

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Preschool Education Program Quality Assessment Scale Validity and Reliability Study

Mehmet Oğuz GÖLE¹, Z. Fulya TEMEL²

• *Geliş Tarihi:* 15 Haz. 2020

• *Kabul Tarihi:* 18 Eyl. 2020

• *Yayın Tarihi:* 30 Eyl. 2020

To cite this article: Göle, M. O., Temel, F. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 62-82. **DOI:** 10.37754/ 751362.2020.524

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim programlarının kalitesinin değerlendirilmesinde kullanmak üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Araştırmanın örneklemi; 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 611 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde farklı ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim programları, öğrenme ve program standartları, çağdaş yaklaşımlar, özel kurumlar tarafından oluşturulan öğrenme ve program standartları incelenmiş ve kaliteli okul öncesi eğitim programıyla ilgili alanyazında tarama yapılmıştır. Yapılan inceleme ve alanyazın taramaları sonucunda ölçek madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek maddelerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın felsefesi ve özellikleriyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için program geliştirme ve okul öncesi eğitim programı konusunda deneyimli beş uzmanın görüşü alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan değişikliklerle ölçeğin son şekli verilmiştir. Geçerli ve tutarlı veri toplamak için araştırmaya katılan kişi sayısının, ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan AFA sonucuna göre faktör yük değeri sonuçları incelenmiş ve değerlerin 0.52 ile 0.81 arasında değiştiği görülmüştür. DFA sonuçları; Ki-kare değerinin ($\chi^2=6346,86$, $N=256$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.078, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.97, GFI=0.97 ve AGFI=0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach- alfa değeri, Spearman Brown iki yarım güvenilirliği ve madde analizi hesaplanmış ve Cronbach- alfa değeri $\alpha=0.98$ olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin tek boyutlu bir ölçek olduğu ve geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, kalite

Abstract

The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to be used in evaluating the quality of preschool education programs. The sample of the research; It consists of 611 preschool teachers working in the 2015-2016 academic year. In order to create scale items, a review was made in the literature about the quality of pre-school education programs in different countries, the quality of pre-school education programs, different approaches applied, learning and program standards in countries, learning and program standards created by private institutions. And a review was made in the literature on the quality of pre-school education program. As a result of the examinations, scale items were created and attention was paid to ensure that the items were compatible with the philosophy and characteristics of the 2013 Pre-School Education Program. In order to determine the scope validity of the scale, the views of five experts were asked and the scale items were prepared with the changes made in line with the feedback from the experts. In order to collect a valid and

consistent data, attention was paid to ensure that the number of people participating in the research should be at least 5 times the number of items in the scale. According to the EFA result, factor load value results were examined and it was observed that the values ranged between 0.52 and 0.81. CFA results; The chi-square value ($\chi^2 = 6346.86$, $N = 256$, $P = 0.00$) was found to be significant. The fit index values were found as $RMSEA = 0.078$, $NFI = 0.97$, $CFI = 0.98$, $IFI = 0.98$, $RFI = 0.97$, $GFI = 0.97$ and $AGFI = 0.98$. In order to determine the reliability of the scale Cronbach-alpha value, Spearman Brown reliability and item analysis were calculated and Cronbach-alpha value was found to be $\alpha = 0.98$. According to the results obtained from the research findings; It was determined that the "Preschool Education Program Quality Assessment Scale" is a one-dimensional scale and is a valid and reliable assessment tool.

Key words: preschool education, preschool education program, quality

Giriş

Çocukların doğasında keşfetme ve öğrenme eğilimleri bulunmaktadır. Çocuğun keşfetme ve öğrenme isteğinin karşılanması, içinde bulunduğu çevrenin ne düzeyde destekleyici olduğu ve çocuğa sunulan imkanlarla yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişmesi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olması için kaliteli bilişsel uyarıcıların, etkili iletişim kurabildiği zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin ve bağımsızlığın desteklendiği bir çevre sunulması gerekmektedir. Kaliteli okul öncesi eğitim çocuklara bu çevrenin sunulmasını mümkün kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006, 2013). Okul öncesi eğitim çevresinin, eğitim programının amaçlarına, felsefesine uygun olarak, çocukların gelişimi ve ilgileri dikkate alınarak düzenlenmelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Peker Ünal, 2017).

Nitelikli öğrenme çevresinin en önemli öğelerinden birini oluşturan eğitim programı; Demirel'e (2012) göre öğrenene, okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği, Erden'e (2011) göre ise bireyde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan olarak ifade edilmektedir. Eğitim programı; R. Tyler'a göre okul tarafından eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönetilen tüm öğrenme deneyimleri, Popham ve Baker'e göre okulun sorumluluğundaki tüm planlı öğrenme çıktıları olarak tanımlanmaktadır (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2005). Okul öncesi eğitim programı; çocukların öğrenmesi ve gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış bir ortamda gerçekleştirilen planlanmış ve planlanmamış tüm etkileşimler, deneyimler, etkinlikler ve rutinlerdir (Department of Education, Employment and Workplace Relations(DEEWR), 2009). Curtis'e (2002) göre okul öncesi eğitim programı; öğrenme sürecini (çocuğun nasıl öğrendiği), çocuğun öğrenmesinde ilerleme ve öğrenme bağlamını (bir çocuğun nerede ve neden öğrendiği) dikkate alınarak; içerde, dışarda ve planlanan etkinlikleri ve eğitimcinin çocuklara, ailelere ve eğitim ortamındaki herkese karşı tutumlarını da kapsayan, çocuğu öğrenme ortamında açık ve örtülü olarak etkileyen her şey olarak tanımlanmaktadır. Wortham'a (2006) göre okul öncesi eğitim programının; bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişim alanlarına yönelik olması ve gelişim ile fen, matematik, okuma, müzik, sanat, drama ve fiziksel etkinlikler arasında bir denge sağlanması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki kaliteli eğitim, çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde uzun vadeli olumlu bir etkiye sahiptir. Çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerindeki bu olumlu etkinin uzun vadeli ve kalıcı olmasını sağlayan göstergelerin; eğitsel uygulamalar, güvenli bir sosyal-duygusal çevre ve program kalitesi olduğu belirtilmektedir (Chopra, 2016; Janta, Belle ve Stewart; 2016). Okul öncesi eğitim programlarının kaliteli olması ve kalitesinin güçlendirilmesi için, programın; farklı ilgi ve ihtiyaçlara duyarlı olması, gelişimsel temelli olması, bütüncül olması ve bütüncül gelişimi desteklemesi, kuramsal temellerle ilişkilendirilmesi, çocuğun yaşamı ve çevresiyle bütünleştirilmiş olması, yetişkin-çocuk etkileşimine imkan sağlaması, etkin ve etkileşimli öğrenmeye imkan sağlaması, aile

katılımına ve etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlaması gerekmektedir. Kaliteli eğitim ise içerdiği ögeler arasındaki etkileşim gerçekleştiği zaman mümkün olmaktadır (Temel, 2012).

