (Tabachnick ve Fidel, 2013). Şencan’a (2005) göre çalışılan veriler en minimum eşit ağırlık ölçeğindeyse, verilerde hata varyansı az ise, araştırmacı ölçtüğü konuya ait temel boyutları ortaya koymak istiyorsa ve esas amacı ölçek

geliştirmek veya maddelerin hangi boyutlarda gruplanabileceğini saptamak ise temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmalıdır.

Bir faktör yapısında sıfır ve negatif koordinatlar olduğu halde faktörlerin yükleri arasında sıfır ve negatif olanlar olmayabilir. Elde edilmiş faktör yapısından eksenler döndürülerek orijinal faktör matrisini verebilecek bir yapıya ulaşılması gerekebilir. Bu sebeple aralarındaki uzunlukları ve açıları sabit kalmak şartıyla eksenlere döndürme işlemi uygulanır (Baykul, 2015) Faktörleri döndürmek için araştırmacının dik ve eğik döndürme seçenekleri vardır. Dik döndürme tanımlama, sonuçları kolay raporlama ve yorumlama kolaylığını sağlar (Çokluk vd., 2018).

DFA, genellikle araştırmacının kaç faktörlü olduğunu önceden belirlediği bir modelin belirli varsayımsal boyutluluğa sahip olma durumunu test etme amacıyla kullanılır. Bu da yapı geçerliği ya da faktöriyel geçerlik olarak adlandırılmaktadır (Byrne, 2013). DFA, araştırmacıların ölçümlerinin ayırt edici ve yakınsak geçerliğini değerlendirmelerini sağlamakta ve örtük değişkenlerde var olabilecek ölçme hatasını da kestirmektedir (Brown ve Moore, 2012).

DFA’da ML kestirim yöntemini kullanabilmek için bazı gereklilikler vardır. Bu gereklilikler sağlanmadığında farklı bir kestirim yöntemi kullanılmalıdır. Bunlar (O’Rourke ve Hatcher, 2013):

- Verilerin normal dağılım göstermesi gerekir.
- Çoklu bağlantı problemi olmamalıdır.
- Tüm önemsiz değişkenler modele dâhil edilmelidir.
- Model aşırı tanımlanmış olmalıdır.
- Her bir örtük faktör için en azından üç gösterge değişkeni olmalıdır.
- Gösterge değişkenlerinin en fazla 20- 30 olması gerekmektedir.

DFA uygulamanın; belirleme, tanımlama, kestirim, model değerlendirmesi ve modifikasyon olmak üzere beş adımı vardır (Şen, 2020).

Sosyal bilimler ve davranışsal alanlarda yapılan DFA çalışmalarında özel olarak geliştirilmiş grafikler olan yol (path) diyagramlarını kullanmak, DFA modelinin pek çok ayrıntısını resimli olarak simgelediğinden dolayı oldukça faydalıdır (Raykoy ve Marcoulides, 2008).

DFA ile oluşturulan modelin, uyum indeksleri ile uygunluğunun değerlendirmesi gerçekleştirilir. Literatürde birçok değerlendirme kriteri ve uyum indeksi modelin uyumunu değerlendirme amacıyla bulunmaktadır. Bu uyum

indekslerinden artımlı ve mutlak uyum indekslerinden en azından bir tanesinin raporlanması görüşü benimsenmektedir (Şen, 2020). Kline' a göre raporlanması gerekli olan uyum istatistikleri; RMSEA (güven aralığıyla birlikte), SRMR ve CFI şeklindedir (Kline, 2016, s. 269).

2.6.2. Güvenirlik

Güvenirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir (Turgut, 1977, s.31). Güvenirlik ya tamamen var ya tamamen yok şeklinde değildir, güvenilirlik ne kadar var olduğunu belirten bir derece ifadesi şeklindedir (Güler, 2012) Güvenirlik; kararlık, tutarlık, duyarlık anlamlarını içermektedir.

Kararlık anlamında güvenilirlik, birden fazla ölçümlerde aynı ya da yaklaşık benzer sonuçların alınmasıdır. Eğitim ve psikolojide yapılan ölçmelerde ölçülen nitelikte süreç içerisinde hatta ölçme işlemi esnasında değişimler olabildiğinden kararsızlığın sebebi yalnızca ölçme aracı ya da ölçmeyi yapan değil belki ondan daha fazla ölçülen nitelikten gelebilir (Baykul, 2015).

Tutarlılık anlamında güvenilirlik, ölçme aracıyla alakalı olan bir güvenilirlik türüdür. Eğitimde ve psikolojide testi oluşturan maddelerin o testin bütünüyle tutarlı olmasıdır (Baykul, 2015). İç tutarlılık, ölçme aracını oluşturan maddelerin birbirleriyle ne düzeyde uyumlu olduklarıyla ilgilidir (Pallant, 2017). Bu iç tutarlık katsayısının hesaplanması için ölçme aracının bir defa uygulanması yeterli olmaktadır (Christensen vd., 2015). Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında yaygın olarak Cronbach Alpha (α) katsayısı kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısına farklı alternatiflerde vardır. McDonald tarafından geliştirilen Omega (ω) katsayısı özellikle konjenerik olan ölçmeler için geliştirilmiştir. Cronbach Alfaya alternatif olan bu katsayı maddelere ait faktörlerin yükleriyle hesaplanmaktadır (McDonald, 1999). Cronbach alpha'nın birçok farklı durumda diğer katsayılardan kararlı sonuçlar ürettiği ancak ortak faktör varyansının daha önemli olduğu durumlarda Omega (ω) katsayısının daha da açıklayıcı olduğu rapor edilmiştir.

Güvenirlilik katsayısı 0 ile +1 arasında değerler alabilir. +1 mükemmel sonuçtur. Ancak bunu elde etmek özellikle de sosyal bilimler için imkânsızdır. Bu yüzden güvenilirlik katsayısı için kabul edilebilir sınır ,70'tir (Büyüköztürk, 2018, s. 183).

Cronbach α katsayısı için ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin sınırlar:

- $0 \leq \alpha < ,39$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $,4 \leq \alpha < ,59$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $,6 \leq \alpha < ,79$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $,8 \leq \alpha < 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar, 2018, s. 548).

Duyarlık anlamında güvenilirlik, ölçme araçlarının ya da ölçme sonuçlarının birimindeki büyüklüğüyle ilgilidir. Bir ölçme aracının birimi ne kadar küçük olursa o ölçüde de ölçme sonuçları duyarlı olacak yani güvenilir olacaktır (Baykul, 2015).

Bu farklı anlamlardaki güvenilirlik çeşitliliklerine bakarak güvenilirlik, aynı bireyler üzerinde yapılan, bir niteliğe ait ölçmelerin benzer şartlarda tekrar elde edilebilirliği şeklinde de tanımlanabilir (Crocker ve Algina, 1986, s.105).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama işlemi, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin elde edildiği çalışma grubu ve verilerin analizinde kullanılmış olan istatistiki teknikler yer almaktadır.

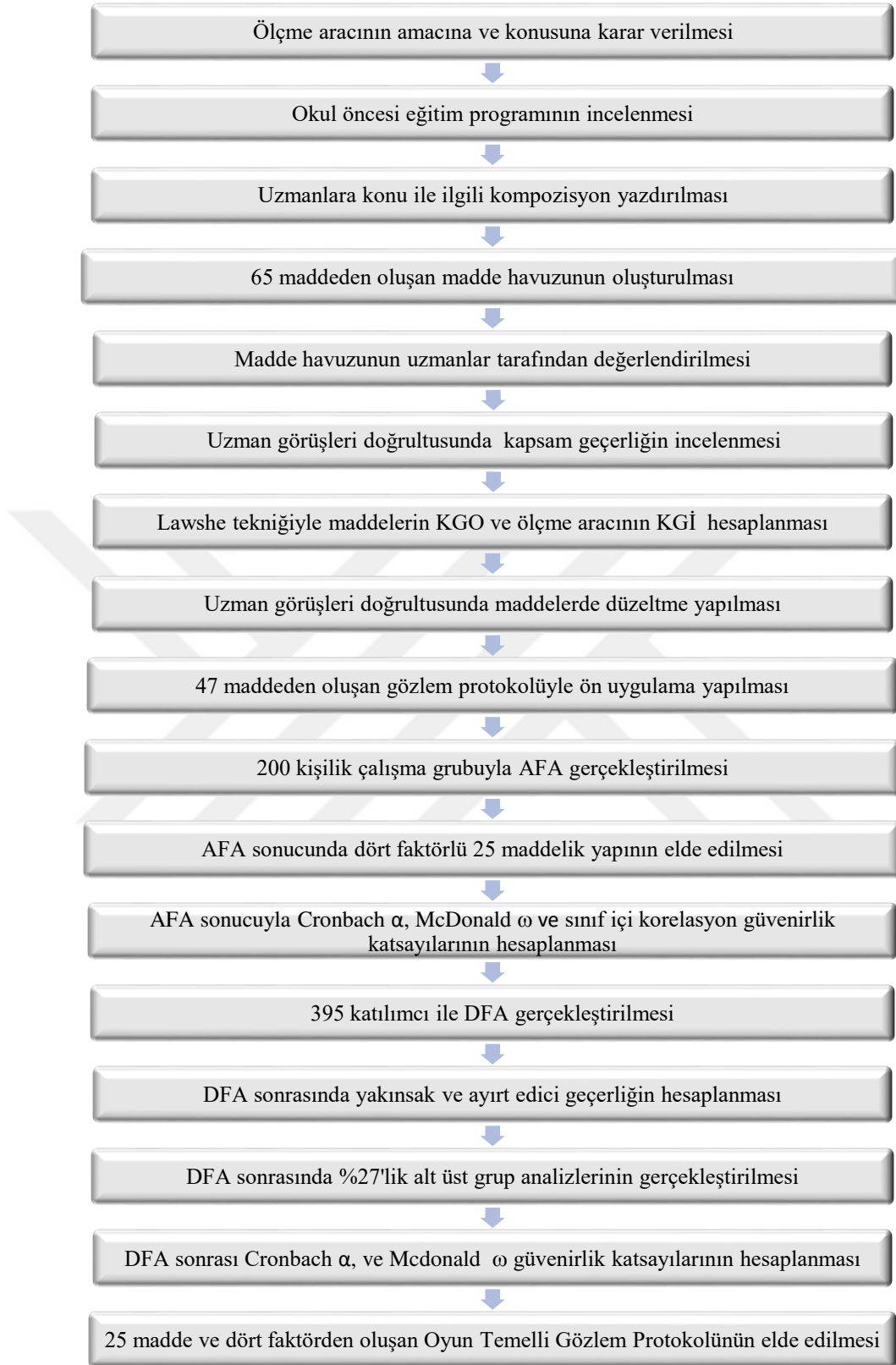
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir gözlem protokolü geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda “Oyun Temelli Gözlem Protokolü” (OTGP) geliştirilmiştir.

3.1.1. Ölçme Aracı Geliştirme Sürecinde Yapılan Çalışmalar

Güvenirlik ve geçerlik açısından bilgi toplanmak istenen ölçme aracının adı “Oyun Temelli Gözlem Protokolü (OTGP)” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada gözlem protokolü geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Gözlem protokolü geliştirme aşamaları Pratt vd. (2022), Gleason vd. (2017), Bell vd. (2012)’ in çalışmalarındaki aşamalar ve yöntemler takip edilerek yapılmıştır. Gözlem protokolü aşamalarının özetle ölçek geliştirme aşamalarına benzer olduğu söylenebilir.

Oyun Temelli Gözlem Protokolünü geliştirme sürecindeki işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir.



Şekil 1. Ölçme aracı geliştirme sürecindeki işlem basamakları

3.1.1.1. Madde havuzunun oluşturulması.

“Oyun Temelli Gözlem Protokolü” geliştirilirken alan uzmanı akademisyene ve öğretmenlere çocuklar serbest oyundayken yönerge vermeden hangi davranışlarının, becerilerinin gözlemlenebileceğine dair kompozisyon yazdırılmıştır. Yazdıkları kompozisyonlar araştırmacı tarafından değerlendirilerek ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve göstergelerinin serbest oyunda gözlenme olasılığı incelenerek maddeler oluşturulmuştur. İlk başta bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim olmak üzere 65 madde yazılmıştır. Maddeler gözlem sonucuna göre işaretleneceği için madde köklerinde geçmiş zaman eki kullanılmıştır.

3.1.1.2. Madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi.

Yazılan maddeler okul öncesi, ölçme ve değerlendirme, dil ve konuşma terapisi alanındaki uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlara üç soru sorulmuştur:

1. Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?
2. Madde anlaşılır mı? Anlaşılır değilse daha anlaşılır nasıl olabilirdi?
3. Madde ölçülmek istenilen gelişim alanı dışında herhangi bir gelişim alanını ölçüyor mu? Çocuğun bu gözlem maddesinden tam puan alabilmesi için maddeye yönelik gelişim alanından başka bir davranış sergilemesi gerekiyor mu?

Bu üç soruya uzmanlar “evet” ya da “hayır” seçeneğini seçerek ve gerek gördüğü maddeye açıklama yazarak cevap vermişlerdir. Uzman görüşüne gönderilen form Ek 2’de sunulmuştur.

Bu kapsamda 55 uzmana form e posta aracılığı ile gönderilmiş ve 12 uzmandan görüş bildireceğine ilişkin olumlu dönüş sağlanmıştır. Görüşüne başvuru alan uzmanların bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Görüşü alınan uzmanlara ilişkin bilgiler

Çalışma alanı	Ünvanı	Çalışma süresi
Dil ve Konuşma Terapisi	Dr.	18 yıl
Okul Öncesi Eğitimi	Prof. Dr.	32 yıl
Okul Öncesi Eğitimi	Prof. Dr.	30 yıl
Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr.	20 yıl
Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr.	15 yıl
Okul Öncesi Eğitimi	Dr.	15 yıl

Tablo 3.1. (Devamı)

Çalışma alanı	Ünvanı	Çalışma süresi
Ölçme ve Değerlendirme	Prof. Dr.	30 yıl
Ölçme ve Değerlendirme	Doç. Dr.	17 yıl
Ölçme ve Değerlendirme	Doç. Dr.	15 yıl
Ölçme ve Değerlendirme	Doç. Dr.	15 yıl
Ölçme ve Değerlendirme	Dr.	13 yıl
Ölçme ve Değerlendirme	Dr.	12 yıl

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi dil ve konuşma terapisi alanından bir doktor öğretim üyesi; okul öncesi alanından ikisi Profesör, ikisi Doçent, biri Doktor öğretim üyesi olmak üzere beş uzman; ölçme ve değerlendirme alanından biri Profesör, üçü Doçent, ikisi Doktor araştırma görevlisi olmak üzere altı uzman olmak üzere toplamda da 12 uzman dönüş yapmıştır.

3.1.1.3. Uzman görüşlerinin toplanması ve aday ölçek formunun oluşturulması.

Uzman görüşleriyle maddelerde düzeltmeler yapılmış bazı maddeler ise gözlem protokolünden çıkarılmıştır. Gözlem protokolünden çıkarılan maddelerden bazıları yönerge verilmediği takdirde serbest oyunda gözlemlenemeyebileceği düşünüldüğü için araştırmacılar tarafından çıkarılmıştır. Bir uzmandan gelen görüş doğrultusunda maddelerin geçmiş zaman ekiyle değil geniş zaman ekiyle tanımlanması önerilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar her maddenin her gözlemlerde görülme ihtimali olamayabileceği için maddeleri geniş zaman ekiyle düzenlemişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşlere göre bazı maddelerin iki ayrı madde olarak yazılmasına, bazı maddelerin ise çok benzeri olduğu için çıkarılmasına karar verilmiştir. Bazı maddelerin daha gözleme dönük şekilde revize edilmesi gerektiğine yönelik gelen görüşler doğrultusunda maddelerde düzenleme yapılmıştır. Gözlem protokolündeki öğrenci ifadesi yerine çocuk ifadesinin tercih edilmesi yönünde gelen görüş dikkate alınarak ifade şekli değiştirilmiştir.

