

**Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında
Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme
Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaların
İncelenmesi**

Sevinç Kara

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
şubat 2021
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Yrd. Doç. Dr. Elif Bozcan

3. Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran

ÖZ

Temel Eğitimi Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında 2016 yılında hazırlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2016-2017 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Çocuk merkezli bir anlayışla çocuğun bütüncül gelişimini desteklemeyi hedefleyen okul öncesi eğitim programının temel unsurlarından biri olan çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları için bir dizi yöntem ve teknik önerilmekte ve öğretmenlerin bunları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın farklı öğelerine yönelik farklı çalışmalar bulunmakla birlikte çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmenlerin nasıl bir planlama ve yürütme süreci düzenledikleri doğrultusunda her hangi bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, KKTC'nin Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Lefke ve İskele ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 42 resmi okulun okul öncesi sınıflarında görev yapan bir grup öğretmenin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uyguladıkları yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeylerini, eğitim programında yer alan çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını, uygulamalara neye göre karar verdiklerini, karşılaştıkları güçlükleri ve uygulamaların daha etkin olması yönündeki önerilerini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt ve İskele bölgesindeki KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 66 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu araştırmanın verilerinin toplanması ve çözümlenmesinde nitel çalışması kapsamında durum

çalışması deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları çözümlenerek temel kategoriler ve temalar şeklinde gruplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda KKTC'deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tamamına yakınının kendisini çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları konusunda yeterli bulduğu; uygulamalara yönelik program kapsamında yer alan formları büyük oranda bildikleri ve kullandıkları, uygulamaları çoğunlukla çocukların gelişim düzeylerini belirleme ve raporlaştırma amaçlı yaptıkları, uygulamaları planlama ve yürütme sürecinde bir dizi güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında olumlu yönde bir farklılaşma gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğu tanıma ve değerlendirme, Okul öncesi eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı, Alternatif değerlendirme, Tanıma ve değerlendirme teknikleri

ABSTRACT

The TRNC MEB Preschool Education Program, which was prepared in 2016 within the scope of the Basic Education Development Project (TEPGP), started to be implemented in the 2016-2017 academic year. A series of methods and techniques are proposed for child recognition and assessment practices, which is one of the basic elements of the pre-school education program that aims to support the holistic development of the child with a child-centered approach, and teachers are expected to realize them. The aim of this study is to examine the level of knowing and using the methods and techniques applied by a group of teachers working in pre-school classrooms of 42 public schools affiliated to the Ministry of National Education in Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Lefke and İskele districts of the TRNC; is to determine the situations of using the child recognition and assessment tools in the education program, according to what they decide on the practices, the difficulties they face, and their suggestions for the practices to be more effective. The study group of the research consists of 66 preschool teachers who work in the official preschool education institutions affiliated to the TRNC Ministry of National Education in Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt and Iskele in the 2020-2021 academic year and agree to participate in the study. The case study design was used in the qualitative study in collecting and analyzing the data of this research. Interviews with teachers were analyzed and grouped in basic categories and themes and are interpreted. As a result of the research, almost all of the teachers working in the official preschool education institutions in the TRNC found themselves competent in recognizing and evaluating the child. It was concluded that they knew and used majority of the forms within the scope of the program, that they mostly used the applications for the purpose

of determining and reporting the development levels of the children, they experienced a series of difficulties in the planning and implementation process. A significant portion of the teachers stated that the 2016 Preschool Education Program made a positive differentiation in the child recognition and evaluation practices.

Keywords: Recognition and Evaluation of the Child, Preschool Education, Preschool Education Program, Alternative Evaluation, Recognition and Evaluation Techniques

TEŞEKKÜR

Yaşadığımız çağın hızlı değişen ve gelişen dünyasında gelecek nesillere yön veren bir meslek olan öğretmen olmanın ağır sorumluluğunu mesleğe adım attığım ilk günden hissetmiş olmanın sağladığı güdüleyici etki ile, yaşamımı bu doğrultuda zenginleştirmeye hep daha iyiye doğru yol almaya özen gösterdim. Shakespeare'in 'Bilgi göklere uçabileceğiniz kanatlardır' dizesinin açtığı ufuk ışığı ve öğretmen olmanın verdiği sorumluluk duygusunun görev bilinciyle başladığım lisansüstü öğrenimim boyunca atılan her adımın yaşamıma her yönüyle değer kattığı çalışmamda pek çok kişinin ve kurumun özverisi bulunmaktadır.

KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği bu araştırmada öğrencisi olmaktan onur duyduğum ve keyif aldığım, alanla ilgili sahip olduğu engin bilgi ve tecrübesiyle beni her yönüyle geliştiren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e; çalışmanın her aşamasında göstermiş olduğu terapi seansı etkisi yaratan samimi ve içten davranışları, yüreklendiren ve motive eden tutumları, gece gündüz gösterdiği özveri ve rehberliği ve en önemlisi çalışmanın amacına ulaşması yönünde beni güdüleyici tüm destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma için değerli bilgi, tecrübe ve önerilerini benimle paylaşan, lisansüstü öğrenimim sırasında yaratıcılığımın gelişmesini sağlayan, alanıma yönelik bilgi birikimime çok büyük katkılar sağlayan ve çalışkanlığını bilimsel araştırmacılığını örnek aldığım bir diğer çok değerli hocam Doç. Dr. Eda Yazgın'a çok teşekkür ederim. Araştırmamın şekillenmesinde yol gösterici görüş ve önerileri için çok değerli Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran hocama çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimi aldığım Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü hocalarıma beni bu alanda yetiştirdikleri ve mesleğe en donanımlı şekilde hazırladıkları için ayrıca teşekkür ederim.

Değerli vakitlerini ayırarak çalışmama katkı sağlayan eğitim emekçileri okul idarecilerim ve öğretmen arkadaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca sevgi ve desteğini her zaman hissettiğim, koşulsuz bir şekilde her durumda yanımda olan annem Fatma Altun'a lisanüstü eğitim yapmamı yürekten dileyen ve beni hep bu yönde teşvik eden eğitim aşığı rahmetli babam Mehmet Altun'a (ithaf olunur), çalışmam boyunca desteklerini ve fikirlerini benimle paylaşan canım ailem Tülay Kırklar'a, Selçuk Altun'a, İlknur Altun'a, Zeliha Çeliker'e, Feride Çağlayan'a ve Özgenur Kırklar'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Yaşamımın her alanında ve aşamasında olduğu gibi lisansüstü öğrenimim süresi boyunca beni yönlendiren, yüreklendiren, tüm zorluklara karşı azimle mücadele etmemi sağlayan en büyük destekçim çok sevgili eşim Mahmut Kara'ya, zamanlarını benimle paylaşan çok sevgili çocuklarım Ahmet Necati Kara'ya ve Kayra Kara'ya özel olarak teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR	xvi
TABLO LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ	xix
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi	9
1.3.1 Alt Problemler	9
1.4 Sayılılar	10
1.5 Sınırlılıklar	11
2 KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1 Erken Çocukluk Dönemi ve Önemi	12
2.2 Okul Öncesi Eğitim	13
2.2.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	13
2.2.2 Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkeleri	15
2.2.3 Okul Öncesi Eğitimin Çocuk-Aile ve Toplum Açısından Önemi	17
2.3 Okul Öncesi Eğitiminde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	19
2.3.1 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi	21
2.3.2 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı	25

2.3.3 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler	26
2.3.4 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Rehberlik Hizmetlerinin Etkililiği	29
2.3.5 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Öğretmenin Etkililiği	36
2.3.6 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Ailenin Katkısı	41
2.4 Farklı Yaklaşımlara Göre Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme.....	42
2.4.1 Reggio Emilia Yaklaşımı.....	42
2.4.2 Montessori Yaklaşımı.....	44
2.4.3 Waldorf Yaklaşımı	45
2.4.4 Bank Street Yaklaşımı	46
2.4.5 High/Scope Yaklaşımı	47
2.4.6 Head Start Yaklaşımı.....	47
2.5 Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Yöntem ve Teknikler	48
2.5.1 Biçimsel Değerlendirme	48
2.5.1.1 Gelişimsel Tarama Testleri	50
2.5.1.2 Yetenek Testleri	53
2.5.1.3 Başarı Testleri	53
2.5.1.4 İlgi Envanterleri	54
2.5.1.5 Kişilik Testleri.....	54
2.5.1.6 Tutum Testleri.....	55
2.5.1.7 Durumsal Yargı Testleri.....	56
2.5.1.8 Standart Testler	57
2.5.2 Biçimsel Olmayan Değerlendirme	58

2.5.2.1 Gözlem	60
2.5.2.1.1 Sistematik Gözlem.....	64
2.5.2.1.2 Anekdot Kaydı.....	66
2.5.2.1.3 Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler.....	68
2.5.2.1.4 Gelişim Kontrol Listeleri	70
2.5.2.1.5 Özel Kayıt Çizelgeleri	72
2.5.2.1.6 Gelişim Raporları.....	74
2.5.2.2 Görüşme	75
2.5.2.3 Ev Ziyaretleri	76
2.5.2.4 Sosyometri.....	77
2.5.2.5 Kimdir Bu Tekniği	79
2.5.2.6 Anket	80
2.5.3 Alternatif Değerlendirme.....	81
2.5.3.1 Oyun Temelli Değerlendirme	83
2.5.3.2 Dinamik Değerlendirme.....	84
2.5.3.3 Performans Değerlendirme ve Portfolyolar	86
2.5.3.4 Programa Dayalı Değerlendirme.....	89
2.6 Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Süreci.....	91
2.6.1 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Kayıt Altına Alınması.....	92
2.6.2 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	94
2.6.3 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Paylaşımı.....	96
2.7 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı	98
2.7.1 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç ve İlkeleri.....	100
2.7.2 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Yapısı	102

2.7.3 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Eğitimin Planlanması ve Değerlendirilmesi.....	103
2.8 Alan Yazında İlgili Çalışmalar.....	106
2.8.1 KKTC’de ve Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar.....	106
2.8.2 Farklı Ülkelerde Yürütülen Çalışmalar	111
3 YÖNTEM.....	117
3.1 Araştırma Modeli	117
3.2 Araştırma Evren ve örnekleme	118
3.2.1 Araştırma Evreni.....	119
3.2.2 Araştırma Örnekleme	119
3.3 Veri Toplama Araçları	130
3.4 Verilerin Toplanması.....	133
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	135
3.6 Çalışmada Ele Alınan Etik İlkeler.....	137
4 BULGULAR.....	139
4.1 Katılımcı Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamaları Bilme Düzeyi ve Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular	140
4.2 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	142
4.2.1 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	142
4.2.2 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Yürütülen Uygulamaların Temel Amacı” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	148

4.2.3 Öğretmenlerin, “Okul Öncesi Dönemde Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanacakları Tekniklere Nasıl Karar Verdikleri” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	155
4.2.4 Öğretmenlerin “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Neleri Dikkate Aldıkları” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	162
4.2.5 Öğretmenlerin “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme İle İlgili Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Karşılaştıkları Güçlükler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	170
4.2.6 Öğretmenlerin “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Ailelerle Ne Ölçüde Etkili Bir İş Birliği Gerçekleştirdikleri” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	176
4.2.7 Öğretmenlerin “2016’da Uygulanmaya Başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarında Bir Farklılaşmaya Yol Açmış mıdır?” Sorusuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	180
4.2.8 Öğretmenlerin “Covid-19 Salgını Sürecinde Yaşadıkları Problemler ve Yaşanılan Problemlerden Doğan Sonuçlara Yönelik Uyguladıkları/Geliştirdikleri Yöntem/Teknikler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	187
4.2.9 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilmesi Beklenen Uygulamaların Daha Etkin Olması Yönünde Görüş ve Önerileri” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular	195

4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Kapsamında Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulama Örneklerine İlişkin Bulgular	205
5 TARTIŞMA	212
5.1 Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Bilme Düzeyleri ve Kullanma Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	212
5.2 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları” Konusundaki Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç	217
5.3 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Yürütülen Uygulamaların Temel Amacı” Konusundaki Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç	219
5.4 Öğretmenlerin, “Okul Öncesi Dönemde Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanacakları Tekniklere Nasıl Karar Verdikleri” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	222
5.5 Öğretmenlerin, “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Neleri Dikkate Aldıkları” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	225
5.6 Öğretmenlerin, “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme İle İlgili Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Karşılaştıkları Güçlükler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	228
5.7 Öğretmenlerin, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Ailelerle Ne Ölçüde Etkili Bir İş birliği Gerçekleştirdikleri” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	232

5.8 Öğretmenlerin, “2016’da Uygulanmaya Başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarında Bir Farklılaşmaya Yol Açmış mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	235
5.9 Öğretmenlerin, “Covid-19 Salgını Sürecinde Yaşadıkları Problemler ve Yaşanılan Problemlerden Doğan Sonuçlara Yönelik Uyguladıkları/Geliştirdikleri Yöntem/Teknikler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	238
5.10 Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilmesi Beklenen Uygulamaların Daha Etkin Olması Yönünde Görüş ve Önerileri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	241
5.11 Öğretmenlerin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Örnek Uygulamalara İlişkin Tartışma ve Sonuç	244
6 SONUÇ VE ÖNERİLER	245
6.1 Sonuç	245
6.2 Öneriler.....	247
6.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler	247
6.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	248
6.2.3 Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler.....	249
KAYNAKLAR	251
EKLER.....	294
Ek 1: Görüşme Soruları.....	295
Ek 2: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)	296
Ek 3: KKTC Mill Eğitim ve Kültür Bakanlığı’ndan Alınan Araştırma İzni.....	297

KISALTMALAR

KÖ Katılımcı Öğretmen

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	120
Tablo 2: Katılımcı öğretmenlerin özelliklerini tanımlayıcı bilgiler.....	123
Tablo 3: Katılımcı öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları bilme ve kullanma düzeylerine ilişkin bulgular	140
Tablo 4: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi tanımlamalarında öne çıkan öğelere ilişkin bulgular	142
Tablo 5: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacına ilişkin görüşleri	148
Tablo 6: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla kullandıkları tekniklere nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşlerinde öne çıkan öğeler.....	155
Tablo 7: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate aldıklarına ilişkin görüşleri	162
Tablo 8: Öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin görüşleri.....	171
Tablo 9: Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri.....	177
Tablo 10: Öğretmenlerin 2016'da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açmış mıdır? sorusuna ilişkin görüşleri	181

Tablo 11: Öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları problemler yaşanan problemlerden doğan sonuçlara yönelik uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler konusunda görüşleri	188
Tablo 12: Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerileri.....	195

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Haftalık Öğrenci İzleme Formu (Bu Haftalık Öğrenci İzleme Formu KKTC MEB, 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)	64
Şekil 2: Sistemantik Gözlem Formu Örneği (Bu Sistemantik Gözlem Formu Türkiye MEB, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)	65
Şekil 3: Anekdot Gözlem Formu Örneği (Bu Anekdot Gözlem Formu örneği KKTC MEB, 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)	67
Şekil 4: Rubrik Örneği (Türkiye MEB, 2015 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi kitabından alınmıştır.)	70
Şekil 5: Gelişim Kontrol Listesi Örneği (KKTC MEB 2016 Okl Öncesi Eğitim Programından alınmıştır.)	72
Şekil 6: Özel Kayıt Çizelgesi Örneği (Taner, 2005)	74

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Çocuğu tanımanın temeli gelişim alanlarına ilişkin çocuğun sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine dayanmakta; bu yönde destek verilmesi çocuğun var olan potansiyelini en üst düzeye taşımasının ön koşulu olarak görülmektedir (Taner, 2005; Elibol, 2018). Gelişim sürekli devam eden dinamik bir süreçtir ve her çocuğun gelişim hızı farklılık göstermektedir. Çocuğu tanıma öğretim sürecinin her kademesinde gerekli olmakla birlikte, özellikle okul öncesi dönemde artan düzeyde bir önem taşır (Taner, 2005). Bireyin gelişim hızının en yüksek düzeyde olduğu ve gelecek yaşamının temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde ailenin ve öğretmenlerin çocuğu tanıması önemli olmaktadır öte bir gerekliliktir (Tan, 1992; Akt. Taner, 2005).

Değerlendirme öğrenme öğretme sürecinin amacına ne düzeyde ulaştığına ilişkin veri elde edilmesi sürecidir (Slentz, 2008). Okul öncesi dönemin özellikleri ile ilişkili olarak gerçekleştirilecek olan nitelikli bir değerlendirme süreci; çocuğun gelişim düzeyine ve gereksinimlerine yönelik öğrenme öğretme süreçlerini, aile ile işbirliğini, etkili bir eğitim programını ve programın etkililiğini değerlendirmeyi kapsamalı (Mills, 1994) ve öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak yapılmalıdır (Kan, 2007; Güçlü, 2020). Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları, tüm çocukları kapsayıcı şekilde, belirli aralıklarla yapılmalı; elde edilen veriler bir araya

getirilerek kaydedilmelidir. Bununla birlikte kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğine dikkat edilmeli, herhangi bir çocuk için özel bir uygulama yapılması gerekli ise çocuğun etiketlenmemesine özen gösterilmelidir (Türkoğlu, 2017; MEB, 2015).

Slentz (2008) çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan araçları bilgisayarda belirli bir öğeyi bulmaya programlanan tarayıcıya benzetmektedir. Her bir araç her bir çocuğa yönelik verilere erişim olanağı sağlamakla birlikte hangi aracın seçileceğine karar vermek güç ve karmaşıktır (s.12). Çocukları tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla elde edilen verilerin yorumlanması, çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyinin belirlenmesine, eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesine ve ailelerin bilgilendirilmesine olanak sunmaktadır. Bununla birlikte çocuğun bütüncül gelişimine ilişkin süreç içerisinde nereden nereye geldiğini görmeyi, bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini belirlemeyi sağlar (McAfee ve Leong, 2012).

Eğitimin her kademesine yönelik gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları, çocuğun bireysel özelliklerinin ve her bir gelişim alanına yönelik düzeyinin belirlenmesini sağlar; eğitim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sunar (Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019; McAfee ve Leong, 2012).

Eğitim programının etkililiği, çocukların gelişim düzeyleri doğrultusunda öğrenme öğretme süreçlerinin programın öğrenme çıktılarına ulaşmayı sağlayabilmesine bağlanmaktadır (Howards, William ve Lepper, 2010; Akt. Topuz, 2015).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci, çocukların her bir gelişim alanında ne ölçüde yetkinleştiği ve çevresinde gelişen durumlara yönelik nasıl bir davranış

örüntüsü sergilediğine ilişkin veri elde edilmesini sağlamakla birlikte, aile ile iletişim içerisinde olmayı ve paylaşımda bulunmayı desteklemektedir (Oktay ve Unutkan, 2003). Her bir çocuk farklı bir çevrede gelişmekte ve farklı bir yaşam becerisi geliştirmektedir. Yaş grubu aynı olan çocukların her birinin, bilişsel, fiziksel ve toplumsal-sosyal gelişim alanlarında farklı özelliklere, becerilere, gereksinimlere, tutumlara, bilgi ve başarı düzeylerine sahip olabildikleri görülmektedir. Kuşkusuz bu durum öğrenme öğretme süreci ve eğitim programı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Türkoğlu, 2017).

Okul öncesi eğitim, çocukların dil ve sosyal becerilerini, mantıksal akıl yürütme ve matematik becerilerini, devinimsel ve motor becerilerini geliştirmektedir. Çocuğun akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevresindeki yetişkinlerle olumlu bir etkileşim içerisinde olmasını ve ilkokula hazır bulunuşluğunu desteklemektedir (UNESCO, 2011). Çocuğun toplum hayatına uyum gösterebilmesi, akademik ve yaşam becerilerini geliştirebilmesi için nitelikli bir okul öncesi eğitim programı aracılığıyla etkin bir eğitim sürecine katılımı sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim programı öncelikle toplumsal normlar ve yaşantılarla örtüşmeli, sosyolojik bağlamla ilişkili bir biçimde planlanmalı ve bireyi bu şekilde toplum yaşayışına hazırlamalıdır. Okul öncesi eğitim programının bu özellikleri kapsamı halinde destekleyici nitelikte olacağı, akademik ve temel yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Kitta ve Kapinga, 2015).

Eğitim programı çocuğun, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, bireysel farklılıkları dikkate alarak bütüncül gelişimini sağladığı; çocuğun gelişim alanlarına yönelik nitelikli ve etkili öğrenme öğretme süreçleriyle öğrenmeyi desteklediği ölçüde başarılıdır (KKTC MEB, 2016).

Öğretmen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla çocuğun gelişim düzeyini ve bireysel özelliklerini belirler; bu sayede eğitim programını, araç-gereçleri ve öğrenme öğretme süreçlerini yeniden planlayıp yapılandırabilir (McAfee ve Leong, 2007; MEGEP, 2006). Bu yönüyle çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinin hazırlanmasının yolu, çocuğun ailesi, içinde bulunduğu yaşam koşulları, fiziksel sağlığı ve yaşam becerileri gibi birçok özelliklerinin bilinmesi ile mümkün olacaktır (MEGEP, 2006).

Çocuğun ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda planlanan öğrenme öğretme süreci; çocuğun neyi ne kadar yapabildiğini görmesini sağlar ve programın işlevselliğini artırır (KKTC MEB, 2016). Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının temel amacı; öğretmenlerin öncelikli olarak çocuğun gelişmiş olan becerilerine odaklanması ve çocuğun güçlü yönlerine ilişkin farkındalık geliştirmesi, gelişmiş olan becerileri aracılığıyla yeni öğrenme alanlarına yönelmesinin sağlanması olarak belirtilmektedir (MEGEP, 2006). Öğretmen, çocuğun performansını ve gelişimine yönelik ilerlemeyi, çocuğu öğretim ortamlarında sistemli bir şekilde gözlemlemesi ve elde ettiği verileri kaydetmesi yoluyla görebilmekte, çocuğun gelişimine ve öğrenmesine yönelik düzeyini belirleyebilmektedir (Bayhan, 2017; Elden 2019; Atılğan, 2017).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları çocuğun akademik başarısını ölçmeyle birlikte öğretim niteliği ile ilgili de bilgi sağlamaktadır (Bekiroğlu, 2004). Çocuğun geleceğe yönelik başarı öyküsünün temellerinin atıldığı okul öncesi eğitim döneminde nitelikli bir öğrenme öğretme süreci yönünde bu uygulamalara ihtiyaç duyulmakta ve çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarıyla elde edilen bilgiler aracılığıyla, çocukların ilgi ve gereksinimlerini, becerilerine ilişkin gelişimi ve nasıl öğrendiği görülmektedir. Bu yönüyle okul öncesi eğitimin temel ilke ve amaçlarına

uygun bir programın hazırlanması çocuğun sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin belirlenmesine yönelik çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile yakından ilişkilidir (Garcia, Heckman, Leaf ve Prados, 2017).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme, bir dizi yöntem ve teknikler kullanılarak, çocuklarla ilgili verilerin tutarlı, objektif ve periyodik bir şekilde derlenmesi, kaydedilmesi ve elde edilen bu verilerden anlamlı bir sonuca ulaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocukların gelişimine yönelik öğretim programı hazırlanmasının temel koşulu olan değerlendirmenin düzenli olarak gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin bu yöndeki çalışmaları artan bir öneme sahiptir (Sağlam, 2008; Topuz ve Kaya, 2016; MEB, 2013; Türkoğlu, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların bir dizi amacı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Çocukların gelişim ve öğrenmesinin izlenmesi
2. Çocukların gelişim süreci ile ilgili ailelerin ve uzmanların bilgilendirilmesi ve işbirliği yapılması
3. Tanıma ve değerlendirme uygulamaları sonucu elde edilen verilerin, öğrenme öğretim sürecini yapılandırması
4. Sağlık hizmetlerine ihtiyacı olan veya özel gereksinimli çocukların belirlenmesi ve gerekli düzenlemelerin yürütülmesinin sağlanması
5. Çocukların performans düzeylerinin belirlenmesi ve uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi (Ören, 2011; Türkoğlu, 2017).