UNICEF (2000) ve National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003) gibi uluslararası kurumlar da kaliteli okul öncesi eğitim programının, bilimsel olarak planlanmış, gelişimsel olarak uygun, tüm çocukların için olumlu sonuçlar sağlayan, çocuklara farklı alanlarda temel bilgi ve beceri kazandıran ve kapsamlı olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda kaliteli programlar, çocukların eğitim süreçleri boyunca ve yetişkinlik döneminde demokratik değerlere sahip bir toplum kültürü oluşmasını sağlamaktadır. Demokratik değerlerin oluşması için programın, çocukların içinde bulunduğu toplum kültürüne uygun olması, toplum kültürünün özelliklerini yansıtması ve çocukların tamamını kapsamaması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Janta vd., 2016; Wang, 2005). Aynı zamanda programın özel gereksinimli bireylere yönelik kapsamlı uygulamaları içeren bir felsefeye sahip olması, özel gereksinimli çocukların eğitimine ve öğretimine destek sağlaması, personelin kendini geliştirmesi için bir sisteme sahip olması, programın değerlendirme sisteminin olması, aile katılımı için tutarlılık ve sürekliliğinin olması da niteliğini artırmaktadır (Wortham, 2006; Nylander, 2009). Aynı zamanda kaliteli okul öncesi eğitim programlarında çocukların eğitim sürecine katılımı temel bir hak olarak görülmektedir. Katılımı sağlamak, çocukların düşüncelerine önem verildiğini, saygı duyulduğunu göstermekte ve öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma imkânı sağlamaktadır. Bundan dolayı çocukların öğrenme süreciyle ilgili karar verme süreçlerine katılarak bir dizi etkinlik içerisinde tercih yapabilmesi ve ne tür şeyler yaratmak istediklerine karar verebilmelerinin, akranlarıyla iletişim kurabilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programının kaliteli olmasında çocukların bireysel, küçük-büyük grup etkinliklerine katılması, çocukların bireysel ihtiyaçları ve yeteneklerinin tüm etkinliklerin merkezinde olması önemli rol oynamaktadır (Espinosa, 2002; Kangas, 2016). Çocuk merkezli eğitim programlarında yapılan planlamalarda çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olmasına dikkat edilmektedir. Bunun için öğretmenlerin çocukların yaşlarına göre gelişim özelliklerini hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve planlamada çocukların gelişim özelliklerine dikkat ederek belirli gelişim alanlarına değil bütün gelişim alanlarında çocukların gelişimini sağlaması gerekmektedir. Planlama çocukların gelişimleri dikkate alınarak yapıldığında eğitim sürecinin esnek bir şekilde planlanmasını ve uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır (Miller, 1996).

Eğitim sürecinin kaliteli olması için, sürecin planlanmasında çocukların öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına yönelik olarak, kazanım ve göstergelerin belirlenmesi, ilgili materyallerin hazırlanması gibi bir dizi seçim yapılmaktadır. Yapılan seçimler çocukların keşfedecekleri kavramları, kazanacakları becerileri, bireysel ve küçük-büyük grup etkinliklerinin belirlenmesini sağlamalıdır (Jackman, 2012). Aynı zamanda eğitim sürecin planlanması çocukların ilgi, ihtiyaç, yetenekleri doğrultusunda yapılmalı ve çocukların planda değişiklik yapmasına imkân sağlayan esnekliğe sahip olmalıdır (Bredenkamp, 2015; Community Child Care, 2011). Eğitim süreci planlanırken çocukların kendi kapasitelerini keşfetmeleri, kullanmaları ve geliştirmeleri için çocukların nasıl geliştiği ve öğrendiklerine ilişkin bilgiler dikkate alındığında (Landry, 2005), öğretmenler sürece daha duyarlı olmakta, daha iyi etkinlikler uygulamakta ve genel olarak daha kaliteli eğitim vermektedir (Wilcox-Herzog, McLaren, Ward ve Wong, 2013). Program kalitesi program yapısı, eğitim ortamı, eğitim süreci ve ilişkileri de kapsamaktadır (Küçükahmet, 2009). Öğretmen-aile, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve ilgi üzerine kurulması çocuğun gelişim ve öğrenmesine katkı sağlayarak eğitimde olumlu sonuçları arttırmaktadır. Olumlu ilişkiler çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesini, akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler

kurmasını ve topluluğun bir parçası olmasını sağlamaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim programı, ilişkilerin işbirliği üzerine kurulmasını geliştirilmesini ve sürdürülmesini teşvik etmektedir (Joseph ve Strain, 2004; NAEYC, 2005, 2018; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009).

Programın niteliğini etkileyen bir diğer etmen ise öğretmen ve çocuk arasındaki olumlu ilişkilerdir. Okul öncesi eğitimde öğretmenin ve çocuğun etkileşimde bulunduğu her zaman dilimi olumlu ilişkiler geliştirmek için kullanılabilir. Çocukları dinlemek, göz teması kurmak ve çocuklarla birebir etkileşime girmek, uygun davranış için model olma ve sınırları açık bir şekilde belirtme; öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerin güvenli bir şekilde gelişmesini sağlayan davranışlar olarak görülmektedir (Ostrosky ve Jung, 2008). Öğretmenin kurduğu olumlu ilişkiler sınıfın da sosyal ve duygusal atmosferini belirlemekte ve akranlar arası etkileşimi de etkilemektedir. Okul öncesi sınıfları çocukların bir dizi sosyal durumla karşılaşmalarına fırsat sağladığı için çocuklar akranlarıyla iletişim kurmak için farklı yöntemler kullanma ve iletişim kurma esnekliği gibi beceriler kazanmaktadır. Kazanılan beceriler çocukların güven ve özgüven duygularını geliştirmekte ve eğitim ortamına uyum sağlamalarını da kolaylaştırmaktadır (Howes, 2013; Manaster ve Jobe, 2012). Öğretmenin sınıf ile ev arasında köprü kurarak işbirliği yapılması okulda kazanılan bilgi ve becerilerin ev ortamında sürdürülmesini sağlamaktadır. Öğretmen ve aile arasındaki işbirliğinin içerisinde çocuklar hakkındaki bilgileri ve çocukların gelişim ve öğrenmelerine dair görüşlerini paylaşmak da bulunmaktadır (Loughran, 2008; Brodin ve Renblad; 2014; Looney, 2011). Ailenin çocuk hakkındaki bilgileri paylaşması, ailenin eğitimin bir parçası olmasını ve eğitime katılımını sağlamaktadır. Aile, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çalışmalara aktif katılarak kaliteli eğitim verilmesinde okul öncesi eğitim kurumunu ve öğretmeni desteklemektedir (Smidt, 2007). Aile katılımı sağlanmadığı sürece okul öncesi eğitim programının faydaları da tam olarak ortaya çıkamamaktadır. Bundan dolayı ailelerin eğitimin dışında bırakılması değil, aileler ile koordineli çalışmalar yapılması ve bunun için de aile katılımının amaçlarının çok iyi bilinerek kaliteli eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Berlin, O'Neal ve Brooks-Gunn, 1998; Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2006).

Kaliteli okul öncesi eğitim programı ailenin eğitime katılımını sağlamak için aileleri eğitim programı hakkında bilgilendirmelidir. Eğitim programı, ailelerin çocukların gelişimini takip etmesi konusunda öğretmen rehberliğinde çalışmasını, materyal yapımı çalışmalarına ve sınıf içi-sınıf dışı etkinliklere katılmaları için aileleri teşvik etmelidir. (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Öğretmenlerin doğru, kapsamlı kararlar alabilmeleri için karar verme ve değerlendirme sürecine aileleri de dahil etmeleri gerekmektedir. Ailenin değerlendirmeye katılımı, anne-babaların çocuklarının ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini anlamalarına yardımcı olması ve bilgi toplama açısından da güçlü bağlar sağlamaktadır. Aile, değerlendirme sürecine katkı sağlaması için desteklendiği zaman çocuğun gösterdiği ilerlemeye ve eğitim programının başarısına yönelik daha net, kapsamlı ve kaliteli bir değerlendirme yapılmaktadır (Bailey, 2005; Ledoux, Yoner ve Hanes, 2010).