Her bir madde için KGO hesaplanmıştır. Maddelerin ölçme aracında olup olmamasına yönelik kapsam geçerliğine dayalı madde istatistiği olan KGO aşağıdaki formüle göre hesaplanmaktadır (Lawshe, 1975):

$$KGO = (NG/(N/2))-1$$

NG = Maddeye evet diyen uzman sayısı

N = Maddeye yönelik görüş belirten uzman sayısı

Lawshe (1975), kapsam geçerliği oranlarının değerlendirme yapan uzman sayısına göre alması gereken minimum değerleri Tablo 3.2’te belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Kapsam geçerliği oranlarının alması gereken minimum değerler

Uzman Sayısı	Minumum Değer
5	,99
6	,99
7	,99
8	,78
9	,75
10	,62
11	,59
12	,56
13	,54
14	,51
15	,49
20	,42
25	,37
30	,33
35	,31
40	,29

Bu araştırmada 12 uzman olduğu için kritik değer olarak 0,56 esas alınmıştır. Elde edilen değerler bu değer ile karşılaştırılarak karar verilmiştir.

3.1.1.4. Verilerin toplanması.

Evde yapılan oyun temelli değerlendirmeler, laboratuvar ortamındakilere kıyasla daha tutarlı sonuçlar vermiştir (Drobny, 2003). Bu sebepten ötürü Oyun Temelli Değerlendirmeye Yönelik Gözlem Protokolü’nün herhangi bir özel mekâna ihtiyaç duymamasına dikkat edilmiştir. Çünkü çocuklar girdikleri yeni ortamlarda çekinip kendi gibi davranmayıp davranışlarını ve becerilerini kısıtlamaktadırlar. Çocuklar için kendi sınıf ortamları evleri kadar rahat ettikleri, eğlendikleri ve doğal davrandıkları bir ortam olduğu için geliştirilen gözlem protokolünün çeşitli oyuncakların bulunduğu okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması uygun görülmüştür.

Gözlem protokolünü uygulamak için ilk olarak ülkemizin Akdeniz bölgesinde bulunan bir ilkokula bağlı anasınıfındaki 30 çocuk videoya kaydedilmiştir. Eş zamanlı olarak bu video kayıtlarını izleyip gözlem protokolünü doldurması için üçü okul öncesi öğretmeni, biri emekli sınıf öğretmeni ve birisi okul öncesi eğitim kurumunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapmış beş gözlemci seçilmiştir. Gözlemciler gözlem protokolüne hâkim olmaları ve nasıl bir değerlendirme yapacaklarına dair araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Video kayıtları beş gözlemci tarafından değerlendirilerek geliştirilen gözlem protokolü ilk kez uygulanmaya başlanmıştır. Gözlemciler protokolün nitel kısmına videonun kaçınıcı dakikasında olduğunu belirterek dikkatini çeken ve veri olarak kanıt niteliği taşıyan durumları yazmışlardır. Gözlemcilerin her gelişim alanı için toplam puanları Excele girilmiştir. Gözlemciler arası uyumaya bakılarak gözlem protokolünün değerlendiriciler arası güvenilirliği bulunmuştur.

Çalışma grubunu okul öncesi dönem çocukları oluşturduğu için veriler Google form üzerinden çevrimiçi olarak, MEB'e bağlı özel veya resmi anaokullarında ya da anasınıflarında görev yapan araştırmaya gönüllü katılım sağlayan okul öncesi öğretmenleri tarafından kendi sınıfındaki çocukları gözlemleyerek doldurulmuştur. Çalışma verilerinin toplanması yetkili makamlardan izin alınarak 2022- 2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma özellik açısından geniş bir ranjdan, farklı okul bölgelerinden ve gönüllü bireylerin seçildiği çalışma grubuyla yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolünün (OTGP) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapabilmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapıldığı için iki farklı çalışma grubuyla çalışılmıştır.

AFA için gözlem protokolünün nicel kısmı olan maddeler Google forma aktarılmış ve gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında bulunan çocukları gözlemleyerek çevrimiçi olarak gözlem protokolünü doldurmuşlardır. Örneklem büyüklüğüyle ilgili Comrey ve Lee (1992); 50 katılımcı çok zayıf, 100 katılımcı zayıf, 200 katılımcı orta, 300 katılımcı iyi, 500 katılımcı çok iyi ve 1000 veya daha fazla katılımcı mükemmel olarak belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada ölçme aracı gözlemlerden sonra doldurmaya yönelik bir gözlem protokolü olduğu için fazla sayıya

ulaşmak ölçek çalışmalarında olduğu kadar kolay olmamaktadır. Bu nedenle 200 katılımcıyla AFA yapılmıştır. AFA için araştırmacının videoya kaydettiği 30 çocuğa ek olarak 170 çocuğun verisi bu şekilde Google form üzerinden toplanmıştır. AFA için verisi toplanan 200 çocuğun %58,50'i (117) 5 yaş, %24,50'i (49) 6 yaş, %15'i (30) 4 yaş ve %2'si(4) 7 yaşındadır. AFA çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *AFA çalışma grubuna ait demografik bilgiler*

Yaş grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
4	30	15
5	117	58,50
6	49	24,50
7	4	2

DFA için gözlem protokolünün nicel kısmı olan maddeler Google forma aktarılmış ve gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarında bulunan çocuklar gözlemlenerek çevrimiçi olarak gözlem protokolünü doldurmuşlardır. Araştırmacı Google formun dışında basılı olan formları okul öncesi öğretmenlerine elden ulaştırmış ve gönüllü olanlar sınıflarındaki çocukları gözlemleyerek doldurmuşlardır. 120 tanesi Google form aracılığıyla online; 275 tanesi ise kâğıt kalem formatında toplanmış ve toplamda 395 çocuğa ulaşılmıştır. 395 çocuğun %35,95'i (142) 5 yaş, %23,54'ü (93) 6 yaş, %28,10'u (111) 4 yaş ve %4,30'u (17) 3 yaşındadır. %8,10 (32) çocuğun yaşı ise belirtilmemiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan %46,33'ü (183) kız, %50,89'u (201) erkek ve %2,53 (10) çocuğun cinsiyeti belirtilmemiştir. Araştırmaya katılan çocukların %34,68'i (137) daha önce okul öncesi eğitim almamış, %23,29'u (92) daha önce 1 yıl okul öncesi eğitim almış, %6,58'i (26) daha önce 2 yıl okul öncesi eğitim almıştır. %35,19 (139) çocuğun ise daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması belirtilmemiştir. DFA çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *DFA çalışma grubuna ait demografik bilgiler*

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	183	46,33
	Erkek	201	50,89
	Belirtilmemiş	10	2,53
Yaş	3	17	4,30
	4	111	28,10
	5	142	35,95

Tablo 3.4. (Devamı)

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	6	93	23,54
	Belirtilmemiş	32	8,10
Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	0	137	34,68
	1	92	23,29
	2	26	6,58
	Belirtilmemiş	139	35,19

AFA verileri için 200 DFA için 395 olmak üzere toplam 595 okul öncesi çocuğu ile çalışma yürütülmüştür.

3.3. Veri Analizi

AFA ve DFA, veri analizi programlarından yararlanılarak yapılmıştır. AFA, SPSS 23 programı ile gerçekleştirilmiş, horn paralel analizi Jamovi (2.3.26) programıyla, güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa (α) ve McDonald Omega (ω) ise JASP (0.16.1.0) programı ile elde edilmiştir. DFA, sayıtları ve faktörlenebilirliğine dair bulguları SPSS 23 programı ile incelenmiştir. DFA, Mplus 8.3 programı ile gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Yapı Geçerliği

Erken çocukluk dönemindeki çocukları oyun yoluyla değerlendirmeyi amaçlayan Oyun Temelli Gözlem Protokolü'nde (OTGP) bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim olmak üzere dört gelişim alanıyla ilgili maddeler vardır. Bu nedenle gözlem protokolündeki maddelere verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerin, ölçmeyi amaçladığı davranışlar arasında olduğu düşünülen ilişkileri doğruladığına ya da doğrulamadığına başka bir deyişle gözlem protokolünün yapısına bakılır (Tekin, 1979).

Yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla faktör analizi, hipotez testi ve iç tutarlılık analizi gibi istatistiki analiz yollarına başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Gözlem protokolü geliştirme çalışması kapsamında yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile AFA ve DFA yapılmıştır. Bu çalışmada AFA yapabilmek için aşağıdakiler incelenmiştir.

- Kayıp verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir.

- Tek değişkenli uç değerlerin olup olmadığını görebilmek için kutu grafiği ve histogram incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerler kontrol edilmek için mahalanobis uzaklığına bakılmıştır.
- Çok değişkenli normalliğin kontrolü için Bartlett'in küresellik testi incelenmiştir. Bartlett testini verilerin kreselliğiyle açıklamaktadır (Bartlett, 1950). Bu testi maddelerin tutarlığı olarak adlandıranlarda vardır (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003). Bartlett analizi $p \leq ,05$ olduğunda faktör analizine uygun olarak kabul edilir.
- Korelasyon katsayıları incelenmiştir. AFA uygulayabilmek için değişkenlerin arasındaki ilişki faktrleşmeyi sağlayabilecek büyüklükte (0.30-0.90) olmalıdır. Bu çalışmanın korelasyon katsayıları incelendiğinde de bu aralığın içinde olduğu görülmektedir.
- Korelasyon matrisinin birim matris olma durumu incelenmiştir. Korelasyon matrisinin birim matrisi olup-olmadığını $R=I$ hipotezi test eder (Cooley,1971). Bu hipotez reddedilerek faktör analizinin yapılabilirliği grlmştir.
- Maddelerin arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için veri setinde hem VIF (Variance Inflation Factor) hem tolerans değerleri incelenmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005).
- KMO rneklem Uygunluğu lt incelenmiştir.

Her bir bileşen ile veri setinden azami sayıda varyansı çıkartma amacıyla bu çalışmada temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu sebeple dik döndürme yöntemlerinden en çok tercih edilen varimax (maksimum değişkenlik) döndürme seçilerek faktör varyanslarının maksimum olacağı şekilde döndürme yapılmıştır (okluk vd., 2018).

Bu araştırmada 395 yeni veri setiyle AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü 25 maddelik yapının yapı geçerliğini doğrulamak ve kanıt sunmak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilmiş olan lme modeli yol diyagramıyla sunulmuştur. Analizler Mplus programıyla yrtlmştir.

3.3.2. Güvenirlik

- Gözlem protokolünün tutarlık anlamındaki güvenirligi için iç tutarlık katsayılarından hem Cronbach α hem de McDonald ω güvenirlilik katsayısı incelenerek raporlanmıştır.

Gözlem protokolünün kararlık anlamında güvenirligi için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu güvenirlilik için ilk değerlendirmeden bir ay sonra 14 çocukla ikinci değerlendirme yapılmış ve aralarındaki korelasyon değerleri incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda gözlem protokolü geliştirme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Gözlem Protokolü Geliştirme Sürecinde Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Gözlem protokolü geliştirme çalışmasında kapsam geçerliğini sağlamak için literatür taraması yapılarak ve okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleri incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve gelen geri bildirimlere göre yapılan düzenlemeyle gözlem protokolüne son şekli verilmiştir. 12 uzmana mail aracılığıyla ulaşılmış ve geribildirimler de mail aracılığıyla alınmıştır.

Maddelerde yapılan düzeltmeler davranışı daha gözlemlenebilir ifade edilmesine yönelik ve tek bir gözlemde bütün maddeler gözlemlenemeyeceği için madde köklerinin geniş zamanda ifade edilmesine yönelik olmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde bilişsel gelişimdeki bir madde iki madde olacak şekilde ayrılmıştır. Benzer olarak görülen iki maddeden biri çıkarılmıştır. Bazı kavramların anlaşılabilirliği düşük olduğu için ve serbest oyunda gözlemlenemeyebileceği için o maddeler gözlem protokolünden çıkarılmıştır. Bazı çıkarılan maddelerin yerine öneriler doğrultusunda yeni madde eklenmiştir. Gözlem protokolü bütün bu görüşler ve araştırmacıların aldığı kararlar neticesinde 45 maddeye düşmüştür.

Dil gelişimi madde 8 ve 12'nin KGO ,83' tür. Dil gelişimi madde 9, 10 ve 11'in KGO ,66' dır. Bu maddeler için aksini belirten uzmanlar sosyal duygusal gelişim alanına girmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Geri kalan maddelerin KGO

%100'dür. Maddelere ilişkin KGO değerleri Ek 3'te verilmiştir. Maddelerdeki KGO hesaplandığında gözlem protokolü için KGİ ,97 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik ölçütüne göre uzman sayısı 12 olduğunda KGO minimum değeri ,56 olmalıdır (Lawshe, 1975). Gözlem protokolündeki maddelerin tamamı bu minimum değerin üzerinde olduğu için kapsam geçerliğinden ötürü gözlem protokolünden çıkarılan madde olmamıştır.

Puanlayıcılar arası güvenirlik için 30 çocuğun dört gözlemci tarafından değerlendirilmesinin sonucuna yönelik olarak hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Puanlayıcılar arası güvenirlik için sınıf içi korelasyon katsayısı*

Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı	sd1	sd2	p
,96	29	87	,00

Tablo 4.1'de sınıf içi korelasyon katsayısının yani gözlemcilerin puanlamalarının arasındaki uyum katsayısının ,96 olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda puanlayıcılar arası güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu ve puanlayıcıların ilgili maddeye ait gözlemledikleri davranışlarda ortak fikirde olduğu söylenebilir.

Gözlem protokolünün kararlılığı için incelenen test tekrar test güvenirliğinde ise gözlem protokolü 1 ay sonra 14 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = ,95$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu veriler sonucunda ölçümlerin kararlı olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Gözlem Protokolü Geliştirme Sürecinde Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

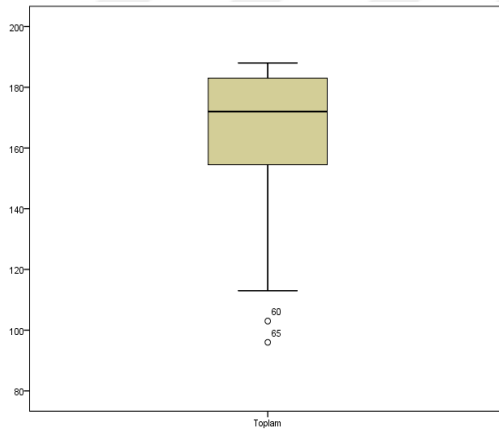
Gözlem protokolü geliştirme çalışmasında yapı geçerliğine kanıt sunması amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır.

4.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

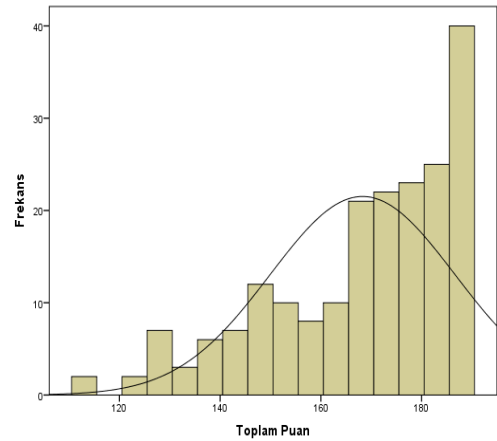
Bu bölümde AFA ile ilgili istatistiksel analizlere yer verilmiştir. AFA'ya başlamadan önce veri seti varsayımlar açısından incelenmiş ve verinin faktörlenebilirliğine yönelik incelemeler yapılmıştır.