Bu amaçlar doğrultusunda çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi yoluyla, çocukların fiziksel sağlık durumları, özel ilgi ve gereksinimleri, bilgi ve başarı düzeyleri, merak ettikleri, inanç ve değerleri, kişilik yapıları, davranış ve tutumları, özgüven ve benlik saygıları, duygusal ve sosyal uyumları ve ailelerinin genel yapısı

gibi birçok konuda veri elde edilmektedir. Değerlendirmenin ardından çocukların tüm bu yönleriyle tanınmış olması, erken müdahale eğitimine fırsat tanır, öğretimin etkin planlanmasını sağlar, öğrenme öğretim planlarına uygun araç-gereçlerin belirlenmesine olanak sunar (Forman ve Hall, 2005; Şahin, 2015; McAfee ve Leong, 2012; Türkoğlu, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının bir dizi temel ilkeleri bulunmaktadır. Bunları sıralayacak olursak;

1. Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları gelişim ve öğrenmeyi desteklemelidir.
2. Eğitim programının kapsamına ve çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
3. Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
4. Farklı yöntem ve teknikler sistemli bir şekilde süreç odaklı yürütülmelidir.
5. Sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere dikkat edilmelidir.
6. Çocukların ebeveynleri ile işbirliği yapılmalıdır.
7. Tarafsız olunmalı ve etik kurallar çerçevesinde hareket edilmelidir (Ören, 2011; Türkoğlu, 2017).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin etkin bir şekilde kullanılabilmesine ilişkin öğretmenlerin; gerekli akademik bilgi birikimine ve uygulama yeterliliğine sahip olmaları (Erdemir, 2007), çocuğun değerlendirilmesi amaçlanan tutum, beceri ve davranışına yönelik işlevsel etkinlikleri dikkatle seçmeleri gerekmektedir (Demircan ve Olgan, 2011). Anılan bu kapsam çerçevesinde gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının eğitimin her kademesinde gerçekleştirilmesi gerekli olmakla birlikte; okul öncesi dönemin diğer dönemlere kıyasla daha karmaşık yapıda olmasından kaynaklı

uygulamaların gerçekleştirilmesi güçleşmekte ve çok yönlü yapılmasını gerekli kılmaktadır (Dunphy, 2008; Elden, 2019).

McAfee ve Leong (2012) öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirme uygulamalarını yönlendiren bir dizi etken sıralamıştır; öğretmenlik deneyimi, çocukların yaş düzeyi, amaca yönelik gerçekleştirilen değerlendirme sayısı, değerlendirme yapılması amaçlanan tutum ve davranışların sayısı, öğretim sorumluluğunun ağırlığı, sistemli bir şekilde kayıt altına alınan veriler ile kaydedilmeyen veriler arasındaki fark gibi etkenlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde gelişimin hızlı olması ve geleceğe yönelik tüm akademik ve yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı bir süreç olması yönüyle, tanıma ve değerlendirme uygulamalarının etkin bir şekilde yapılması artan düzeyde önem taşımaktadır. Etkili bir şekilde gerçekleştirilen tanıma ve değerlendirme uygulamaları, çocuğun her alanda gelişmesini destekleyecek ve eğitim-öğretim uygulamalarının niteliğini arttıracaktır (Güçlü, 2020).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalar araştırılacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde, çocuğun gelişiminin ne yönde ilerlediğinin belirlenmesi ile birlikte, çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının ne ölçüde etkili kullanıldığının saptanması üst düzeyde bir önem taşımaktadır. Çocuk merkezli, çocuğun bütüncül gelişimini ve eğitim sürecinin aktif bir parçası olmasını desteklemeyi hedefleyen KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bu hedeflere ulaşabilmesinde çocukların gelişiminin izlenmesine yönelik çalışmalar büyük öneme sahiptir. Bu görüşten hareketle, tüm unsurlarıyla birlikte çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının program kapsamında hangi

biçim ve düzeyde gerçekleştiğinin incelenmesinin önemi açığa çıkmaktadır. Eğitim programının hedef kitle üzerinde amaçlanan etkiyi ne ölçüde gerçekleştirdiğinin; çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerce ne düzeyde bilindiğinin ve ne ölçüde kullanıldığının belirlenmesi önemli bir gerekliliktir.

Araştırmanın amacı öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalarının incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin; (1) çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uyguladıkları yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeylerini; (2) kullanmayı planladığı uygulamalara nasıl karar verdikleri; (3) neleri dikkate aldıkları; (4) uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür güçlüklerle karşılaştıkları; (5) değerlendirme sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdikleri; (6) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında nasıl bir farklılaşmaya yol açtığı yönündeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Program ve öğretmen yetiştirme ve eğitimi bazında gerekli düzenlemelerin sağlanması için Milli Eğitim Bakanlığı'na bilimsel veriler sağlanması yoluyla, öğretmenlerin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programını, ülke gerçeklerine ve çocukların çok yönlü farklılaşan bireysel gereksinimlerine uygun biçimde uygulayabilmelerinin sağlanması da amaçlanmıştır.

Bu çalışma aracılığıyla elde edilecek sonuçlar KKTC'deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerinin anlaşılmasına, uygulamaları hangi düzeyde bildiklerinin ne ölçüde kullandıklarının ve ağırlıklı olarak hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle; 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerce ne

ölçüde programın amacına uygun bir biçimde planlanıp yürütüldüğünün anlaşılması açısından çalışma önem taşımaktadır.

Bir eğitim programı ne kadar dikkatle hazırlanırsa hazırlansın uygulama sürecinde önceden öngörülemeyen çeşitli durumlarla karşılaşılabilir. Çocukların en uygun öğrenme yaşantıları ile karşılaşmalarını sağlamak için okul ve öğretmenlerin hazırlanan programları düzenli olarak gözden geçirmeleri ve değerlendirmeleri gerekir. Bu doğrultuda program kapsamında gerçekleştirilmesi beklenen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları bu çalışmanın temel ilgi odağını oluşturmaktadır. Çocuğun bütüncül gelişiminin sağlanması, gelişim özellikleri ve gereksinimlerine yönelik öğretim planlarının hazırlanıp uygulanabilmesi açısından çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının ne ölçüde etkili kullanıldığının anlaşılması önem taşımaktadır.

1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.1 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını tanımlamalarında öne çıkan öğeler nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacı konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler okul öncesi dönemde öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanacakları tekniklere nasıl karar vermektedir?

5. Öğretmenler öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate almaktadır?
6. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken karşılaştığı güçlükler nelerdir?
7. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirebilmektedir?
8. Öğretmenlerin 2016'da uygulanmaya başlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açıp açmadığına ilişkin görüşleri nedir?
9. Öğretmenlerin Covid-19 Salgını sürecinde yaşadıkları problemler ve yaşanan problemlerden doğan sonuçlara yönelik uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler var mıdır?
10. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması açısından görüş ve önerileri nelerdir?

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmada öğretmenlerin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaların planlanması ve yürütülmesi sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Nitel araştırması deseninde görüşme tekniğine dayalı olarak yürütülen bir çalışmadır. Araştırmada;

1. Veri elde etmek amacıyla hazırlanan görüşme formunun, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini yansıtmasını sağlayıcı nitelikte olduğu
2. Katılımcı öğretmenlerin araştırmacıya verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma KKTC'nin Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Lefke ve İskele ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulların okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın veri toplama süresi 10/09/20 ile 09/10/20 tarihleri arasındaki zaman dilimi ile sınırlıdır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Erken Çocukluk Dönemi ve Önemi

Erken çocukluk, doğumla başlayıp sekiz yaşına kadar süren dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde bireyin zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal alanlarının en hızlı şekilde geliştiği yine bu dönemde beyin ile sinaptik bağlarının etkileşiminin yüksek hızda olduğu bilinmektedir. Beyin gelişiminin yüksek hızda olması yönüyle, bireyin gelişiminin en kritik ve gelişim hızının en yüksek olduğu erken çocuklukta, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır (MEB, 2013; Sönmez, 2019; Doma ve Toran, 2020).

Erken çocukluk döneminde gelişim ile ilgili günümüzde yapılan çalışmalar, gelişimin disiplinler arası bir yaklaşım kapsamında değerlendirilmesi görüşü yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu yönüyle gelişimi incelerken ve tanımlarken, fiziksel gelişimin olgunlaşma ile ele alınması, öğrenmenin hazır bulunuşluk ve kritik dönem kavramları ile değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Gelişim, fiziksel, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel alanlarda, genetik faktörlerin ve yaşam alanlarında etkisiyle kalıcı ve sürekli değişimler bütünü olarak tanımlanabilir (Tunçeli, 2017; Overton, 2010; Senemoğlu, 2012). Gelişimin hızlı ve edinilen kazanımların kalıcı olması bireyin ileriki yaşamını da etkilediğinden erken çocukluk dönemi kritiktir ve bu yönüyle artan bir öneme sahiptir (Karpuz, 2020). Yapılan araştırmalara göre, bireyin yaşam boyunca edindiği duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını, erken çocukluk döneminde kazandığı becerilerin yönlendirdiği belirtilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2016).

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı erken çocukluk döneminde gelişimin desteklenmesine ilişkin yürütülmesi beklenen uygulamaların artan önemine de vurgu yapılmaktadır (Çetintaş, 2016). Gelişim ve öğrenme hızının yüksek olduğu bu dönemde çocukların içinde bulunduğu öğrenme ortamları, çevre koşulları ve yaşam alanları da artan bir öneme sahiptir. Erken çocukluk, çocukların çevresindeki uyarıcılara karşı duyarlı olduğu bir dönemdir (Güven ve Azkeskin, 2016). Bu yönüyle çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen geliştirici çevre koşullarının sağlanması gerektiği düşünülmektedir (Doma ve Toran, 2020). Erken çocuklukta gelişimi etkileyen faktörler aile, okul ve çevre koşulları olarak sıralanmaktadır. Bireyin gelişimi aile ve çevrenin etkisiyle desteklenir ve okul ortamlarında pekiştirilir. Bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamları ve okul iklimi, bireyin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yönüyle araştırmacılar gelişimin desteklenmesi doğrultusunda erken çocukluk dönemine rastlayan okul öncesi eğitimin artan önemine dikkati çekmektedirler (Doma ve Toran, 2020; Öngider, 2016).

2.2 Okul Öncesi Eğitim

2.2.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim bireyin her alanda gelişmesini, olumlu davranışlar edinimini, her koşuldaki gelen bireyler için eşit eğitim ortamları oluşturulmasını, Türkçeyi doğru öğrenmeyi ve kullanmayı ve ilköğretime hazır bulunuşluğu sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2013, s.10; Nakaş, 2020).

Her toplum kendi kültürel normlarına göre çocuk yetiştirme eğiliminde olmuştur. Bu süreçte eğitimciler ve düşünürler okul öncesi eğitim ile ilgili araştırmalar yapmışlardır (Özgül, 2011). Yaşadığımız döneme gelinceye değin okul öncesi

eğitimin nasıl bir süreçten geçtiğine bakıldığında, temel olarak eğitimin erken yaşlarda başlaması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayan ilkokulun başlangıcına kadar devam eden bir süreyi kapsamaktadır ve eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının büyük oranda tamamlandığı, gelişimin aile ve okul ortamlarında desteklendiği bilinmektedir. Çocukların içinde buldukları ev ve okul ortamları tüm gelişim alanları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Gelebek Üstün, 2020; Aral, Kandır, Can Yaşar, 2011; Brackenreed, 2011; Tok, 2020). Okul öncesi dönem, bireyin kendine özgü yönlerinin oluştuğu ve bunun ön koşulu olan bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştiği bir dönemdir (Şahan Aktan ve Önder, 2018; Tok, 2020).

Aral, Kandır ve Yaşar'a (2011) göre, okul öncesi eğitimin tanımı; Çocuğun doğduğu andan başlayıp ilkokul dönemine kadar devam eden, yaşam boyu kullanacağı becerilerin temellerinin atıldığı, gelecekte kaliteli bir yaşam sürmesinde etkili olan, tüm gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, aileninde etkin olduğu okul öncesi eğitim ortamlarında yürütülen bir eğitim sürecidir.

14. Milli Eğitim Şura'sına göre; "Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir" (Nakaş, 2020).

Okul öncesi eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde bir çok farklı yaklaşımlar ortaya çıksada genel olarak tümünde yer alan öğeler bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocuğun 0-72 aylık dönemi boyunca,

- Çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik,
- Zengin çevre olanakları sunan,
- Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran,
- Yaşadığı toplumun kültürel normlarını benimseyen,
- Çocuğun gelişmiş ve geliştirilmesi gereken becerilerini destekleyen,
- Zorunlu eğitim sürecine yönelik hazır bulunuşluğunu yönlendiren formal bir eğitim olarak geçmektedir (Turaşlı, 2012; Karpuz, 2020).

Araştırmalara göre okul öncesi eğitim, çocuğun sosyal benlik gelişiminin ve akademik yönde başarısının ön koşulu olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm alanlarda gelişiminin desteklenmesi yoluyla, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak toplumun her yönde refah düzeyini artırıcı etkiye sahiptir (Oktay, 1990; Anasız Ekinci ve Anasız, 2018; Karpuz, 2020).

2.2.2 Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP) (1977) okul öncesi eğitimin amaçlarını üç başlık altında toplamıştır. Bu amaçlar; “toplumsal”, “gelişimsel” ve “eğitim” amaçları olarak sıralanmaktadır. Toplumsal amaçlar; “Her çocuğun eğitim hakkından faydalanmasını sağlamak, çocukların kişisel yönden gelişmesini sağlamak ve sosyal bir birey olmasına katkı sunmak”. Eğitici amaçlar; “Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye (renge, sese, estetiğe...) olan duyarlılığını artırmak”. Gelişimsel amaçlar; “Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek” şeklinde belirtilmiştir (akt. Oktay, 2002, s.188; Karpuz, 2020).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) göre, okul öncesi eğitimin amaçları, “ çocuğun fiziksel, bilişsel ve

sosyal-duygusal yönden gelişimini desteklemek”, “ilkokula hazırlamak”, “olumlu benlik geliştirmesini ve Türkçeyi doğru kullanmasını sağlamak” olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kendine güvenli, araştırmacı, olumlu öz benliğe sahip, empati duygusu gelişmiş, girişken ve sosyal, yaratıcı düşünme ve problem çözme gücü olan, kendisinin ve çevresindekilerin haklarına saygı duyan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (İsmailoğlu ve Yılmaz, 2019).

Temel olarak çocukların, her yönden gelişimlerinin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yaratıcı düşünce ve estetik anlayışlarının ve etkin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, farklı düşünme yollarının öğrenilmesi amaçlanmaktadır (Katrancı, 2016; Şahin, 2005).

Okul öncesi dönemde her yaş grubuna yönelik çocuklar için düzenlenmiş gelişim göstergeleri vardır. Buna karşın bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yönüyle MEB (2013), okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda ilkeler belirlemiştir;

- Okul öncesi eğitim çocuğun gelişimine ve gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal yönden gelişimini desteklemeli, öz bakım becerileri kazandırmalı ve çocuğu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (s.11).

Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerinin uygulanması, sistematik olarak bu uygulamaların incelenmesi ve geliştirilmesi için değerlendirilmesi gerekmektedir (Karpuz, 2020).

2.2.3 Okul Öncesi Eğitimin Çocuk-Aile ve Toplum Açısından Önemi

Ülkemizde ve dünyada yaşanan gelişmeler neticesinde okul öncesi eğitime verilen önem artmaktadır. Eğitim istatistiklerine bakıldığında okul öncesi dönem okullaşma oranında artış gözlenmiştir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim süreci, okul öncesi dönemde kazanılması beklenen amaçlara ulaşılabilmesini sağlamaktadır (Özgül, 2011). Nitelikli çevre ve okul ikliminin sağlanması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin olumlu bir etkiye sahiptir (Dowling, 2010; akt. Akmeşe, 2020).

Aile, çocuğun her yönden gelişimini ve yaşadığı topluma uyumunu önemli ölçüde destekleyen bir kurumdur. Duyarlı bir aile ortamında yetişen çocuklar toplumsal açıdan olumlu tutum ve davranışlar geliştirmektedirler (MEB, 2013). Aile içerisinde her iki ebeveynin çalışması ve çekirdek aile yapısının toplumda yaygınlaşması, okul öncesi dönem eğitimine verilen önemin artmasını sağlamıştır.

Daha eski toplumlarda çocukların eğitimi yaşam mücadelesi vermeyi öğrenmek iken, günümüzde yaşanan teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler sonucu eğitime yönelik kavram ve düşünceler önemli ölçüde değişiklik göstermiştir (Essa, 2011; Özgül, 2011).

National Association Education Young Children (NAEYC)'in (2009) bildirisine göre, okul öncesi dönemde verilen eğitim niteliğinin donanımı, tüm çocukları, aileleri ve toplumu olumlu yönde etkileyecektir. Nitelikli bir eğitimi ele alırken, bir dizi değişkenin göz önünde bulundurulması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değişkenler “eğitim programları, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre” olarak sıralanabilmektedir. Bu değişkenlerin tümünü çevreleyen değerlendirme uygulamalarının yapılması artan bir öneme sahiptir (Koşan, 2015; Özgül, 2011).

Çocukların okul öncesi dönemde elde edeceği kazanımların tüm yaşamlarını yönlendirdiği ve şekillendirdiği kritik bir dönem olması yönüyle, hayatın temelini oluşturduğu söylenmiştir. Bu dönemde çocuklar hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Dolayısıyla yapılan erken müdahale uygulamaları da çocuklar üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olmaktadır (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2014; Tunçeli, 2017). Çocuğun gelişim hızı ve öğrenme süreçleri çocuğun gelecek yaşantısını etkilemektedir. Gerçekleştirilecek olan çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının geçerlik ve güvenilirliği, gelişimin üst seviyede desteklenmesinin ön koşuludur. Çocuğun gelişimine yönelik müdahale gereken durumların tespit edilip gerekli uygulamaların yapılmasını sağlayacaktır. Bu yönüyle çocuğu tanıma ve değerlendirmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Tunçeli, 2017).

2.3 Okul Öncesi Eğitiminde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme

Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme geleneksel yaklaşımlara göre çocuğun ihtiyaç ve gereksinimlerinin tespiti olarak tanımlanmaktadır. Ancak bunun çocuğun gelişimindeki ilerleme ve sapmaları tanımlamada sınırlı kaldığı ve daha kapsamlı değerlendirme plan ve araçları geliştirilmesi gerektiği söylenmektedir. Bu nedenle doğumdan sekiz yaşına kadar olan dönemdeki çocuklara yönelik daha ayrıntılı tanımlayıcı niteliklerin elde edilebileceği tanıma ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. tanıma ve değerlendirme araçları okul sistemleri tarafınca kullanıldığı gibi erken çocuklukta gelişim ile ilgilenen tüm kurum ve sistemler tarafınca da kullanılabilir. (Slentz, 2008).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme, çocuk ile ilgili tüm verilerin bir araya getirilmesi yoluyla gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, bunu izleyerek elde edilen verilerin çocuğun öğrenme süreçlerinde kullanılmasıdır (Snow ve Van Hemel, 2008).

Benner (2003) çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi çocukların gelişim seviyelerini ve gelişimdeki sapmaları ölçerek bu doğrultuda öğretim stratejilerini geliştirmek olarak tanımlamaktadır (s.2).

Slentz (2008) değerlendirmenin çocukları tanımaya eş olduğunu ve çoklu yöntemler kullanılarak öğretim süreçlerinin içerisinde sürecin süregelen bir parçası olması gerektiğini belirtmektedir. Tüm tanıma ve değerlendirme uygulamaları çocuğun öğrenmesini ve gelişimini tanımlayıcı bir veri elde etme sürecidir. Bu sayede erken çocukluk dönemindeki çocukların eylemleri, tutumları, tercihleri, yeterlilik ve gereksinimleri incelenmektedir. Değerlendirme yoluyla erken çocuklukta öğrenme ve gelişime yönelik verilere ulaşma ve bunları düzenleme sağlanmakla birlikte hangi tanıma ve değerlendirme araçlarının seçilmesi artan bir önem taşımaktadır. Bu yönüyle

değerlendirmenin çocuğu tanımayı ve aile bileşenini göz önünde bulundurmaya içermesi gerekmektedir. Çocukları tanıma amacıyla doğal davranışlarının değerlendirilmesine yönelik tanıdık ortamlarda tanıdık insanlarla gözlemlenmesi belirtilmektedir. Tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla erişilen verilerin nicelik olarak çok sayıda olması değil daha nitelikli veriler olması birincil önem taşımaktadır. Ayrıca değerlendirme sonuçları çocuğa, ebeveynlere ve uygulanan eğitim programına katkı sunmalıdır (s.2-12).

Çocuğu tanımak bir yönüyle nelere ilgi duyduklarını ve bu ilgileri üzerinden neleri öğrenmek istediklerini bilmeyi sağlamaktadır. Eğitimcilerin tanıma etkinlikleri yoluyla, elde edilen veriler sayesinde çocukların öğrenme yaşantılarının yönlendirilmesi ve çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi sağlanmaktadır (Gullo ve Hughes, 2011).

Gullo (2005) değerlendirmeyi, belirlenmiş olan göstergelerin hangi seviyede olduğunun belirlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Mindes (2003) değerlendirmeyi tanımlarken, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi ile ilgili veri toplama süreci olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme sürecinin çoklu disiplinlerarası olmasını, sistematik olarak yürütülmesini ve çocuğun gündelik yaşamını içine alan uygulamalar yoluyla sürdürülmesinin gerekliliğini belirtmektedir.

Çocuğu tanıma, bilişsel süreçlerinin, duygusal niteliklerinin, öz bakım ve öz denetim yeteneklerinin ne ölçüde geliştiğinin saptanması ve bunun üzerinde tahminde bulunulması süreci olarak tanımlamaktadır (Güven, 2013). Çocuğun sahip olduğu beceriler, algı ve tutumlar, ilgi ve gereksinimler, alışkanlık ve beklentiler de bu gruptandır (Tuzcuoğlu, 2017).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme “ Çocuğun gelişimi ile ilgili bilgilerin objektif, esnek fakat tutarlı bir şekilde, çok çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bunların birbiri ile birleştirilmesi yoluyla anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir.” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

2.3.1 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi

Çocuğu tanıma ve değerlendirme çocuğun geçmişi, bu günü ve olası gelecek zamanı öngörülerek, aile ve çevre paydaşları dikkate alınarak, yaşadığı toplum koşulları ve kültürel özellikleri düşünülerek planlanmalı ve yürütülmelidir. Tanıma ve değerlendirme süreçleri yoluyla elde edilen veriler çocuğun resmini oluşturmak gibidir ve ihtiyacı olan eğitimin tasarlanmasını sağlar (Benner, 2003, s.2)

Çocuğu tanıma ve değerlendirme yüksek nitelikli bir eğitim programının ön koşuludur. Çocuğu tanıma ve değerlendirme çocuğun gelişimine ilişkin verilerin kaydedilmesine ve arşiv halinde dosyalanmasına olanak tanır ve gelişimin tüm alanlarında büyümenin gözlemlenmesini sağlar. Çocuğun gelişiminin desteklenmesine ilişkin okul ile aile arasında stratejik bir iş birliğinin sağlanmasında önemli bir araç olan tanıma ve değerlendirme, erken müdahale veya destek hizmetlerine gereksinim duyan çocukların belirlenmesine ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının planlanmasına destek olur (Snow ve Van Hemel, 2008).