Nitelikli programın bir diğer özelliği ise kaliteli değerlendirme sistemine sahip olmasıdır. Değerlendirme sistemi eğitim programında güçlü ve ihtiyaç duyulan alanların tespit edilmesini, programın ne derece etkili olduğunun belirlenmesini sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda kalite iyileştirilmesi yapılarak programın okul öncesi eğitim kalite standartları çerçevesinde uygulanmasına ve sürdürülmesine imkân vermektedir (Massachusetts Board of Education (MBE), 2003; Banu, 2014; Dichtelmiller, 2011). Kaliteli programlarda, eğitimin değerlendirilmesi için de kapsamlı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde değerlendirme stratejilerini kullanması ve bu stratejileri iyileştirmesi bu kapsam içerisinde

yer almaktadır (Nylander, 2009). Çocuk hakkında çok önemli bilgiler sağlayan; alternatif değerlendirme yöntemleri, günlük rutinler ve çocuğun kurduğu ilişkiler esnek bir yol izlenerek değerlendirme sürecinde kullanılması gerekmektedir. Öğretmenlerin kaliteli bir değerlendirme yapması için, uygun değerlendirme yöntemlerini seçmesi, eğitsel kararlar için uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmesi, geliştirilen değerlendirme araçlarını uygulaması gerekmektedir. Yapılan değerlendirmenin sonuçlarını çocuk, diğer ilgililer, eğitimcilerle ve aileyle paylaşmak ise yine öğretmenin görevleri arasında yer almaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Ebeveynler veya çocuğun bakımı ile ilgilenen kişiler çocuk hakkında en iyi bilgiye sahip olan kişilerdir. Bir çocuğun tanıma ve değerlendirilmesi için gerekli olan bilgilerden tam olarak faydalanılması çocukların yararına olmaktadır. Çocukların evde ve okul dışındaki diğer yerlerde nasıl davrandıklarını bilmek, öğretmenlerin dengeli bir değerlendirme yapmalarına fırsat vermektedir (Loughran, 2008). Çocuğun performansı veya gelişiminin değerlendirilmesi, eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi açısından önemli bir öge olarak görülmektedir. (Bryce, 2010). Hangi faktörlerin çocuğun performansını etkilediğini, çocukların güçlü yönlerini ve eğitime ihtiyaç duydukları alanları belirleyip gelişimlerini takip ederek eğitim sürecinde bir sonraki uygun adıma karar verilmektedir. Çocukların performanslarını iyileştirmek ve kazanımlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek için de öğretmenlerin güvenilir değerlendirme sistemleri kullanması gerekmektedir (Chen ve McNamee, 2006; Looney, 2011). Okul öncesi eğitim programının kaliteli bir şekilde uygulanması, programın içerik (ne) ve eğitim süreci (nasıl) ögesi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarda ki performanslarını gözlemlemesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi program için önemli bir unsur olmaktadır (Wang, Spalding, Klecka ve Odell, 2011). Eğitim programının uygulanması her zaman çeşitli sonuçlar doğurmaktadır, ancak ortaya çıkan sonuçların ne olduğu ve eğitim programının ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki etkisinin belirlenmesi, uygulanan programın ne düzeyde etkili ve verimli olduğunun saptanması gibi çeşitli amaçlar eğitim programının değerlendirilmesini önemini ortaya koymaktadır (McLachlan, Flear ve Edwards, 2018; NAEYC, 2009).

Eğitim programının değerlendirilmesi farklı amaçlar için yapılmaktadır, ancak değerlendirmenin temel amacı eğitim programının kalitesini ve yeterliliğini ortaya koymaktır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bir eğitim programının kaliteli olması, kalitenin nasıl değerlendirileceğini sorusunu da önemli kılmaktadır. Bir eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde hedefe dayalı değerlendirme yapıldığı zaman daha tutarlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinin merkezinde eğitimin hedefleri bulunmaktadır. İlk olarak hangi hedeflere ulaşıldığı daha sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılmadığını belirlemek için hedef ve öğrenme yaşantıları incelenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ulaşılamayan hedefler değiştirilmekte ya da programdan çıkarılmaktadır. Eğer hedeflerde herhangi bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılmaktadır (Demirel, 2012). Hedefe dayalı değerlendirme modelini kullanarak eğitim programının etkisini ve geliştirilmesi gereken yönlerini görmek mümkün olmaktadır (Özdemir, 2009). Bu bilgiler ışığında, okul öncesi eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi için yapılan bu çalışmada değerlendirme modeli olarak hedefe dayalı değerlendirme ele alınmıştır.

Okul öncesi eğitimin etkili olmasının en temel unsurunun eğitim programının kalitesi olduğu araştırmalarda görülmektedir. Kalite ölçümünün gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılar tarafından araçları geliştirilmekte ve bu araçları okul öncesi eğitimin kalitesini belirleme ve iyileştirme sistemleri olarak kullanılmaktadır (Bredenkamp, 2015). Programın kalitesi ve etkililiği hakkında elde edilen veriler eğitim programının etkililiğinin göstergeleri olan ölçütlerle karşılaştırılıp programın etkililiği ve kalitesi hakkında karar verilmesini

sağlamaktadır (Erden, 1998). Günümüzde, okul öncesi eğitimin kalitesine dikkat çekilmekte ve kalite ile ilgili beklentiler artmaktadır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programı geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yönelik beklentiler de artmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitime yönelik geliştirilecek olan politikalara yön verilmesi, yeni okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin kalite ile ilgili farkındalıkların artırılması, kaliteli planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yapılması için okul öncesi eğitim programının kaliteli özelliklere sahip olması gerekmektedir. "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin alanyazında program kalitesini değerlendirme aracı olarak kuramsal bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları ve veri analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Sincan, Etimesgut, Yenimahalle ve Keçiören merkez ilçelerinde ve Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan toplam 611 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 5 katı bundan başka 10 katı (Tavşancıl, 2006), örneklem grubunun büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı (Erkuş, 2012) olması gerektiği belirtilmektedir. Büyüköztürk (2005) örneklem büyüklüğünün artmasının gerçek puanlara daha fazla yaklaşmasını sağlayacağını, daha duyarlı tahminler yapılabileceğini belirtmektedir. Çalışmada doğru sonuçlara ulaşmak ve duyarlı tahminler yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 ve en fazla 10 katı olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	n	%	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	309	50.5
	6-10 yıl	211	34.5
	11 ve üzeri yıl	91	15.0
Mezun Oldukları Program	Çocuk Gelişimi	73	12.0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	496	81.1
	Diğer	42	6.9
Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Türü	Meslek Y. Okulu	34	5.5
	Fakülte	546	89.3
	Açıköğretim	31	5.2
Toplam	611	100	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin %50.5'i 1-5 yıl, %34.5'i 6-10 yıl ve %15'i 11 yıl ve daha fazla çalıştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, %12'si çocuk gelişimi, %81.1'i okul öncesi öğretmenliği, %6.9'u diğer programlardan mezun olmuşlardır. Katılımcıların, %5.5'i meslek yüksekokulu, %89.3'ü fakülte, %5.2's, açıköğretimden mezun oldukları görülmektedir.