4.2.1.1. Varsayımların testi.

AFA'nın çok değişkenli bir istatistiki analiz olması nedeniyle analize başlamadan önce çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımları test edilerek veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenerek bulgular sunulmuştur. 47 maddeden oluşan Oyun Temelli Değerlendirmeye Yönelik Gözlem Protokolünü çalışmaya katılmak için gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri 200 okul öncesi çocuğu için doldurmuşlardır. Yapılan incelemelerin sonucunda eşit aralıklı nitelikte olan veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Verilerin tekli ve çok değişkenli olarak herhangi uç değerleri içermemesi gerekir (Şencan ve Fidan, 2020). Veri setindeki uç değerler histogram, kutu grafiği (boxplot) ve Mahalanobis uzakları incelenerek tespit edilmiştir. İncelenen yöntemlerin her birinde 60. ve 65. katılımcı uç değer olarak tespit edilmiştir. Bu iki veri incelendiğinde diğer katılımcılara ait değerlerden oldukça uzak olduğu görülmüş ve bu nedenle analizden çıkarılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). İki gözlem veri setinden çıkartıldığı için analizlere 198 gözlemle devam edilmiştir. Verileri analizden çıkarmadan önceki kutu grafiği (boxplot) Şekil 2'de, uç değerleri çıkardıktan sonraki histogram Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 2. Kutu grafiği



Şekil 3. Histogram

Maddelerin arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için veri setinde hem VIF (Variance Inflation Factor) hem tolerans değerleri incelenmiş, veri setine ilişkin VIF değerinin ($VIF=1,0$) 4'ün altında, tolerans değerininse ($TV=1,0$) ,10'dan büyük olduğu belirlenmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu değerlerin çoklu bağlantı probleminin olmadığını gösterdiği bilinmektedir.

4.2.1.2. Faktörlenebilirliğin incelenmesi.

Araştırmadaki ilk veri seti faktör analizi için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla, ilk olarak maddelerle toplam ölçek puanının arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. ,30 ve üstünde ki madde-toplam puan korelasyonlarının yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2018). Madde-toplam puan korelasyonu Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş, maddelerle toplam ölçek puanlarının arasındaki korelasyonun 0,35 ile 0,73 (Tablo 4.4) arasında değiştiği ve korelasyon anlamlılıklarının ($p < ,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum maddelerin gözlem protokolünün genel toplamıyla pozitif ve orta düzeyde bir ilişki içerisinde olduklarını göstermekte ve maddelerin gözlem protokolü ile tutarlı olduğu görüşünü desteklemektedir. Bartlett küresellik testiyle korelasyon matrisi ve birim matrisin birbirine eşit olup olmadığı araştırılmıştır. Korelasyonların istatistiksel anlamlılığı veya p değerinin ,05'ten küçük çıkması durumunda verilerden “faktör çıkarılabileceği” sonucuna ulaşılır (Şencan ve Fidan, 2020). Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare ($\chi^2 = 7758,00$; $sd = 1081$; $p < ,05$) değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç çalışma verilerinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğinin de bir kanıtı olmuştur (Çokluk vd., 2018).

KMO testiyle veri setinin faktör analizi için yeterli büyüklükte olma durumu incelenmiştir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir ve ,60 iyi bir faktör analizi için önerilen minimum değerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 620). KMO ve Bartlett küresellik testi Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *KMO ve Bartlett'in küresellik testi*

KMO Testi		,89
	Yaklaşık Ki- kare	7758
Bartlett'in Testi	sd	1081
	p	,00

$p < ,05$

Tablo 4.2 incelendiğinde KMO değerinin ,80 ve ,90 arasında olması, örneklem büyüklüğünün iyi ($KMO = ,89$) olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Bartlett küresellik testi ise anlamlı ($p < ,05$) çıkmıştır. Verinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Bütün maddenin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Anti-image korelasyon matrisinin köşegeninde yer almış olan MSA değerlerinin incelenmesi yapılmıştır. MSA değeri her maddeye ilişkin KMO değerini

göstermektedir (Alpar, 2018). Bu değerlerin 0,90 ile 0,98 (Tablo 4.3) arasında olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. AFA'ya yönelik istatistiksel işlemler.

Faktör analizi sırasında kullanılacak faktör çıkarma ve döndürme yöntemlerine dair bilgiler, yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. 49 madde ve 198 gözleme dayalı veri seti ile AFA, temel bileşenler analizi faktör çıkarma yöntemi, varimax döndürme yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Herhangi bir döndürme yapılmadan elde edilmiş olan açıklanan ortak varyans ,52 ile ,88 değerleri arasındadır. Açıklanan ortak varyans sütununda yer alan her maddenin alması gereken minimum değer ,10 olmalıdır (Seçer, 2018). Söylenen değerlerin altında bir madde olmaması nedeniyle maddelerin, ölçeğin bütünüyle uyumlu oldukları söylenebilir. Tablo 4.3'te açıklanan ortak varyans, MSA, madde toplam puan korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. *Açıklayıcı ortak varyans, anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu*

Madde No	Açıklanan Ortak Varyans (Extraction)	MSA	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
m1	,53	,92	,58
m2	,75	,91	,59
m3	,81	,83	,46
m4	,88	,85	,51
m5	,73	,87	,48
m6	,89	,79	,48
m7	,85	,84	,44
m8	,64	,87	,60
m9	,69	,87	,62
m10	,76	,91	,49
m11	,71	,81	,44
m12	,60	,85	,59
m13	,76	,90	,61
m14	,70	,92	,56
m15	,64	,92	,64
m16	,69	,92	,66
m17	,77	,94	,49
m18	,79	,84	,53
m19	,75	,84	,62
m20	,71	,90	,60
m21	,77	,87	,49
m22	,62	,88	,58
m23	,65	,90	,64

Tablo 4.3. (Devamı)

Madde No	Açıklanan Ortak Varyans (Extraction)	MSA	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
m24	,68	,89	,72
m25	,80	,93	,68
m26	,65	,91	,48
m27	,66	,88	,61
m28	,69	,89	,53
m29	,77	,90	,67
m30	,67	,92	,58
m31	,77	,88	,56
m32	,57	,87	,59
m33	,79	,88	,73
m34	,71	,79	,35
m35	,85	,90	,69
m36	,69	,79	,62
m37	,69	,91	,45
m38	,52	,91	,56
m39	,72	,82	,40
m40	,77	,90	,53
m41	,79	,88	,47
m42	,71	,92	,42
m43	,71	,89	,46
m44	,83	,89	,55
m45	,78	,86	,53
m46	,71	,90	,54
m47	,53	,90	,38
m48	,75	,89	,58
m49	,81	,84	,59

Herhangi bir döndürme işlemini yapmadan elde edilmiş olan, açıklanan toplam varyans tablosundaki (Tablo 4.4), başlangıç öz değerlerinin alt tarafında yer alan değerler, bütün faktörlerin toplam varyansa katkısını ifade etmektedir. Yüklerin kareleri toplamı çıkarımında ise faktör sayısına öneri sunmaktadır (Çokluk vd., 2018). Açıklanan toplam varyans tablosu Tablo 4.4'te sunulmuştur. Tablo 4.4 incelendiğinde dokuz faktör önerildiği görülmüştür. Fakat faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi önemli bir konu ise faktörlerin toplam varyansa yapmış olduğu katkıdır (Çokluk vd., 2018).

Tablo 4.4. Açıklanan toplam varyans tablosu

Faktör	Başlangıç öz değerler			Yüklerin kareleri toplamı çıkarımı		
	Toplam	%Varyans	%Birikimli	Toplam	%Varyans	%Birikimli
1	16,16	34,39	34,39	16,16	34,39	34,39
2	4,93	10,49	44,88	4,93	10,49	44,88
3	2,99	6,37	51,24	2,99	6,37	51,24
4	2,28	4,86	56,1	2,28	4,86	56,1

Tablo 4.4. (Devamı)

Faktör	Başlangıç öz değerler			Yüklerin kareleri toplamı çıkarımı		
	Toplam	%Varyans	%Birikimli	Toplam	%Varyans	%Birikimli
5	1,87	3,97	60,07	1,87	3,97	60,07
6	1,59	3,38	63,46	1,59	3,38	63,46
7	1,47	3,12	66,55	1,47	3,12	66,58
8	1,25	2,66	69,24	1,25	2,66	69,24
9	1,23	2,61	71,85	1,23	2,61	71,85
10	,94	1,99	73,84			
11	,89	1,89	75,73			
12	,83	1,76	77,49			
13	,77	1,64	79,13			
14	,72	1,54	80,67			
15	,68	1,45	82,11			
16	,65	1,38	83,49			
17	,61	1,3	84,79			
18	,57	1,21	86			
19	,54	1,15	87,14			
20	,5	1,05	88,2			
21	,42	,9	89,1			
22	,41	,87	89,97			
23	,38	,8	90,77			
24	,37	,79	91,56			
25	,34	,71	92,27			
26	,3	,63	92,9			
27	,29	,61	93,51			
28	,27	,57	94,09			
29	,26	,55	94,64			
30	,24	,51	95,15			
31	,24	,5	95,65			
32	,21	,45	96,1			
33	,2	,42	96,52			
34	,19	,4	96,92			
35	,17	,36	97,29			
36	,16	,34	97,63			
37	,15	,32	97,94			
38	,14	,31	98,25			
39	,13	,28	98,53			
40	,12	,26	98,78			
41	,11	,22	99,01			
42	,1	,22	99,23			
43	,1	,2	99,43			
44	,09	,19	99,62			
45	,07	,15	99,77			
46	,06	,12	99,88			
47	,06	,12	100			

Faktör sayısına karar verirken kullanılan diğer yaklaşım ise yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot) olmuştur (Catell, 1966). Yamaç birikinti grafiğindeki kırılma noktasının üstünde bulunan bütün faktörlerin analize katılması gerektiğini belirten Catell, bunun nedeninin ise bu faktörlerin varyansın açıklanmasına en çok katkıyı sağlaması olduğunu söylemiştir.

Ölçme aracı geliştirme sürecinde her maddenin faktör yük değeri en az ,32 olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bazı maddeler birden fazla boyutta ,32 ve üzerinde bir değerde faktör yükü gösterebilmektedir. Bahsedilen durum söz konusu olduğu zaman faktör yük değerlerinin arasında en az ,10 düzeyinde fark olması beklenir (Büyüköztürk, 2018). Kurala uymayan maddelerin binişik madde olarak tanımlandığı ve ölçme aracından çıkarılmasının önerildiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yapılan çalışmada faktör yük değerlerinin arasındaki fark ,10 ve değeri daha az maddeler binişik madde olarak kabul edilecektir. Döndürülmüş maddeler içeren matris incelenip, faktör yükü başlangıçta ,32 değerinin altında olan ve faktör yüklerinin arasında ,10'dan daha az fark bulunan maddeler birer birer çıkartılmış ve uygun yapıya ulaşılan kadar faktör analizi yinelenmiştir. Yapılan faktör analizinin sonucunda, belirtilen kriterlere dikkat edilerek 22 madde (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 31, 32, 34, 37, 38, 46) çıkartılmış, 25 madde ve dört faktörden oluşan gözlem protokolü elde edilmiştir. AFA sonrası elde edilen OTGP'nin faktör yükleri Tablo 4.6'da sunulmuştur. Tabloda maddelere ait olan yük değerlerinin ,30'dan büyük olanlarının gösterimi yapılmıştır.

Tablo 4.6. *AFA sonucunda elde edilen yapıya ilişkin faktör yükleri tablosu*

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
6. Tak-çıkarcı oyuncaklarını birbirine takar.	,84			
5. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.	,81			
7. Tak-çıkarcı oyuncaklarını birbirinden ayırır.	,81			
3.Oyuncak kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (kaldırma, taşıma, çekme, itme)	,81			
1. Yer değiştirme gerektiren hareketler yapar (koşma, atlama, sıçrama).	,80			
4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar (uzanma, yakalama, nesneleri tutma).	,79			
2. Hareketlerinde vücudunu dengeli kullanabilir.	,75			
9. Malzemelere (hamur vs.) elleriyle şekil verir.	,62			
6. Oyunlarda kurala uygun davranır.		,85		
12. Arkadaşlarıyla yaşadığı bir sorunda çözümçül yaklaşır.		,84		
2. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.		,81		
10. Oyunda bir sorun ortaya çıktığında bu sorunu arkadaşlarıyla konuşarak çözer.		,79		
7. Oyuncaklarını yıpratmadan, zarar vermeden kullanır.		,79		
13. Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır.		,76		
5. Toplanma zamanında, oynadıkları oyuncakları toplar.		,58		
6. Arkadaşlarıyla sohbeti başlatır.			,87	
7. Sohbet eden arkadaşlarına katılır.			,86	
9. Bir olay hakkındaki duygusunu ya da düşüncesini söyler.			,70	
3. Oyun esnasında jest ve mimiklerini kullanır.	,382		,63	
11. İstemediği durumlar yaşadığında arkadaşlarına ifade eder.		,312	,58	
4. Konuşurken göz teması kurar.	,399		,58	

Tablo 4.6. (Devamı)

Maddeler	Faktörler Maddeler			
	1	2	3	4
6. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre gruplar. (şekil, renk, boyut vb.)				,91
7. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre karşılaştırır.(şekil, renk, boyut vb.)				,88
5. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre eşleştirir. (şekil, renk, boyut vb.)				,73
11. Oyuncaklarıyla özgün şekiller oluşturur.				,51

AFA'nın faktör yapısı incelendiğinde; birinci faktörde ,84 ile ,61 arasında faktör yükleri değişen 8 madde, ikinci faktörde, faktör yükleri ,85 ile ,58 arasında değişen 7 madde, üçüncü faktörde, faktör yükleri ,87 ile ,57 arasında değişen 6 madde, 4. Faktörde, faktör yükleri ,91 ile ,51 arasında değişen 4 madde olduğu görülmüştür. OTGP'nin faktörlerinin özdeğerleri, açıklanan varyansları, Cronbach α ve McDonald ω güvenirlik katsayıları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alpha, McDonald omega değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Özdeğer	Açıklanan varyans	Cronbach alpha (α)	McDonald omega (ω)
1	8	9,05	22,43	,92	,92
2	7	3,46	18,76	,91	,92
3	6	2,21	13,77	,86	,86
4	4	1,83	11,22	,84	,85
Toplam			66,17	,92	,92

Faktör analizi sonucunda elde edilmiş olan dört faktörün, yapıyı %66,173 oranında açıkladığı görülmüştür. Birinci faktörün yapıya katkısı %22,43; ikinci faktörün yapıya katkısı %18,75; üçüncü faktörün yapıya katkısı %13,76; dördüncü faktörün yapıya katkısı %11,21 olduğu görülmüştür. Her alt boyutun Cronbach α iç tutarlılık güvenirliği sırasıyla ,92; ,91; ,86 ve ,84 olarak belirlenirken, gözlem protokolüne ilişkin güvenirlik katsayısı ,92 olarak hesaplanmıştır. Her alt boyutun McDonald ω iç tutarlılık güvenirliği sırasıyla ,92; ,92; ,86 ve ,85 olarak belirlenirken, gözlem protokolüne ilişkin güvenirlik katsayısı ,92 olarak hesaplanmıştır, Gözlem protokolünün her bir alt boyutuyla tamamına yönelik güvenirlik katsayıları ,80'den büyük olduğu için, gözlem protokolünün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Alpar,2018).