Eğitim-öğretim sürecinin son aşaması ve en temel öğelerinden biri olarak nitelendirilen değerlendirmenin amacı çocuğun gelişiminin ve eğitiminin bilinçli ve doğru bir şekilde desteklenmesidir. Beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar erken çocukluk yıllarında çok hızlı bir gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle erken çocukluk yıllarında donanımlı öğrenme ortamlarının bireyin beyin gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu görülmektedir. Çocukların bilişsel, fiziksel ve

sosyal-duygusal yönden çok yönlü desteklenebilmesi, tutarlı ve güvenilir bir değerlendirme yapılmasıyla mümkün olmaktadır. Çocuğun her yönüyle güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesi ve öğrenme yaşantılarının çocuk üzerindeki etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede çocuğun gelişimi anlamlı bir şekilde desteklenebilecektir (Elibol, 2017; Aral ve Duman, 2012, s. 285-286).

MEB (2006)'e göre çocuğu tanıma ve değerlendirme eğitim-öğretim programlarının en önemli öğelerindendir. Çocukların ilgi ve gereksinimleri, gelişim seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamları aracılığıyla eğitim-öğretim programları amacına ulaşabilmektedir.

Çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla, çocuğa yönelik gerekli görülen eğitim ortamı saptanabilmektedir (Yılmaz Topuz ve Kaya, 2016). Eğitim ortamının saptanmasında çocuğun, bütüncül olarak değerlendirilmesi, gösterdiği eylemlerin ne gibi sebeplerden kaynaklandığının tespit edilmesi, aileyle işbirliği yapılması ve eğitim programının değerlendirilmesi önemli bir işleve sahip görülmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme, çocuğun gelişimini takip etmeyi, öğretim programlarının verimliliğini ve çocukların tutumlarının sebeplerini bulmayı sağlamakla birlikte, ebeveynlere rehberlik hizmetleri sunmaya da olanak tanımaktadır (Oktay ve Unutkan, 2003; Yılmaz Topuz, 2015).

Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (2006)'e göre çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları yoluyla onların ihtiyaç ve gereksinimleri belirlenir, desteklenmesi gereken yönlerini tespit edilir ve bunları kapsayacak eğitim-öğretim programları hazırlanır. Böylelikle daha etkin öğrenme stratejileri geliştirilmekte ve daha nitelikli eğitim-öğretim ortamları oluşturulabilmektedir. Çocukların güçlü yönleri desteklenmekte ve zayıf yönleri ise

erken dönemde belirlenerek geliştirilebilmektedir. Aynı şekilde çocukların gelişim düzeylerinin ölçülmesine ve değişimlerin gözlemlenmesine olanak tanımaktadır. Ebeveynlere verilen rehberlik hizmetlerinin kalitesini de artırmaktadır.

Çocuğu tanımanın önemine bakıldığında;

- Tüm gelişim alanlarında beceri düzeylerinin ve varsa güçlüklerinin tespit edilmesine
- Nitelikli ve donanımlı eğitim programlarının hazırlanmasına
- Çocuğu tanımanın gelişim için anlamlı bir ilk adım olmasına
- Çocuğun gelişimini etkin bir şekilde destekleyecek yöntem, teknik ve araçların kullanılmasına
- Çocuğun gelişiminde görülen ilerlemenin belirlenmesine ve geliştirilmesi gereken yönlerine erken müdahale fırsatı sunmasına
- Çocuğun kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olmasına olanak sunmaktadır (Eroğlu, 2016; MEB, 2013).

Değerlendirme, çocukların gelişimleriyle ilgili düzenli bir şekilde bilgi edinme ve bu bilgiler üzerinden eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirme süreci şeklinde tanımlanabilmektedir (Bredekamp, 2015, s. 345).

Snow ve Van Hemel (2008)' e göre çocuğu değerlendirmenin bir dizi amacı bulunmaktadır. Bunlar; çocukların gelişimindeki ilerleme ve sapmanın, aile ve eğitimciler tarafından tespit edilmesi, planlanan eğitim-öğretim programlarının kazanılması beklenen göstergelere ne derece ulaştığının belirlenmesi ve buna yönelik olarak eğitim programlarının düzenli olarak yenilenmesi, eğitim-öğretim ortamlarının çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlemesi şeklinde sıralanabilir.

Okul öncesi dönemde değerlendirme yapmanın nitelikli bir eğitim sürecinin sağlanmasında ön koşul olduğu bilinmektedir. Çocukların ilgi ve gereksinimlerin

belirlenebilmesinin, bireysel ve kültürel farklılıklarının saptanmasının, hazır bulunuşluklarının ne seviyede olduğunun bilinmesinin buna bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu sayede çocukların daha iyi tanınması ve geliştirilmesi mümkün olmaktadır. Bu açıdan araştırmacılarca tanıma ve değerlendirme uygulamalarının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Can Gül, 2009; Temel, 2015: 14; Gelebek Üstün; 2020).

Gelişim alanlarındaki ilerleme hızı yönüyle çocuklar birbirinden farklılık göstermekte ve farklı çevre ve aile yaşantılarından gelmektedirler. Çocukların ilgi ve gereksinimlerinin tespit edilip yönlendirilebilmesi için tek tip değerlendirme yeterli olmamaktadır (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998, s.4-5). Okul öncesi dönemde yapılan değerlendirme daha üst kademelerde yapılan değerlendirme uygulamalarından farklılık göstermektedir. Erken çocukluk dönemindeki bir çocuk için ilk olarak hangi becerinin inceleneceği belirlenmeli ve sonraki adım olarak bu beceriyi en güvenilir şekilde değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Bu dönemdeki çocukların gelişim hızının yüksek ve çevresel etkilere daha açık olması yönüyle değerlendirme yapılması güçleşmektedir. Çocuğun kendisine özel hazırlanan bireysel etkinlikler yoluyla değerlendirme yapılması daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak tanımaktadır (NAEYC, 1998; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998).

Tanıma ve değerlendirme uygulamaları içerik ve yöntem açısından çocuğun yaşına, diline, aile ve kültür yapısına uygun olmalı ve belirli bir amaca hizmet etmelidir (Guddemi ve Case 2004).

Işıkoğlu, Erdoğan ve Canbeldek (2017) çocuğu tanımada, bir çok değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmacılar, informal ve formal değerlendirme araçlarına ek olarak alternatif değerlendirme araçlarından da yararlanılması gerektiğini söylemekte bununla birlikte alternatif

değerlendirme araçlarından portfolyo değerlendirmesi, program temelli değerlendirme, oyun yoluyla değerlendirme ve dinamik değerlendirmenin sıkça kullanıldığından söz etmektedirler.

Alternatif değerlendirme çocukların edinmiş olduğu bilgi ve yeteneklerini sunduğu faaliyetlerden oluşan değerlendirmedir. Bu değerlendirme de, çocuklar gözlemlenmekte, yaptığı etkinlikler bir yerde toplanmakta, oyun yoluyla gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla gelişim ve öğrenme durumları değerlendirilmektedir. Alternatif değerlendirme bazı kaynaklarda portfolyo veya otantik değerlendirme olarak geçmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımında veri elde edilmesine yönelik gözlem tekniği kullanılmakta ve çocuğun ne ölçüde geliştiği değerlendirilmektedir. (Gullo, 2005; Mindes, 2003; Riley, Miller ve Sorenson, 2016).

2.3.2 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı

Erken çocukluk dönemi tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin ilgili literatür incelendiğinde uygulamaların karmaşık yapıda ve çok yönlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Tanıma ve değerlendirme uygulamalarının eğitim hizmetleri ve program kapsamında düzenlenmiş sistemler olduğu belirtilmektedir. Bu yönüyle tanıma ve değerlendirme uygulamalarının bir dizi amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Çocuğun gelişiminin doğru yönde ilerlemesini sağlamaya yönelik potansiyel problemlerin saptanması
2. Öğretim sistemlerine çocuğa gelişimine ilişkin veri sağlanması ve çocuğun öğrenmesinin geliştirilmesi
3. Çocuğun zayıf yönlerinin ve özel gereksinimlerinin saptanması ve güçlü yönlerinin belirlenmesi
4. Programın değerlendirilmesi ve revize edilmesi amacıyla program çıktılarına yönelik hesap verebilirlik verilerinin sağlanması (Slentz, 2008, s.14).

2.3.3 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Eğitim-öğretim süreçlerinin her kademesinde gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bazı ilkeler bulunmaktadır. En temel ilkelerden birisi çocukların neyi ne kadar bildikleri üzerine yoğunlaşılması ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Çocukların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu okul ikliminde gerçekleşen tüm yaşantılar çocuğun gelişimi ile ilgili bir veri olması yönüyle dikkatle incelenmelidir (MEGEP, 2006).

Eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasının en temel kaynağı çocuğu tanıma ve değerlendirmedir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları yoluyla, çocukların neyi merak ettikleri, nelere ilgi duydukları, algı ve tutumları, beceri ve gereksinimleri konularında bilgi elde edilmektedir. Bunun yanı sıra tanıma ve değerlendirme uygulamaları; çocukların her yönüyle gelişmesini sağlamaya yönelik öğretim programları hazırlanmasına olanak sunmaktadır (Wortham, 2008; Ulusoy, 2019). Çocuğu tanıırken ve değerlendirirken bir dizi yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin temel olarak gözlenebilir olması, çocuklar hakkında düzenli ve sistemli bir şekilde bilgi toplanmasını ve yorumlanmasını sağlaması beklenmektedir. Bu sayede çocukların ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre bireysel farklılıkları da kapsayacak nitelikte eğitim-öğretim programlarının hazırlanması mümkün olabilmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s.24; Ulusoy, 2019).

Çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde geçerli ve güvenilir veri toplamak, bu verileri değerlendirip bir sonuca ulaşmak büyük ölçüde önem taşır (Tagay, 2018). Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında dikkat edilmesi gereken ilkeler genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Güven, 2013; Özgüven, 2002; Ulusoy, 2019):

- Temel amaç çocukların kendi kendilerini tanımalarıdır,
- Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir,
- Çocuğun içerisinde bulunduğu çevre koşulları ve aile yapısı göz önünde bulundurulmalı ve çocuğu kapsayan tüm eğitim paydaşlarıyla işbirliği yapılmalıdır,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında tek tip yöntemler yerine birden fazla yöntem kullanılması önerilir,
- Bu uygulamalarda kullanılan yöntem ve teknikler amaç değil araç düşünölmelidir,
- Bu uygulamaların sistematik olarak yapıp değerlendirilmesi gereklidir,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen verilerin objektif olarak yorumlanması ve yalnızca eğitim-öğretim süreci içerisinde kullanılması, gerektiğinde ebeveynler veya rehber öğretmen ile paylaşılması zorunludur,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen bilgiler yoluyla eğitim-öğretim programlarının ve ortamlarının hazırlanması amaçlanmalıdır.

Önder (2016), çocuğun kişisel farklılıklarına göre nerede nasıl tutum göstereceğinin öngörölmeginin, eğitimde çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı olduğunu söylemektedir. Çocuğun gelişimini bütöncöl bir süreç olarak incelemek gerektiğı belirtilmektedir. Bu süreçte çocuğun bireysel farklılıklarının gözötilmesi yönüyle, fiziksel, sosyal-duygusal ve kalıtsal özelliklerin çocuğun çevresinde yer alan paydaşlarınca bilinmesi ve takip edilmesi gerekmektedir. Fiziksel özellikler başlığı altında çocuğun biyolojik yapısı (boy, kilo, göz rengi, saç rengi... gibi) ve sağlığı (hastalık geçmişi, ihtiyaç ve gereksinimleri, engel durumu... gibi), sosyal-

duygusal özellikleri ile ilgili olarak, çocuğun birincil iletişim çevresi olan ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, eğitim durumları, yaşam biçimleri ve algıları, kişisel özellikleri ile ilişkili olarak ise, çocuğun, ilgi ve merakları, davranış ve tutumları, beceri ve yetenekleri bilinmeli ve düzenli bir şekilde takip edilmelidir (Aral, Can Yaşar ve Kandır, 2001; Gürsoy, 2018; Tagay, 2016).

Shepard, Kagan ve Wurtz (1998)'a göre çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır;

- çocuğun gelişimine ilişkin program ile hizmetlere doğrudan yarar sağlamalı ve çocuğun eğitimine katkı sunmalı,
- Belirli bir amaca yönelik, geçerli, güvenilir ve objektif olarak hazırlanan değerlendirme uygulamaları aracılığıyla sağlanmalı,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme politikaları, çocuk odaklı düzenlenmeli,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları kapsam ve yöntem bağlamında çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalı; bedensel ve motor, sosyal duygusal, dil ve zihinsel gelişimi göz önünde bulundurmalı, çocukların becerilerini ortaya çıkaracak ip uçlarını içermeli, ana dil değişkeni göz önünde bulundurulmalı,
- Aileler tanıma ve değerlendirme bağlamında önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle elde edilen sonuç raporu ailelerle paylaşılmalıdır (s. 5-6).

Keith (2011), bireylerin doğduğu ve büyüdüğü aile yapısı ve çevre koşullarında geliştiğini ve kültürlendiğini belirtmektedir. Bireyin yaşadığı kültür ile ilişkili olarak nesnel (kültüre özgü kıyafetler, yiyecekler, üretim ve mimari vb) ve öznel (dinsel ritüeller, sosyal etkinlikler, sosyo ekonomik düzey ve politika vb) özelliklerinden etkilendiğine vurgu yapmıştır. Berry, Portinga, Segall ve Dasen (2002) kültürün tanımını “bir grup insanın ortak yaşam biçimi” olarak ifade etmişlerdir (akt. Keith,

2011, s.2-3). Kùltürün genel olarak tanımları incelendiğinde tutumlar, davranışlar, inançlar ve değerler gibi unsurların nesilden nesile aktarıldığı gör÷lmekte ve bu yönüyle psikolojinin alanına girmektedir. Triandis (2000) kùltürü, bireyin tüm psikolojik süreçleriyle ilişkili bir bileşen olarak yorumlamıştır (akt. Keith, 2011, s.4).

2.3.4 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Rehberlik Hizmetlerinin Etkililiği

Yerlikaya ve Sak (2014), okul öncesi dönemin çocuğun gelişiminde kritik bir öneme sahip olmasından kaynaklı bu dönemde çocuklara sunulan eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasının çocuğun gelecek yaşantısına yönelik artan etkisine vurgu yapmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, çocuğun gelişiminin doğru yönde ilerlemesine yönelik destekleyici ve kolaylaştırıcı bir işlevi vardır (Peker, 2020) ve çocuğun her gelişim evresinde her bir beceriye yönelik başarı düzeyini artırıcı etkiye sahiptir (Yeşilyaprak, 2002). Bunun kılavuzluğu ile ön plana çıkan gelişimsel rehberlik hizmetleri, çocuğun gelişim sürecinde kazanması beklenen bir takım becerilere ilişkin sistematik bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir (Yeşilyaprak, 2012).

Rehberlik, bireyin gelişimini sağlama amacıyla gerçekleştirilen sistemli ve profesyonel destek hizmetleridir. Rehberliğin en temel amacı ise bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Kendini gerçekleştirmesi ise, bireyin taşıdığı bütün gizil güçlerin, potansiyelin ve yeteneklerin farkına varılması, kullanılması ve geliştirilmesi olarak açıklanmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirmesinde gereksinim duyduğu hizmetler rehberlik hizmetlerinin kapsamını oluşturur. (Yeşilyaprak, 2012).

Araştırmacılar, okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi dönem çocuklarına ve ailelerine yönelik rehberlik hizmetleri sunulması yoluyla eğitimin kalitesinin artacağı yönünde görüş belirtmektedirler (Yerlikaya ve Sak, 2014). Okul öncesi dönemde

çocuk, eğitim öğretim yaşantısının ilk adımını atar ve çocuğun bu dönemde geliştirdiği olumlu veya olumsuz algı ve davranışlar sonraki eğitim öğretim deneyimlerine yön verir. Bu yönüyle rehberlik hizmetleri ve işlevleri büyük ölçüde önem taşır. Yeşilyaprak (2012) rehberlik hizmetlerinin, “psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme” hizmetlerinden oluştuğunu ve çocuğun gelişmesi amacıyla eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesini sağladığını belirtmektedir (s.5-6). Peker (2020) rehberlik hizmetlerinin çocuğun, duyuşsal gelişimini olumlu yönde etkileme, pozitif kişilik geliştirmesine yardımcı olma, kendi oto kontrolünü yapabilmesini sağlama ve merak ettiklerini ortaya çıkarmasına destek olma gibi işlevleri olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde rehberlik hizmetlerinin çocuğun, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneğini geliştirmesine, hak ve bireysel farklılıklara saygı duymasına, bedensel, duyuşsal ve sosyal yönden ihtiyaçlarını belirlemesine ve estetik yönden gelişmesine katkı sunduğunu söylemektedir.

Hohenshil ve Brown (1991) ise rehberlik hizmetlerinin işlevlerine yönelik çocukların, birinci sınıf kademesinin gerektirdiği becerileri anlamasına, bedensel, bilişsel ve duyuşsal niteliklerinin farkında olmasına, çevresindeki bireyleri tanımalarına ve onlarla etkili bir iş birliği yapabilmesine olanak tanıdığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen rehberlik hizmetleri çocuğun kişisel gelişimi ile ilgili kendini tanıma ve pozitif kişilik geliştirme, sosyalleşme ve kendine güveni sağlamaya yönelik uygulamaları içerir. Çocuğun eğitsel gelişimi ile ilişkili eğitim aldığı kuruma oryantasyonunun ve bir üst eğitim kademesine hazır bulunuşluğunun sağlanması, eğitim ve öğretim uygulamalarına ilişkin olumlu tutum ve algı oluşturulması ve gelişime ilişkin temel becerilerin kazandırılmasına yönelik

uygulamalardır. Mesleki gelişimi ile ilgili çocuğun kendine uygun mesleği seçmesine yön veren uygulamaları da kapsar (Yeşilyaprak, 2012).

Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı kapsamında okul öncesi dönem rehberlik hizmetleri yapılandırılmıştır. Çocuğun okul öncesi dönemde aldığı eğitim sonraki kademelerde sunulacak olan eğitimlere hazır bulunuşluk sağlayacaktır. Çocuğun okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarında sahip olduğu potansiyel doğrultusunda ilerlemesine, ailesinden ayrılarak okula oryantasyonunun sağlanmasına ve sosyal benliğinin geliştirilmesine ilişkin öğrenme ortamlarının kalitesine vurgu yapılmaktadır. Kişisel özellikleriyle ilişkili olarak öz benlik kavramının gelişimi, özgüven duygusunun oluşumu, ilgi ve meraklarının karşılanması gibi ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu yönüyle gelişimin sürekliliği bağlamında rehberlik hizmetlerinin sürekliliği de önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi Rehberlik Programı, 2012, s.4).

Rehberlik hizmetleri, çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine yönelik “kapsamlı gelişimsel rehberlik” felsefesi doğrultusunda sunulmaktadır. Rehberlik hizmetleri, çocuğun çevresinde yer alan tüm paydaşlar ile (ebeveynler, okul idaresi, eğitimciler, arkadaşlar ve yakın çevresi) iş birliği yapılması yoluyla çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik destekleyici faaliyetleri düzenler (MEB,2012).

Özgüven (2005), çocuğu tanıma hizmetlerinin ve çocuğa yönelik veri toplamanın rehberlik hizmetlerinin ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Çocuğa ilişkin sürekli ve tanımlayıcı bilgiler elde edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Rehberlik hizmetleri kapsamında çocuğun gelişimine yönelik “koruyucu”, “önleyici” ve “krize müdahale” hizmetleri de yer almaktadır (MEB, 2012). Bu yönüyle okul rehberlik hizmetleri, çocuğun, eğitimsel, bireysel, sosyal ve duygusal sorunlarının çözümünde etkili bir rol oynamaktadır.

Eğitimin genel amaçları kapsamında rehberlik hizmetleri, çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını, kendi gizil güçlerini etkin bir şekilde kullanmasını ve geliştirmesini sağlamaktadır. Çocuğun bireysel farklılıkları gözetilerek geliştirilmesi ve çok yönlü desteklenmesi, eğitimin en temel işlevleri arasındadır (MEB, 2001; Külahoğlu, 2001). Çocuğun, tüm yönleriyle gelişiminin desteklenmesinin yolu, birincil ve en uzun süreli yaşam alanı olan aile ile işbirliği halinde olarak rehberlik hizmetlerinin verilmesinin sağlanmasıdır. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinin en temel işlevlerinden birisi olan çocuğun tanınması, çocuğun her yönüyle gelişmesine olanak tanımaktadır (Seven ve Engin, 2012).

Seven ve Engin (2012) rehberlik hizmetlerinin, çocuğun potansiyeli doğrultusunda başarı elde etmesine, eğitim ortamlarında karşılaştığı güçlüklerle çözüm bulabilmesine, üstün yetenekli, özel eğitim ve yavaş öğrenen çocukların uygun programlara yöneltilmesine ve yerleştirilmesine olanak tanıdığını belirtmektedirler.

Bireysel özellikler çocuğun sosyal çevresine yönelik iletişimini etkilemekle birlikte, okul yaşamında ve deneyimlerinde de büyük ölçüde etkiye sahiptir. Öğretmenin çocuğu tanınması, gelişiminin ne yönde seyrettiğini bilmesini ve bu sayede çocuğu bir üst seviyeye taşımasında yol gösterici olmasını sağlamaktadır. Çocuğun bu şekilde gelişiminin desteklenmesi, kendi yeteneklerinin, güçlü yönlerinin farkında olmasını sağlamakta, kendine olan özgüvenini artırmakta ve tüm yaşamını yönlendirecek başarılı adımlar atmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle çocukların tanınması ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır (Tuzcuoğlu, 2017).

Çocukların gelişimsel ilerleyişi ve kişisel sorunlarına çözüm bulma amaçlı yapılan rehberlik hizmetlerinin etkililiği toplanan verilerin niteliksel olarak yeterliği ölçüsündedir (Özgüven, 2005). Okul öncesinde uygulanan rehberlik hizmetleri grup

rehberliğidir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı” doğrultusunda çocuğun;

- Eğitim aldığı kuruma alışması ve ilkokula hazır bulunuşluğunun sağlanması,
- Öğretim uygulamalarına ve öğrenme deneyimlerine yönelik olumlu tutum ve davranış sergilemesi,
- Kendisini kabul etmesi ve olumlu benlik algısı geliştirmesi,
- Çevresindeki insanlarla olumlu iletişim kurabilmesi,
- Ailesine ve yaşamını sürdürdüğü topluma karşı farkındalık geliştirmesi ve duyarlı olması,
- Bedensel gelişimini destekleyici bir yaşam biçimini benimsemesi,
- Meslek seçimine yönelik bilgi ve donanıma sahip olması ve insanların tercih ettiği meslek alanlarının önemine ilişkin farkındalık geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2012, s.4). Rehberlik programının amacına ulaşabilmesine ilişkin çocukların farklı gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması, okul sistemleriyle aileler arasında iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Göl ve Sakız, 2020)

Trawick ve Smith (2013)’e göre gelişim, her çocuğun doğumdan başlayarak niteliksel ve niceliksel olarak değişim süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuğun gelişimi sürecinde bilgi ve beceri kazanmakla birlikte, düşünce biçimleri ve iletişim özellikleri de farklılaşmaktadır. Bu yönüyle çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ve gerekli görülmesi durumunda ilgili kurumlara yönlendirilmesi gerekmektedir (s.4-225).