Madde Oluşturma Süreci

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk aşama olarak, farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitimi ve eğitim programının kalitesinin değerlendirmesi için kullanılan eğitim programı standartları incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Bu incelemeler sonunda okul

öncesi eğitim programlarında kalite ve program standartları hakkında yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alacak maddelerin ülkemizde uygulanmaya başlanan 2013'den bu yana uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerlendirebilecek özellikte olmasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nde yer alacak maddeler belirlenmiştir. İlişkiler, program, eğitim süreci, değerlendirme ve aile gibi programda bulunması gereken bileşenler dikkate alınarak 82 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen bileşenler aynı zamanda NAEYC (2009) erken çocukluk eğitim standartlarında yer alan standart alanları (ilişkiler, müfredat, öğretim, çocuk gelişiminin değerlendirilmesi, aile) ile benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ancak NAEYC (2009) erken çocukluk eğitimi standartlarında yer alan sağlık, liderlik ve yönetim, toplumsal ilişkiler alanları kurum standartları arasında yer aldığı için geliştirilen ölçekte bu alanlar alınmamıştır. Öğretmen ve fiziksel çevre alanları ise öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıfta ve kurumda bulunan personel sayısı, öğretmen-çocuk oranı, sınıfta çocuk başına düşen alan vb. yapısal özellikleri yansıttığı ve geliştirilen ölçekte yer alan bazı maddelerin fiziksel çevre ve öğretmen alanlarına yönelik özellikler olduğu için bu alanlara yer verilmemiştir. Ayrıca Temel'in (2012) erken çocukluk eğitim programlarının kalite bileşenlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalarından yola çıkılmıştır.

Ölçek maddeleri hazırlandıktan bir sonraki aşama olarak ölçeğin kapsam geçerliği için uzmanlardan görüş alınmıştır. Karasar'a (2010) göre kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi için uzmanlardan görüş alınması olarak tanımlanmaktadır. Ölçek yer alan maddelerin okul öncesi eğitim programı kalitesinin ölçülmesine gösterge olup olmadığını belirlenmesi için MEB Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilme sürecinde, program komisyonunda görev alan beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar, Eğitim Fakülteleri'nin Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda doktora derecesine sahip, okul öncesi eğitim programı alanında akademik çalışmalar yapmış, program geliştirme konusunda deneyimli akademisyenlerden oluşturulmuştur. "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan maddelerin uygun olup olmadığına göre görüş bildirmişlerdir. Maddelerin kalması, değiştirilmesi ve çıkarılması için beş uzmandan üçünün aynı görüşte fikir bildirmesi temel alınarak yapılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan kapsam geçerliği incelemesi sonucunda ölçekteki madde sayısı 82'den 61'e düşmüştür.

Bir sonraki aşamada ölçekte yer alan maddelerin Türkçe'ye uygunluğu kontrolden geçirilmiştir. Ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılması için ölçeğin dili, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve maddelerin Türk Dili'ne uygunluğu sağlanmıştır.

Kol (2012) ve Karasar'a (2010) göre cevaplayıcıların çift sayıda tepki kategorisiyle ve "kararsızım" seçeneğini tercih ederek, gerçek bir seçim yapmaktan kaçınacakları için, olumlu veya olumsuz tercih yapmakta zorlandıkları belirtilmektedir. Araştırmanın verilen cevapların objektifliğini artırmak, cevaplayıcıların seçimlerinde gerçek bir seçim yapabilmeleri ve zorluk yaşamamaları ve tek bir cevap üzerinde yoğunlaşma olmaması amacı ile "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Sorularda; "(1) Hiç Önemli Değil", "(2) Çok Az Önemli", "(3) Orta Derecede Önemli", "(4) Oldukça Önemli" ve "(5) Çok Önemli" biçiminde derecelendirilmiştir. En olumsuz ifadeye (1) puan, en olumlu ifadeye (5) puan verilerek, her bir madde 1-5 puan arasında puanlandırılmıştır.

Maddelerin oluşturulması, kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınması ve ölçeğin Türk Dili açısından görüş alındıktan sonra "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek formu MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek hakkında kurum yöneticileri ve öğretmenlere bilgilendirilmiştir. Ölçek formu öğretmenlere bırakıldıktan sonra gönüllü olan katılımcıların olduğu formlar bir hafta sonra tekrar toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının istatistiksel çalışması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

"Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" geliştirme araştırmasında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) farklı örneklemden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazında da AFA ve DFA analiz sürecinin farklı örneklemlerde uygulanmasıyla sağlıklı ve etkili sonuçlar elde edileceği belirtilmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). 611 okul öncesi öğretmeninden oluşan çalışma grubunda Ankara örnekleminde 355 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle AFA, Afyonkarahisar örnekleminde 256 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle de DFA analizi süreci uygulanmıştır. "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin güvenirlik çalışmaları ise çalışma grubunda yer alan 611 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, açıklayıcı faktör analizi için ölçeği uygun cevaplandırılan 355 kişinin bilgileri SPSS20 programına kaydedilip ölçeğin 61 maddesi de "Temel Bileşenler Faktör Analizi" yapılmıştır. Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett testi yapılarak verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri incelendiğinde, 0.966 değer sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için "çok iyi" sayılabilecek seviyede olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Bartlett Sphericity testi sonucu χ^2 değeri ise 17979,560 ($p < .000$, $sd=1128$) ölçekteki maddeler (değişkenler) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005).

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için, bir faktörün en azından varyansı 1.00 olan değişkenlerden biriyle eşdeğere sahip olmasının aranmasıdır. Faktörlerin özdeğerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği, faktörlerin özdeğerleriyle eşleme yapılması, ortaya çıkan noktaların birleştirilmesi sonucunda elde edilir. Önemli faktör sayısı, grafikteki yüksek ivmeli olan ve hızlı düşüşlerin olduğu faktördür. Grafikteki yatay çizgiler, faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçekte yer alan maddelerin faktörle ilişkisinin belirlenmesi için faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değeri, faktörle maddeler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır. Genel olarak işaretine hiç bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 ile 0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi üzerine kurulan hipotezlerin sınanması için DFA tekniği kullanılmaktadır. DFA, AFA ile belirlenen "k" sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının, bu faktörde temsil edilme düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

DFA'nın uyumlu olup olmadığı ölçen modelin yeterliliğini belirlemek için farklı uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Non-Normed Fit Index (NNFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) ve Parsimony Normed Fit Index (PNFI) uyum indeksleri kullanılmaktadır (Wetson ve Gore'den aktaran İlhan, Çetin ve Kinay, 2015).