Gözlem protokolündeki faktörlerin isimlendirmeleri, maddelerin içerikleri dikkate alınarak, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve göstergelerinin teorik yapısına uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Faktörlerin isimleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Faktörlerin isimleri*

Faktör numarası	Faktör ismi
1	Motor gelişim
2	Dil gelişimi
3	Sosyal duygusal gelişim
4	Bilişsel gelişim

4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

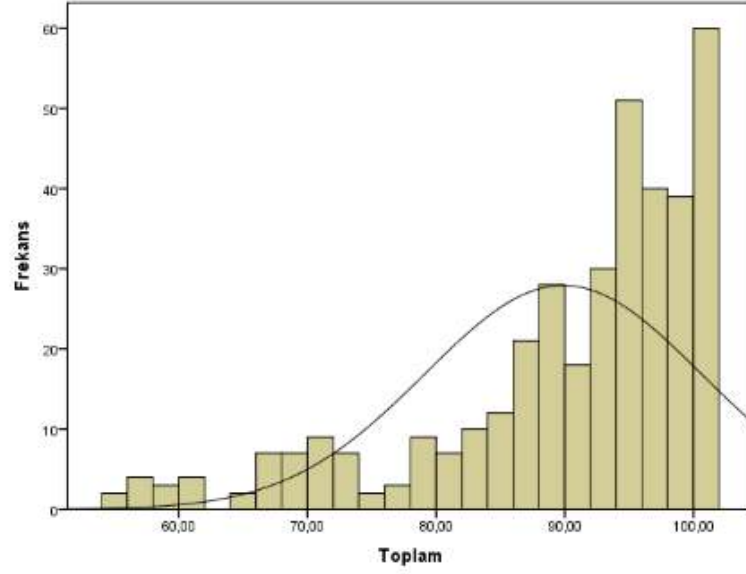
DFA’ya yönelik çalışmalar bu bölümde yer almaktadır. DFA’ya başlamadan, veri seti varsayımlar açısından incelenmiş, daha sonra verinin faktörlenebilirliği için incelemeler yapıp sonrasında DFA gerçekleştirilmiştir. DFA ile elde edilen sonuçlarla, yakınsak geçerlik, ayırt edici geçerlik, Omega (ω) güvenirlik katsayısı ve %27’lik alt-üst grup güvenirlik analizleri de gerçekleştirilmiştir.

4.2.2.1. Sayıtların incelenmesi.

DFA’ nın çok değişkenli bir istatistiki analiz olması nedeniyle analize başlamadan önce çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımları test edilerek veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenerek bulgular sunulmuştur.

İlk kısmında katılımcılara ait demografik bilgilerin bulunduğu, 25 maddeden oluşan OTGP ile 395 gözlem verisine ulaşılmıştır.

Yapılan incelemelerin sonucunda eşit aralıklı nitelikte olan veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli olarak herhangi uç değerleri içermemesi gerekir (Şencan ve Fidan, 2020). Veri setindeki uç değerler histogram, kutu grafiği (boxplot) ve Mahalanobis uzakları incelenerek tespit edilmiştir. İncelenen yöntemlerle uç değer olduğu tespit edilen 20 katılımcı incelendiğinde diğer katılımcılara ait değerlerden oldukça uzak olduğu görülmüş ve bu nedenle analizden çıkarılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Yirmi gözlem veri setinden çıkartıldığı için analizlere 375 gözlemle devam edilmiştir.



Şekil 5. Histogram

DFA'ya başlamadan önce normallik varsayımı sağlanmalıdır. Mplusta yapılan çok değişkenli normallik analiz sonuçlarına göre çok değişkenli çarpıklık ($p=,00$) ve çok değişkenli basıklık ($p=,00$) testleri manidar bulunmuştur ($p<,05$). Bu değerler de çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığını göstermektedir (Şen, 2020). Çok değişkenli normallik varsayımına ilişkin değerler Tablo 4.9'de verilmiştir.

Tablo 4.9. Çok değişkenli normalliğe ilişkin istatistiksel değerler

	Değer	Ortalama	ss	p
Çarpıklık	259,46	46,49	1,43	,00
Basıklık	1145,85	671,63	3,74	,00

Maddelerin arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için veri setinde hem VIF hem tolerans değerleri incelenmiş, veri setine ilişkin VIF değerinin ($VIF=1,0$) 4'ün altında, tolerans değerininse ($TV=1,0$) ,10'dan büyük olduğu belirlenmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu değerlerin çoklu bağlantı probleminin olmadığını gösterdiği bilinmektedir.

Araştırmadaki ilk veri seti faktör analizi için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla, ilk olarak maddelerle toplam gözlem protokolü puanının arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. ,30 ve üstünde ki madde-toplam puan korelasyonlarının yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2018). Madde-toplam puan korelasyonu

Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş, maddelerle toplam gözlem protokolü puanlarının arasındaki korelasyonun 0,52 ile 0,68 (Tablo 4.10) arasında değiştiği ve korelasyon anlamlılıklarının ($p < ,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum maddelerin gözlem protokolünün genel toplamıyla pozitif ve orta düzeyde bir ilişki içerisinde olduklarını göstermekte ve maddelerin gözlem protokolü ile tutarlı olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bütün maddenin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Anti-image korelasyon matrisinin köşegeninde yer almış olan MSA değerlerinin incelemesi yapılmıştır. MSA değeri her maddeye ilişkin KMO değerini göstermektedir (Alpar, 2018). Bu değerlerin 0.88 ile 0.98 (Tablo 4.10) arasında olduğu görülmektedir. MSA ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4.10’de sunulmuştur.

Tablo 4.10. *DFA anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu*

Madde No	MSA	Madde-Toplam Korelasyon Matrisi
1	,91	,66
2	,90	,63
3	,93	,67
4	,98	,67
5	,92	,68
6	,92	,67
7	,92	,67
8	,95	,60
9	,96	,64
10	,95	,63
11	,94	,67
12	,93	,57
13	,93	,65
14	,93	,55
15	,88	,56
16	,90	,66
17	,95	,57
18	,93	,58
19	,90	,52
20	,95	,55
21	,94	,55
22	,95	,58
23	,94	,58
24	,91	,53
25	,96	,58

4.2.2.2. DFA'ya yönelik istatistiksel işlemler.

DFA, bir konu veya olgu hakkında elde edilmiş olan teoriyi test etmek, doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır (Şen, 2020). Bu araştırmada DFA ile, AFA sonucunda elde edilen modelin doğrulanması amaçlanmıştır. 25 madde ve 375 gözlem verisiyle çok değişkenli normallik sağlanmadığı için kestirim yöntemlerinden MLM yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu modele ilişkin DFA modeli Şekil 6'da sunulmuştur.

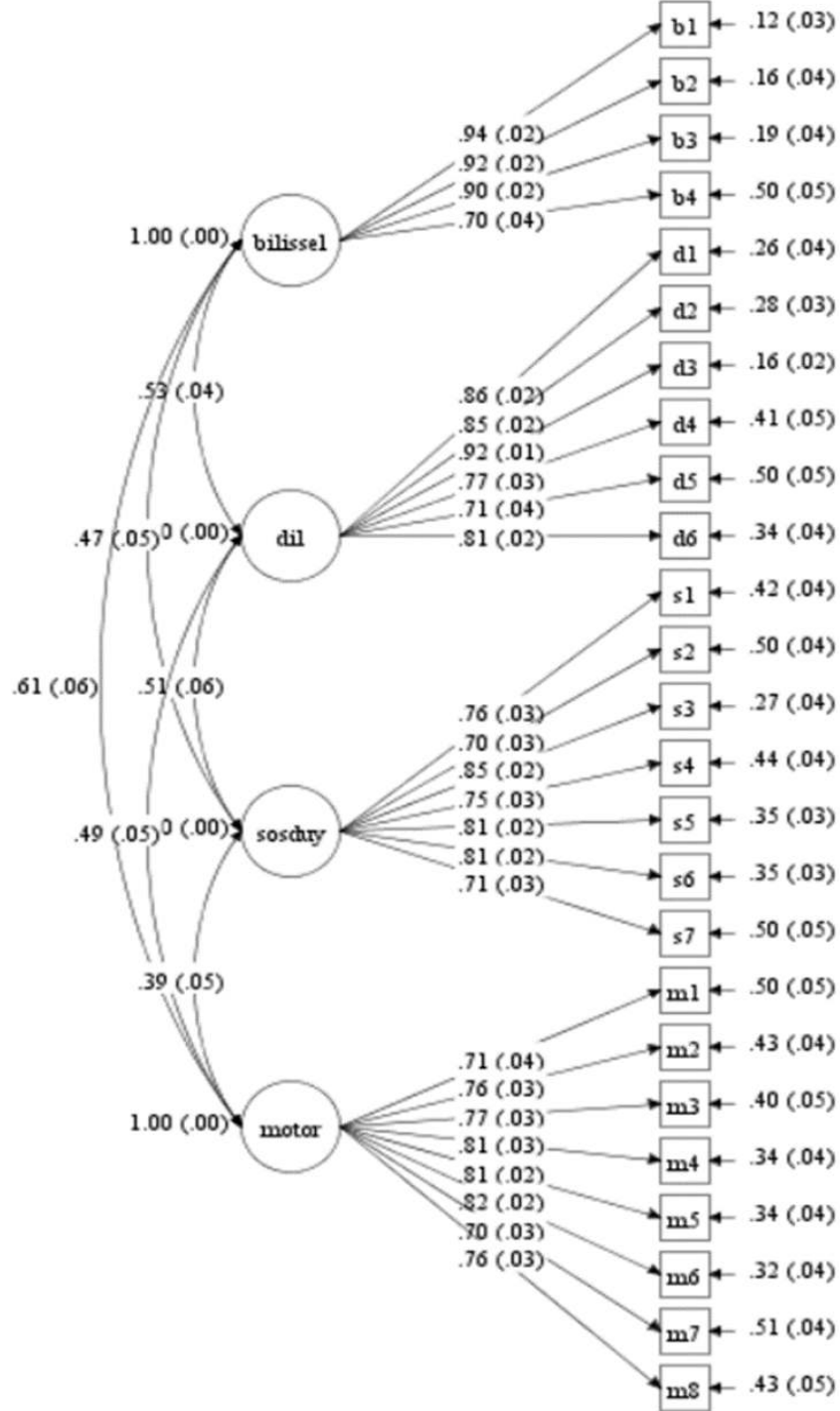
Yakınsak geçerlik, aynı faktörlerin altında yer almış maddelerin birbirleriyle ne ölçüde ilişkili olduklarını değerlendirmektedir (Hair vd., 2013). Ortak bir faktörü ölçme amacı olan bütün göstergelerin bu faktörün üzerindeki standartlaştırılmış faktör yüklerinin ,70'ten büyük olması gerekmektedir. Bu değerler yakınsak geçerliği göstermektedir (Kline, 2005). DFA modeline ilişkin standardize yük değerleri ,70 ile ,94 aralığındadır. Bilişsel gelişim alt boyutunun standardize yük değerleri ,70 ile ,94 arasında, dil gelişimi alt boyutunun standardize yük değerleri ,71 ile ,92 aralığında, sosyal duygusal gelişim alt boyutunun standardize yük değerleri ,70 ile ,85 aralığında, motor gelişim alt boyutunun standardize yük değerleri ,70 ile ,82 aralığındadır. Modele dair standardize yük değerleri bu modelin kabul edilebilirliğini desteklemekte ve gözlem protokolünün yakınsak geçerliğinin sağladığını göstermektedir (Kline, 2005).

DFA modeline ilişkin uyum indeksleri incelenen uyum indekslerinin alanyazındaki referans aralıkları ile gözlem protokolünden elde edilen değerler Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *DFA modeline ilişkin uyum indeksleri (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016)*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Gözlem Protokolüne İlişkin Değerler	Uyum durumu
X^2 ; sd	-	-	623,71 ; 269	-
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,91	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	,06	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	,06 (,05-,06)	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	,90	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 4.11 incelendiğinde modelin yeterliğini sunmak amacıyla incelenen uyum indekslerinin hepsinin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular “Oyun Temelli Gözlem Protokolü”nün dört boyuttan oluşan yapısının uyum düzeyinin yeterliliğini ortaya koymaktadır. Elde edilen dört faktörlü yapıya ilişkin yol diyagramı Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. DFA'ya İlişkin Ölçme Modeli

Ayırt edici geçerlik, ölçme aracındaki faktörlerin, birbirinden farklı olma derecesi tanımlanabilir. Yapı korelasyonları yani faktörler arasındaki korelasyon değerleri, ayırt edici geçerliğin değerlendirmesinde kullanılabilir (Hair vd., 2013). Ayırt edici geçerlik için faktörler arasındaki korelasyonların çok yüksek olmaması, ,90'dan küçük değerler alması gerekir (Kline, 2015). Gözlem protokolünün faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin ,39 ile ,61 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu bulgular gözlem protokolünün ayırt edici geçerliliğin sağlandığını göstermektedir. Gözlem protokolünün faktörleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 4.12'te sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Gözlem protokolü alt boyutlar arasındaki korelasyon*

	Dil gelişimi	Bilişsel gelişim	Sosyal duygusal
Bilişsel gelişim	,53		
Sosyal duygusal	,51	,47	
Motor gelişimi	,49	,61	,39

Aksu vd. (2017) faktörler arasında ,90 üzerindeki korelasyon katsayılarının, faktörler arasındaki çoklu bağlantı problemine işaret edici olabileceğini, faktör birleştirme veya silme yöntemlerinden birine başvurulması gerektiğini ifade etmektedirler. Faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının ,90'dan küçük olması modelin çoklu bağlantı problemi olmadığını desteklemektedir.

Her alt boyutun Cronbach α iç tutarlılık güvenilirliği sırasıyla ,92; dil gelişimi ,92; sosyal duygusal gelişim ,91 ve motor gelişim ,92 olarak belirlenirken, gözlem protokolüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Her alt boyutun McDonald ω iç tutarlılık güvenilirliği hesaplanmıştır ve bilişsel gelişim ,92; dil gelişimi ,93; sosyal duygusal gelişim ,91 ve motor gelişim ,92 olarak belirlenirken, gözlem protokolüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Gözlem protokolünün her bir alt boyutuyla tamamına yönelik güvenilirlik katsayıları ,80'den büyük olduğu için, gözlem protokolünün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Alpar, 2018).

Hem çalışmanın güvenilirliğine kanıt sunmak hem de gözlem protokolünde yer alan her maddenin, ölçtüğü özellik yönünden kişileri ayırt etme konusunda ne ölçüde yeterli olduğunu belirlemek için, 25 madde ve 375 gözlemden oluşan DFA veri setiyle %27'lik alt-üst grup analizleri gerçekleştirilmiştir. %27'lik alt (N=101) ve %27'lik üst

(M=101) grupların t-testi sonuçları incelenmiştir. 1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. ve 23. maddeler normal dağılıma sahip olduğu için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır ve Tablo 4.13’de t puanlarıyla sunulmuştur. 2., 3., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddeler normal dağılıma sahip olmadıkları için nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U testi yapılarak z puanları Tablo 4.15’te sunulmuştur. Analiz sonucunda madde 13, 14, 15, 16 ve 17 dışındaki bütün maddelerin gözlem protokolü puanlarına göre oluşturulmuş olan alt %27’lik (101) ve üst %27’lik (101) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<,05$), toplam test puanına ilişkin hesaplanan %27’lik alt-üst grup analizinin de anlamlı olduğu ($p<,05$) bulunmuştur. Buna göre, bu maddelerin, ölçülen özellik yönünden, bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunun sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerin gözlem protokolü puanlarına göre oluşturulmuş olan alt %27’lik (101) ve üst %27’lik (101) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>,05$) görülmüştür. Bu beş maddenin madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ,55 ile ,65 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum maddelerin gözlem protokolünün genel toplamıyla pozitif yönde bir ilişki içerisinde ve tutarlı olduklarını göstermekte olduğundan, anlamlı bulunmayan t değerlerinin, çalışmadaki kişi sayısının faktör analizinde yetersiz kaldığından dolayı olabileceği düşünülmüştür (Byrne, 2010). Bu sebeple bu beş maddenin gözlem protokolünde kalması uygun bulunmuştur.