Brassard ve Boehm (2007) çocuğun, okul öncesi dönemde hızlı bir gelişim gösterdiğini ve değerlendirmesinde aynı hızda olması gerektiğini belirtmektedirler. Çocuğun gelişimini değerlendirme sürecinde birden fazla kaynaktan (aile yapısı ve

davranışları, sınıf iklimi, eğitimciler ve çevre vb) yararlanmayı ve birden fazla metod (rubrikler, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri vb) kullanmayı önermektedirler (Akt. Turupçu, 2014).

Yükselen ve Argüt (2018), değerlendirme amaçlı kullanılacak olan araçların, erken müdahale ve doğru tanılama programlarının düzenlenmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Tanılama girişiminin deneyimli uygulayıcılarla, incelenecek olan durum doğrultusunda ve çocuğun yaş düzeyine uygun araç kullanılması yoluyla yapılması doğru tanılamamanın ön koşuludur (akt. Kurnaz Adıbatmaz ve Özyürek, 2019).

Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı (MEB) (2012), içeriği gereği çocukların sosyal-duygusal alanlarında gelişimine yöneliktir. Çocuğun kazanımları; algı, davranış, duygu durumu gibi nitelikte olması yönüyle ölçülmesinde güçlük yaşanmaktadır. Çocukların bir bölümü rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların hemen sonrasında beklenen kazanımı elde ederken, bir bölümü daha sonraki aşamalarda elde etmektedir. Bu yönüyle rehberlik hizmetleri doğrultusunda amaçlanan kazanımlar süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Okul rehberlik hizmetleri bağlamında uygulanacak olan değerlendirme araçları şu şekilde sıralanabilir:

- Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı kapsamında yer alan kazanımlara ilişkin ilk sırada ilgi ihtiyaç formları yer almaktadır. Okul sezonunun açıldığı zaman diliminde çocukların rehberlik hizmetlerine ilişkin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmişlerdir.
- Okul eğitim-öğretim yılının sonunda kazanım kontrol listeleri aracılığıyla rehberlik hizmetlerine ilişkin kazanımların ne ölçüde geliştiği belirlenir. Kazanımların süreç içerisinde gerçekleştiği konusu unutulmamalıdır. Kontrol

listesi, eğitim programı bağlamında, okul öncesi öğretmeni ve rehber öğretmen arasında iş birliği yapılması yoluyla hazırlanmalıdır.

- Gözlem formları aracılığıyla rehberlik hizmetlerine ilişkin amaçlanan kazanımların ne ölçüde gerçekleştiği doğrultusunda hazırlanan göstergelere yönelik değerlendirmeler yapılır. Gözlem formları, sistematik olarak yapılan gözlemler aracılığıyla doldurulur ve çocuğun rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaç ve gereksinimleri saptanır. Ayrıca çocuğun gelişimine ilişkin bilgi elde edilir. Formlar, faaliyetlerin ardından uygulanabileceği gibi yine eğitim-öğretim sezonunun sonunda da uygulanabilir (MEB, 2012, s.32-33).

Öğretmen, her öğretim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de çocuğun gelişimine yön veren önemli bir role sahiptir (MEB, 2013). Buna ilişkin her öğretim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de çocukların psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanmasının sağlanmasında öğretmenin önemli bir rolü vardır (Peker, 2020). Eğitimcilerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını sistemli bir şekilde ve her çocuğun zihinsel ve sosyal duygusal gelişiminin farklı düzeylerde olabileceğini göz önünde bulundurarak gerçekleştirmeleri beklenir. Bu yönüyle sınıfta gelişimsel geriliği olan çocukların bulunması durumunda ölçme aracının bu çocuklara yönelik yeniden düzenlenmesi artan bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda rehberlik hizmetleri servisi, çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklı farklı gelişim düzeylerinde olduğunu ve her çocuğun amaçlanan kazanımlara yönelik beklenen performansı göstermekte yetersiz kalabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri ve rehberlik hizmetleri servisi her bir çocuğun performansına yönelik planlama yapmalı, kazanım ve etkinlikleri çocukların maksimum yarar sağlayacağı biçimde güncellemeli ve hazırlamalıdır. Rehberlik hizmetleri ile öğretmenler, çocukların farklı gelişim

özellikleri olduğu gibi ailelerinde farklı zihin becerileri ve yaşantıları olduğunu göz önünde bulundurmalı ve ihtiyaç olması durumunda kazanım ve becerilerle ilgili eğitimler planlamalı ve yürütmelidir. Rehberlik hizmetleri, öğretmenlerin çocuklarla ve aileleriyle pozitif iletişim kurmasına destek olmalı ve çocukların okula yönelik olumlu benlik geliştirmesine katkı sunmalıdır (Göl ve Sakız, 2020).

Alanda yapılan araştırmalara göre okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerine ve velilerine yönelik rehberlik hizmetleri alanında gerekli donanıma sahip olmadıklarını, buna karşın rehber öğretmenleride okul öncesi alanında yapılması beklenen rehberlik hizmetlerine yönelik yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yine araştırmalar kapsamında okul öncesi öğretmenleri, çocuklara yönelik karşılaşılan bir takım problemlerin çözümünde sınırlı kaldıklarını ve rehberlik hizmetleri servisinin tüm okullarda yaygınlaştırılması gerektiğini söylemektedirler (Yerlikaya ve Sak, 2014). Bu bağlamda rehberlik hizmetleri ile okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir iş birliği içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Eğitim programı kapsamında gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine rehberlik hizmetlerinin uyumsallaştırılması ve rehber öğretmenlerin eğitim ortamlarına katılımının artırılması önemlidir. Bununla birlikte ailenin rehberlik hizmetleri ile ilgili tutum ve algılarının ne yönde geliştiğinin belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır (Peker, 2020).

2.3.5 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Öğretmenin Etkililiği

Erken çocukluk bireyin ilerleyen yaşam süreçlerinde göstereceği akademik performansının temelini atıldığı bir gelişim dönemidir. Her birey farklı bilişsel, sosyal duygusal ve dilbilimsel becerilere sahiptir. Bu bağlamda her çocuğun benzersizliği temelinde, eğitsel gelişiminin sağlanmasına yönelik öğretim teknolojilerinin ve stratejilerinin çocuğun farklı öğrenme yaşantıları doğrultusunda uyarlanarak geliştirilmesi önemlidir (Chen, Park ve Brazeal, 2020). Bireyin

gelişiminin doğru yönde ve en üst düzeyde sağlanmasına yönelik gelişimin doğru yaklaşımlarla değerlendirilmesi artan bir önem taşımaktadır (Karaaslan, 2016). Bir eğitimcinin çocuğu nesnel bir şekilde tanınması ve değerlendirmesi öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde planlamasını ve yürütmesini sağlar. Bu yolla öğretmen, çocuğun öğrenme yaşantılarındaki deneyimleri gözlemler, çocuğun anlama düzeyini ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirler. Öğretmen planladığı eğitim programının kazandırmayı hedeflediği becerilere ve çocukların gereksinimleri ile uygulanan eğitim programının başarısına ilişkin bilgi sahibi olur ve gerekli düzenlemeleri yapar (Ay, 2015). Çocuğun eğitsel gelişiminde önemli bir yeri olan tanıma ve değerlendirme uygulamaları, öğretim sürecinin her aşamasında yapılmalı, eğitim programının ne ölçüde gerçekleştiği ve becerilerin hangi düzeyde kazanıldığı saptanmalıdır (Deniz Kan, 2007). Bu yolla çocuğun neleri hangi ölçüde öğrendiği belirlenir. Bununla birlikte çocuğun değerlendirilmeyen özelliklerine yönelik potansiyeli ile ilişkili bilgi elde edilemeyeceğinden değerlendirme uygulamalarının başarısını etkileyebilir (Lidz, 2003). Öğretmen, bu sürecin sorumluluğunu taşıyan önemli bir unsurdur ve çocuğu tüm yönleriyle tanımaya yönelik çok sayıda yöntem ve teknik kullanılmalıdır (McAfee ve Leong, 2012). Erken çocuklukta uygulamalardan elde edilen veriler ve ulaşılan kararlardan daha fazla süreç önem taşımaktadır. Bu yönüyle öğretmenler çok sayıda yöntem ve teknik kullanmakla birlikte süreci çok yönlü değerlendirmelidir (Can Gül, 2009).

Çocuğun gelişim alanlarının hızlı bir şekilde ilerlemesi ve dinamik bir süreç olması, çocuğun gelişimini izlemeyi güçleştirmektedir. Çocukların gelişim alanlarındaki düzeylerinin bilinmesinde ve eğitim-öğretim süreçlerinin tanıma ve değerlendirme uygulamalarıyla ilişkilendirilmesinde önemli ölçüde etkiye sahip olan “portfolyo, gözlem formları, anekdot kayıtları, gelişim raporları, kazanım

değerlendirme formları ve görüşmeler” yoluyla gelişimin izlenmesi kolaylaşmaktadır (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Paraecki ve Robin, 2004). Gelişimin değerlendirilmesinde görev alanlar; çocuğu gözlemlemeli, gelişimi olumsuz yönde etkileyecek olan unsurları belirlemeli ve erken müdahale süreçlerini çalıştırmalı, gelişim sorunlarının nasıl çözümleneceğine yönelik yeterli donanıma sahip olmalı ve ebeveynlerin çocuğun gelişimini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin kılavuzluk yapmalıdır (Karaaslan, 2016). Başka bir deyişle öğretmenler, tanıma ve değerlendirme uygulamalarının sorumluluğunu taşımanın yanı sıra, uygulamaların profesyonel bir şekilde gerçekleştirilmesi sorumluluğunu da taşımaktadır (McAfee ve Leong, 2012).

Tanıma ve değerlendirme uygulamaları öğretimin her kademesi için önem taşımakla birlikte erken çocuklukta gelişimin kritik bir evre olması nedeniyle bu dönemde yürütülmesi kaçınılmazdır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından ve günlük yaşam rutinleri içerisinde gerçekleştirilmesi önemlidir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Gelişimin süreklilik göstermesi ve hızlı bir şekilde ilerlemesi, çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında düzenli ve sistematik bir şekilde uygulanmasını, kaydedilmesini, yorumlanmasını ve bir karara varılmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2012). Gelişimin sürekliliği, çocuğu doğal yaşamında kesintiye uğramadan değerlendirilmesini zorunlu kılmakta, ayrıca çocuğun kendisinin de içinde olduğu bir değerlendirme sürecini gerektirmektedir (Deniz Kan, 2007).

Çocuğu “tanıma teknikleri” kapsamında, öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğa yönelik öğrenme stratejileri geliştirebilmeleri için, çocuğun gelişimsel ve kişisel özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Çocukların gelişimlerini düzenli olarak izleyen öğretmenler, eğitim-öğretim programlarını ve ortamlarını buna yönelik hazırlayabilmekte ve çocuğun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak araç-

gereçlerini seçebilmektedir. Bu sayede öğretmen çocuğun gelişimindeki sapmayı ve ilerlemeyi gözlemleyip gereken değişikliği yapar ve ebeveynleri de bu konuda bilgilendirir (McAfee ve Leong, 2007; Tuğrul, 2005; Can Gül, 2009). Öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları, çocukların gereksinimlerinin ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulan yönlerinin belirlenmesine, eğitim-öğretim ortamlarının ve stratejilerinin bu doğrultuda tasarlanıp yürütülmesine olanak sunar. Aynı şekilde eğitim-öğretim planlarının hazırlamasında temel kaynak olarak kullanılır. Uygulamalar aracılığıyla elde edilen veriler, çocukların edinimleri ve kullanılan yöntem-tekniğin etkililiği de değerlendirilmektedir. Bunu izleyerek süreç yeniden planlanır (Kaya, 2011; Topuz; 2015). Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları öğretim programının tüm bileşenlerine ilişkin kılavuz olma niteliğindedir ve dikkatle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Sezer, 2010). Yeterli veya doğru olmayan değerlendirme verileri, çocuklara ilişkin yargıları, öğrenme süreçlerini ve müdahale programlarını etkileyecek, çocuğun gelişiminin doğru yönde ilerleme sürecini sekteye uğratacaktır (Özkan, 2015). Bu nedenle tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen tarafından özenle gerçekleştirilmesi büyük bir öneme sahiptir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla edinilen veriler, öğrenme stratejilerinin ve deneyimlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan öğrenme alanları ile çıktıları ve çocuğun ilgi ile merakları göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim planları hazırlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretim süresince eğitim programı kapsamında hazırlanan planlar doğrultusunda çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilir. Tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla çocuklardan elde edilen veriler toplanır, yorumlanır ve değerlendirildikten sonra, ulaşılmış olan kararlar yönünde eğitim

öğretim faaliyetleri yeniden planlanır ve öğrenme stratejileri belirlenir. Eğitim-öğretim araç-gereçleri bu doğrultuda seçilir ve edinilmiş olan veriler raporlaştırılır. Raporlaştırılan verilere yönelik, ailelere ve çocuğun çevresindeki ilgili paydaşlara bilgi paylaşımı yapılır ve geliştirilmesi gereken çocukların belirlenmesi sağlanır. Çocukların her yönüyle nasıl geliştiği ve öğrendiği izlenir ve değerlendirilir. (McAfee ve Leong, 2007; Topuz, 2015; Can Gül, 2009). Bu sayede çocuğun gelişimi sürecinde, neyi merak ettiği, ilgi alanları, duygu durumları ve tutumları, zihnen ve bedenen ne yönde geliştiği ve tüm bunların nasıl bir süreç içerisinde ilerlediği görülebilmektedir. Tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen açısından en temel işlevi, eğitim-öğretim sürecinde nasıl bir yol izleneceğinin tüm yönleriyle belirlenmesidir (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998).

Sheridan, Edwards, Marvin ve Knoche (2009) erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin, eğitsel gelişime yönelik profesyonel bir anlayışla öğretim stratejilerini ve değerlendirme uygulamalarını planlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bütün çocukları kapsayıcı nitelikte ve donanımlı öğrenme ortamları aracılığıyla çocukların optimal düzeyde öğrenimine ve gelişimine katkı sunmalarının çocuklar için kritik önemine dikkati çekmişlerdir. Okul öncesi dönemim kritik bir gelişim evresi olduğundan hareketle ailenin de çocuğun gelişimine katkısı üzerinde durulmaktadır. Tanıma ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen bilgiler aileyle paylaşılmakta ve çocuğun üst düzeyde gelişimine katkı sunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir eğitim almasının mesleki bilgi ve becerilere yönelik tam donanımlı olmasının; çocukların sosyal duygusal, bilişsel ve bedensel gelişimine olumlu bir etkisi vardır. Donanımlı bir öğretmen, çocuklarla etkili iletişim kurar, zengin öğretim ortamları oluşturur, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine yönelik öğretim içerikleri geliştirir. Bu nedenle öğretmen niteliği ve etkililiği; program kalitesi

ve çocukların bütüncül gelişimiyle ilişkilidir. Okul öncesi öğretmeninin tutumu ve pedagojik uygulamaları çocuğa nitelikli bir öğrenme ortamı sunmanın iki kritik bileşenidir. (Neuman, Josephson ve Chua, 2015)

Thao ve Boyd (2014), iyi eğitilmiş öğretmenler, müfredat ve öğretim uygulamaları kapsamında çocuk odaklı eğitim anlayışına ve yeni yaklaşımlara yönelik artan bir ilgi gösterildiğini belirtmektedir.

2.3.6 Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Ailenin Katkısı

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında ortak hareket eden bir dizi paydaş bulunmaktadır. Bu paydaşlardan biri olan aile, okul öncesi dönemde çocuğu tanıma sürecine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Öğretmen ebeveynlerle yüz yüze görüşme yapmakta ve aileleri değerlendirme sürecine dahil etmektedir. Çocuğun her yönüyle gelişiminin hızlı bir şekilde ilerlediği okul öncesi dönemde aileden alınan bilgiler kritik bir önem taşımaktadır. Aileler, çocuklarının bilgi, beceri ve gereksinimleri ile ilgili öğretmenlere çok yönlü bilgiler sunmaktadırlar. Öğretmenler ailenin çocuğunu ne ölçüde tanıdığını ve aynı şekilde ailelerde çocuklarının gelişimlerinin düzeyini bilmeyi isterler. Süreç karşılıklı iletişim ve iş birliği içerisinde yürütülmelidir. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri ailelerle paylaşmalıdır (Mindes, 2007).

Erol (2002), çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir dizi etkene dikkat etmenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu etkenlerden birisi olan ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin göz önünde bulundurulmasına dikkati çekmektedir. Çocuğun bedensel ve davranışsal özelliklerini bilmenin yanında, ailenin genel yapısının (çekirdek, geniş aile) nasıl olduğunun, eğitim düzeyinin ve anlayışının bilinmesinin, çocuğunu tanıma düzeyinin ve bu doğrultudaki beklentilerinin ne

yönde olduğunun, gelir durumunun ve kültürel yapısının nasıl olduğunun bilinmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons ve Siraj (2015) okul öncesi eğitimin ve bileşenlerinin önemine yönelik etkili öğrenim ortamlarının sunulmasının özellikle dezavantajlı çocukların gelişimini iyileştirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun tek başına değil aile ve çevresi ile birlikte ele alınması gerektiğini söylemektedirler.

Williams ve Holmes (2004) ailelere ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi eğitim, destek ve bilgi hizmetleri sağlanmasının; çocuğun gelişiminin izlenmesi, gelişimde oluşabilecek olan sorunları önleme ve bu sorunlara yönelik müdahale sistemlerinin çalıştırılması bağlamında artan önemine değinmektedir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarının beyin gelişimi açısından kritik yıllar olması ve bu dönemde ortaya çıkan psikolojik, davranış ve gelişimsel sorunların önlenmesi çocuğun gelecek yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Disiplinler arası olarak ele alınan erken çocukluk gelişimi ve bu dönemde çocuğun bire bir iletişim kurduğu ailesi ile olan etkileşimi artan bir önem taşımaktadır. Ailenin, gelir durumu, eğitimi ve yapısı çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Shankoff ve Phillips, 2000, s.267-268). Bu yönüyle ailenin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına katkısı tartışmasız kabul edilmektedir.

2.4 Farklı Yaklaşımlara Göre Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme

2.4.1 Reggio Emilia Yaklaşımı

Aljabreen (2020) Reggio Emilia programı, 2. Dünya Savaşı'nın ardından İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında çocuklara yönelik nitelikli bir eğitim programı geliştirmek amacıyla birlikte çalışan eğitimciler ve ebeveynlerle başladı (Wien, 2008). Yaklaşımın kurucu lideri Loris Malaguzzi programın felsefesinin; Dewey'in

ilerlemeciliğinden, Bronfenbrenner (Ekolojik kuram), Bruner (Öğrenme kuramı) ve Gardner (Çoklu Zeka kuramı)'ın insan psikolojisi yaklaşımlarından, Vygotsky, Piaget ve Montessori yaklaşımlarının yapılandırmacılığından etkilendiğini belirtmiştir (Edwards, 2003; Firlık, 1996).

Reggio Emilia yaklaşımı çocuklara zengin ve doğal bir çevre sunar, çocukların gelişimlerine yönelik öğrenme deneyimlerine fırsatlar verir. Cadwell (2011) yaklaşımın temel felsefesine göre; çocuk eğitim öğretim sürecinin baş kahramanıdır ve karşılaştığı güçlüklerle yönelik baş edebilme yeteneğine sahiptir. Çocuk kendisiyle ve gelişimiyle ilişkili tüm paydaşlarla (akranları, eğitimciler, ebeveynleri ve çevresinde yer alan diğer inlarlar) iletişim kurma ve iş birliği yapma konusunda yetenekli ve isteklidir. Çevre üçüncü bir öğretmen olarak görülür ve fiziksel mekanlar bu amaca yönelik tasarlanmıştır. Öğretmen çocuk için bir arkadaş ve kılavuzdur. kendi bilgi, beceri, yetenek ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmen çocukların keşfetmelerine öncülük eder ve öğrenmelerine yönelik besleyici bir kaynak olur. Öğretmenler kendilerini çocuklar için bir araştırmacı olarak görürler (akt. Ekici, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında değerlendirme dokümantasyon sürecine dayanmaktadır. Buna yönelik çocukların fotoğrafları çekilir, video ve ses kayıtları alınır. Çocuklar bu dükümleri inceler, öğrendiklerine ilişkin daha derinlemesine düşünme fırsatı bulur. Kendi etkinliklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirir ve bilişsel gelişimini destekleyici bir deneyim yaşar. Ayrıca çocuk ulaştığı düzeye nereden geldiğini görür. Bununla birlikte çocukların çalışmalarına yönelik paneller hazırlanır, gelişimlerini destekleyici projeler yapılır ve tüm bu içerikler eğitimciler tarafından yorumlanır. Değerlendirme çocuk ürünleri, eğitimci yorumları ve sunumlarının birleşimidir. Bu yönüyle portfolyolar hazırlanır ve değerlendirilir (Benson 2009; Salmon, 2008; akt. Ezmece ve Akman, 2016; Edwards, 2003).

2.4.2 Montessori Yaklaşımı

Edwards (2003) Montessori eğitim modelinin, 20.yüzyılın başlarında İtalya’da, bir doktor olan Maria Montessori tarafından özel gereksinimli çocuklara yönelik geliştirildiğini belirtmiştir. Lillard (1973) Maria Montessorinin geliştirdiği modelin normal gelişim gösteren çocukların gelişimini de olumlu etkileyeceğini düşündüğünü ve daha sonrasında eğitim alanına yöneldiğini belirtmiştir (akt. Sak, 2014). Diğer eğitim modellerinden farklı olarak kendine özgü araç ve gereçleri vardır (Lillard, 2013)

Yaklaşımın felsefesi eğitim öğretim uygulamalarında çocukların kendi gelişim hızında ilerlemesidir. Buna yönelik; çocuğun, gelişiminin desteklenmesi ve çevrenin fiziksel yapısı ile toplumun kültürel normlarına uyum sağlaması amaçlanır (Rambusch, 2010) Dewey ve Piaget’in yapılandırmacı yaklaşımından esinlenerek geliştirilen Montessori modeli, gelişmekte olan bir çocuğun kendi öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmesine olanak tanıyacak çocuk merkezli bir eğitim ortamı sağlar (Rathunde, 2001). Aynı şekilde Maslow’un psikolojisini çocukların tüm gelişimsel ihtiyaçlarının doğal bir ortamda karşılaması yönünde modele yansıtmıştır. Amaç çocuğun öğretmen kılavuzluğunda bilişsel ve duyuşsal gelişiminin sağlanmasıdır (Edwards, 2003). Öğretmenler çocuğun, kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesini teşvik eder, bütüncül gelişimini sağlamaya yönelik rehberlik yapar, neye gereksinimi olduğunu keşfetmesini sağlayacak programlar geliştirir, kendi etkinlik ve çalışmalarını yönetmesini sağlayacak ortamlar oluşturur (Rathunde, 2001; Edwards, 2003).