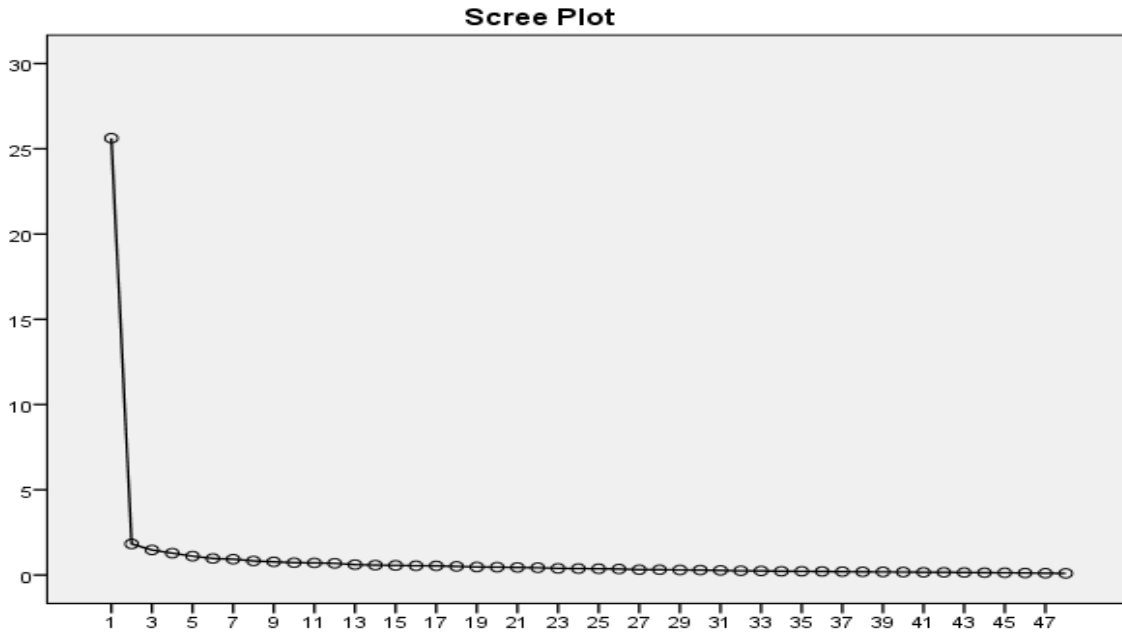
Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Güvenirlik bir şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısının değeri sıfır ile bir arasında bir değerdir ve (r) ile belirtilmektedir. Güvenirlik değeri bire (1.00) yaklaştığı takdirde güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2010).

Bulgular

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizi bulguları yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek maddelerinin Türk Dili'ne uygunluğunun kontrolü ve kapsam geçerliğinden sonra AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 1. Açımlayıcı faktör analizi özdeğer grafiği

Şekil 1'de AFA özdeğer grafiğinde, genel olarak özdeğeri 1 veya daha büyük olan faktörler önemli faktör olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Şekil 1'de özdeğer grafiği incelendiği zaman, tek faktörde özdeğeri 1'in üstündedir. Özdeğeri 1 ve daha fazla olan faktörlerin önemli faktör olduğu dikkate alındığı zaman ilk faktörden sonraki düşüşün yüksek ivmeli ve keskin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda değeri 1'in altında kalmasından dolayı ve madde özdeğerlerinin yakın olmasından dolayı ölçeğin bütüncül bir yapıya sahip ve tek faktörlü olduğu gözlenmiştir.

AFA testinde ilk olarak maddelerin faktör yük değerleri belirlenmiştir. Bu analizde .30'un altında bir değere sahip olan maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek yer alan tüm maddelerin yalnız bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olması dikkate alınmıştır. Bu

açından bir faktörde yer alan maddenin diğer bir faktördeki yük değeri ile en az .10 fark olması ölçüt olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra yapılan AFA’da .30 ölçütünü sağlamayan 14 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte geriye kalan 47 maddenin maksimum faktör sayısı incelenmesi için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve ölçekte yer alan maddelerin tek bir faktörde toplandığı ortaya çıkmıştır ve faktör toplam varyansının %53.37’sini açıklamaktadır.

Aşağıda faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Yük Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktör yük değeri	Madde ortak varyansları
m1	.715	.511
m2	.793	.628
m4	.760	.578
m5	.759	.576
m6	.738	.544
m7	.764	.584
m8	.703	.494
m9	.759	.577
m10	.785	.616
m12	.788	.620
m14	.737	.543
m16	.778	.606
m17	.662	.438
m19	.709	.503
m20	.736	.541
m21	.723	.523
m22	.729	.532
m23	.764	.584
m24	.752	.565
m25	.767	.588
m26	.815	.665
m27	.770	.592
m28	.772	.596
m29	.769	.592
m30	.736	.542
m32	.727	.528
m33	.731	.534
m37	.652	.426
m38	.686	.471
m39	.717	.514
m40	.702	.492
m42	.707	.500
m44	.704	.496
m45	.691	.477
m46	.738	.545
m47	.701	.491
m48	.647	.418
m49	.703	.494
m53	.558	.311
m54	.753	.566
m55	.791	.626

m56	.774	.599
m57	.529	.280
m58	.719	.518
m59	.713	.509
m60	.759	.577
m61	.709	.503

Faktör yük değeri, faktörle maddeler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.81 arasında değişmektedir. Tablo 2'deki değerler incelendiğinde, değerlerin yaklaşık olarak 0.52 ile 0.81 arasında olması alt sınıra bakarak oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen 47 madde ve tek faktörden oluşan yapıyı test etmek için 256 okul öncesi öğretmeninden oluşan farklı bir örnekleme DFA uygulanmıştır. DFA analizi indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum ölçütleri bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hu ve Bentler, 1999). Bu ölçütler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. DFA Uyum Ölçütleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Durumu
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.06	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.97	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.078	Kabul Edilebilir
SRMR	$00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.046	Mükemmel
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	0.90	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$50 \leq PGFI \leq .95$	0.66	Kabul Edilebilir

Tablo 3 incelendiğinde geliştirilen ölçeğin DFA uyum ölçütleri kabul edilebilir ile mükemmel arasında değiştiği görülmektedir.

DFA analizi sonucunda elde edilen tek faktörlü modele ilişkin *t*-testi değerleri ise tablo 4'de sunulmuştur.