Tablo 4.13. DFA veri seti %27'lik alt-üst grup güvenilirliği

Madde	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t/z	sd	p
m1	Üst	101	3,84	,37	5,8	100	,00
	Alt	101	3,26	,92		100	
m2	Üst	101	3,89	,31	6,13	100	,00
	Alt	101	3,28	,90		100	
m3	Üst	101	3,88	,32	5,65	100	,00
	Alt	101	3,31	,87		100	
m4	Üst	101	3,71	,50	4,05	100	,00
	Alt	101	3,33	,84		100	
m5	Üst	101	3,61	,56	4,53	100	,00
	Alt	101	3,06	1,01		100	
m6	Üst	101	3,59	,57	4,1	100	,00
	Alt	101	3,11	1,02		100	
m7	Üst	101	3,52	,63	3,82	100	,00
	Alt	101	3,04	1,05		100	

Tablo 4.13. (Devamı)

Madde	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t/z	sd	p
m8	Üst	101	3,59	,67	3,85	100	,00
	Alt	101	3,10	1,03		100	
m9	Üst	101	3,64	,54	3,60	100	,00
	Alt	101	3,23	,89		100	
m10	Üst	101	3,40	,68	2,68	100	,00
	Alt	101	3,07	,98		100	
m11	Üst	101	3,45	,59	3,01	100	,00
	Alt	101	3,14	1,03		100	
m12	Üst	101	3,48	,66	2,66	100	,00
	Alt	101	3,22	,95		100	
m13	Üst	101	3,11	,71	,88	100	,38
	Alt	101	3,00	1,03		100	
m14	Üst	101	3,34	,66	,2	100	,85
	Alt	101	3,32	,87		100	
m15	Üst	101	2,89	,81	-,43	100	,67
	Alt	101	2,95	1,16		100	
m16	Üst	101	2,90	,78	,63	100	,53
	Alt	101	2,81	1,23		100	
m17	Üst	101	3,38	,73	1,49	100	,14
	Alt	101	3,20	1,02		100	
m18	Üst	101	3,82	,41	3,58	100	,00
	Alt	101	3,31	,67		100	
m19	Üst	101	3,86	,37	3,82	100	,00
	Alt	101	3,55	,67		100	
m20	Üst	101	3,87	,36	3,79	100	,00
	Alt	101	3,61	,56		100	
m21	Üst	101	3,87	,36	4,17	100	,00
	Alt	101	3,59	,55		100	
m22	Üst	101	3,82	,41	3,93	100	,00
	Alt	101	3,50	,64		100	
m23	Üst	101	3,85	,36	4,62	100	,00
	Alt	101	3,50	,70		100	
m24	Üst	101	3,69	,54	2,27	100	,00
	Alt	101	3,49	,70		100	
m25	Üst	101	3,89	,31	4,41	100	,00
	Alt	101	3,57	,64		100	
Toplam	Üst	375	363,32	30,16	9,24	374	,00
	Alt	375	330,32	22,86		374	

Oyun Temelli Gözlem Protokolünün son hali Ek 3'te verilmiştir.

4.3. Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya ilişkin problem cümleleri “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin güvenilirlik kanıtları nelerdir?” ve “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin geçerlik kanıtları nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu amaç doğrultusunda Oyun Temelli Gözlem Protokolünün (OTGP) geliştirilmesi sağlanmıştır ve belirlenmiş temel problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Araştırmanın “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin güvenilirlik kanıtları nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler öncesinde kapsam geçerliğine yönelik bulgular, AFA ve DFA sonucunda ulaşılan yapı geçerliğine yönelik bulgular, önceki bölümlerde sunulmuştur. Elde edilen bulguların doğrultusunda, gözlem protokolünün kapsam ve yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

4.3.2. Araştırmanın “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Temelli Gözlem Protokolüne ilişkin geçerlik kanıtları nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular

AFA veri setiyle gerçekleştirilen gözlem protokolünün iç tutarlık anlamında güvenilirliği için Cronbach α , McDonald ω güvenilirlik katsayılarına, değerlendiriciler arası güvenilirlik için sınıf içi güvenilirlik korelasyon katsayısına ve DFA veri setiyle gerçekleştirilen geçerlik analizine %27’lik alt -üst grup güvenilirliğine ilişkin bulgular önceki bölümlerde sunulmuştur. Elde edilen bulguların doğrultusunda, gözlem protokolünün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümünde yapılmış olan araştırmanın sonucunda problemlerin çözümüne ilişkin ulaşılan bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Gözlem Protokolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocuklar serbest oyundayken onları değerlendirebilmek amacıyla Oyun Temelli Gözlem Protokolü geliştirilmiştir. Geliştirilen gözlem protokolünün gözlemcinin yönerge vermesini gerektirmediğinden uygulayacak kişiler için tercih edilebilirliğinin yüksek olması beklenmektedir. Charles vd. (2003) ve Fewell'in (1987), oyun temelli değerlendirme çalışmalarında çocukların oynayacağı oyuncak grupları belirlidir ve değerlendirmenin yapılacağı oyun ortamında o oyuncakların bulunması gerekmektedir. Bu örnek çalışmaların aksine bu çalışmada değerlendirme için belirli oyuncakların ortamda bulunmasının şart olmaması öğretmenler ve uygulayıcılar tarafından daha uygulanabilir görülmesini sağlayacağı düşünülmektedir ve uygulama açısından ekonomiklik sağlamaktadır.

Çocukların yabancı ortamlarda daha farklı davrandığı görülmektedir. Çocukların ilk defa gireceği bir ortamda değerlendirmenin yapılması sonuçların güvenilirliğini etkileyebilecektir. Örneğin Linder (1993a) ve Lunzer'in (1959) çalışmasında çocuklar farklı bir mekândaki oyun odasına götürülüp birden fazla değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise çocukların kendilerini ait hissettikleri ortam olan sınıf ortamında ve her zaman aşına oldukları kişi olan öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri onların doğal olmasını sağlayacağı için değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır.

Pyle vd. (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı yedi farklı yolu oyun temelli değerlendirme çerçevesi olarak hazırlamıştır. Geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolünün bu yedi yoldan üçünü içinde barındırdığı söylenebilir. Bu üç yol: akademik- serbest oyun- geri çekilme, gelişimsel- serbest oyun- gömülü, gelişimsel- serbest oyun- gözlemsel şeklinde sıralanabilir.

Oyun temelli değerlendirme genellikle gözleme dayalı olduğundan gözlemlenen davranışı gören her alan uzmanının benzer fikirlerde kanısının oluşması beklenmektedir. Feldman (2010) çalışmasında puanlayıcılar içi güvenilirliği %76- 88 arasında, Pyle vd. (2020) ,92 olarak, Fewell (1987) ,90 olarak ve Kelly-Vance (2005) ise ,90'nın üzerinde puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplamışlardır. Geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolünde ise puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı ,96 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar karşılaştırıldığında geliştirilen gözlem protokolünün puanlayıcılar arası güvenirliğinin diğer çalışmalara göre yüksek olduğu söylenebilir.

Feldman (2010) çalışmasında değerlendirilen çocukların değerlendirildikleri yönlerinin %39'unun bilişsel alan ve genel bilgiler, %23'ünün sosyal ve duygusal gelişim, %17'sinin öğrenmeye yönelik yaklaşımlar, %12'sinin dil, iletişim, okuryazarlık, %9'unun fiziksel gelişimle ilgili olduğunu söylemiştir. Geliştirilen gözlem protokolünde ise 4 madde bilişsel gelişim, 6 madde dil gelişimi, 7 madde sosyal duygusal gelişim ve 8 madde motor gelişim alanıyla ilgilidir. Yüzdelik dilimle bakıldığında sosyal duygusal gelişim ve dil gelişim alanlarına benzer ölçüde yer verildiği ancak bilişsel gelişim ve motor gelişim alanlarına farklı ölçüde yer verildiği görülmektedir.

Geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolünde Sawada vd. (2002) çalışmasına benzer olarak verilen puanların belgelenmesi adına öne çıkan olayları kaydetmek amacıyla boş alanlar bırakılmıştır.

Gözlem protokolü geliştirme çalışmalarında ortak olan en önemli nokta, değerlendirmelerin birden fazla gözlemciyle yapıp puanlayıcılar arası güvenirliğe bakılmasıdır. Örneğin; Gitomer vd. (2014), 82 kişiyi beş gözlemciyle, Bell vd. (2012) 82 kişinin her birini üç ila beş gözlemciyle gözlemleyerek, Sawada vd. (2022) 153 kişiyi, dokuz gözlemciyle iki yılı aşkın bir süre boyunca gözlemleyerek çalışmalarını yürütmüşlerdir. Pratt vd. (2022) çalışmasında 23 kişiyi değerlendirmek için araştırmacılar bireysel olarak protokolü puanlamışlar ve aralarında %100 fikir birliğine varana kadar tartışmışlardır. Oyun Temelli Gözlem Protokolünde ise 30 kişiyi beş gözlemcinin gözlemlemesinden yola çıkılmıştır ancak gözlemcilerden birinin

temel eğitim alanında olmaması maddeleri gözlemlerken farklı algılamasına neden olduğu için bu gözlemci değerlendiriciler arasından çıkartılmış ve dört gözlemcinin puanlayıcılar arası güvenilirliğine bakılmıştır. Gitomer vd. (2014) çalışmasında her ders canlı olarak puanlanmış ve daha sonra o ders için canlı puanlama yapmamış olan gözlemciler tarafından puanlanmak üzere videoya kaydedilmiştir. Bu çalışma gibi Oyun Temelli Gözlem Protokolü geliştirme çalışmasında da araştırmacı dışındaki diğer puanlayıcıların değerlendirebilmesi için 30 çocuk oyun oynarken video kaydına alınmıştır.

Gözlem protokolü geliştirme aşamaları bazı çalışmalarda ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek devam ettirilmiştir. Pratt vd. (2022) ve Gleason vd. (2017) çalışmaları bunlara örnek gösterilebilir. Bell vd. (2012)' in çalışmalarında AFA ve DFA yapıp Cronbach α değerine bakılmıştır. Oyun Temelli Gözlem Protokolü geliştirme çalışmasında da bu aşamalar ve yöntemler takip edilerek tekrar veri toplayarak AFA ve DFA yapılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

İnsan gelişimi erken çocukluk döneminde diğer dönemlere göre daha hızlı ilerlemektedir. Gelişimin bu denli hızlı olduğu bir dönemde okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin öğrenme hedeflerini belirlemek, gelişimsel ve akademik hedeflere yönelik öğretimi bilgilendirmek ve öğrenmeyi bilgilendirmek için değerlendirmeyi günlük uygulamalara entegre etmeleri gerekmektedir (Feldman, 2010). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri için hem uyguladıkları eğitim müfredatından tanıdık olacak şekilde hemde kolaylıkla uygulanabilir olması sebebiyle Oyun Temelli Gözlem Protokolü geliştirilmiştir.

Gözlem protokolünün oyun temelli değerlendirme üzerinden hazırlanmış olması ise küçük çocuklar için en uygun değerlendirme yönteminin oyun olmasıdır. Oyun tabanlı gözlem protokolleri çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışları gözlemek ve çocukların gelişimini takip etmek için önemli ölçme araçlarıdır. Alan yazında da değerlendirmenin, çocuk merkezli olması ve gelişime uygun uygulamalarla yapılması önerilmiştir (DeLuca vd., 2019). Oyun Temelli Gözlem Protokolünü geliştirmek amacıyla ilk olarak alan uzmanlarına çocuklar serbest oyundayken hangi beceri ve davranışları gözlemlenebilir sorusuna yönelik olarak kompozisyon yazdırılmış ve eş zamanlı olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelenmiş kazanım ve göstergelerinin serbest oyunda gözlenme olasılığı dikkate alınarak maddeler oluşturulmuştur.

Geliştirilen 65 madde uzman görüşüne gönderilmiş ve görüşler doğrultusunda her maddenin KGO ve gözlem protokolünün tamamının KGİ değerleri hesaplanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler neticesinde eklenen ve çıkarılan maddeler olmuş 47 maddelik bir form elde edilmiştir.

Gözlem protokollerinin en önemli noktası olan puanlayıcılar arası güvenilirlik için dört gözlemci 30 çocuğu 47 maddelik gözlem protokolüyle değerlendirmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirliklerini hesaplamak için sınıf içi korelasyon katsayısına bakılmış ve yüksek düzeyde uyuma sağlanmıştır.

Protokolün yapı geçerliği için 200 katılımcının katıldığı veri setiyle AFA yapılmıştır. AFA sonucunda 22 madde gözlem protokolünden çıkartılarak 25 maddelik dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu yapıya ait Cronbach α ve McDonald ω güvenilirlik katsayıları yüksek bulunarak gözlem protokolünün iç tutarlığının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Oluşturulan dört faktörün ismi sırasıyla motor gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve bilişsel gelişim olarak belirlenmiştir. Belirlenen yapıyı doğrulamak amacıyla 395 katılımcının veri setiyle DFA yapılmıştır. Modelin yeterliğini sunmak amacıyla incelenen uyum indekslerinin hepsinin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüş ve bu şekilde gözlem protokolünün dört boyuttan oluşan yapısının uyum düzeyinin yeterliliğini ortaya koymuştur. İncelemeler sonucunda ayırt edici ve yakınsak geçerliğin sağlandığı görülmüştür. %27'lik alt-üst grup analiziyle maddelerin, ölçülen özellik yönünden, bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunun sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların doğrultusunda, gözlem protokolünün güvenilir bir ölçme aracı olduğu, kapsam ve yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Oyun temelli ölçme araçlarının okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından daha sık kullanılmasına, kullanımının yaygınlaştırılmasına ve okul öncesi çocuklarını tanıma ve değerlendirme sürecinde oyunu temel alan tekniklerden faydalanılmasına önem verilmelidir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanımada, çocukları değerlendirme uygulamalarında ve değerlendirme sonuçlarına göre eğitim ortamını ve programlarını düzenlemede eksik kaldığı görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi bölümlerinde öğrenciler staja gittiklerinde her

hafta ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik uygulamalar yapmaları gerekli hale getirilmesi önerilmektedir.

Aktif çalışan okul öncesi öğretmenlerine sene başında değerlendirme yöntemleri kapsamında uygulamaya dönük seminerler verilmesi önerilmektedir. Geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolünün okul öncesi öğretmenlerinin kullanması için MEB tarafından teşvik edilmesi önerilmektedir. Gözlem protokolünü kullanacak öğretmenlerin çocuklarla biraz vakit geçirdikten sonra kullanmaları önerilmektedir.

Bir ölçme aracına ait olan özelliklerin, farklı gruplar için de (cinsiyet vb.), aynı ölçüde çalışıp çalışmadığının değerlendirilmesine ölçme değişmezliği denilmektedir. Son dönemlerde ölçme araçlarının, yapı geçerliği için ek çalışmalar olarak ölçme değişmezliği çalışmalarının da gerçekleştirildiği görülmektedir (Vanderberg ve Lance, 2000). “Oyun Temelli Gözlem Protokolü” (OTGP), elde edilen bulguların ışığında güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda ise Oyun Temelli Gözlem Protokolüne yönelik, ölçme değişmezliği çalışması da gerçekleştirilebilir.

Değişen, gelişen programlar ve eğitim sistemiyle birlikte ileriki yıllarda Oyun Temelli Gözlem Protokolü’nün (OTGP) yetersiz kaldığı noktada revize edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alp Alpar, R. (2018). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik* (4. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods. *Behaviour*, 49(3), 227-65. <https://doi.org/10.1163/156853974X00534>
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorenson, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Thompson & Wadsworth.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testinin Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ayvacı, H. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 1 - 24.
- Bagiati, A. & Evangelou, D. (2018). *Identifying Engineering in a PreK Classroom: An Observation Protocol to Support Guided Project-Based Instruction*. In English, L., Moore, T. (Eds), *Early Engineering Learning. Early Mathematics Learning and Development* (pp. 273-284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8621-2_6
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology, Statistical Sectioni*, 3, 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Baykara, A. (1991). *Oyun Psikolojisi*, Yayınlanmamış Seminer Notları, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baykoç Dönmez, N. (2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı* (1. Baskı). Esin Yayınevi.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Baykul, Y., Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Beaty, J. J. (1994). *Observing development of the young child* (8th Edition). Pearson.
- Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87. <https://doi.org/10.1080/10627197.2012.715014>
- Berk, L. (2007). *Exploring lifespan development* (1st Edition). Pearson Education Inc.

- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar, Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H.Z. İnan & T. İnan Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Burgazlı Osanmaz, M., S., Akman, B. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelemesi. Dinçer, S. (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* (1. Baskı, ss. 81-94) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd Edition). Routledge.
- Carmines E. G. & Zeller R. A. (1982). *Reliability and validity assessment*. (5nd Edition). Sage Publications Inc.
- Chapman, J. M., Pettway C. & White, M. (2001). The portfolio: An instruction program assessment tool. *Reference Services Review*, 29(4), 294-300. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000006491>
- Wolfgang C., Stannard, L. & Jones, I. (2003) Advanced constructional play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care*. 173(5), 467-475. <https://doi.org/10.1080/0300443032000088212>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Lyon, C. J., Oláh, L. N. & Brenneman, M. (2020). A Formative Assessment Observation Protocol to Measure Implementation: Evaluating the Scoring Inference. *Educational Assessment*, 25(4), 288-313. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766957>
- Classen, A. I., Cheatham, G. A., & Kang, J. (2020). Implementing systematic informal assessment in early education settings. *NHSA Dialog*, 23(1).
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory* (2nd Edition). Holt, Rinehart & Winston.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd Edition). Lawrence.

- Cotrus, A. & Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 116, 2616- 2619. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.622>
- DeLuca, C., Pyle, A., Suparna, R., Chalas, A. & Danniels, E. (2019). Perspectives on kindergarten assessment: Toward a common understanding. *Teachers College Record*, 121(3), 1–58. <https://doi.org/10.1177/016146811912100302>
- Demirci, Ş. (2016). *48-72 aylık çocuklar için yenilenmiş Knox okul öncesi oyun ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi
- Dinç, B. (2011). Aile ile işbirliğinde kullanılan teknikler: Anket ve görüşme. A. A. Ceyhan & M. Ören (Ed.). *Çocukları tanıma teknikleri* içinde (ss. 127-158). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2273.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 26, 13-25. <https://doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd Edition). Corwin Press.
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32. <https://doi.org/10.1080/00131910303253>
- Emery, R. A. (2014). The relationship of teacher evaluations and changes in classroom instructional practice (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- Erden & M. Akman Y., (1997). *Eğitim psikolojisi (9. Baskı)*. Arkadaş Yayıncılık.
- Ersal Üncü, M. & Yıldırım, İ. (2022). Erken çocukluk dönemi için standart test geliştirme. S. Ördek İnceoğlu & D. Evran (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (1. Basım, ss. 65- 94) içinde. Nobel Akademi.
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education* (6th Edition). Cengage Learning.
- Farr, R. (1990). Setting direction for language arts portfolios. *Educational Leadership*, 48(3), 103.
- Feldman, E. N. (2010). Benchmarks curricular planning and assessment framework: Utilizing standards without introducing standardization. *Early Childhood Education Journal*, 38, 233–242. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0398-9>
- Fewell, R. R., & Rich, J. S. (1987). Play assessment as a procedure for examining cognitive, ommunication, and social skills in multihandicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5(2), 107–118.

<https://doi.org/10.1177/073428298700500203>

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). SAGE.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). McGraw Hill.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd Edition). Bown & Benchmark Publishers.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1–32.
<https://doi.org/10.1177/016146811411600607>
- Gleason, J., Livers, S.D., & Zelkowski, J. (2017). Mathematics classroom observation protocol for practices (MCOP2): Validity and reliability. *Investigations in Mathematical Learning*, 9(3), 111-129.
<https://doi.org/10.1080/19477503.2017.1308697>
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). The development and well-being assessment: Description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 645–655.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2000.tb02345.x>
- Guillaume, M. (1999). *Socioeconomic and psychosocial conditions of parents and cardiovascular risk factors in their children* (1st Edition). Acta Paediatrica.
- Gullo, D.F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd Edition). Teachers College Press.
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38, 323–328.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0429-6>
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Edition). Prentice Hall.
- Hora, M., & Ferrare, J.. (2014). The teaching dimensions observation protocol (TDOP) 2.0. *University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research*.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). (1. Basım). Ayrıntı Yayınları.

- Hülya, G. (2019). *Anaokuluna devam eden çocukların gelişim tarama testi, okul olgunluk testi ve zeka testi puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827>
- Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. (6th Edition). Pearson Education Inc.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (31. Baskı). Nobel.
- Kelly-Vance, L. & Ryalls, B. O. (2005). A systematic, reliable approach to play assessment in preschoolers. *School Psychology International*, 26(4), 398–412. <https://doi.org/10.1177/0143034305059017>
- Kemp, J. & Toperoff, D. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Edition). Guilford Press.
- Koçyiğit, S., Tuğluk M., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324- 342.
- Kozcu, Ş. (1991). *Oyun*. Yayımlanmamış Seminer Notları, Ege Üniversitesi.
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Küçükşille, E. (2018). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Basım, ss. 259-269) içinde. Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kürkçüoğlu, B. U., (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. H. İ. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* (8. Basım, ss. 134-165) içinde. Pegem Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment* (2nd Edition). Paul H. Brooks.

- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research from theory to practice* (2nd edition). John Wiley & Sons Inc.
- Lunzer, E., A., (1959). Intellectual development in the play of young children, *Educational Review*, 11(3), 205-224.
<https://doi.org/10.1080/0013191590110305>
- Major, S., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Pimentel, M., Azevedo, A. F., Homem, T. C., & Baptista, E. (2018). Observation of teacher-student interaction in preschool: the teacher-pupil observation tool. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(2). <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.16283.04>
- Martin, C. L., & Forbes, R. (2009). *Discovering child development* (2nd Edition). Houghton Mifflin Company.
- Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The teacher-pupil observation tool (T-POT): Development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International*, 31(3), 229-249. <https://doi.org/10.1177/0143034310362040>
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71–83.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- McDonald R. P. (1999). *Test theory: a unified treatment* (1st Edition). LEA Publisher.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children* (2nd Edition). Merrill Prentice Hall.
- NAEYC. *Principles of child development and learning and implications that inform practice*. NAEYC.
<https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles>
- Natalia, S., Fernando, G. & Cecilia, A. (2013). The contribution of dynamic assessment to promote inclusive education and cognitive development of socio-economically deprived children with learning disabilities. *Transylvanian Journal of Psychology*, 3(14), 207-222.
- National Association of School Psychologists. (2005). *Position statement on early childhood assessment*. NASP. Erişim Tarihi: Mart 1, 2023.
http://www.nasponline.org/about_nasp/pospaper_ea.aspx
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sa', A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Ontario Ministry of Education. (2016). *The kindergarten program*. Queen's Printer for Ontario.

- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343–355.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.5.3.343>
- Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve oyun* (1. Baskı). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Öncü H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Matser Basım San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri* (13. Baskı). Pegem Yayınları.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu* (6. Baskı). (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Paul, R., Baker, L. & Cantwell, D. P. (1996). Development of communication. *Child and adolescent psychiatry* (1st Edition, pp. 191-192). M Lewis (Ed), William & Wilkins.
- Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership*, 48(5), 60- 63.
- Pett, M. A, Lackey, N.R. & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research* (1st Edition). Prentice Hall.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual K-3* (1st Edition). Paul H Brookes Publishing.
- Pratt, S. & Hodges, T. (2023). The think-aloud observation protocol: Developing a literacy instruction tool for teacher reflection and growth. *Reading Psychology*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2126572>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Sadiye Keleş & Özlem Yurt (2017) An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey, *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-1387.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1169531>
- Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. & Bloom, I. (2002). “Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol.” *School Science and Mathematics*, 102(6), 245–253.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x>
- Santrock, J. W. (2010). *Educational psychology* (5th Edition). Mc Graw Hill.

- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal Of Education*, 177(3), 129-148. <https://doi.org/10.1177/002205749517700308>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci; Spss ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (1. Basım). (2. Cilt). Morpa Kültür Yayınları.
- Shepard, L., Kagan, S.L. & Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. National Education Goals Panel.
- Stake, R. E. (1967). Toward a technology for the evaluation of educational programs. R. Tyler, R. Gagne ve M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (1-12) içinde. Rand McNally.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004) 'The early childhood classroom observation measure', *Early Childhood Research Quarterly* 19(3), 375-97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Tekin, H. (1979). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Mars Matbaası.
- Topçu, M., Foulk, J., Sadler, T., Pitipornatapin S. & Atabey N. (2018). The classroom observation protocol for socioscientific issue-based instruction: development and implementation of a new research tool. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1399353>
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bakış açısı*. (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.

- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Turan, G. S. (2012). *Okul öncesi çocukları için bilimsel süreç becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: A phenomenological case study of teacher views and practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- UNİCEF. (2020). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG)*.
<https://www.unicef.org/turkiye/erken-çocukluk-gelişimi>
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70.
<https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Wahler, R. G. & Leske, G. (1973). Accurate and inaccurate observer summary reports. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 156(6), 386-94.
<https://doi.org/10.1097/00005053-197306000-00003>
- Williams, L.R. & Fromberg, D.P. (2011). Encyclopedia of early childhood education. (Vol 30). *Routledge Taylor & Francis Group*.
<https://doi.org/10.4324/9780203813546>
- Wortham, S. C. (2014). *Assessment in early childhood education* (8th Edition). Pearson Education Limited.
- Yaratan, H. (2020). *Sosyal bilimler için temel istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yeomans, J. (2008). Dynamic assessment practice: some suggestions for ensuring follow up. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 24(2), 105-114.
<https://doi.org/10.1080/02667360802076107>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız Bıçakçı, M., Ekici, B., Aksu, Şerife S., Kutlu Konuk, F., Gürkan Tazegül, E. N., & Unay, Öykü S. (2021). NöroPLAY Yönteminin İzleminde Kullanılan NöroPLAY Oyun Davranış Değerlendirme Ölçeği ve NöroPLAY Ebeveyn Oyun Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 228–254.
<https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151333>

Yılmaz Topuz, G. & Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 27-62. <https://doi.org/10.18039/ajesi.11365>



EKLER

Ek 1. Etik kurul izni

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 05
Toplantı Tarihi : 05.05.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 05.05.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 8) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24.04.2023 tarih, 320834 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Merve Ersal ÜNCÜ)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Ersal ÜNCÜ'nün "Oyun Temelli Değerlendirmeye Yönelik Gözlem Protokolü" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda, başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

Ek 2. Uzman görüş formu**UZMAN GÖRÜŞ FORMU**

Değerli uzman,

Bu form, oyun temelli değerlendirmeye ilişkin geliştirilen gözlem protokolünün maddelerine ilişkin görüş belirleme amacıyla hazırlanmıştır. Form 64 maddeden oluşmakta olup tahmini 35 dakikanızı alacaktır. Sizden istenen hiçbir maddeyi boş bırakmadan ilgili maddeye ilişkin görüşlerinizi aktarmanızdır. Değerlendirmenizi üç ölçütte yapmanız beklenmektedir.

- I. Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?
- II. Madde anlaşılır mı? Anlaşılır değilse daha anlaşılır nasıl olabilirdi?
- III. Madde ölçülmek istenilen gelişim alanı dışında herhangi bir gelişim alanını ölçüyor mu? Çocuğun bu gözlem maddesinden tam puan alabilmesi için maddeye yönelik gelişim alanından başka bir davranış sergilemesi gerekiyor mu? Cevabınız evetse nedenini açıklayıcı bir şekilde yazınız.

Bu çalışmaya yaptığınız çok değerli katkıdan dolayı bilim ve alanımız adına size minnettarım. Bu zorlu süreçte, size ve sevdiklerinize sağlıklı günler dilerim. İhtiyaç halinde aşağıdaki adresten iletişime geçebilirsiniz. Saygılarımla

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Tez Danışmanı

Merve ERSAL ÜNCÜ
Ölçme ve Değerlendirme
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Tablo 1.

Ölçütler	Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?		Madde anlaşılır mı?		Madde eşleştirilen gelişim alanıyla örtüşüyor mu?		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Maddeler (Bilişsel gelişim)							
m1. Oynadığı oyuna dikkatini verdi.							
m2. Daha önceden öğrendiklerini ya da deneyimlerini oyunda kullandı.							
m3. Oyunlarda gözlemci oldu. (Oyuncakları ya da oynanan oyunları gözlemledi.)							
m4. Parçaları birleştirerek bir bütün elde etti./ Bir bütünü yapı taşlarına ayırdı.							
m5. Neden sonuç ilişkisi kurdu.							
m6. Nesneleri rengine/ şekline ya da herhangi bir özelliğine göre eşleştirdi.							

Ek 2. (Devamı)

Tablo 1. (Devamı)

Ölçütler	Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?		Madde anlaşılır mı?		Madde eşleştirilen gelişim alanıyla örtüşüyor mu?		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Maddeler (Bilişsel gelişim)							
m7. Nesneleri rengine/şekline ya da herhangi bir özelliğine göre grupladı.							
m8. Nesneleri rengine/şekline ya da herhangi bir özelliğine göre karşılaştırdı.							
m9. Olaylar/ durumlar/ kişiler hakkında tahminde bulundu.							
m10. Nesneler ve rakamlar arasında ilişki kurdu.							
m11. Parça bütün ilişkisi kurdu.							
m12. Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etti.							
m13. Nesneleri rengine/şekline ya da herhangi bir özelliğine göre karşılaştırdı							
m14. Karşılaştığı problemlere çözüm üretti.							

Tablo 2

ÖLÇÜTLER	Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?		Madde anlaşılır mı?		Madde eşleştirilen gelişim alanıyla örtüşüyor mu?		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
MADDELER (Dil Gelişimi)							
m1. Konuşurken ses tonunu ayarladı.							
m2. Konuşurken sesinin hızını ayarladı.							
m3. Konuşurken sesinin şiddetini ayarladı.							
m4. Cümleleri söz dizimi kurallarına uygundu.							
m5. Konuşmalarında dil bilgisi yapılarını (sıfat, zamir vb.) kullandı.							
m6. Jest ve mimiklerini kullandı.							

Ek 2. (Devamı)

Tablo 2. (Devamı)

m7. Konuşurken göz teması kurdu.							
m8. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullandı.							
m9. Arkadaşlarıyla sohbeti başlattı.							
m10. Arkadaşlarıyla sohbe katıldı.							
m11. Konuşmak için sırasını bekledi.							
m12. Duygu, düşünce ve hayallerini söyledi.							
m13. Dört-beş sözcüklü cümle kurdu.							
m14. Konuşmalarında olumsuz sözcük yapısını kullandı.							
m15. Sorulan sorulara cevap verdi.							
m16. Deneyimleriyle ilgili konuştu.							

Tablo 3

ÖLÇÜTLER	Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?		Madde anlaşılır mı?		Madde eşleştirilen gelişim alanıyla örtüşüyor mu?		Açıklama
MADDELER (Sosyal Duygusal Gelişim)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
m1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade etti.							
m2. Nesneleri alışılmışın dışında kullandı.							
m3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturdu.							
m4. Bir olay veya durumla ilgili duygularını sözel ifadelerle açıkladı.							
m5. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterdi.							
m6. Kendisinin ve başkasının haklarının farkında olarak davrandı.							
m7. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başladı.							
m8. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterdi.							
m9. Farklılıklara saygı gösterdi.							
m10. Sorumluluklarını yerine getirdi.							

Ek 2. (Devamı)

Tablo 3. (Devamı)

m11. Oynularda kurala uygun davrandı.							
m12. Çevresini farklı biçimlerde düzenledi.							
m13. Çevresine değer verdi.							
m14. Grup önünde kendini ifade etti.							
m15. Gerektiğinde liderliği üstlendi.							
m16. Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözdü.							
m17. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanda yetişkinlerden yardım istedi.							
m18. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davrandı.							
m19. Paylaşımçı davrandı.							
m20. Özgüvenli davrandı.							
m21. Arkadaşlarıyla zaman geçirmekten memnundu.							