Montessori yaklaşımında müfredat çocuğun ilgi alanlarını merkeze almış ve çocuğun kendisiyle ilişkili temaları öğrenmesine odaklanmıştır. Materyaller aracılığıyla yönlendirilen etkinlikler çocuğun kendini geliştirmesine olanak tanır ve

müfredatta çocukların bu materyalleri kullanma becerisine ve materyallere karşı duyulan ilgiye göre geliştirilir. Bu nedenle değerlendirme ortaya çıkan büyük ölçüde birbirinden farklılaşan çocuk performansı ve ürünlerine yönelik yenilikçi anlayış geliştirmiş olan öğretmenler aracılığıyla yapılmaktadır. Değerlendirme eğitimci gözlemlerine ve yorumlarına, çocuğun bireysel gelişim dosyalarına dayanır (Edwards, 2003). Öğretmenlerin gözlem ve yorumları ise, çocukların etkinlikleri ve materyalleri kullanmaları sırasında geliştirdiği bilişsel ve bedensel becerileri içermektedir (Deluca ve Huges, 2014; akt. Aljabreen, 2020).

Değerlendirme önemli ölçüde öğretmenlerin yaptığı ayrıntılı gözlemlere dayanmakta ve portfolyo dosyaları hazırlanmaktadır. Montessori yaklaşımında iş birliği esastır ve akran öğrenmesine olanak tanır. Bu sayede çocuk kendinden daha deneyimli bir çocuktan öğrenme fırsatı yakalar. Portfolyo hazırlık çalışmalarında eğitimci çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirebilmektedir.

2.4.3 Waldorf Yaklaşımı

Rudolf Steiner isimli bir filozof tarafından bir grup aile ile iş birliği yapılması yoluyla Almanya'da geliştirilen bir eğitim modelidir. Modelin felsefesi, doğal döngünün içerisinde var olan ritmin çocuğun üzerindeki olumlu etkisini görünür kılmaktır. Teknolojinin ve tüm bileşenlerinin insan ve kültür üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanılır. Waldorf yaklaşımının en belirgin özelliği ise çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesi ve özgür gelişen insan modeli çizmiş olmasıdır (Easton, 1997; Damovska, 2005).

Waldorf yaklaşımına göre; okullarda doğal malzeme ve materyallerin (ahşap, doğal taş, çam kozalağı, vb) kullanımı tercih edilmektedir. Buna karşın plastik içeren malzemeler kullanılmamakta ve teknoloji ürünleri tercih edilmemektedir (Easton, 1997; Ekici 2015, s.201).

Easton (1997)'a göre Waldorf eğitimi; hikayeler, şarkılar, çocuğun doğasına uygun doğal ve basit malzemeler, çocuğun taklit ettiği davranışlar aracılığıyla, çocuğun dil gelişimi, bedensel gelişimi ve düşünme gücü gelişimi için temel oluşturur. Eğitim ve öğretim içerik ve yöntemleri çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bedensel ve ruhsal gereksinimlerine yönelik planlanmıştır. Planan uygulamaların içeriği deneyim odaklıdır, yaratıcı düşünceyi geliştirir, en üst düzeyde kavramayı sağlar (Damovska, 2005). Eğitim bir sanattır felsefesiyle, eğitim içeriklerine yönelik nitelikli ve estetik ortamlar hazırlanır. Buna ilişkin öğretmen bir hikaye veya drama yoluyla bir kavramı sunarken, çocuklara sanatsal yollarla yanıt verme fırsatı sunulur (Edwards, 2003; Easton, 1997). Değerlendirme bu süreçlerde çocuğun gözlenmesi yoluyla yapılır. Bütüncül bir yaklaşımla hareket, oyun, müzik ve sanat temelli uygulamalar yoluyla çocuğun tüm yönlerinin gözlemlenmesi amaçlanır. Çocuğun gelişiminin sürekli olması ve izlenmesi amacıyla ailelerle iş birliği içerisinde olunur. Bu yolla çocuğun gelişimine yönelik sorumluluk aileyle paylaşılmış ve süreklilik sağlanmış olur. Aileler çocuğun değerlendirilmesi sürecine katkı sunar (Doma, 2018).

2.4.4 Bank Street Yaklaşımı

Yaklaşım okul ebeveynler ve çocuk bağlamında çocuğun bütüncül gelişiminin ve üreticiliğinin artmasının sağlanmasını amaçlamaktadır. Gelişim ve etkileşimin birbirini döngüsel olarak etkilediği bir anlayışa sahip, çocukların araştırmasına, deneysel yollarla keşfetmesine ve tercihte bulunmasına imkan tanıyan bir programdır (Beyhan ve Bencik, 2008). Program öğretmenin, çocuğu izlemesi, gözlemlemesi, çocuğu sorular sorarak onu en iyi şekilde tanıması ve aileleriyle iletişim kurması yoluyla çocuğun yaşantılarına yönelik bilgi edinmesini; tüm bunlar aracılığıyla ve günlük rutinlerden elde ettiği deneyimlerle sınıfta uygulayacağı programı oluşturmasını öngörmektedir. Değerlendirme süreçlerinde çocuğun etkin katılımı ile

birlikte, öğretmenlerin tuttuğu kayıtlar (olay kaydı, örnek kayıtlar vb), çocukların çalışmalarının yer aldığı portfolyolar, diğer bazı değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Perryman ve Fisher, 2000).

2.4.5 High Scope Yaklaşımı

Programın hazırlanış amacı özel gereksinimli, akademik becerileri zayıf veya okuldan ayrılmış çocukların bilişsel gelişiminin desteklemesidir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının okul başarısızlığı nedeniyle özel eğitime yönlendirilmeleri bu programın hazırlanma nedenidir. Bu yönüyle Program, dezavantajlı koşullardan gelen çocukların eğitim yoluyla geliştirilmesi ve her yönden yetkinliklerinin arttırılmasını amaçlamaktadır (Arıkan, 2017; akt. Çakmak, 2019). Değerlendirme unsuru olarak çocuklara etkin öğrenmelerinin sağlanması bağlamında eğitim ortamları oluşturulur ve gözlemlenir. Çocuğun kendi kendini değerlendirmesi yoluyla etkinlikleri seçmesine fırsat verilir (Çakmak, 2019). Programın önem verdiği en önemli unsurlardan birisi değerlendirmedir. Çocuğun gelişimini izlemek amacıyla çocuk gözlem kaydı yapılır, çocuğun gerçekleştirdiği çalışmalar detaylı bir şekilde not edilir, veli toplantıları aracılığıyla bu bilgiler ailelerle paylaşılır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001).

2.4.6 Head Start Yaklaşımı

Amerika’da sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelere yönelik başlatılmış ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması temelinde hazırlanmıştır (Aktan Acar, 2017). Head Start programı oyun yoluyla öğrenmeyi temel alan, çocuğun sosyal duygusal ve bedensel becerileri ile birlikte öz düzenleme becerisinin gelişmesini önemseyen, ailelerin eğitime katılımını teşvik eden bir amaca sahiptir. Her çocuğun birbirinden farklı özellikte öğrenme hızı ile merakı olduğu felsefesini benimser ve değerlendirme uygulamalarını da bu çerçevede gerçekleştirmeyi amaçlar. Çocuğun değerlendirilmesi

ve çocuğa ilişkin karar alınması sürecine ebeveynlerinde katılımı sağlanır. Yaklaşımın kendi içerisinde dört programı vardır; (1) kurum merkezli (2) ev merkezli (3) bütünleştirilmiş ve (4) aile-ocuk bakım biçimindedir. Bu programlar aracılığıyla çocukların gelişim alanlarına ilişkin st düzeyde başarı göstermelerini sağlamaya yönelik ortamlar oluşturulur ve çocukların değerlendirmeleri yapılır. Programlar ocukların özelliklerine yönelik hazırlanır, öğretmenler değerlendirme amaçlı ev ziyaretleri yapar ve aile toplantıları düzenler (Yılmaz, 2012, s. 287-324).

2.5 Okul ncesi Eğitimi Döneminde ocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilen Uygulamalar

Slentz (2008)'e göre çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik araçlar belirli bir amaca yönelik tasarlanmışlardır ve amacın dışında kullanılması çocuğu olumsuz yönde etkileyecektir (s.16). ocuğu tanıma ve değerlendirme araçları, çocuğun gelişimini destekleyecek nitelikte, etik, geçerli ve güvenilir olmalıdır. Bu yolla öğretmenlerin, ailelerin ve okul yöneticilerinin tanımlayıcı ve yararlı verilere erişimleri sağlanmış olur (Guddemi ve Case, 2004).

Erken ocukluk döneminde çocukları tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan araçlar, biçimsel, biçimsel olmayan ve alternatif değerlendirme araçları olarak üç bölümde incelenmektedir (Gullo, 2005).

2.5.1 Biçimsel Değerlendirme

Biçimsel değerlendirmenin eğitim programının çıktı ve göstergeleriyle uyumlu olacak şekilde eğitimci tarafından önceden planlanan ve geliştirilen bir değerlendirme türü olduğu belirtilmektedir. Biçimsel değerlendirmeler çocukların akademik becerilerine ilişkin düzeylerini belirler ve yaşıtlarıyla kıyaslar (Oosterhof, 2009, s.2; NIED, 1999, s.7). “ğretim planlama kararları” olarak nitelendirilen formal değerlendirme uygulamaları, öğrenme deneyimlerini ve etkililiğini ölçmeye yönelik

sınıfta etkinlik sunumunda düzenlenen ve öğretim programına ilişkilendirilen uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Oosterhof, 2009, s.2). Formal değerlendirmede, çocuklar değerlendirme aracı, yöntemi, amacı, kapsamı, sonucu ve nasıl bir süreçte yürütüleceği ile ilgili bilgilendirildiğinden, adil ve şeffaf bir uygulama yaklaşımıdır (McAlpine, 2002, s.7).

Bredkamp (2015) Biçimsel değerlendirmenin, yapılandırılmış araç-gereç ve süreçlerle çocuğu ölçtüğünü ve derecelendirdiğini belirtmektedir. Erken çocukluk eğitimi döneminde kullanılan Biçimsel değerlendirme araçları, “hazır bulunuşluk, gelişimsel tarama ve tanılama testleri ” şeklinde belirtilmekte ve standart testler olarak sınıflandırılmaktadır (Gullo, 2005; Mindes, 2007).

Biçimsel değerlendirme araçlarından birisi olan testler bireylerin edinmiş olduğu tutumlarının nesnel ve belirli ölçüler kapsamında tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle testler, bireylerin ilgi ve becerileri, kişisel ve sosyal adaptasyon seviyeleri, tutum ve inanışları, başarı ve başarısızlıkları, duygu durumları gibi özellikleri belirlemek amacıyla oluşturulan ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin özelliklerini belirlemek ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Testleri tanıma ve değerlendirme uygulamalarında verimli olabilmesi doğrultusunda, hazırlanış amacına ve çocuğun yaş seviyesine uyumlu, bir dizi nesnel ve belirli ölçütlere yönelik oluşturulmuş talimatları kapsamı, geçerliği ve güvenilirliği olması, maliyeti uygun ve işlevsel, puan aralıklarının belirlenmiş olması gereklidir. Testlerin uygulanışı, bireylerin belirlenmesi, gruplandırılması, gerçekleştirilecek olan uygulamaların değerlendirilmesi ve bu uygulamaların bilimselliğinin takip edilmesi süreçlerini içermektedir (Yavuzer ve Karataş, 2019).

Erkan ve Gömleksiz (2008)’e göre test, tüm çocuklar için aynı özellikteki uyaranlardan veya sorulardan meydana gelen, uyaranlar karşısında gösterilen tutum

veya sorulara verilen yanıtlar üzerinden çocukların belirli niteliklerini tespit etmeyi sağlayan ölçme aracıdır. Uygulanan testin kapsamı, nitelikleri, nicelikleri, notlama sistemi, değerlendirilmesi tüm çocuklar için aynıdır (Sezer, 2010).

Mindes, Ireton ve Mardell-Czudnowski (1996), standart testlerin bireyin beceri ve yeteneklerinin yaş seviyesi aynı olan başka bir bireyin beceri ve yetenekleriyle kıyaslanması olarak tanımlamaktadır.

2.5.1.1 Gelişimsel Tarama Testleri

Erken çocuklukta, çocuğun gelişim alanlarına ilişkin düzeylerini ölçme amaçlı gelişimsel tarama testleri ve gelişimsel tarama testi verileri aracılığıyla müdahale programlarına yerleştirilmesi gereken çocuklara yönelik tanılayıcı testler, çocuğun okula yönelik hazır bulunuşluk düzeyini ölçme amaçlı ve kademe atlamasını sağlamada kullanılan hazır bulunuşluk testi uygulanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Çocukların gelişimsel düzeylerini belirlemeye yönelik uzman kişilerce hazırlanan ve uyarlanan, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Weshler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi çocuklara ilişkin ebeveynlerden veri toplamaya dayanmaktadır. Bu yönüyle ebeveynlerin yanlı yanıtlama olasılıkları dikkate alınmalıdır (Tunçeli ve Zembat, 2017; Savaşır ve Şahin, 1995). Tanılama sürecinde çocukla çalışan tüm meslek grupları ile birlikte özellikle okul öncesi öğretmenlerinin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması önemlidir (Kurnaz Adıbatmaz ve Özyürek, 2019). Bu araçlar kısaca şöyle ifade edilebilir:

Anlar, Bayoğlu ve Yalaz (2009), çocuklarda gelişimin ne yönde ilerlediğine ilişkin gelişimsel tarama testlerinin sistemli bir şekilde yapılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu sayede gelişimde oluşabilecek sapmaların belirlenmesi mümkün

olacaktır. Denver II Gelişim Tarama Testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT)'nin Türkiye’de daha ayrıntılı olarak düzenlenmiş şeklidir. Denver II tarama testinin uygulandığı yaş aralığı 0-6 yaştır. Çocuğun işlevsel becerilerini ölçmeye yönelik uygulanmaktadır. Test, çocuğa ilişkin gelişimsel sorunları, olası ihmal durumlarını nesnel bir şekilde belirleme ve risk grubunda olanları izleme amacıyla yapılmaktadır. Test, çocuğun her bir gelişim alanına (kişisel sosyal duygusal, ince motor, kaba motor ve dil) ilişkin belirlenmiş olan becerileri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Çocuğun bulunduğu yaş grubunun özelliklerine yönelik hazırlanan materyaller aracılığıyla yaşlılarıyla kıyaslanır ve değerlendirilir (akt. Çiğdem, 2019).

Savaşır, Sezgin ve Erol (2006) tarafından geliştirilen Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile ilişkili olarak Denver II testi gibi formal ve standart testler olması yönüyle gelişimin değerlendirilmesinde sıkça ve 0-6 yaş aralığında kullanıldığını belirtmektedirler. Gelişimsel değerlendirmeye ilişkin veriler anne veya bebeğe bakanlar tarafınca elde edilir. AGTE, çocuk akranlarına kıyasla gecikme olarak nitelendirilen sapma düzeyinin altında yer alıyorsa ve risk grubundaydı, erken müdahale programlarıyla sorunun çözümüne yönelik önlemlerin alınmasına imkan sunmaktadır (akt. Emre, Uyar, Çalışkan ve Ulutaş, 2018). Erden (2018) AGTE’nin, çocuğun dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri-özbakım beceri alanlarını ve genel gelişimini değerlendirdiğini belirtmektedir.

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA); amaca yönelik hazırlanmış ortamlarda gelişimsel oyunlar aracılığıyla çocuğun gözlemlenmesi, testin uygulanması ve gerekli görülmesi durumunda ebeveynlerden bilgi alınması yolu ile gerçekleştirilen bir testtir. GEÇDA 0-6 yaş aralığında yer alan ve özel gereksinimli olmayan çocukların gelişimlerinin daha detaylı incelenmesi, öğrenme deneyimlerinin planlanması ve gelişimsel geriliği olanların yönlendirilmesi amacı ile düzenlenmiştir.

GEÇDA çocuğun oyun içerisinde gözlemlenmesi yoluyla, psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında gelişiminin detaylı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004; akt. Oran, Kemaloğlu, Gökdoğan, Gündüz ve Bilgin, 2015).

Wechsler Zeka Ölçeği [The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)]; 6-16 yaş aralığında olan çocukların bilişsel başarısını ölçmeye yönelik uygulanır. Wechsler Zeka Ölçeği, WISC ve Dinamik Ergoterapi Bilişsel Test (DOTCA-Ch) testlerini içermektedir. WISC testi sözel ve performans şeklinde iki bölümden ve kelime dağarcığı, küplerle desen, rakam dizisi, genel bilgi vb gibi 12 adet alt testten oluşur. Testin bitiminde “sözel zeka”, “performans zeka” ve “toplam skor” şeklinde puanlama yapılır (Leblebici ve Tarakçı, 2020). DOTCA-Ch, 6-12 yaş aralığında yer alan çocukların, farklı bilişsel alanlarda güçlü ve zayıf yönlerini, hızlı düşünme becerilerini ve öğrenme gücünü ölçmeye yönelik yapılmaktadır (Katz, Golstand, Barllan ve Parush, 2007). Test, uyum, insan davranışı, düşünme becerisi, görsel bilgileri algılayıp eylemle yanıt verme, ve görsel dünyayı algılayabilme şeklinde beş bilişsel alandan oluşmaktadır (Leblebici ve Tarakçı, 2020).

Erden (2018), gelişimsel değerlendirme araçlarının genel olarak, bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirme amacıyla kullanıldığını; çocuğun gelişiminde kuşku uyandıran durumların nesnel olarak belirlenmesi, risk grubunda ve gelişimsel sorunu olan çocukların saptanması ve izlenmesi, ebeveynlerin farkında olmadığı durumların tespit edilmesi yönünde yarar sağladığını belirtmektedir. Bu yönüyle gelişimsel değerlendirme araçlarının okul öncesi eğitimde kullanılması büyük ölçüde önem taşımaktadır.

2.5.1.2 Yetenek Testleri

Çocukların bilişsel veya akademik becerilerini ölçmek ve çocuğun ileriki yaşamında elde edebileceği bilgi ve başarıyı yordamaya yönelik geliştirilen yetenek testleri, her yaş seviyesi için farklı özellikler taşımaktadır. Yetenek testleri “genel, özel ve farklı yetenek testleri” olarak gruplandırılmaktadır (Eroğlu, 2016). Çocukların beceri ve yeteneklerinin bilinmesi, ihtiyaç duyulan rehberlik hizmetlerinin temelini oluşturmaktadır. Bireyin gelecek yaşantısını önemli ölçüde şekillendirmekte ve neyi en üst düzeyde başardığı sorusunun yanıtını bulmayı sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2002).

2.5.1.3 Başarı Testleri

Başarı testleri, belirli bir alana yönelik başarıyı tespit etmeye yönelik hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. “Standart Başarı Testleri ve Öğretmen Yapımı Başarı Testleri” olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Öğretmen Yapımı Başarı Testleri, bireylerin belirli bir konuya ilişkin becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmakta, buna karşın geçerlik ve güvenilirliği düşük olmaktadır. Standart Başarı Testleri, uzman kişilerce tasarlanan, geçerlik ve güvenilirliği yüksek, sınıf veya grup içerisinde başarı seviyesi en yüksek olanları belirlemeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bu sayede çocuklar yetenekleriyle ilişkili ve başarılı oldukları alanlara yönlendirilmektedir (Yeşilyaprak, 2002; Eroğlu, 2016).

Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi; 3-8 yaş arasında olan çocukların görsel algılama düzeylerini (şekil-zemin ayrımı, el-göz koordinasyonu, mekan ile konum algısı, şekil sabitliği algısı ve mekansal ilişkiler algısı) ölçmektedir. Başarı testi niteliği taşımakta ve zaman sınırlaması bulunmamaktadır (Yurtsever Kılıçgün, 2012). Test ile ölçülmesi amaçlanan algısal beceriler okul öncesi eğitim programları ile ilişkilendirilebilmektedir.

Brainline okula hazır bulunuşluğu Değerlendirme Testi; Afrika'da geliştirilmiş ve Bağçeli Kahraman ve Başal (2013) tarafından Türkiye'de düzenlenerek Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Test, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki ana değerlendirme bölümü ve toplam 281 madde içermektedir. Sözlü değerlendirme çocuğun dil gelişimine yönelik sözsüz değerlendirme ise çocuğun matematik becerilerine ilişkin okula hazır bulunuşluğunu ölçmektedir. Sözsüz değerlendirme bölümünün sosyal, duygusal ve genel gelişime yönelik bazı aşamaları ğretmen veya ailelerin gözlemlerine dayanmaktadır. Testten alınan puanlar kapsamında "hazır-çok", "hazır-yeterli" ve "hazır değil" biçiminde sonuçlara ulaşılmaktadır (Akyol, 2019).

Metropolitan okul olgunluğu Testi; altı yaş grubu çocuklarına yönelik okula hazır bulunuşluklarını lme amacıyla Nurss ve McGauvran tarafından geliştirilmiş, Erkan ve Kırca (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test dört oturumluktur ve toplamda 70 madde içermektedir. Okumaya hazırlık becerisi, hikaye anlama ve matematik becerileri (Miktar kavramları ve akıl yürütme) bölümü olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010, s.96-97; akt. Akyol, 2019).

2.5.1.4 İlgı Envanterleri

Çocukların ilgisini ölçmek için geliştirilmiştir. İlgı envanterleri aracılığıyla, eğitim kurumlarında çocuğun ilgilerinin ölçülmesinin yoluyla buna yönelik bir bölüme yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Bireyin yeteneklerinin ve ilgilerinin belirlenip, tercihlerinin bu doğrultuda yapılmasının sağlanması amaçlanmaktadır. İlgilerin llmesi yoluyla, gruplar ya da bireylerin birbirlerinden farklılaşan yönlerinin ortaya çıkarılmasında sağlanmaktadır (Eroğlu, 2016; Deniz, 2008).

2.5.1.5 Kişilik Testleri

Genel olarak çocukların bireysel nitelikleri ve adaptasyon düzeyleri ile ilgili veri sağlamak için uygulanmaktadır. Çocukların bireysel ve sosyal özelliklerini

ölçmektedir. Rehberlik hizmeti alması gereken çocukların tespit edilebilmesi ve bir problemin varlığından kaynaklanan durumlarda, çocuklara doğru teşhisin yapılabilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Kişilik testlerinde projektif teknikler kullanılması nedeniyle bireysel yargı söz konusu olmaktadır ancak bu yargılar kişilik kuramlarına dayanmaktadır. Projektif tekniklerde kapalı olan etkenlere karşı gösterilen tutum ve davranışlar yer almaktadır. Bu yönüyle birey ya da çocuğun kendi bireysel nitelikleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bilişsel düşünme biçimleri, tutum ve algıları, uyarıcıları seçme stilleri kişilik testlerinde etkili olmakta ve yapılacak olan tanılama sürecini belirlemektedir. Belirli bir standardı olmakla birlikte sınırları net olarak belirtilmemiştir (Erol, 2002, s. 24; Eroğlu, 2016).

Kağıtçıbaşı ve Biricik (2013), 5-12 yaş arası çocuklarda "Bir İnsan Çiz Testi" ile "Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi" uygulamalarından elde edilen verileri birlikte ele almış ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönüyle testlerin erken çocukluk dönemi eğitimcileri tarafından kullanılabilmesi; testlerin cinsiyetçi ve ayrımcı özellikte olmadığı, kolay ve geçerli olduğu yaş grubuna ilişkin keyifli bir etkinlik olması açısından uygulanabilirliği olduğuna dikkat çekilmiştir (Kağıtçıbaşı ve Biricik, 2013).