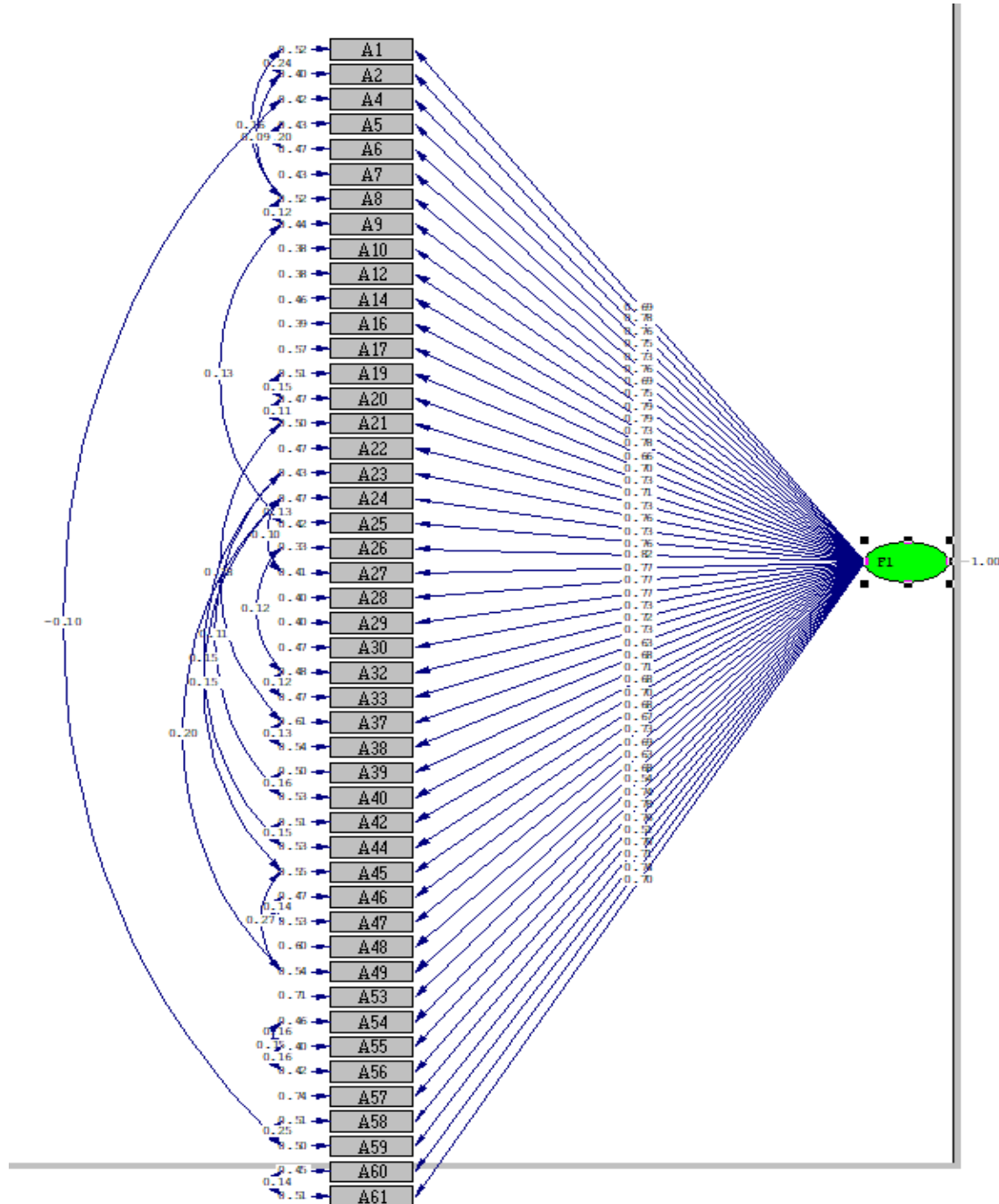
Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği *t*-testi sonuçları

Madde No	<i>t</i> -testi Değeri	Madde No	<i>t</i> -testi Değeri	Madde No	<i>t</i> -testi Değeri	Madde No	<i>t</i> -testi Değeri
m1	16.20	m17	17.27	m30	17.29	m48	18.94
m2	19.03	m19	16.69	m32	14.31	m49	18.37
m4	17.31	m20	17.38	m33	15.72	m53	11.31
m5	18.32	m21	18.36	m37	16.75	m54	16.45
m6	16.21	m22	17.40	m38	15.97	m55	16.66
m7	18.06	m23	18.38	m39	15.48	m56	17.85
m8	19.38	m24	20.58	m40	17.33	m57	16.40
m9	19.40	m25	18.79	m42	16.01	m58	18.74
m10	17.46	m26	18.91	m44	14.47	m59	19.58
m12	19.19	m27	18.87	m45	15.85	m60	16.26
m14	15.14	m28	17.39	m46	11.93	m61	18.62

m16	16.44	m29	17.10	m47	17.60
-----	-------	-----	-------	-----	-------

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde; t - testi değerlerinin 11.31 ile 20.58 arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA'dan elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Şekil 2'de DFA sonucunda "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan maddelerin faktör yük değerlerine diagram üzerinde yer verilmiştir.



Şekil 2. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'ne ilişkin path diagramı ve faktör yükleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin faktör yükleri 0.52 ile 0.82 arasında yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Şekil 1'de

yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının .30 ölçütünü sağladığı görülmektedir. Bu uyum indeksi ve faktör yük değerleri incelendiği zaman ölçeğin tek faktörlü yapı için uyumlu olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışması

"Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin güvenirliliğini tespit etmek için içtutarlılık ve madde analizi hesaplamaları yapılmıştır.

İçtutarlılık

"Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach- alfa değeri hesaplanmış ve 47 maddeye ait toplam değer $\alpha=0.98$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte ölçeğin son halinin iki eşdeğer yarısına ilişkin güvenirlilik katsayılarını belirlemek için Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Tavşancılı'a (2006) göre bir ölçeğin iki yarıya bölünme yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayısı, eşdeğer iki yarı güvenirliliği olarak belirlenmesidir. Eşdeğer iki yarı güvenirliliği Spearman Brown formülü ile hesaplandığında 0.98 ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait güvenirlilik katsayısı ise 0.95'tir.

Madde Analizi

Ölçme aracında yer alan maddelerin, madde ayırt edicilik düzeylerini belirleyerek toplam puanı yordama gücünü ortaya koymak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca madde çıkarıldığında ölçek iç tutarlılığını, ortalama ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır. Madde analizi sonucu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Ortalama	Standart sapma
m1	.696	.981	3,8612	1,18641
m2	.776	.981	3,9718	1,24353
m4	.743	.981	4,0188	1,22074
m5	.742	.981	3,8635	1,24583
m6	.720	.981	3,8000	1,28121
m7	.748	.981	3,8729	1,23542
m8	.685	.981	3,7882	1,19644
m9	.743	.981	3,9082	1,20868
m10	.768	.981	3,8188	1,30407
m12	.774	.981	3,7553	1,27988
m14	.724	.981	3,5459	1,34353
m16	.765	.981	3,6965	1,35967
m17	.647	.981	3,4165	1,31508
m19	.695	.981	3,5247	1,25517
m20	.723	.981	3,6071	1,37307
m21	.710	.981	3,7318	1,31879
m22	.716	.981	3,5718	1,21320
m23	.751	.981	3,7694	1,29349
m24	.738	.981	3,7365	1,32864
m25	.751	.981	3,7929	1,25121
m26	.803	.981	3,6494	1,32534
m27	.755	.981	3,5859	1,30774
m28	.759	.981	3,7506	1,28632
m29	.757	.981	3,5953	1,35667
m30	.723	.981	3,5812	1,26589

m32	.713	.981	3,5224	1,25709
m33	.718	.981	3,5365	1,32793
m37	.641	.981	3,6071	1,37135
m38	.675	.981	3,5059	1,39087
m39	.706	.981	3,5412	1,36804
m40	.691	.981	3,5247	1,34409
m42	.696	.981	3,5459	1,31335
m44	.692	.981	3,5647	1,28532
m45	.677	.981	3,6118	1,26728
m46	.724	.981	3,5624	1,15395
m47	.687	.981	3,5506	1,29873
m48	.631	.981	3,3388	1,17683
m49	.689	.981	3,5600	1,22158
m53	.545	.981	3,1294	1,25130
m54	.739	.981	3,6165	1,39785
m55	.779	.981	3,6047	1,28268
m56	.761	.981	3,5365	1,37162
m57	.517	.981	2,8847	1,22797
m58	.708	.981	3,2471	1,33270
m59	.702	.981	3,2659	1,36927
m60	.750	.981	3,3341	1,33225
m61	.698	.981	3,1741	1,33275

Tablo 5’de yer alan veriler incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarının 0.517 ile 0.803 aralığında değiştiği görülmektedir. İlgili değerlerin .30 ve üstü olan maddeler, ölçülmek istenen özelliği ayırt etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Elde edilen bulgulardan hareketle ölçme aracıyla yer alan maddelerin tamamının .30 üzerinde bir değere sahip olduğu için ayırt edici olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması kapsamında ilk olarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’nin yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda maddelerin toplam varyansın %53.37’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kline’e (1994) göre yapılan faktör analizlerinde faktör yük değerlerin toplam varyansı açıklaması için yüzde 40’ın üzerinde olması gerekmektedir. Yapılan analizlerde toplam varyansın %53.37’sini açıklayan tek faktörlü yapının kuramsal bilgilere uygun ve yorumlanabilir olduğu bulunmuştur.