Tablo 4

ÖLÇÜTLER	Madde 5-6 yaş gelişimine uygun mu?		Madde anlaşılır mı?		Madde eşleştirilen gelişim alanıyla örtüşüyor mu?		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
MADDELER (Motor Gelişim)							
m1. Yer değiştirme gerektiren hareketler yaptı. (koşma, atlama, sıçrama)							
m2. Denge hareketleri yaptı.							
m3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yaptı.							
m4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yaptı. (uzanma, yakalama, nesneleri tutma)							
m5. Müzik ve ritim eşliğinde dans hareketleri yaptı.							
m6. Ağırlığını bir noktadan diğerine aktardı.							
m7. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizdi.							
m8. Nesneleri taktı ya da çıkardı.							

Ek 2. (Devamı)

Tablo 4. (Devamı)

m9. Nesneleri yeni şekil oluşturabilecek şekilde bir araya getirdi.							
m10. Malzemelere (hamur vs.) elleriyle şekil verdi.							
m11. Kalem doğru tuttu.							
m12. Kalem kontrolünü sağladı.							
m13. Çizgileri istenilen nitelikteydi.							

Ek 3. KGO tablosu

MADDELER (BİLİŞSEL GELİŞİM)	KGO
M1. Oynadığı oyuna dikkatini verdi.	1
M2. Daha önceden öğrendiklerini ya da deneyimlerini oyunda kullandı.	1
M3. Oyunlarda gözlemci oldu. (Oyuncakları ya da oynanan oyunları gözlemledi.)	1
M4. Parçaları birleştirerek bir bütün elde etti./ Bir bütünü yapı taşlarına ayırdı.	1
M5. Neden sonuç ilişkisi kurdu.	1
M6. Nesneleri rengine/ şekline ya da herhangi bir özelliğine göre eşleştirdi.	1
M7. Nesneleri rengine/ şekline ya da herhangi bir özelliğine göre grupladı.	1
M8. Nesneleri rengine/ şekline ya da herhangi bir özelliğine göre karşılaştırdı.	1
M9. Olaylar/ durumlar/ kişiler hakkında tahminde bulundu.	1
M10. Nesneler ve rakamlar arasında ilişki kurdu.	1
M11. Parça bütün ilişkisi kurdu.	1
M12. Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etti.	1
M13. Nesneleri rengine/ şekline ya da herhangi bir özelliğine göre karşılaştırdı	1
M14. Karşılaştığı problemlere çözüm üretti.	1
MADDELER (DİL GELİŞİMİ)	
M1. Konuşurken ses tonunu ayarladı.	1
M2. Konuşurken sesinin hızını ayarladı.	1
M3. Konuşurken sesinin şiddetini ayarladı.	1
M4. Cümleleri söz dizimi kurallarına uygundu.	1
M5. Konuşmalarında dil bilgisi yapılarını (sıfat, zamir vb.) kullandı.	1
M6. Jest ve mimiklerini kullandı.	1
M7. Konuşurken göz teması kurdu.	1
M8. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullandı.	,83
M9. Arkadaşlarıyla sohbeti başlattı.	,66
M10. Arkadaşlarıyla sohbete katıldı.	,66
M11. Konuşmak için sırasını bekledi.	,66
M12. Duygu, düşünce ve hayallerini söyledi.	,83
M13. Dört-beş sözcüklü cümle kurdu.	1
M14. Konuşmalarında olumsuz sözcük yapısını kullandı.	1
M15. Sorulan sorulara cevap verdi.	1
M16. Deneyimleriyle ilgili konuştu.	1

Ek 3. (Devamı)

MADDELER (SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM)	KGO
M1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade etti.	1
M2. Nesneleri alışılmışın dışında kullandı.	1
M3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturdu.	1
M4. Bir olay veya durumla ilgili duygularını sözel ifadelerle açıkladı.	1
M5. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterdi.	1
M6. Kendisinin ve başkasının haklarının farkında olarak davrandı.	1
M7. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başladı.	1
M8. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterdi.	1
M9. Farklılıklara saygı gösterdi.	1
M10. Sorumluluklarını yerine getirdi.	1
M11. Oyunlarda kurala uygun davrandı.	1
M12. Çevresini farklı biçimlerde düzenledi.	1
M13. Çevresine değer verdi.	1
M14. Grup önünde kendini ifade etti.	1
M15. Gerektiğinde liderliği üstlendi.	1
M16. Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözdü.	1
M17. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanda yetişkinlerden yardım istedi.	1
M18. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davrandı.	1
M19. Paylaşımçı davrandı.	1
M20. Özgüvenli davrandı.	1
M21. Arkadaşlarıyla zaman geçirmekten memnundu.	1
MADDELER (MOTOR GELİŞİM)	KGO
M1. Yer değiştirme gerektiren hareketler yaptı. (koşma, atlama, sıçrama)	1
M2. Denge hareketleri yaptı.	1
M3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yaptı.	1
M4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yaptı. (uzanma, yakalama, nesneleri tutma)	1
M5. Müzik ve ritim eşliğinde dans hareketleri yaptı.	1
M6. Ağırlığını bir noktadan diğerine aktardı.	1
M7. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizdi.	1
M8. Nesneleri taktı ya da çıkardı.	1
M9. Nesneleri yeni şekil oluşturabilecek şekilde bir araya getirdi.	1
M10. Malzemelere (hamur vs.) elleriyle şekil verdi.	1
M11. Çizgileri istenilen nitelikteydi.	1
M12. Kalem kontrolünü sağladı.	1

Ek 4. Oyun temelli gözlem protokolü

Oyun Temelli Gözlem Protokolü (OTGP)

Merve ERSAL ÜNCÜ

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

I. GEREKLİ BİLGİLER

Çocuğun adı:	Yaşı:
Varsa tanı almış rahatsızlığı:	Gözlemci:
Gözlem yeri:	Gözlem tarihi:
Başlangıç saati:	Bitiş saati:

II. OYUN ORTAMININ DURUMU VE ARKA PLAN

Aşağıdaki alana oyun ortamının genel fiziki durumunu, oyun merkezlerini, oyun materyallerinin çeşitliği ve yeterliğini, öğretmene, öğrenciye ve sınıfa dair önemli gördüğünüz her ayrıntıyı not ediniz.

NOT: Verilen puanlara kanıt oluşturacak şekilde olaylar ve notlar saat belirtilerek gözlem esnasında diğer sayfadaki tabloya işlenecektir.

Ek 4. (Devamı)

Oyun temelli gözlem protokolü

Saat	Notlar

Ek 4. (Devamı)

III. GELİŞİM ALANLARI

A. Bilişsel Gelişim	Hiç Gözlenmedi				Tamamen Gözlendi
1. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre karşılaştırır. (şekil, renk, boyut vb.)	0	1	2	3	4
2. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre gruplar. (şekil, renk, boyut vb.)	0	1	2	3	4
3. Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre eşleştirir. (şekil, renk, boyut vb.)	0	1	2	3	4
4. Oyuncaklarıyla özgün şekiller oluşturur.	0	1	2	3	4
B. Dil Gelişimi					
1. Arkadaşlarıyla sohbeti başlatır.	0	1	2	3	4
2. Sohbet eden arkadaşlarına katılır.	0	1	2	3	4
3. Bir olay hakkındaki duygusunu ya da düşüncesini söyler.	0	1	2	3	4
4. Oyun esnasında jest ve mimiklerini kullanır.	0	1	2	3	4
5. Konuşurken göz teması kurar.	0	1	2	3	4
6. İstemediği durumlar yaşadığında arkadaşlarına ifade eder.	0	1	2	3	4
C. Sosyal Duygusal Gelişim					
1. Oyunlarda kurala uygun davranır.	0	1	2	3	4
2. Oyuncaklarını yıpratmadan, zarar vermeden kullanır.	0	1	2	3	4
3. Arkadaşlarıyla yaşadığı bir sorunda çözümçül yaklaşır.	0	1	2	3	4
4. Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır.	0	1	2	3	4
5. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.	0	1	2	3	4
6. Oyunda bir sorun ortaya çıktığında bu sorunu arkadaşlarıyla konuşarak çözer.	0	1	2	3	4
7. Toplanma zamanında, oynadıkları oyuncakları toplar.	0	1	2	3	4
D. Motor Gelişim					
1. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.	0	1	2	3	4
2. Yer değiştirme gerektiren hareketler yapar (koşma, atlama, sıçrama).	0	1	2	3	4
3. Tak-çıkart oyuncaklarını birbirine takar.	0	1	2	3	4
4. Oyuncak kontrolü gerektiren hareketleri yapar (kaldırma, taşıma, çekme, itme).	0	1	2	3	4
5. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar (uzanma, yakalama, nesneleri tutma).	0	1	2	3	4
6. Tak-çıkart oyuncaklarını birbirinden ayırır.	0	1	2	3	4
7. Hareketlerinde vücudunu dengeli kullanabilir.	0	1	2	3	4
8. Malzemelere (hamur vs.) elleriyle şekil verir.	0	1	2	3	4

Ek 5. Oyun Temelli Gözlem Protokolü Kullanıcı Rehberi



**OYUN TEMELLİ GÖZLEM PROTOKOLÜ
KULLANICI REHBERİ**

Merve ERSAL ÜNCÜ
Okul Öncesi Öğretmeni

Doç. Dr. Yeşim Özer ÖZKAN
Ölçme ve Değerlendirme A.B.D.
Gaziantep Üniversitesi

Ek 5. (Devamı)

Giriş

Araştırmalar, çocukların hem akademik hem de gelişimsel alanlarda öğrenmelerini desteklemek için oyunun en uygun teknik olabileceğini göstermiştir (Fisher vd., 2013; Han vd., 2010; Nicolopoulou vd., 2015) ve küçük çocuklar için en yüksek yetenek ve katılım düzeylerini oyun esnasında gösterdikleri görüşünü desteklemektedir. Çocukların ihtiyaçları ve güçlü yönlerini yakalayabilmek için öğretmenlerin, çocukların en iyi öğrendiği ortam olan oyunda izlemeleri ve değerlendirmeleri önemlidir. Bu doğrultuda geliştirilen Oyun Temelli Gözlem Protokolü'nün kullanıcılar tarafından daha net anlaşılması ve uygulama adımlarının eksiksiz olarak kullanıcılar tarafından uygulanması için "Oyun Temelli Gözlem Protokolü Kullanıcı Rehberi" hazırlanmıştır. Bu gözlem protokolünü kullanan kişilerin adımlara eksiksiz bir şekilde uyması çocukların gelişimleri hakkında geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır.

Protokolün Genel Tanımı

Ersal Üncü ve Özer Özkan (2023) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergeleri temel alınarak geliştirilen "Oyun Temelli Gözlem Protokolü"(OTGP)'nü kullanmak için herhangi ek bir eğitime gerek yoktur. Ancak gözlem protokolü okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu için sadece okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanındaki kişilerin bu protokolü kullanması tavsiye edilmektedir. Kullanıcıların protokol kurallarına ve adımlarına sırasıyla uymaları önem arz etmektedir.

Geliştirilen OTGP ile çocuklardan en güvenilir bilgilerin alınabileceği oyun ortamında, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini gözlem yoluyla değerlendirmek amaçlanmıştır. OTGP'de çocuklar serbest oyundayken gözlemlenme durumu olan dört gelişim alanından 25 madde vardır. Bu maddelerin ölçtüğü gelişim alanlarının doğruluğu, uygulanacak yaş grubu dönemine uygunluğu ve maddelerin serbest oyunda gözlemlenme durumu itibarıyla alan uzmanlarından alınan görüşlerle teyit edilmiştir. Bu doğrultuda her bir madde ait olduğu gelişim alanına yönelik olarak çocuk hakkında bilgi elde etmeyi sağlamaktadır.

OTGP çocuklar serbest oyundayken onlara müdahale edilmeden, öğretmenin gözlemlemesiyle kullanılır. Oyun alanının çeşitli kategorilerdeki farklı oyuncaklardan oluşması önemlidir. OTGP'yi tamamlamak için net bir süre yoktur çünkü çocuğa herhangi bir müdahale yapılmayacağı için serbest oyunda hangi davranışın ne zaman gözlemleneceği bilinmemektedir. Bu sebepten dolayı OTGP için cevaplamaların tamamlanmasında öngörülen bir süre yoktur.

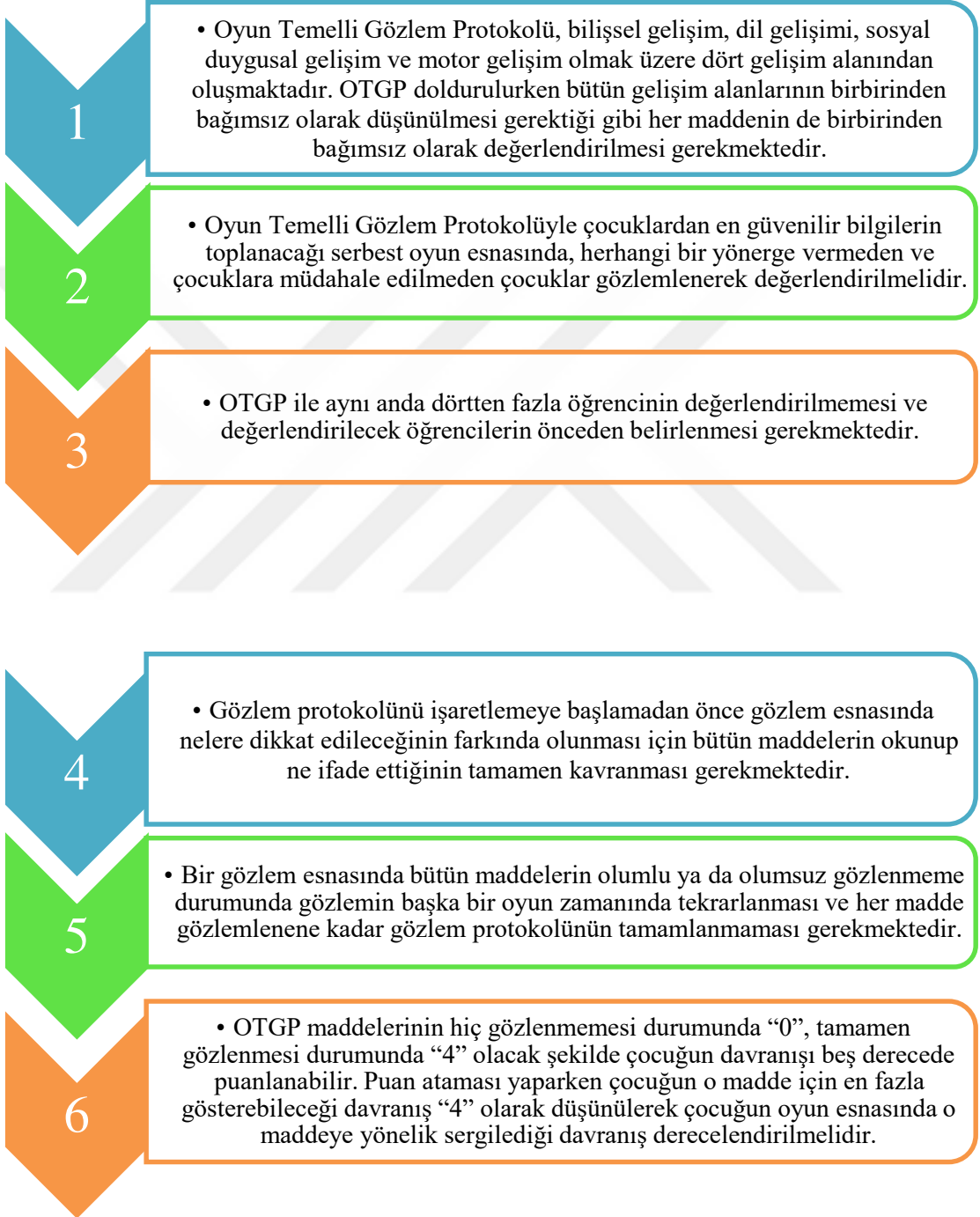
Oyun sırasında çocuk, gözlem protokolündeki herhangi bir maddeye yönelik davranışları sergilediğinde öğretmen o maddeye ilişkin puanlamayı yapmalı ve gözlem protokolünün nitel kısmına gördüğü ilgili davranışı not etmelidir.