2.5.1.6 Tutum Testleri

Tutum, TDK (1970)'da "bireyin insanlar olaylar ve nesnelere karşısında takındığı davranış biçimi" şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireyin duygu durumunu, bilişsel ve edinimsel eğilimini belirlemek amacıyla oluşturulan tutum testleri, çoğunlukla "Likert tipi derecelendirme ölçekleri" şeklinde düzenlenmektedir (Eroğlu, 2016). Tutumların, his, biliş ve eylem öğelerinden oluştuğu ve bu yönüyle ölçülmesinin güçleştiği belirtilmektedir. Bireylerin hissel, bilişsel ve

eylemsel durumları arasında bir uyum olduğu düşünölmektedir (Kağıtçıbaşı, 1976, s.92).

Tutum testleri, birey ya da çocuğın sınırları belli olan bir süre içerisindeki tutumları belirlemektedir. Bir bireyin, geleceğe yönelik gerçekleştirebileceği eylemleri yordama, yaşam süresince geliştirdiği tutumlarını tespit etme, içerisinde bulunduğu zaman dilimindeki sahip olduğu tutumlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi amacıyla testler yapılmaktadır (Kuzu, 2016). Tutumları ölçme doğrultusunda yapılan tutum testleri, tahminde bulunmaya yönelik olmakta ve üç başlık altında gruplandırıldığı belirtilmektedir.

2.5.1.7 Durumsal Yargı Testleri

Standart koşulların olduğu bir ortamda gerçekleştirilen ve gözlem tekniğinin özelliklerini taşıyan bir araçtır. Bir bireyin veya çocuğın hedefine doğru yöneldeği sırada engellenmesi ve bu duruma gösterdiği tepkinin izlenmesidir (Taner, 2005). Erken çocukluk döneminde kullanılmakta olan durumsal testleri, sınıf içerisinde yerleştiren kameralar aracılığıyla, çocukların buldukları ortamlarda etkileşimlerini ve edinimlerini gözlemleyerek veri elde etmek amacıyla yapılmaktadır. Durumsal testlerin uygulandığı ortamların çocuğın kendi kültürel ve sosyal yaşam çevresine uygun, standart ve nesnel olması önem taşımaktadır. Bu sayede formal değerlendirmenin temel ilkelerinden birisi olan “ayrımcılığa yol açmayan değerlendirme” ilkesine dikkat edilmiş olmaktadır. Durumsal testler, karşılaşılan bir dizi güçlüğün yanı sıra, “özel yaşama müdahale” gibi etik sorunlar içerebileceğinden çok tercih edilmemektedir (MEB, 2013; Turnbull ve ark.,2007; Kargın, 2007).

Erken çocukluk döneminde test yöntemlerinin kullanılma sıklığının az olduğu görölmektedir. Testler genel olarak, çocuklara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar veya göstermiş oldukları eylemlerin izlenmesi şeklinde hazırlanmaktadır. Ayrıca

bedensel, bilişsel ve dilsel gelişimin hangi seviyede olduğunun saptanması amacıyla gerçekleştirilen testler aracılığıyla, çocukların yaşadığı “öğrenme güçlüğü” ve “davranış problemleri” sorunlarının tespit edilmesine ve çözümlenmesine olanak sunulmaktadır (Erol, 2002, s. 25).

Test uygulayıcılarının deneyimli kişilerden oluşması, etik ilkelere ve testin uygulama talimatlarına özenle uyması, test öncesi belirli düzenlenmeleri yapması ve testin sonucunda objektif bir karar alma süreci gerçekleştirmesi gerekmektedir. Deneyim sahibi olunması projektif testler öncelikli olarak bir takım testlerin uygulanmasında büyük ölçüde önem taşır. Bunun yanı sıra testlerle yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin anlaşılır ve net olmadığı söylenmektedir. Bu yönüyle testlerin yardımcı araçlar olarak görülmesi gerektiği ve elde edilen sonuçlara olması gerektiği kadar önem verilmesi belirtilmektedir (Cansız, 2007).

2.5.1.8 Standart Testler

Okul öncesi dönemde kullanılan standart testler çocukların zihinsel, fiziksel ve dil becerilerini ölçme amacıyla kullanılmaktadır. Testlerin psikometrik niteliklerinin amacına uygun olması ve doğru kullanılması, verilerin doğru yorumlanıp değerlendirilmesine/puanlanmasına katkı sunmaktadır. Bu yönüyle eğitimcilerin/uygulayıcıların testler ile ilgili yeterli bilgiye sahip ve eğitim almış olmaları gerekmektedir (McAfee ve Leong, 2012; Ulusoy, 2019; Turnbull ve ark., 2007; Kargın, 2007).

Standart testler aracılığıyla elde edilen verilerin öğretmenlere sağlayacağı yararlar ile birlikte okul sisteminin ve programında değerlendirilmesine olanak sunmaktadır. Bu yönüyle Tuğrul (2003) eğitimcilere,

- Uygulanan testten elde edilen verileri göz önünde bulundurmayı,
- Çocuğu farklı ölçüm araçlarını da kullanarak tanımayı ve değerlendirmeyi,

- Etkin ve geçerli ölçüm araçları kullanmayı ve verilerin güvenilir analizi için uzmanlarla işbirliği yapmayı,
- Testten elde edilen veriler kapsamında çocuğa karşı gösterilen objektifliği korumayı,
- Uygulanacak olan testler konusunda bilgileri ebeveynlerle paylaşmayı,
- Testten elde edilen veriler yoluyla yeni düzenlemeler yapmayı,
- Belirli bir standart içerisinde, test yoluyla elde edilen verileri ebeveynler ve çocuklar ile paylaşmayı önermiştir (s. 381-384).

2.5.2 Biçimsel Olmayan Değerlendirme

Biçimsel olmayan değerlendirme, eğitimcinin eğitim-öğretim ortamını ve uygulamalarını yönlendirmek amacıyla veri elde etmesi süreci olarak nitelendirilmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Biçimsel olmayan değerlendirme yöntemleri eğitimci tarafından geliştirilmekte ve gerçekleştirilmektedir. Çocuğun öğretim alanlarındaki beceri seviyelerini öğrenmek ve gereken değişikliği yapmak amacıyla uygulanmaktadır. Biçimsel olmayan değerlendirme çocuğun günlük yaşam alanı ve alışmış olduğu faaliyetler içerisinde yürütülmektedir. Biçimsel olmayan değerlendirme araçlarıyla, eğitim-öğretim uygulamalarının niteliğine ve işlevselliğine yönelik bilgi elde edilmesi mümkün olabilmektedir (Alper, Ryndak ve Schloss, 2001; Yılmaz Topuz, 2015).

Biçimsel olmayan değerlendirme uygulamalarında önceden belirlenmiş kurallar bulunmamaktadır. Doğal bir ortamda gerçekleştirilir ve çocuğun gelişmiş veya geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Sınıf içerisindeki doğal süreçlerde yapılan biçimsel olmayan değerlendirme yoluyla çocuklara anlık geri bildirim yapılabildiği ve bu sayede kalıcı öğrenmenin sağlandığı, öğretim uygulamalarının etkililiğinin arttığı ileri sürülmektedir. Yapılan değerlendirmeler

çoğunlukla çocuklar tarafından fark edilmeden uygulanırlar (NIED, 1999, s.7; Raof ve Lombard 2013).

Airasian ve Russell (2008) biçimsel olmayan değerlendirme yapan öğretmenin, öğretim etkinlikleri sırasında, öğrenme deneyimlerinin etkililiğini ölçmek amacıyla bir dizi normlar belirleyerek “öğretim süreci kararları”nı uyguladığını belirtmektedir (Akt. Raof ve Lombard, 2013).

Oosterhof (2009) biçimsel olmayan değerlendirmenin, genel olarak öğretim etkinlikleri sürecinde ara verilmeden uygulanabileceğini ve öğretimi o sırada tekrar şekillendirdiğini, çoğunlukla sistematik olarak gerçekleşmediğini ve bu yönüyle çocuğun performansı ile ilgili yanıltıcı sonuçların oluşması riskini taşıdığını, hassas ölçümler yapılacağında daha sık kullanılması gerektiğini belirtmektedir (s.6). Buna karşın Oosterhof (2009), değerlendirmenin doğal süreçte kendiliğinden olduğunu ve sınıfta oluşan gereksinimler doğrultusunda anında öğretime dahil edilebileceğini vurgulamaktadır (s. 127).

Brown ve Rolfe (2005)’e göre, biçimsel olmayan değerlendirmenin öznel ve standart dışı olması, puanlama ve derecelendirme uygulamasına dayanmaması yönüyle; spesifik durumlara yönelik öğrenci performansını ölçme amacıyla belirlenmiş her hangi bir kriteri bulunmamakta ve çocuklar arasında kıyaslamaya gidilmesini önlemektedir (s. 194).

McAlpine (2002), biçimsel olmayan değerlendirmenin doğal sınıf ortamında ve dolaylı olarak uygulanması yönüyle çocuklar üzerinde baskı unsuru oluşturmadığını belirtmiştir (s. 7). Airasian ve Russell (2008), eğitimcilerin öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemek için biçimsel olmayan değerlendirmeyi daha sık kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Raof ve Lombard, 2013).

Earl (2003), biçimsel olmayan değerlendirme araçlarının açık ve anlaşılır olduğunu, çocukların öğrenme deneyimlerinde “kilometre taşları” olarak değerlendirildiğini belirtmektedir (s. 105).

Öğretmenler uyguladıkları informal değerlendirme araçları ile çocukların gelişimlerine ilişkin kanıtlar elde etmektedirler. Charlton (2006), İyi düşünülmüş ve planlanmış sorular yoluyla çocukları tanımaya çalışmanın önemli ve informel değerlendirmenin temel bileşeni olduğunu belirtmektedir. Öğretim uygulamaları sürecinde yapılandırılmış soruların “temel taşlar” niteliğinde olduğunu ve çocuklar için yeni kapılar açtığını vurgulamıştır.

2.5.2.1 Gözlem

Bir insanın bir başkası ile ilgili bilgileri duyu organları yoluyla elde etmesi olarak tanımlanmaktadır. Gözlem aracılığıyla insanların farklı durum ve ortamlardaki edinimlerine ilişkin veri elde edilir (MEB, 2013).

Jablon, Dombro ve Dichtelmiller (1999)’ e göre gözlem çocuğu öğrenme amacıyla yapılan izleme davranışıdır. Gözlem, çocukları tanıma amacıyla ilişki kurulmasına yönelik bilgilerin edinimini sağlar. Çocuklar dikkatle izlenir, dinlenir ve faaliyetleri incelenir. Bu sayede çocukların öğrendikleri, duyu durumları ve fikirlerine yönelik veri elde edilir. Gözlem yoluyla elde edilen veriler aracılığıyla çocukların, içinde yaşadığı dünyayı öğrenmesini sağlayacak soruların sorulması, gelişimi doğrultusunda çalışmaların yapılması ve doğru materyallerin seçimi mümkün olmaktadır. Her çocuk kendine özgü bir yaklaşımla öğrenir. Çocukların; izlenmesi, dinlenmesi ve etkileşimde bulunulması yoluyla ilgileri, merakları ve öğrenme yaklaşımları keşfedilir. Çocuğun tanınması öğretmenle arasında etkili bir iletişimin ve duyarlı bir bağın kurulmasını sağlar. Her bir öğretmen için etkililiğin ön koşulu çocuğun güvenini kazanmak ve duyarlı ilişkiler geliştirmek olarak belirtilirken, bunu

sağlamanın yolu olarakta gözlem yapılması gerektiği vurgulanır. Bununla birlikte çocuklar değerlendirilmekte olan durum veya olayı anlatmayı tercih etmiyorsa gözlem tekniği kullanılması gerektiği belirtilmektedir (s. 1-2).

Gözlem tekniğini dört başlık altında toplamaktadır; yapılandırılmamış bir ortamda herhangi bir hedef belirlemeden rastgele yapılan gözlem çeşidi gelişigüzel gözlem tekniği olarak belirtilmektedir. Buna karşın sistemli gözlem, yapılandırılmış ortamlarda, belirli bir amaca yönelik olarak, belirli bir içeriği (neyin, nerede, ne zaman ve nasıl gözleneceği) bulunan gözlem tekniğidir. Eğitimci veya araştırmacının gözlemin yapıldığı ortama; dahil olmadan nesnel bir şekilde her hangi bir durumu, olayı, kişi veya kişileri dışarıdan izlemesi yoluyla yapılan katılımsız gözlem, dahil olup çocuklarla etkileşime girerek faaliyetlere katılması yoluyla yapılan katılımlı gözlem tekniğidir (Eroğlu, 2016; MEB, 2013).

Özgüven (2005), gözlemin; belirli bir amacının olması, değerlendirme sürecinin iyi düşünülerek planlanması, düzenli aralıklarla kayıt altına alınması, güvenilirlik ve geçerliliğinin test edilebilir olması gerektiğini belirtmiştir.

Gözlemlerin çok çeşitli yapılaş amacı olduğundan söz etmektedir. Diğer araçlarla yapılan değerlendirmelerden elde edilen bilgileri teyit etmek amacıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bir öğretmenin veya çocuğun etrafındaki bireylerin, çocukla aynı ortamda etkileşim halindeyken göremediği veya dikkatini çekmeyen durumlar olabilmekte, buna karşın gözlemcinin yüksek ihtimalle ilgisini çekebilmektedir. İleriye yönelik planlanan faaliyetler için sınıf iklimine yönelik veri elde etmek, çocukların bireysel tutum ve edinimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilebilmektedir (Özgüven, 2005).

Bir gözlem yapılırken nelerin gözleneceğine karar verilmiş olması gerekmektedir. Bu kararı büyük olasılıkla gözlem amacı belirlemektedir. Çocukların

içerisinde bulunduğu ortam, ortamdaki paydaşlar, faaliyet ve iletişim şekilleri, çocukların kendi aralarındaki konuşmaları, planlama dışı karşılaşılan etkenler ve gözlemci olan öğretmenin bireysel tutumları, gözlem yapılacak olan şeyi etkilemektedir (Özgüven, 2005).

Mindes (1996), gözlemi çocukların izlenmesi aracılığıyla veri edilmesi olarak tanımlamaktadır. Çocuğun gelişim alanlarına ilişkin ne yönde ilerleme gösterdiği gözlem aracılığıyla kayıt altına alınmakta, bütüncül ve aynı zamanda özel alanlardaki gelişim özelliklerine ilişkin veri elde edilebilmektedir.

Gözlem aracılığıyla verilerin kaydedilmesi erken çocukluk döneminde sıkça kullanılan bir değerlendirme tekniğidir. Sınıf içerisinde belli bir zaman diliminde çok sayıda gözlem yapılabilmektedir. Bu gözlemler birbirini destekleyen tamamlayan nitelikte olabilmektedir ki bu gözlem tekniğinin işlevselliğini ve etkililiğini artırmaktadır. Gerçekleştirilmiş olan gözlemlerden elde edilen veriler aracılığıyla bir sonraki aşamada gerçekleştirilmesi planlanan gözlem yapılandırılmaktadır (Oosterhof, 1996, s. 128-130; Mindes, İreton ve Mardell-Czudnowski, 1996).

Oosterhof (1996), gözlem kayıtlarının yararlılığı göz önünde bulundurulduğunda, yapılan gözlemlerin başarılı bir şekilde genelleştirilerek etkin bir sonuca gidilmesinin önemine dikkati çekmektedir. Gözlem sayısının sıklığı, bir gözlemi birden fazla kişinin değerlendirmesi, grup gözlemi yapılıyorsa öğrencilerin her birinin gözlemlerinin birleştirilmesi güvenilirliği ve genelleştirilebilirliği önemli ölçüde ve olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Çocuğa ilişkin gözlemlenecek olan becerilerin belirlenmesi ve çocukların performansının üst düzeye çıkarılmasının amaçlanması gerektiğini söylemektedir (s. 45-139).

Gözlem tekniği kullanılarak eğitim-öğretim ve erken müdahale süreçleri, çocukların performansları, zayıf ve güçlü yönleri, beceri ve gereksinimleri ile ilgili

veri elde edilmektedir. Elde edilen veriler yoluyla eğitim ve erken müdahale süreci çocuklar için bireyselleştirilebilmektedir. Çocukların bireysel ihtiyaç ve gereksinimleri, bilgi ve yetenekleri ve ilgilerine göre müdahale programları hazırlanabilmekte ve gereken hizmet desteği sağlanabilmektedir. Bu sayede anlamlı ve ölçülebilir hedefler geliştirebilmektedir. Ayrıca çocukların akademik becerilerinin ne yönde geliştiği ile ilgili bilgi sağlama amacıyla gözlem yapılması ve elde edilen verilerin hazırlanacak olan eğitim-öğretim planlarını geliştirmesi gerektiği söylenmektedir (Shannon, 2011, s.154-161).

Gözlemler doğal bir şekilde ve sürekli yapıldığında, sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Gözlemlerin değerlendirilmesi, öğretim planlarının etkililiğine ve çocukların öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi vermektedir (Charlton, 2006, s. 6).

Jablon, Dombro ve Dichtelmiller (1999)'e göre gözlem yoluyla, çocuğun tutum ve davranışları, gelişmiş yönleri, çalışma stili ve kendini ifade biçimi görünür olmaktadır. Bu sayede her çocuğun benzersizliği ortaya çıkmakta ve her çocukla daha anlamlı ilişkiler kurulmasının yolu açılmaktadır. Öğretmenlerin çocukları tanımak için daha çok gözlem yapmasını ve bu yolla başarı düzeylerini artıracak müdahalelere odaklanılması gerektiğini belirtirler (s.9-10)

Gözlem tekniği; özgün bir bakış açısı ve birinci kişilerce olay veya durumun gözlemlenmesini sağlar. Erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma ve değerlendirme amaçlı olarak sıkça kullanılan bir yöntemdir. Gözlem yapıldığı sırada veya gözlem verilerini kayıt etme aşamasında kullanılan çeşitli ölçme aracı bulunmaktadır. Her bir ölçme aracının üstünlükleri ve sınırlılıkları ve erken çocukluk değerlendirmesinin önemi bağlamında, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecine yönelik farklı ölçme araçları kullanılmalıdır. Erken çocukluk döneminde çokça

kullanılan bu araçlar; sistematik gözlem formu, anekdot kayıtlar, gelişim kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri ve rubrikler, özel kayıt çizelgeleri ve gelişim raporlarıdır (Kumtepe, 2011).

Aşağıda Haftalık Öğrenci İzleme Formu örneğine yer verilmiştir

Okulun Adı						Tarih:
Sınıf:				Öğretmenin Adı:		
Öğrenci İsmi	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi

Şekil 1: Haftalık Öğrenci İzleme Formu (Bu Haftalık Öğrenci İzleme Formu KKTC MEB, 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)

2.5.2.1.1 Sistematik Gözlem

Yıldız (2006) sistematik gözlemi, çocuğun hangi ortamda, hangi şartlar altında, günün hangi saatinde ve hangi özelliklerin gözlemleneceğinin planlanmış olduğu bir gözlem aracı olarak tanımlamaktadır. Eğitimci tarafından çocuklara yönelik bilgi toplama amacıyla uygulanmakta ve iki şekilde kullanılmaktadır.

1. Öğretmen gözlemin yapılacağı ortamı, süreyi ve öğrenci ya da öğrencileri daha öncesinde belirlemekte ve sadece kayıt tutmaktadır.
2. Öğretmen çocukla ilgili seçtiği bir davranışın niteliklerini gözlemlemekte ve seçili davranışa ait tüm nitelikler tespit edilmektedir. Tespit edilen nitelikler bir sıraya dizilmekte ve gözlem bu sıra doğrultusunda yapılmaktadır (s. 86-89).

Yılmaz Topuz (2015), erken çocukluk eğitimi döneminde, çocukları tanımak amacıyla bir uygulama sırasında veya kademeli bir şekilde sistematik olarak gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla yapılandırılmış gözlemlerin çocukların için faydasına dikkati çekmektedir. Öğretmenler çocukları belirli aralıklarla ve düzenli olarak gözlemlemekte bireysel beklentilerini göz ardı ederek gözlemi yapmaktadırlar. Çocuğun eylemleri ve bireysel özelliklerine ilişkin gerçekleşen tüm ilerleme ya da sapmayı izlemektedirler (Özgüven, 2002). Öğretmen yaptığı gözlemleri kısa süreli aralıklarla yaptığında elde edilen verilerin geçerliliği artmaktadır. Çocuğun tüm gelişimi düşünülerek gözlem yapılması, buna karşın çocuğun gelişimine yönelik her bir niteliğin ya da eylemin ayrı ayrı analizinin gerçekleştirilmesi ve yeni yapılan her bir gözleme aynı oranda önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2002).

MEB (2006) sistematik gözlemler, eğitim-öğretim yılının başlangıcında program doğrultusunda veya eğitim yılı içerisinde her bir çocuğun bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak farklı zamanlarda düzenlenebilmektedir.

Aşağıda Sistematik Gözlem Formu örneği sunulmuştur

Çocuğun Adı- Soyadı	Gözlem Yapan Öğretmen:
Yaşı ve Cinsiyeti	Tarih:
	Zaman Aralığı:
Etkinlik-Ortam:	
Detaylar:	
Gözlem Nedeni:	Yorum ve Öneriler:

Şekil 2: Sistematik Gözlem Formu Örneği (Bu Sistematik Gözlem Formu Türkiye MEB, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)

2.5.2.1.2 Anekdot Kaydı

Çocuğun seçili davranışına ve belirli bir amaca yönelik, gözlem yoluyla elde edilen verilerin sistemli ve nesnel bir şekilde ve detaylı bir anlatım yapılarak kaydedilmesidir (MEB, 2013).

Mindes (2007) anekdot kaydını, çocuğun eylemlerinde gözlenen gelişmelerin kayıt edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu kayıtların kısa olması, gerekli görüldükçe ve kritik önem taşıyan durumlarda notlar alınması yoluyla kaydedilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gözlem sürecinde gözlenen durumların detaylı kaydının yapılması büyük önem taşır. Öğretmen sınıfında yer alan tüm çocuklara yönelik sistemli bir şekilde anekdot kaydı yaparak gelişimdeki ilerlemeyi izleyebilir. Gözlem yapıldığı sırada, gözlenen durumun tüm hatlarıyla detaylı bir şekilde not edilmesinin güçlüğü nedeniyle anımsatıcı kilit kelimeler bir yere yazılarak gözlem bittikten sonra bu kelimeler aracılığıyla kayıt yapılabilmektedir. İçeriği geniş ve detaylı olan bu kayıtlar kullanışlı bir araç olarak görülmekte, resmi işlemlerde, portfolyoların oluşturulmasında, değerlendirme formlarının ve gelişim raporlarının hazırlanmasında, ailelerle ve rehberlik hizmetleriyle bilgi paylaşımında kullanılabilmektedir. Aynı zaman diliminde çok sayıda çocuğun gözlenmesine olanak sunmaktadır. Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında sıkça kullanılan bir yöntemdir (Kumtepe, 2011).