AFA bulgularına göre, ölçekte yer alan maddelerin 14 tanesi 0.30 ölçütünü sağlamadığı için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. AFA verilerini doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA’dan elde edilen bulgular, ölçeğin tek faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. AFA ile açıklanan varyans oranı .30 ve üstü değerlerin ölçüt olarak alınması (Büyüköztürk, 2010), ölçekte yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu (Costello ve Osborne, 2005; Pallant, 2005) ve DFA’dan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar arasında yer alması dikkate alındığında Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’nin yapı geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Tablo 5’de Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği t-testi sonuçları incelendiğinde hesaplanan *t* değerlerinin 1.96’dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58’den büyük olması ise .01 düzeyinden anlamlı olduğunu göstermektedir (Karl ve Dag, 1993; Kline, 2011). Bu bilgiler ışığında Tablo 7 incelendiğinde DFA’dan elde edilen tüm *t*

değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin ölçekte yer alan bütün maddelerde $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu, araştırmadaki katılımcı sayısının yeterli olduğunu doğrulamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'niden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa, test yarılama ve madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach- alfa değeri $\alpha = 0.98$, Spearman Brown formülü ile hesaplandığında 0.98 ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise 0.95'tir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan değerlere sahip olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnally ve Bernstein, 1994) göz önüne alındığında, Ölçeğin hesaplanan güvenilirlik kat sayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Güçhan Özgül'ün (2011) okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 1996 yılında Kleder Klodya Towim tarafından Türkçe'ye uyarlanan Early Childhood Environments Rating Scale (ECERS)'i kullanmıştır. Bu ölçek; kişisel bakım ve rutinler, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme deneyimleri, motor etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları olmak üzere toplam 7 boyuttan oluşmaktadır. Türkçe 'ye uyarlanan ECERS Ölçeği'nin toplamına ait Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı sayısı 0.97 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirlik sonucu ile benzerlik göstermektedir.

High Scope yaklaşımı temel alınarak, High Scope programının ve diğer programlarının kalitesini değerlendirilmesi için Okul Öncesi Programı Kalite Değerlendirmesi (The Preschool Program Quality Assessment (PQA)) geliştirilmiştir. PQA'nın bileşenleri; öğrenme ortamı, günlük rutin, yetişkin-çocuk etkileşimi, programı planlama ve değerlendirme, personel nitelikleri ve gelişimi, yönetim olmak üzere 7 başlıktan oluşmaktadır (Christensen ve Rosen, 2010; Epstein, 2003). PQA'nın Cronbach alfa katısıyı 0.95 olduğu belirtilmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014). Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirlik sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim programının uygun şekilde değerlendirilmesi, programda neyin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini belirlenmesini sağlamaktadır. Nesnel bir değerlendirme aracı okul öncesi eğitim programının kalitesi ve programın çocuklar üzerindeki etkisini belirlemesine katkı sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler kaliteli okul öncesi eğitim programlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Epstein, 2003; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004). Sonuç olarak, okul öncesi eğitim programlarının kaliteli olması çocukların kaliteli eğitim almasını, eğitimcilerin kaliteli uygulama ve değerlendirme yapmasını, aile katılımının yüksek seviyede olmasını sağladığı bilinmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin, kaliteli programda bulunması gereken özellikleri belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur. Okul öncesi eğitim programlarında yapılan program geliştirme çalışmalarına göre "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin maddeleri güncel okul öncesi eğitim programının felsefesi, ilkeleri ve genel özelliklerine dikkate alınarak revize edilebilir. Okul öncesi eğitimin kalite bileşenlerinden, sağlık, toplumsal ilişkiler, liderlik ve eğitim ortamı boyutlarının içerisinde olduğu çalışma yapılabilir. Okul öncesi eğitim kalite bileşenlerinin boyutlarından oluşan okul öncesi eğitime yönelik olan genel bir okul öncesi kalite standartları hazırlanabilir. Ayrıca gelecek araştırmalarda ölçek ile birlikte nitel araştırma yaklaşımlarından gözlem, görüşme gibi uygun tekniklerin de birlikte kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bailey, S. (2005). *Parent participation in early childhood assessment* (Unpublished doctoral thesis). Truman State University, Missouri.
- Banu, M. S. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in bangladesh: A postcolonial analysis, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 37-44.
- Berlin, L. J., O'Neal, C. ve Brooks-Gunn, J. (1998). What makes early intervention programs work? the program, its participants, and their interaction. *Zero to Three*, 18, 4-15.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar (Çev. K. Alat) (H. Z. İnan, T. İnan, Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde devam ve değişim(1-33)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brodin, J. ve Renblad, K. (2014) Reflections on the revised national curriculum for preschool in sweden interviews with the heads, *Early Child Development and Care*, 184(2), 306-321.
- Bryce, G. Y. (2010). *The use of authentic assessment in eligibility determination for early childhood intervention programs*. University of Central Oklahoma.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. basım). Ankara:Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, J-Q. ve Mcnamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Chopra, N. (2016). Quality early childhood education for disadvantaged children: an investigation in the MCD schools, *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 49-62.
- Cohen, L, Manion, L. ve Morrison, K. (2010). A guide to teaching practice. (5th edition). London: Routledge
- Community Child Care (2011). *Child-Centered Curriculum Plannig (0-5 years): Self-Guided Learning Package*, Australian Government Department of Education. İnternette 21 Şubat 2018'de elde edilmiştir.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9
- Christensen, S. ve Rosen, A. (2010). Tackling program quality. *ReSource Spring*, 5-9.
- Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child*. Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Dichtelmiller, M. L. (2011). *The power of assessment: Transforming teaching and learning*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations, (2009). *Belonging, being and becoming: the early years learning framework for Australia*, commonwealth of australia, ACT. İnternette 4 Nisan 2020'de elde edilmiştir.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, A. (2003). Holding your program accountable: introducing high/scope's new preschool program quality assessment (PQA). *High Scope Resource/A Magazine for Educators*, 11, 14.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Espinosa, L. (2002). High quality preschool: why we need it and what it looks like. *National Institute For Early Childhood Education Research, 1*, 1-11.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods, 4*(3), 272.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. Pearson Education INC.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw Hill.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., ve Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum leadership: Development and implementation*. SAGE Publications.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Howes, C. (2013). Erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarında sosyalleşme çalışmaları için bir model (Çev. A. Tüfekçi), (A. Tüfekçi ve Ü. Deniz Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri (15-26)* (Ed. M. Kernan ve E. Singer). Nobel Yayınevi, Ankara
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.
- Ishimine, K. ve Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education, 49*(2), 272-290.
- İlhan, M., Çetin, B. ve Kinay, İ. (2015). Standart testlere yönelik inanç ölçeğinin (STYİÖ) Türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(9), 161-189.
- Jackman, H. L. (2012). Early education curriculum: a child's connection to the world, *Wadsworth Cengage Learning*.
- Janta, B., Belle, J.V. ve Stewart, K. (2016). *Quality and impact of centre-based early childhood education and care*. RAND Corporation
- Joseph, G. E. ve Strain, P. S. (2004). Building positive relationship with young children. *Young Exceptional Children, 7*(4), 21-28.
- Karl, J. ve Dag, S. (1994). Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. *Scientific Software International*.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. *Helsinki: University of Helsinki. Viitattu, 8. İnternette 2 Şubat 2019'da elde edilmiştir*.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. DK: Routledge
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 543-554.
- Kurt, A. ve Erdoğan M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası, *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 199-224.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landry, S.H. (2005). *Effective early childhood programs: turning knowledge into action*. İnternette 24 Haziran 2019'da elde edilmiştir.
- Ledoux, M., Yoder, N. ve Hanes, B. (2010). The use of personal data assistants in early childhood assessment. *Computers in the Schools, 27*(2), 132-144.

- Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: teacher evaluation for Improvement, *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of college teaching & Learning*, 5(8), 35-38.
- Massachusetts Board of Education, (2003). Early childhood program standards for three and four year olds, Massachusetts. İnternette 19 Şubat 2018'de elde edilmiştir.
- Manaster, H., ve Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *YC Young Children*, 67(5), 12-17.
- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. İkinci Palut, Çev.Ed.), (G. Sakız, Çev.) Değerlendirmede yasal, etik ve profesyonel sorumlulukları (11-28), Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- McLachlan, C., Fleeer, M., ve Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. İnternette 2 Şubat 2014'de elde edilmiştir.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Diane L. McOscar.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8. position statement*. National Association for the Education of Young Children. İnternette 5 Kasım 2019'da elde edilmiştir.
- NAEYC (2005). NAEYC Early childhood program standards position statement approved by the naeyc governing board. İnternette 5 Kasım 2019'da elde edilmiştir.
- NAEYC (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. İnternette 5 Kasım 2019'da elde edilmiştir.
- NAEYC (2018). NAEYC Early learning program accreditation standards and assessment items. İnternette 5 Kasım 2019'da elde edilmiştir.
- Nunnally, J. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nylander, D. (2009). Quality inclusive early childhood programs: 10 things to look for, quality indicators of inclusive early childhood programs/practices a compilation of selected resources, *National Early Childhood Technical Assistance Center*. İnternette 10 Aralık 2018'de elde edilmiştir.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, P. (2006). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi- ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ostrosky, M. M., ve Jung, E. Y. (2008). Building positive teacher-child relationship. *Annual edifions. Early childhood education*, 41-44.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Rudasill, K. M. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Smidt, S. (2007). *A guide to early years practice*. Routledge.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı

- Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 78-84.
- Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği
- UNICEF (2000). Defining quality in education: a paper presented by unicef at the meeting of the international working group on education. *florence: UNICEF*, 6. İnternette 22 Ocak 2018’de elde edilmiştir.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. ve Odell, S. (2011). Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338.
- Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators of professional competence in preschool settings* (Unpublished doctoral thesis). The Pennsylvania State University
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M. , Ward, S. ve Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 335-349.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Merrill/Prentice Hall.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Extended Abstract

Introduction

Qualified education in pre-school has a long-term positive effect on children's development and learning. It is stated that indicators that ensure this positive impact on children's development and learning to be long-term and permanent are educational practices, a safe social-emotional environment and program quality (Chopra, 2016; Janta, Belle and Stewart; 2016). In order for the pre-school education programs to be qualified and to strengthen this quality; it is necessary for the program to be sensitive to different interests and needs, developmentally based, holistic and supporting holistic development, associated with theoretical foundations, integrated with the child's life and environment, enabling adult-child interaction, enabling effective and interactive learning, using family participation and effective assessment methods. Quality education is only possible when the interaction between the elements it contains occurs (Temel, 2012).

Methods

In the development research of “Preschool Education Program Quality Assessment Scale”, Exploratory Factor Analysis (AFA) and Confirmatory Factor Analysis (DFA) were performed with the data obtained from different samples. It is stated in the related literature that by applying the AFA and DFA analysis process in different samples, healthy and effective results will be obtained (Fabrigar et al., 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). In the study group consisting of 611 preschool teachers, AFA with the data obtained from 355 preschool teachers in the Ankara sample, and DFA analysis process was applied with the data obtained from 256 preschool teachers in the Afyonkarahisar sample. Reliability studies of “Preschool Education Program Quality Assessment Scale” were carried out with the data obtained from 611 preschool teachers in the study group.

Findings

Considering that the factors with eigenvalue 1 and more are important factors, the decrease after the first factor is observed to be high-accelerated and sharp. At the same time, it was observed that the scale has a holistic structure and a single factor because the value is below 1 and the eigenvalues are close. After determining that the data were suitable for factor analysis, 14 items that did not meet the .30 criteria were removed from the measurement tool. Varimax vertical rotation method was used to examine the maximum number of factors of the

remaining 47 items in the scale and it was found that the items in the scale were collected in a single factor. It was concluded that the factor explained 53.37% of the total variance.

Factor load value is a coefficient that explains the relationship between the factor and the items. The factor load values of the items in the scale vary between 0.52 and 0.81. When the values in Table 3 are analyzed, it can be seen that the values are approximately between 0.52 and 0.81 and are at a very high level by looking at the lower limit. It was determined that t-test values ranged between 11.31 and 20.58. All t values obtained from DFA were found to be significant at the .01 level.

It is seen that factor loadings of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale" have load values between 0.52 and 0.82. It is seen that the factor load values of the items in Figure 1 meet the .30 criteria. When this fit index and factor load values are examined, it is seen that the scale is compatible for the single factor structure.

In order to determine the reliability of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale", the Cronbach-alpha value was calculated and it was concluded that the total value of 47 items was $\alpha = 0.98$. Item-total correlations appear to vary between 0.517 and 0.803. Based on the findings obtained, it can be accepted that all of the items in the measuring tool are distinctive since they have a value above .30.

Conclusion

For the construct validity of the Preschool Education Program Quality Assessment Scale, AFA and DFA were performed. As a result of the AFA, it was concluded that the items explained 53.37% of the total variance. In factor analysis according to Kline (1994), factor load values should be above 40 percent for the total variance explanation.

According to the findings of the AFA, it was found appropriate to exclude 14 items in the scale since they did not meet the 0.30 criteria. DFA was performed to validate AFA data. Findings from CFA showed that the fit indexes of the single-factor structure of the scale were sufficient. The variance rate announced by AFA is taken as a criterion of .30 and above (Büyüköztürk, 2010), the factor load values of the items in the scale are .30 and above (Costello ve Osborne, 2005; Pallant, 2005) and the harmony obtained from DFA Considering that the indexes are among the acceptable limits, it can be said that the Preschool Education Program Quality Assessment Scale provides structural validity. When the pre-school education program Quality Assessment Scale t-test results are examined in Table 5, the calculated t values are greater than 1.96. The fact that it is greater than 2.58 indicates that it is significant at the level of .01 (Karl ve Dag, 1993; Kline, 2011). In the light of this information, when Table 7 is analyzed, it was found that all t values obtained from CFA are significant at .01 level. It confirms that t values obtained as a result of CFA are significant in all items in the scale at $p < .01$ level and the number of participants in the research is sufficient.

To determine the reliability of the measurements obtained from the Preschool Education Program Quality Assessment Scale, Cronbach Alfa, test halfway and item analysis were performed. The Cronbach-alpha value of the scale was found to be $\alpha = 0.98$, 0.98 and 0.97 when calculated with the Spearman Brown formula. The reliability coefficient for the entire scale is 0.95. Measurements with values of .70 and above are considered reliable (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnally ve Bernstein, 1994). It can be said that the calculated reliability coefficients are sufficient.