Protokolün Uygulanması

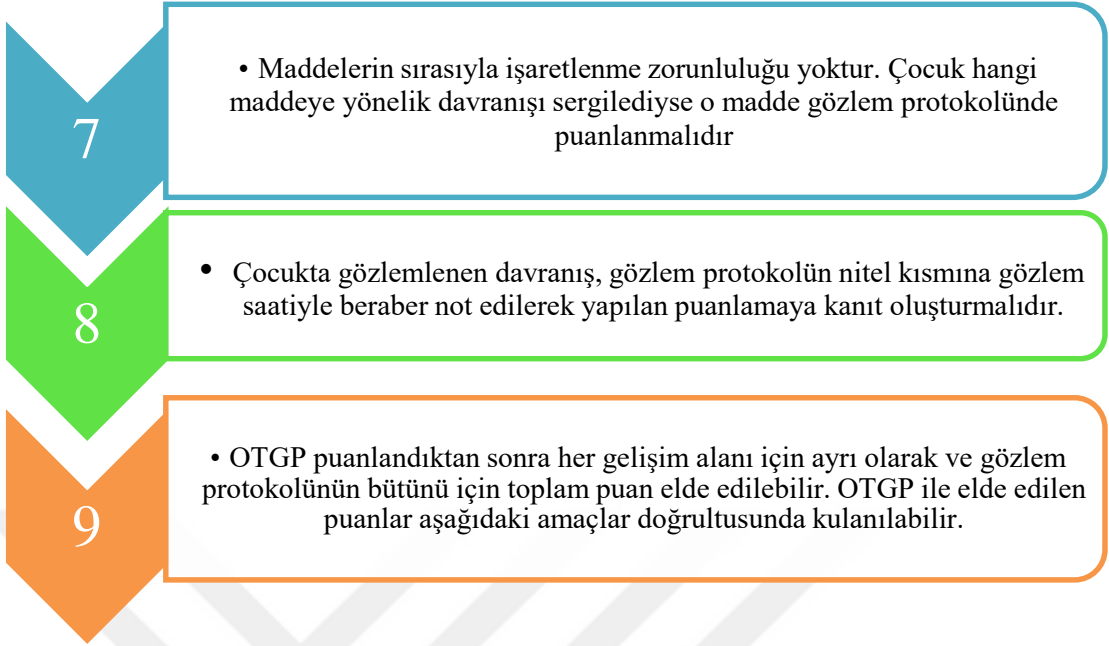
Bu kısımda protokol uygulamasında gözlem sürecinin başlangıcından sonuna kadar olan adımların nasıl takip edileceğine ve dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Bu konular öğretmenlere gözlem sürecini nasıl planlayacaklarını ve yöne-

Ek 5. (Devamı)

tecekleri hakkında bilgi sağlayacaktır. Bu şekilde, öğretmenler gözlem sürecini daha organize bir şekilde yönetebilirler. Uygulama öncesi öğretmenlerin bu bilgileri incelemesi uygulama kolaylığı sağlayacaktır.



Ek 5. (Devamı)

**Gözlem Kriterleri ve Örnek Senaryolar**

OTGP ile çocuğun bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve motor gelişim alanlarına odaklanılmıştır. Her bir maddeye yönelik gözlem kriterleri ve olası senaryo örnekleri detaylı olarak aşağıda sunulmuştur.

Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre karşılaştırır. (şekil, renk, boyut vb.)	• Çocuğun oyuncacı herhangi bir özelliğine göre karşılaştırdığını açıkça ifade etmesine gerek yoktur. Örneğin: bloklardan birini alıp "küçük blok" diye bir ifade kullanması diğer bloklarla elindeki bloğun boyutunu karşılaştırdığını ifade etmektedir.
Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre gruplar. (şekil, renk, boyut vb.)	• Bir çocuk gruplama yapıyorsa aynı zamanda karşılaştırmada yapıyordur. Örneğin: oyun oynarken legoları masada renklerine göre birbirinden uzak mesafeye ayırması çocuğun legoları renklerine göre grupladığını ifade etmektedir.
Oyuncaklarını herhangi bir özelliğine göre eşleştirir. (şekil, renk, boyut vb.)	• Çocuk birebir eşleştirme, herhangi bir özelliğine göre eşleştirmede yada sayı kadar nesneyle eşleştirme de yapabilir. Örneğin: aynı olan iki oyuncacı eşleştirmesi yada oyuncaklarının miktarıyla o sayıyı eşleştirmesi.

Ek 5. (Devamı)

Oyuncaklarıyla özgün şekiller oluşturur.	Bir yetişkin için özgün olarak görülen şekil ve düşüncelerin olması şart değildir. Önemli olan yaptığı şekle, çocuğun dünyasındaki atfettiği özellik ve anlamdır. Ayrıca çocuğun yaptığı ve söylediğinin yetişkin tarafından mantıklı görünmesine de gerek yoktur. Örneğin: buzdan bir kale yapması
Arkadaşlarıyla sohbeti başlatır.	Burada önemli olan sohbet edilmeyen ir ortamda sohbeti başlatan kişi olmasıdır. Örneğin: sessizce oyun oynanırken okula gelmeden önce yaptıklarından bahsetmesi
Sohbet eden arkadaşlarına katılır.	Burada önemli olan bir sohbet devam ederken ona sonradan dahil olabilmesidir. Örneğin: ahşap bloklarla ne yapacaklarını konuşan arkadaşlarının yanına giderek onların konuşmasına dahil olması
Bir olay hakkındaki duygusunu ya da düşüncesini söyler.	Sohbet esnasında geçen bir konu yada o an yaşadığı bir olay hakkındaki hissettiklerini ya da fikirlerini söylemesidir. Örneğin: arkadaşları evcil hayvanlardan konuşurken kendisinin kedileri sevdiğini söylemesi
Oyun esnasında jest ve mimiklerini kullanır.	Çocuğun üzüntüsünün, mutluluğunun yüzünden anlaşılması, maske surat olmamasıdır. Örneğin: mutlu olduğu ve gülmesi beklenen bir anda tebessüm etmesi
Konuşurken göz teması kurar.	Arkadaşlarıyla, öğretmeniyle sohbet esnasında konuştuğu kişiden gözlerini kaçırmamasıdır. Örneğin: konuştuğu kişiye bakması

Ek 5. (Devamı)

İstemediği durumlar yaşadığında arkadaşlarına ifade eder.	• Kendisinin rahatsız olduğu ya da istemediği halde ona yapılan bir davranış olduğunda bunu o kişilere ifade edebilmesidir. Örneğin: Bir arkadaşının oyuncağını izinsiz almasından rahatsız olduğu ve üzüldüğünü dile getirmesi
Oyunlarda kurala uygun davranır.	• Oyunu kurallarının dışına çıkmadan arkadaşlarıyla uyum içerisinde oynaması, oyunbozancılık yapmamasıdır. Örneğin: bardak oyununu kuralına göre oynamak için başladıklarında çocuğun kartta ne yapması gerekiyorsa onu yapması ya da körebe oynarken gözlerini açmadan oynaması
Oyuncaklarını yıpratmadan, zarar vermeden kullanır.	• Oyuncaklarıyla oynarken, toplarken, bir yerden bir yere taşırken zarar görmemesine dikkat etmesi, titiz kullanmanın bilincinde olarak davranmasıdır. Örneğin: oyuncağa vurmaması, atmaması, bir yerden bir yere sert bir şekilde koymaması
Arkadaşlarıyla yaşadığı bir sorunda çözümçül yaklaşır.	• Arkadaşlarıyla bir kavga ortamı olduğunda yada çocuklar arasındaki anlaşmazlıklarda olumsuz tavırlar yerine olumlu davranışlar sergilemesidir. Örneğin: çocuklar arasında iki ayrı oyunda hangisinin oynanacağına karar verilememesi durumunda ortak bir fikre varılmasının sağlanması
Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır.	• Oyuncakların tek kendine ait olmadığını bilinciyle, kendine ait olsa bile birlikte oynayabilme düşüncesiyle yaklaşmasıdır. Örneğin: okula getirdiği bir oyuncağı birlikte oynamaları
Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.	• Arkadaşına kızdığı bir durum olduğunda, o an istemediği bir olay yaşandığında bunu olumsuz tavırlar yerine olumlu davranışlarla göstermesidir. Örneğin: arkadaşından istediği oyuncağı arkadaş veremeyince zorla almayı değil konuşarak kendi isteğini ifade etmeye çalışması

Ek 5. (Devamı)

Oyunda bir sorun ortaya çıktığında bu sorunu arkadaşlarıyla konuşarak çözer.	Oyunda yaşanan herhangi bir problemi çözmek için vurmak, şikayet vb. yollar yerine konuşmayı tercih etmesidir. Örneğin: Arkadaşı ona vurduğunda aynı şekilde vurmak yerine konuşarak yaptığının yanlış olduğunu ifade etmesi
Toplanma zamanında, oynadıkları oyuncakları toplar.	Oyun zaman aralığı bittiğinde oyuncakları toplamaktan kaçmak ya da başkalarının toplamasını beklemek yerine oynadığı ve ortada gördüğü oyuncakları toplamasıdır. Örneğin: öğretmen toplanma saati dediğinde oynadığı oyuncakları titizlikle toplayıp yerine kaldırması
Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.	Oynadığı yapı inşa oyuncaklarını üst üste, yan yana dizebilmesi, iç içe geçirebilmesidir. Örneğin: blokları üst üste, legoları yan yana dizmesi, iç içe geçmeli kutuları iç içe geçirmesi
Yer değiştirme gerektiren hareketler yapar. (koşma, atlama, sıçrama)	Çocuğun koşabilmesi, tek ayak, çift ayak zıplayabilmesi, sekmesidir. Örneğin: arkadaşlarıyla beliledikleri mesafe boyunca sekerek yürümeleri
Tak-çıkarcı oyuncaklarını birbirine takar.	Boyut ve oyuncak grubu farketmeksizin oyuncak parçalarını takarak birleştirmesidir. Örneğin: legoları birleştirerek ev yapması
Oyuncak kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (kaldırma, taşıma, çekme, itme)	Oyuncak farketmeksizin oyuncakların hareketini, yönünü kontrol edebiliyor olmasıdır. Örneğin: plastik topu arkadaşına fırlatması

Ek 5. (Devamı)

Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (uzanma, yakalama, nesneleri tutma)	•Özellikle ellerini kullanarak görülen küçük kas hareketleridir. Örneğin: ipe boncuk dizmesi, küçük legoları birleştirilmesi
Tak-çıkart oyuncaklarını birbirinden ayırır.	•Yapı inşa oyuncaklarının her birini ayırmak bu kategoridedir. Örneğin: yap-boz parçalarını birbirinden ayırması
Hareketlerinde vücudunu dengeli kullanabilir.	•Yaptığı hareketlerde sendelemeyen, dengeli pozisyonlarda durarak yapmasıdır. Örneğin: sendelemeyen yürümesi, denge matlarında düşmeden durabilmesi, zıplayan top üstünde düşmeden zıplayabilmesi
Malzemelere (hamur vs.) elleriyle şekil verir.	•Elleriyle şekil verebileceği herhangi bir materyalde yoğurması, sıkmasıdır. Örneğin: kili yoğurup şekil yapması ve bozması

Verilerin Kaydedilmesi ve Analizi

Veriler OTGP'nin hem puanlamaların yapıldığı nicel kısmı hem de gözlemlerin yazıldığı nitel kısmı doldurularak kaydedilir. Gelişim alanları ve gözlem protokolünün tamamı için toplam puan olarak çocuğun profili oluşturulabilir.

İpuçları ve Öneriler

OTGP'yi kullanacak uygulayıcılara ilişkin öneri ve ipuçları aşağıda sunulmuştur.

Ek 5. (Devamı)

Gözlem yapılacak ortamdaki oyuncak çeşitliliğinin fazla olması gerekir.

Gözlem yaparken bir çocuk hakkındaki genel kaniya göre değil gözlem sonuçlarına göre maddeler işaretlenmelidir.

Aynı anda dörtten fazla çocuk gözlemlenmemelidir.

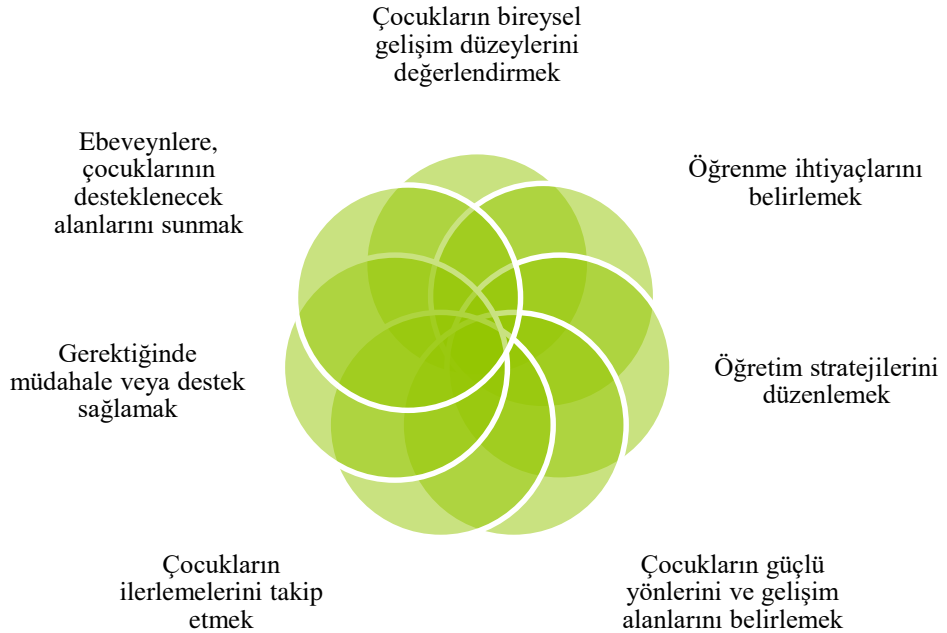
O zaman dilimindeki oyunda ilgili maddeye yönelik davranışı sergileme fırsatı olmadıysa gözlem başka bir oyun zamanında devam ettirilmelidir.

Gözlem maddelerinin gözleme başlamadan önce çok iyi kavranmış olması gerekmektedir.

Çocuğun sergilediği her davranış maddeyle birebir aynı olamaz ancak uygulayıcının gördüğü her davranışı maddeye yönelik düşünmesi gerekmektedir.

Protokolün Faydaları ve Sınırlamaları

Verilerden elde edilen sonuçların kullanım alanları Şekil 10'da verilmiştir.



OTGP'nin sınırları ise kullanımının gözleme dayalı olması sebebiyle uzun sürmesidir.

Ek 5. (Devamı)

Kaynaklar

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve göstergeleri

Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. & Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, 102(6), 245–253. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x>



ÖZGEÇMİŞ

Merve Ersal Üncü Isparta Anadolu Öğretmen Lisesi'nden 2014 yılında mezun oldu. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında 2018 yılında tamamladı. 2021 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimine başladı. 2019 yılında Gaziantep'te bir anaokulunda görevine başladı ve 2022 eğitim öğretim yılının sonuna kadar bu okulda görevini sürdürdü. 2022 – 2023 eğitim öğretim yılı itibariyle Isparta'da bir ilkokulda görevini sürdürmektedir.

VITAE

Merve Ersal Üncü graduated from Isparta Anatolian Teachers High School in 2014. She completed her undergraduate education in Marmara University Atatürk Faculty of Education Preschool Teaching program in 2018. In 2021, she started her master's degree with thesis at Gaziantep University Institute of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation in Education. In 2019, she started her duty in a kindergarten in Gaziantep and continued her duty in this school until the end of the 2022 academic year. As of the 2022-2023 academic year, she continues her duty in a primary school in Isparta.