Özgüven (2005) anekdot kaydına ilişkin yapılan gözlemlerin temel bileşenlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Gözlem yapan kişinin adı, soyadı ve ünvanı,
- Gözlem yapılan çocuğun adı, soyadı, yaşı ve sınıfı
- Gözlenen durum veya davranışın geliştiği ortam ve tarih (oyun etkinliği sırasında, tahta blok merkezinde vb)

- Gözlenen durum veya davranışın tanımı ve nesnel bir şekilde anlatımı
- gözlem yapan kişinin yorumu ve önerileri (s.205).

Anekdot kaydının tüm sayılan olumlu yönlerine karşın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Gözlem yapılan durumun uzun bir zaman geçmeden kayıt altına alınması gerekliliği, gözlem yapan kişinin çocuğa yönelik önceki yaşantılardan kaynaklı objektif olmasının sağlanmasındaki güçlük, günün kısa bir sürecini kapsayan gözlemden elde edilen verilerin doğru bir şekilde analizinin yapılmasının zorluğu, öğretmenlerin üzerindeki iş yükü nedeniyle çocukların gelişimini önemli ölçüde etkileyebilecek değişimleri gözlemleyememesi anekdot kaydı tekniğinin sınırlılıkları arasında sayılmaktadır (Kumtepe, 2011).

Aşağıda Anekdot Gözlem Formu örneğine yer verilmiştir

<u>Gözlem Tarihi:</u>
Gözlenen Çocuk:
Çocuk Yaşı:
Gözlem Yapılan Köşe:
Gözlem:
Dikkat: Gözlenen çocuk veya çocuk grubu (1-2 çocuk) ile ilgili gözlem sonuçları, değerlendirmeleri öğretmen daha sonra yapmalıdır.
Değerlendirme: Çocuk veya çocuk grubu ile ilgili değerlendirmeyi öğretmen çocuk, çocuk grubu ile ilgili gözlem birikimi olduktan sonra yapmalıdır.

Şekil 3: Anekdot Gözlem Formu Örneği (Bu Anekdot Gözlem Formu örneği KKTC MEB, 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır.)

2.5.2.1.3 Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler

Derecelendirme ölçekleri, gözlemler aracılığıyla elde edilen verilerin sayısal bir düzende ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ile birlikte farklı bir çok alanda uygulanmaktadır. Ölçekten elde edilen veriler kişisel çıkarımlar yoluyla analiz edilmektedir (Yeşilyaprak, 2016, s. 291). Derecelendirme ölçeklerinde belirli kriterler bulunmaktadır. Ölçeğin içeriğinde yer alan maddeler için düzenlenen rakam aralıklarının eşit olması gerekmektedir. Tüm yazılı tekniklerde kullanıldığı şekilde, çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, tarih-yer, kaçınıcı değerlendirme, eğitmen-uzman adı ölçeğin içeriğinde olması gerektiği belirtilmektedir (Gülay Ogelman ve Önder, 2018, s. 277).

Ölçekler, puan sisteminde, analizinin yapılmasında ve ara verilen bölümlerde birbirinden ayrışabilmektedir. Ölçeklerde, pozitif ve negatif özellikte sorular bulunmasından kaynaklı puanlama işlemi dikkat gerektirmektedir. Örneğin negatif özellikteki bir soruda puanlamanın tersine dönmesi gerekir (Şencan, 2005). Bu yönüyle kullanılmakta olan ölçek ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunması, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin düzenlemenin tamamlanmış olması gerektiği belirtilmektedir (Akt. Tok ve Ünal, 2020).

Çocuğun yakın çevresinden bir gözlemci ölçeği kullanabilmektedir. Bu yönüyle değerlendirme ölçeği eğitim kurumlarında yöneticiler, eğitmenler, rehberlik servisi uzmanları tarafından uygulanmaktadır. Derecelendirme ölçekleri çocuğun sosyal ilişkilerine yönelik (grup liderliği, etkili iletişim, özgün düşünme ve hareket edebilme) düzenlenir (Ulusoy, 2019). Bununla birlikte çocuklarda var olduğu düşünülen davranışın derecesini saptama amacıyla uygulanır (Mindes, 2003). Ölçek davranışın düzeylerine ilişkin derecelendirilmiş sözcük (her zaman, genellikle, hiç vb) ve sayı (1.geliştirilmeli 5. çok iyi vb) öbeklerinden oluşur. Bu sayede gözlemler ivedi

olarak kayıt edilir ve çocuğun gelişimi değerlendirilir. Buna karşın etkili ve iyi özellikte bir ölçek hazırlanması güçtür (Kumtepe, 2011).

Güven (2013), ölçeğin uygulanış aşamasında, ölçeğin içerdiği eylem ve niteliklerin gözlemlenebilirliği, ifade ve yönergelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulanışından önce çocuğa ilişkin yeterli sayıda gözlem yapılmış olmasına dikkati çekmekmiştir (s. 60).

Rubrikler, çocuğun performans ölçümü ile ilişkili olarak, farklı alanlara yönelik başarı düzeyini betimlemeye yarayan ve gözleme dayanan bir değerlendirme tablosudur (McAfee ve Leong, 2012; Kumtepe, 2011). Bir davranış veya durumun, puan (1, 2, 3, 4 gibi) ve ifadeler (başarısız, başlangıç, gelişmekte, başarılı gib) aracılığıyla çeşitli derecelerini içerir. Derecelendirme ölçeğinde sayısal bir değerlendirme yapılırken, rubriklerde detaylı bir şekilde betimlenmesi yoluyla değerlendirme yapılır. Çocuğun sorun davranışını anlama ve çözmeye yönelik performans ölçümü yapılarak rubrik uygulanır (Kumtepe, 2011)

Rubrikler içerik olarak; davranış veya durumun niteliği ve bu niteliğin gerçekleşme derecelerini belirten tanımlayıcılardan oluşur. Erken çocukluk döneminde “holistik rubrik”, “analitik rubrik” ve “gelişimsel rubrik” kullanılmaktadır; Holistik rubriklerde ölçülen beceriye ilişkin bütüncül bir yaklaşımla puanlama yapılır. Analitik rubriklerde toplam puan, detaylandırılmış ve bölümlere ayrılmış bir beceriye yönelik her bir bölümün puanlanması yoluyla elde edilir (Wright, 2010; Kumtepe, 2011). Gelişimsel rubriklerde çocuğun ölçülmek istendiği beceri yaş ve gelişim düzeyi ile ilişkilendirilerek puanlanır (Gullo, 2005).

McAfee ve Leong (2012) rubrikleri, insan davranışlarının özelliklerine yönelik önceden planlanıp düzenlenmiş puanlama düzeneği doğrultusunda hazırlanan kayıt tekniği olarak belirtmektedir. Her bir davranışın niteliklerine yönelik sabit bir

puanlamayı gerektirmektedir. Ancak çocukların özelliklerinin ve ortaya çıkardığı ürünlerinin rakamlarla belirtilmesinin güç olduğu, bu nedenle çeşitli puanlama yöntemleri kullanılarak geçerliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra hazırlanması tavsiye edilmektedir.

Aşağıda Rubrik örneğine yer verilmiştir

Öğrencinin Adı-Soyadı: Tarih:	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren
Dinleyicilerle göz teması kurdum.	()	()	()
Dinleyicilere düşündürücü ve yönlendirici sorular sordum.	()	()	()
Ses tonumu etkili kullandım.	()	()	()
Dinleyicileri soru sormaları için cesaretlendirdim.	()	()	()

Şekil 4: Rubrik Örneği (Türkiye MEB, 2015 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi kitabından alınmıştır.)

2.5.2.1.4 Gelişim Kontrol Listeleri

Gelişim kontrol listeleri, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine yönelik belirli bireysel nitelik ve davranışların gözlemlenmesi ve kayıt altına alınması süreçlerini içermektedir (Yeşilyaprak, 2002, s. 309).

Gullo (2005) ve Wortham (2001) gelişim kontrol listelerini, okul öncesi dönemde sıkça kullanılan, çocuğun kazanmış olduğu edinimleri ve gelişmekte olan becerilerinin belirlenmesine yönelik, sınıflandırılmış ve belli bir sırası olan davranış niteliklerini kapsayan bir araç olarak belirtmektedir. Gelişim raporlarının

hazırlanmasına ve kısa bir zaman diliminde çok sayıda davranış özelliklerinin gözlenmesine olanak sunmaktadır. Gullo (2005) ve Brassard ve Boehm (2007), kontrol listeleri aracılığıyla ebeveynlere çocuklarının gelişim düzeylerine ilişkin bilgi paylaşıldığını belirtmektedirler. Çocuğun kişisel yönden değerlendirilmesine yönelik her bir çocuk için ayrı olarak düzenlenmeli ve uygulanış tarihinin belirtilmesine özen gösterilmelidir.

Özgüven (2005), kontrol listeleri aracılığıyla gözlenen çocuğun eylemleri ve nitelikleri bir çizelge üzerinde belirtildiğini ve özellikle erken çocukluk eğitiminde gelişimin izlenmesi doğrultusunda kullanıldığını belirtmektedir (s. 184).

2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu" ve 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "Kazanım Değerlendirme Formu" gelişim kontrol listesidir. Çocuğun gelişim aşamalarının düzeyini ve her bir gelişim aşamasında sahip olduğu becerileri ölçmeye yarayan bir gözlem aracı olan gelişim kontrol listeleri; uygulanabilirliğinin kolay olması, her bir çocuğa bireysel olarak hazırlanması, gelişimin izlenmesini kolaylaştırması, eğitim öğretim uygulamalarını yapılandırması, elde edilen verilerin görsel olarak raporlaştırılması yönleriyle üstünlükleri bulunmaktadır (Kumtepe, 2011).

Aşağıda KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Matematik ve Mantıksal Düşünme Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları ve Göstergeler'e yer verilmiştir

ÖÇ 2- Çevresindeki geometrik şekilleri tanı			
Göstergeler	Eylül	Ekim	Kasım
Her nesnenin bir şekli olduğunu farklı yollarla ifade eder			
Basit geometrik şekilleri tanı			
Basit geometrik şekilleri isimlendirir			
Basit geometrik şekilleri karşılaştırır			
Basit geometrik şekilleri çizer			
Çevresinde gördüğü nesnelerin şekli ile geometrik şekiller arasında ilişki kurar			

Şekil 5: Gelişim Kontrol Listesi Örneği (KKTC MEB 2016 Okl Öncesi Eğitim Programından alınmıştır.)

2.5.2.1.5 Özel Kayıt Çizelgeleri

Özel kayıt çizelgeleri, gözlem tekniği kullanılarak hazırlanmaktadır ve kontrol listeleriyle benzeşmektedirler. Çocukların gelişim alanlarına ilişkin sahip olduğu nitelikleri (üstün zekalı, gelişim geriliği, üstün yetenek vb) belirlemeye yarayan bir araçtır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde çocukların öğrenme durumları incelenir ve her bir gelişim alanına ilişkin gösterdikleri başarı durumlarının ortaya çıkarılmasını sağlar, gerekli görülen durumlarda rehberlik hizmetlerine yönlendirilir (Yeşilyaprak, 2002, s.310).

Çağlar (1977), kayıt çizelgelerini dört kısma ayırmaktadır; Birinci kısım çocuğun kimlik bilgilerini (adı, soyadı) içerir. İkinci kısımda çocuğun davranış niteliğine göre belirlenmiş olan sayılar, üçüncü kısımda bu niteliklerin ne kadarını taşıdığı yönünde toplam sayı belirtilmektedir. Dördüncü kısımda bireysel yorumlara yer verilmektedir (s. 50). Bir örnekle açıklamak gerekirse;

Aşağıda Özel Kayıt Çizelgesi Örneği verilmiştir.

Sağlık ve Fiziksel Gelişim Alanına İlişkin Çocukların Özellikleri

1. Bedeninin özelliklerini tanır ve duyu organlarının işlevlerini ayırt eder (örn. duyma, görme, işitme, koklama ve dokunma).
2. Öz bakım becerisi kazanır.
3. Bedenini kullanarak fiziksel etkinliklere katılır.
4. Fiziksel etkinliklerde oyunları çeşitli materyaller kullanarak oynar.
5. Fiziksel etkinlikler yoluyla adil davranma becerisi geliştirir.
6. Fiziksel gelişimi açısından sağlıklı alışkanlıklar kazanmanın önemini kavrar.
7. Temel sağlık ve güvenlik konularında bilgi edinerek tehlikelerden korunmayı öğrenir.
8. Fiziksel aktiviteler sonucu bedeninde oluşan değişimlerle ilgili duygu ve düşünelerini ifade eder.

Bedensel yeteneklerini keşfederek güven geliştirir.

Özel Kayıt Çizelgesi

Çocuğun adı ve soy adı	Gözlenen davranış nitelikleri	Toplam	Yorumlar
Ayşe Keser (Takma ad)	3, 6, 8, 9	4	
Ahmet Bilgin (Takma ad)	1, 4, 5, 6, 7, 9	5	
Kayra Bilge (Takma ad)	1, 2, 4, 6, 7, 8,	5	

Şekil 6: Özel Kayıt Çizelgesi Örneği (Taner, 2005)

Özel Kayıt Çizelgesi, erken çocukluk döneminde ve izleyen dönemdeki eğitim kademelerinde tanıma ve değerlendirme uygulamalarında veri olarak kullanılabilir. Çocuğun davranışlarının nitelikleri gözlenerek ve gözlemlenmenin sayısı not edilerek değerlendirme yapılmakta, düzenlenmiş olan kayıt çizelgeleri çocuğun dosyasında arşivlenmektedir (Taner, 2005).

2.5.2.1.6 Gelişim Raporları

Çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik, gelişim gözlem formu, kontrol listeleri, anekdot kayıtları gibi araçlar aracılığıyla toparlanan bilgilerin değerlendirilerek sentezlenmesi, raporlaştırılması ve aileye paylaşılması süreçlerini içermektedir. Bu raporlar aracılığıyla ailelerle, çocuklarının ilgi, beceri ve gereksinimlerine ilişkin veriler paylaşılmakta ve bir eğitim-öğretim yılında iki kez hazırlanmaktadır. Rapor hazırlanırken kısıtlılığın önüne geçecek şekilde öğretmenin görüş ve önerilerini yansıtılabildiği bir formatta olması önerilmektedir. Ayrıca raporun kapsadığı tarihler arasında kalan süreye dikkat edilmesi gerekmektedir. (MEB, 2013).

Eğitimcilerden gelişim raporlarını oluşturulurken, öncelikle çocuğun güçlü yönlerine ve niteliklerine vurgu yapılması beklenmektedir (MEB, 2013). Raporlarda

kullanılan dilin resmiyet oluşturmuyacak şekilde samimi bir dille yazılması, açık ve anlaşılır özellikte olması iletişimin etkililiği açısından gerekli görülmektedir (Mindes, 2003). Ebeveynlere çocuklarına ilişkin çeşitli alanlarda bilgiler verilmesi istenmektedir. Örneğin çocuğun merak ettikleri, ilgilendiği konular ve alanlar, varsa özel beceri veya gereksinimleri, geliştirilmesi gereken yönleri ve bu süreçte nasıl bir yol izlenebileceği ve uygulanabilecek faaliyetlerden bir dizi örneklerin sunulması olarak belirtilmektedir (MEB, 2006).

2.5.2.2 Görüşme

Görüşme belirli bir hedef çerçevesinde birden fazla bireyin biraya geldiği etkileşimli ve planlanmış konuşma etkinliğidir. Görüşme tekniği, çocuk ve görüşme yapan kişi arasında sürekli bir işbirliği gerektirmektedir. Amaç çocuğu tanımak doğrultusunda, beceri ve gereksinimlerine, tutum ve davranışlarına ilişkin veri elde etmektir. Görüşme tekniği farklı alanlarda çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Bilimsel araştırmalarda veri toplamaya yönelik olarak, psikoterapi uygulamalarında, kurumların personel alımlarında ve değişik bir çok alanda uygulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2002; Özgüven, 2005).

Görüşme, bire-bir etkileşimli bir süreç olmasından kaynaklı iletişim kolaylığı sağlamakta, görüşme sırasında değişiklik yapmaya imkan tanımaktadır. Bu yönüyle esnek bir yapıdadır ve sık kullanılan bir teknik olma özelliği taşımaktadır (Yeşilyaprak 2002; Özgüven, 2002).

Görüşme tekniğinin zayıf yönleri olarak subjektif olma ihtimalinin yüksek olasılıkla mümkün olması olarak söylenebilmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Çocuk ya da birey ile ilgili elde edilen verilerden bireysel görüş sunmaya odaklı olan görüşme tekniğinin geçerlik ve güvenilirliği düşük olmasından kaynaklı, diğer araçlarla birlikte kullanılması önerilmektedir. Bir başka zayıf yönü de verilerin, görüşülen çocuk ya da

bireyin söylemek istedikleri ile sınırlı olması şeklinde belirtilmektedir (Özgüven, 2002).

Yeşilyaprak (2002), erken çocukluk döneminde, ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla çocuğun gelişimine ilişkin bilgi sağlamanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu dönemde çocukların ebeveynleriyle etkileşimlerinin, ev ortamındaki davranış biçimlerinin ve duygu durumlarının analizinin iyi yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu yönüyle “Ev Ziyaretleri” önemli ölçüde önem taşımaktadır (Erol, 2002).

2.5.2.3 Ev Ziyaretleri

Yıldız (2006) ev ziyaretlerinin, çocuğun aile ortamındaki etkileşimleri aracılığıyla derinlemesine tanımayı hedefleyen bir yöntem olduğundan söz etmektedir. Eğitimcinin çocuğun kendine özel ev ortamında daha içten bir iletişim kurmasına olanak sunmaktadır.

Okul iklimi içerisinde çocuğun kazanmış olduğu öğrenme deneyimlerinin kalıcı olması yönüyle, aynı şekilde ev ortamında seyreden paralel bir öğrenme yaşantısının olması gerekliliği vurgulanmıştır. Ev ziyaretleri aracılığıyla bunun sağlanması, ebeveynlerle okul paydaşları arasında olumlu bir iletişimin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır (Çamlıbel ve Çakmak, 2019).

Çocuklarla ilgili planlanacak ve uygulanacak olan bir çok etkinlik ev ziyaretleri yoluyla programlanabilmektedir. Günümüzde öğretim etkinlikleri bir çok alana yayıldığı gibi aileyi de içine almaktadır. Bu durum eğitim-öğretim yaşantılarının niteliğini ve işlevini artırmaktadır. Ayrıca ev ziyaretlerini okulun eğitim paydaşlarından olan her bir kişinin yapabileceği belirtilmektedir (Yıldız, 2006).

Okul ortamında yapılan görüşmelere oranla ev ziyaretleri sırasında yapılan görüşmelerde daha fazla zamana ihtiyaç duyulması, ev ziyaretlerinde randevu alınarak

ailelerle görüşülmesi durumunda ev ortamı ile ilgili izlenimlerin güvenilirliğinin azalması, randevu alınmadan gidilmesi durumunda ailenin nasıl bir tutum sergileyeceğinin bilinmemesi, bu belirsizliğin çocuğun duygu durumunu etkileme olasılığı, ev ziyaretlerinin sınırlılıkları arasında sayılmaktadır (Yeşilyaprak, 2002; Gülcan ve Taner, 2012). Ev ziyaretleri sürecinde kullanılacak olan değerlendirme araçlarına ilişkin ebeveynlere bilgi verilmesi ve önemine ilişkin açıklama yapılması gerektiği belirtilmektedir. Amaç çocuğun, ailenin ve eğitim kurumunun en işlevsel şekilde işbirliği içerisinde olması ve var olan pozitif durum ve özelliklerin çocuğun gelişimine yönelik uygulamalara katkı sunmasıdır (Gülcan ve Taner, 2012).

Ev ziyaretlerinin belirli bir hedef çerçevesinde ve ziyaret tekniğinin öneminin farkında olarak, iyi bir iletişim yeteneğine sahip, tanıma ve değerlendirme araçlarını kullanabilen kişilerce yapılması önerilmektedir.

Yapılan bazı araştırmalara göre, ev ziyaretleri çocuğun ebeveynleriyle olan etkileşimi pozitif yönde etkilemekte, çocuğun herhangi bir sorun yaşaması durumunda daha etkili ve hızlı bir çözüm süreci olmasını sağladığına vurgu yapılmaktadır. (Erkan ve ark., 2015).

2.5.2.4 Sosyometri

Bir grubu oluşturan kişilerin sosyal yönden birbirleriyle olan iletişimlerini, grup içerisindeki sosyal ilişkileri ve grubun alt oluşumlarını, özetle grubun sosyal yönden dinamiğini ölçmek için kullanılan bir tekniktir (Çağlar, 1977). Yeşilyaprak (2016) sosyometriye ilişkin, sosyal ilişkileri ölçmek ve grup üyeleri arasındaki iletişim şekillerini belirleme amacıyla uygulanan bir teknik olduğunu söylemektedir. Sosyometri aracılığıyla; sınıftaki çocukların kimlerle arkadaş olduğu, hangi çocuğun en çok sevildiği, hangi çocuğun dışlandığı, oluşturulan gruplar, grupların liderleri ve tüm sınıfın lideri gibi sosyal ilişkiler saptanmış olur (s.292).

Sosyometri, çocukların sınıf içerisindeki konumu, statüsü, değeri ile ilgili veri toplanmasına olanak sunmaktadır. Bu veriler aracılığıyla çocukların sosyal açıdan sorunları tespit edilmekte ve bu doğrultuda sorunu çözmeye yönelik çalışmalar yapılmasını mümkün kılmaktadır (Özgüven, 2002, s. 220-221).

Çağlar (1977), sosyometri tekniği ile güvenilir veriler toplamaya yönelik bir dizi kurallar olduğundan söz etmektedir;

- Sosyometri aracılığıyla elde edilen veriler kişiye özeldir ve bir başkasıyla paylaşılmamalıdır.
- Samimi bir sosyal ortam içerisinde gönüllülüğe dayalı olarak yapılması gerekmektedir.
- Tekniği uygulamadan önce, uygulanacak olan çocuk yada yetişkinler arasında yeterli iletişim sağlanmış ve birbirlerini tanımış olmaları gerektiği belirtilmektedir.
- Zaman ilerledikçe grup üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerin değişebileceği göz önünde bulundurularak, sosyometri sistematik olarak uygulanmalıdır.
- Uygulama sonrası toplanan bilgiler grup üyelerine pedagojik bir anlayış ölçüsünde aktarılmalıdır (s. 55).

Sosyometri; belirli bir zamanda uygulama gerçekleştirilen grubun sosyal görünümünü yansıtmaktadır ve veriler sunulan yönerge kapsamında elde edilmektedir. Bu nedenle sosyometri tekniği aracılığıyla elde edilen verileri genellemek uygun görülmemektedir. Tekniğin güvenilirliği de grup üyelerinin samimi cevaplar sunmasına ve birbirlerini iyi tanımış olmalarına dayanmaktadır (Taner, 2005). Sosyometri tekniği erken çocukluk döneminde dört yaşından itibaren kullanılabilir ve buna yönelik Resimli Sosyometri Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel (1979) tarafından 4 yaşındaki çocuklara yönelik geliştirilmiş, Gülay (2008)

tarafından 5-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik uyarlaması yapılmıştır ve üç soru daha eklenmiştir. Ölçeğin uygulanışı sırasında; sınıftaki çocuklara tüm arkadaşlarının resmi gösterilir ve hangi arkadaşlarını en çok sevdiği sorulur. Çocuklar soruyu, üzerinde bazı yüz ifadelerinin [gülen yüz (çok severim), ifadesiz yüz (az severim), üzgün yüz (hiç sevmem)] bulunduğu kutulara resimleri atarak yanıtlamış olurlar (Gülay Ogelman, 2016; Gürsoy, 2018).

2.5.2.5 Kimdir Bu Tekniği

Temel olarak gözlem tekniğine dayanan teknik, sosyal bir grubun üyeleri arasındaki, etkileşimin niteliği, tutum ve davranışların özellikleri, birbirlerini nasıl gördükleri ve kabullenme dereceleri hakkında veri elde edilmesini sağlamaktadır (Kaya ve Kutlu, 2007; akt. Gürsoy, 2018). Çocukların kendilerine yönelik düşüncelerini ve arkadaşları tarafından nasıl gözlemlendiğini saptamak amacıyla uygulanmaktadır. Bu sayede çocuğun içinde bulunduğu ortama ve arkadaşlarına karşı nasıl bir tutum sergilediği, başkalarının bakışıyla kendi gözünden nasıl görüldüğü arasındaki benzerlik ve ayrılıklar belirlenmektedir (Kuzgun, 2014, akt. Ulusoy, 2019).

Güven (2013), çocukların olumsuz bir duygu geliştirmemesi açısından, erken çocukluk döneminde bu teknik kullanılacağına, beceri ve yetenekleri dikkate alınmanın önemine vurgu yapmıştır. Teknik aracılığıyla çocuklara bir dizi soru sorulabilmektedir. Örneğin;

- Aranızda en çok kim güler?
- Temizliğine en çok özen gösteren kimdir?
- En komik ve eğlenceli arkadaşın kimdir? şeklinde olmaktadır (s. 47).

Tekniğin, eğlenceli olması, öğretmenin çocuklar arasındaki etkileşimi görmesini ve bireysel olarak çocukların niteliklerini öğrenmesini sağlaması pozitif yönleri olarak belirtilmektedir. Elverişli bir düzen içerisinde yapılamadığı durumlarda

çocuğun rencide olmasına, çocukların birbirinden etkilenererek aynı, benzeşen veya alay eder gibi yanıtlar vermesine bazı çocukların duygusal yönden kendini kötü hissetmesine neden olabilmekte bu da tekniğin negatif yönleri arasında sayılmaktadır (Erol, 2002).

Yeşilyaprak (2002), eğitimciler özellikle erken çocukluk döneminde öğrencilerine yönelik işlevsel olabileceğini düşündüğü soru ve betimlemeler aracılığıyla tekniğin içeriğini hazırlayabileceklerini belirtmektedir (s. 335). Erol (2002)'a göre, Kimdir Bu Tekniği aracılığıyla toparlanan veriler, grup üyelerinin betimlenen niteliklere ilişkin durumlarının görülmesini, kendilerini ve arkadaşlarını algılama biçimlerinin karşılaştırılmasını sağlamaktadır (s. 100).

Okul öncesi dönemde formal ve informal değerlendirme araçlarıyla birlikte alternatif değerlendirme araçları bulunmaktadır. Çocuğun gelişimini ve öğrenmesini destekleyen değerlendirme uygulamaları çeşitli yaklaşımları kapsayıcı nitelikte olmalı ve çeşitli yöntem teknikleri içermelidir (Bayhan, 2017).

2.5.2.6 Anket

Anket, seçilmiş bir tema hakkında veri elde edebilmek amacıyla birden çok kişinin bireysel düşüncelerini, algı ve tutumlarını, duygu ve davranışlarını belirlemek üzere hazırlanmış soru formu olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun merak ettikleri, hisleri ve gereksinimlerine ilişkin veri elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldız, 2006; Özgüven 2005). Anket çocuklara yönelik öğrenilmek istenen bilgiler ile ilgili soruları kapsamaktadır. Çocuğun yakın çevresi, bireysel özellikleri, çeşitli konulardaki duygu ve düşünceleri gibi bir çok alanda bilgiler elde etmek amacıyla soru hazırlanmaktadır (Güven, 2013, s. 230).

Özoğlu (1997)'a göre anketler, özellikleri açısından bireylerin bildikleri, içselleştirdikleri, fikirleri ve anlayışları ile ilgili paylaşımda bulunmalarına, her hangi

bir olguya ilişkin bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla etkileşimde bulunma eylemine dayanır (ss. 45-46).

Yeşilyaprak (2016), anket düzenlenirken geçerli ve güvenilir olması yönüyle, soruların iyi düşünülerek hazırlanması, sorular arasında akıcı bir düzenleme olması, soruların anlaşılır ve yeterli sayıda olması, yanıtların bilinebilirliği ve çekinmeden yazılabilmesi, anket uygulayıcısının değerlendirme konusunda deneyimli ve yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle verilen yanıtlar anlaşılır olmaması durumunda ek olarak “gözlem” ve “görüşme” tekniği de kullanılmasını belirtmektedir (s. 304-305).

Anket tekniği ekonomik ve kısa sürede bir çok kişiye ulaşılabilirliği yönüyle en çok kullanılan yöntemlerdendir. Anket sorularının yanıtları yazılı olarak alındığından dolayı sık tekrarlarla cevaplar kontrol edilebilmekte ve güvenilirliği pozitif yönde etkilemektedir (Erol, 2002).

Erken çocukluk eğitimcilerinin tekniği uygulamada bazı uyarlamalar yapması gerekmektedir. Öğretmenler, anket sorularını çocuklara kendisi yöneltebilir veya görsel materyallerle zenginleştirilerek anket uygulanabilir. Ailelerle iş birliği yapılması yoluyla anketlerin uygulanması sağlanabilir ve bu yolla çocuğun okul dışındaki tutum ve davranışlarına yönelik bilgilere ulaşılabilir. Bununla birlikte ailelere yönelik anketlerin uygulanması sağlanabilir ve çocuğun ebeveynlerinin çocuğa ilişkin görüşleri öğrenilebilir.

2.5.3 Alternatif Değerlendirme

Alternatif değerlendirme yöntemi üzerine yapılan çalışmalar, tanıma ve değerlendirme sürecinin önemi ile ilişkili olarak gittikçe artan bir eğilime sahiptir. Değerlendirme çocuğun gelişiminin bir üst kademeye taşınması amacıyla yapılmalıdır. Otantik ve doğal değerlendirme olarakta bilinen alternatif değerlendirmede; çocuğun

doğal yaşam ortamında yetkin olduğu becerilere ilişkin gerçekçi çalışmalar yapılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Alternatif değerlendirme yönteminde ğretmen ve çocuklar aktif olmakla birlikte; çocuklar bir çok açıdan gözlemlenir, çalışmalardan elde edilen ürünler bir araya getirilir ve oyun temelinde çalışmalar yapılır. (Mindes,2003; Gullo, 2005).

Puckett ve Balck (1999), alternatif değerlendirmenin özelliklerine ilişkin;

- Çocuğun büyümesine, gelişimine ve öğrenmesine odaklandığını,
- Çocuğun güçlü yönleri aracılığıyla ilerlemesini hedeflediğini,
- Çocuğun performansına dayalı olduğunu,
- Öğrenmenin değerlendirme amaçlı yapıldığını ve süreklilik içinde devam eden bir süreç olarak gerçekleştiğini,
- Çocuğun bilgi ve becerilerini görünür kıldığını,
- Alan uzmanları, aileler ve öğretmenler arasında çocuğun üst düzeyde gelişimine yönelik işbirliğine dayandığını belirtmektedirler (s.22)

Alternatif değerlendirmede çocuğun aktif katılımcı olması, çocuğa anlık dönütler verebilmeyi ve motivasyonunu güçlendirmeyi olanaklı kılar. Çocuklar sorumluluk ve risk almayı, keşfetmeyi ve öğrenmeyi içselleştirir. Alternatif değerlendirme, etnik köken ve kültür, ilgi ve yetenekler, cinsiyet gibi tüm farklılıkları kendi içerisinde bir mozayiğe dönüştürür. Bu yönüyle geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak çocuğun bireysel özelliklerine daha fazla duyarlı olması, çocuğu çok yönlü değerlendirmesi ve eğitsel gelişimini üst düzeyde desteklemesi alternatif değerlendirmeyi ilgi odağı haline getirmiştir (Puckett ve Black, 1999; Wortham, 2008). Bergen (2015), alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin en yaygın olanlarını; oyun yoluyla, program temelli, dinamik ve portfolyo değerlendirme şeklinde sıralamıştır (Akt. Işikoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

2.5.3.1 Oyun Yoluyla Değerlendirme

Bir insan doğduğu andan itibaren oyun aracılığıyla öğrenmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, rastgele veya bilinçli olarak yapılan bir takım eylemler aracılığıyla kendini anlatmaya ve hedeflediği şeylere ulaşmaya çalışır (Aksoy ve Çiftçi, 2014; Ayan ve Dündar, 2009; Öncü ve Özbay, 2006; Akt., Ulusoy, 2019). Yavuzer (2015) oyunu, çocukların bireysel çaba ve eylemleri aracılığıyla başka kişilerden öğrenemediklerini öğrenme tekniği olarak tanımlamaktadır. Oyun çocuğun kendisinin içerisinde yer aldığı eğlenceli bir etkinliktir ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Çocuğun içerisinde bulunduğu olay ve durumları oyun aracılığıyla tekrar canlandırması öğrenme deneyimlerinin kalıcılığını arttırmaktadır (Azaklı, 2010; akt. Yaman, 2019).

Oyun, çocukları tanımaya ve gelişimlerine yönelik çıkarsamalar yapmaya olanak sunar. Çocukların duygu durumlarını, bilişsel gelişim düzeylerini ve bedensel sınırlılıklarını, tutum ve davranışlarını oyun yoluyla değerlendirmek mümkündür. Çocuklar ilgi alanları doğrultusunda yeni öğrenmeler gerçekleştirmek ve merak ettiklerini keşfetmek için oyunu kullanır; bu sayede mantıksal düşünme ve problem çözme becerileri gelişir (Poyraz, 2012; akt. Ulusoy, 2019).

Benner (2003) çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde gelişimi izleme amaçlı kullanılan oyun yoluyla müdahale yönteminin önemini vurgulamaktadır.

Losardo ve Syverson (2001), oyunun çocuk ile ilgili doğal yollardan en verimli şekilde veri toplama aracı olduğunu söylemektedir. Çocuklarla ilgili çok çeşitli bilgiye oyun yoluyla ulaşılabilir. Çocuğun, tercih ettiği oyun çeşidi, oyun içerisinde almış olduğu rol modelleri, oyun içerisindeki kişilerle iletişimleri, çocuğun gelişim alanlarına yönelik durumları ile ilgili besleyici bir bilgi kaynağı işlevi görür (Akt. Bayhan, 2017; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Akbağ (2016) oyun temelli değerlendirmeye ilişkin çocukların, yapılandırılmış oyun ortamlarında bireysel veya grup olarak, ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından izlenmesi yoluyla çocuğun gelişimini ölçmeye yönelik çalışma yapıldığı belirtilmektedir. Çocukların doğal (sınıf, park, bahçe, ev) ortamlarda gözlemlenmesine ve birincil kaynaktan bilgiye ulaşmaya olanak tanır (Akt., Gürsoy, 2018). Çocuğun oyun sırasında doğal olması yönüyle ve kendi özelliklerine yönelik gerçekçi bilgiler sunması çok daha olasıdır. Bu sayede çocuğun bütüncül gelişimine ilişkin önemli bir veri kaynağı oluşmuş olmakta; oyun sırasında nasıl bir davranış örüntüsü sergilediği, tercih ettiği oyun türü ve araç gereçleri ile çocuğun oyun olgusuna yönelik algısı belirlenmektedir (Gullo, 2005). Çocuğun herhangi bir gelişim alanına yönelik beceri düzeyine ilişkin öncelikle amaç belirlenir ardından sırasıyla; (1) süre ve sıklık kaydı, (2) kimlerle oynadığı ve (3) gelişimsel rubrik doğrultusunda oyun anındaki becerisi izlenir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Çocuğun oyun özellikleri Piaget, Parten ve Smilansky gibi kuramcılarının yaklaşımları doğrultusunda ve oyun yoluyla değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş “TPBA” “PIECES” gibi araçlar yardımıyla değerlendirilir (Riley, Miller ve Sorenson, 2016; akt. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Oyun temelli değerlendirme çocuğun tüm gelişim alanlarında göstermiş olduğu ilerlemenin veya gerilemenin, duygusal veya edinimsel sorunların izlenerek çözümlenmeye çalışıldığı, formal ve informal tekniklerden yararlanan bir yöntemdir (Dykeman, 2006). Oyun yoluyla değerlendirme okul öncesi dönemde kullanılan en iyi yöntemlerden birisi olduğu belirtilmektedir (Ören, 2011).

2.5.3.2 Dinamik Değerlendirme

Dinamik değerlendirme öğretmenin ve çocuğun aktif katılımının olduğu bir süreci; öğretmenin çocuğun öğrenme deneyimine yönelik sorular sormasını, ip uçları

aracılığıyla yönlendirmesini ve etkili bir iletişim içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bir yönüyle çocuğun bir becerisine ilişkin davranışlarını oyun etkinliğinin öncesi ve sonrası biçiminde kıyaslama yoluyla ölçmeyi ve çoğunlukla çocuğun neyi bildiğini anlamayı amaçlamaktadır (Bayhan, 2017).

Lantolf (2005) dinamik değerlendirmeyi bir madalyonun iki yüzü gibi görmekte öğretim ve değerlendirmenin birbirini tamamlayıcı unsur olduğunu belirtmektedir. Dinamik değerlendirme sadece bir görevin üstesinden gelmeyi değil çocuğun gelecek yaşantısındaki görevlerine yönelik olarakta çocuğun beceri geliştirmesini amaçlamaktadır. Dinamik değerlendirme,

- Öğrenme güçlüğü olan çocukları belirlenmesini sağlar,
- Çocuğun sahip olduğu yetenekleriyle birlikte geleceğe dönük yeteneklerini nasıl geliştireceğine kendini değerlendirmesine olanak tanır,
- Çocuğun standart testlerde veya sınıfta gösterdiği düşük performansının nedenini bulmaya yardımcı olur,
- Çocukların gereksinimleri doğrultusunda öğretim programlarına yerleştirilmesini ve eğitim almasını sağlar (Akt. Tabatabaei ve Bakhtiarvand, 2014).

Dinamik değerlendirme Vygotsky'nin oyun yaklaşımına dayanmakta ve çocukların öğrenme, eğitim ve bilişsel süreçlerine odaklanmaktadır. Vygotsky'nin yaklaşımına göre çocuğun; (1) kendi davranış ve tutumları aracılığıyla yardım almadan (2) bir başkasından yardım alarak veya yönlendirilerek bir sorumluluğu gerçekleştirdiği iki düzey vardır (Gullo, 2005). Bu yönüyle dinamik değerlendirme bu iki düzeye yönelik yapılmakta; ilk olarak çocuğun yetkin olmadığı bir beceriye ilişkin destek almadan gelişmesi sağlanmakta ve daha sonrasında bir başkasından destek alarak (öğretmen yardımı, arkadaş iletişimi, zengin destekleyici materyaller)

yapabileceği aşamaya geçilmektedir (Bodrova ve Leong, 2010; akt. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Anılan bu kapsam çerçevesinde öğretmen ve çocuğun aktif katılımının gerekliliği görülmektedir. Çocuğun gelişiminde kendi yetkin becerileri ve öğrenme yaşantılarıyla birlikte öğretmenin geçmiş deneyimleri de etkili rol oynamakta; çocuğun eğitsel gelişimine ilişkin değerlendirmede yapabilmektedir. Bir yönüyle öğretmen çocuğun gelişimine aracı olmaktadır. Öğretmen çocuğun tekrarlı sorular aracılığıyla çocuğun becerilerine ilişkin gelişine yardımcı olur. Örneğin öğretmen öğrencisine Dil iletişim ve okuma yazmaya hazırlık öğrenme alanında günlük yaşam deneyimlerini farklı yollarla ifade etmesini planlamaktadır; (1) Öncelikle öğrencisine bir temaya ilişkin işitsel bir materyal dinletir, (2) sonrasında ne anladığını sorar ve kendini ifade etmesine olanak tanır, (3) öğretmen yine aynı temaya ilişkin görsel bir materyal gösterir veya dinlettirir, (4) öğretmen öğrencisine tekrar sorar kendini ifade etmesini sağlar ve belki bu kez kendini drama yoluyla ifade etmesine olanak tanır. Öğretmen tüm bu süreçlerden elde ettiği verileri çocuğun becerisine ilişkin değerlendirilmesinde kullanır. Dinamik değerlendirmenin bileşenleri olarak belirtilen “test, öğret ve tekrar test et” süreci çocuğun neyi yapabildiğini ve destekleyici öğelere karşı nasıl bir tutum sergilediğini göstermektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

2.5.3.3 Performans Değerlendirme ve Portfolyolar

McAfee ve Leong (2012) portfolyoların, çocuğun öğrenme yaşantılarına ilişkin çalışmalarını, etkinliklerini ve ürünlerini içerdiğini; eğitim programı doğrultusunda çocuğun düzeyinin belirlenmesini sağladığını belirtmektedir. Performans değerlendirme şeklinde belirtilmekle birlikte; herhangi bir konuya ilişkin çocuğun yetenek ve becerilerini yansıtmaya olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu yöntemde

çocuğun yetkin olduğu beceriler doğrultusunda ödevler verilerek daha verimli olmasının sağlanması önerilmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının iletişim yeteneği alanında güçlük yaşayabileceğinden öğretmenler için etkili bir değerlendirme aracıdır.

Danielson ve Abrutyn'in (1997); portfolyolar belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanmakta, çocukların kendi etkinlik arşivlerinden oluşturulmakta ve çocukların etkinliklerine ilişkin derinlemesine inceleme ve yordama fırsatı sunmaktadır. Bu tanım doğrultusunda portfolyoların bir çok alan ve düzeyde kullanılan esnek bir araç olduğunu ve çocuklara odaklandığını belirtmektedirler. Portfolyoların amaçlarını;

- Sınıfta uygulanmakta olan öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek,
- Çocukları bir beceri veya gelişim alanında daha üst düzeye ulaştırmak,
- Belirli bir projeye ilişkin ilerlemeyi kaydetmek,
- Amaçlanan öğrenme hedeflerine ulaşıldığını göstermek,
- Çocukların geliştirilmiş olan beceri ve kazanımlarının ortaya çıkarılmasını sağlamak olarak belirtmektedirler (s. 245).

Portfolyolar, çocukların öğrendiklerini ve öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmakta ve bütüncül gelişimlerinin değerlendirilmesine olanak sunmaktadır. Portfolyolar aracılığıyla aileler çocuklarının gelişimi ve becerilerine ilişkin bilgi elde etmekte, öğretmen-veli iş birliği olumlu yönde gelişmektedir. Portfolyoların hazırlanması sürecinde; öncelikli olarak çocuğun tercih ettiği etkinliklerin seçilmesine, seçili etkinliklerin öğrenmeye ilişkin kriterleri karşılar nitelikte ve portfolyonun öğrenme amacına uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Danielson, 1997, s. 8-16).

Portfolyo değerlendirmesi, çocuğun nereden nereye geldiği, öğrenme gelişiminin nasıl desteklenmesi gerektiği konularında bilgi sağlar ve çocuğun

eğitimiyle ilişkili diğer kişilerle de paylaşılmasına olanak tanır. Portfolyolar; ocuğun ne yönde geliştiğini ve gelişim düzeyini belirlemeyi ve öğrenme deneyimlerine katkı sunacak öğrenme öğretme süreçlerini planlamayı sağlar. Bu yönüyle çocukların çalışmalarından elde edilenrnlerin bir araya gelmesi önemli olmakla birlikte; çalışmaların anılan kapsam çerçevesinde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Portfolyoların değerlendirme amaçlı kullanılması yoluyla, çocuğun bireysel özellikleri, gelişim düzeyleri, performansları görünür olmaktadır (Bayhan, 2017; Can Gl, 2009).

Portfolyo değerlendirmenin bir performans değerlendirmesi olarak planlanması; çocuğun anlık durumundan öte süreç içerisinde nasıl bir gelişim grafiği gösterdiğine, neyi öğrendiğine ve öğrenme süreçlerinde neleri tercih ettiğine odaklanmasını sağlar ve çok yönlü değerlendirmeye katkı sunar. Çocuğun aktif katılımı sayesinde kendi öğrenme deneyimlerini ve bu süreçteki hızını; gelecek yaşantısı içerisinde öğrenme stratejilerini belirlemesini sağlar (McAfee ve Leong, 2012; Bayhan, 2017).

Kangal (2017), ğretmenler portfolyoyu çocuğun öğrenme öğretme süreçlerinde gelişimine yönelik somut bir gösterge olması yönüyle ve çocuğun eğitimi ile ilişkili kişilerce paylaşılabilmesi yönüyle tercih etmektedirler. Portfolyo değerlendirme;

- Çocuğun doğal bir ortamda gerçekleştirdiği çalışmalardan elde edilenrnleri kapsaması yönüyle güvenilirdir,
- Eğitim programı doğrultusunda hazırlanması yönüyle programın gösterge ve çıktılarıyla uyumludur,
- Belirli bir amaca yönelik hazırlanması ve sistemli bir şekilde depolanması yönüyle, çocuğun gelecekteki performansını öngörebilmeyi sağlar,

- Çocuğun öz düzenleme becerilerini geliştirmesi yoluyla kendi kendini değerlendirme yapabilmesini sağlar,
- Öğrenme öğretme sürecinin içerisinde gerçekleştirilmesi yönüyle çocuğun değerlendirilmesi doğal bir süreç olarak yapılmış olur ve fazladan zaman gereksinimini ortadan kaldırır (Akt. Bayhan, 2017; McAfee ve Leong, 2012).

Grace (2003)'e göre portfolyo değerlendirmesi çocuğun bütüncül gelişimine ilişkin öğretim süreçlerini ve çocuğu değerlendirmeyi olanaklı kılar. Süreç odaklı olması ve çeşitli araçlar kullanılması çocuğun öğrenme durumlarına ilişkin gerçekçi kanıtlar sağlar (Akt. Elden, 2019) .

2.5.3.4 Programa Dayalı Değerlendirme

Çocuğun doğal ortamında gelişimsel düzeyini belirlemeye yönelik, doğrudan okul öncesi eğitim programının öğrenme öğretme süreçlerini kapsayan bir yöntemdir. Eğitim programının çocuğun gelişimine ilişkin göstergeleri ve öğrenme çıktıları bulunmaktadır. Çocuğun belirtilen göstergelere ve öğrenme çıktılarına yönelik düzeyinin belirlenmesi amacıyla kontrol listeleri oluşturulur ve gelinen düzey kaydedilir (Notari-Syverson ve Losardo, 2004; akt. Bayhan, 2017). Programa dayalı değerlendirmede, eğitim programının gösterge ve çıktılarına uyumlu ve belirlenen kriterlerin sağlanmasına yönelik performans ölçümüyle benzeşen bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Programın değerlendirilmesinde ölçüt çocukların çalışmaları ve ürünleridir. Öğrenme çıktıları doğrultusunda çocuklar izlenir, ortaya çıkan çalışmalar ve ürünler aracılığıyla program değerlendirilir. Programa dayalı değerlendirme; (1) öğretim süreçlerini etkili bir akış içerisinde ilerlemesini sağlar, (2) programın ve öğretim süreçlerinin çocuğun gelişimine uygunluğunu belirler, (3) çocuğun performansı yönünde programı ve öğretme süreçlerini düzenlemeye olanak tanır, (4) çocuğun gelişimini program yoluyla sağlar. (Mindes, 2003; Gullo, 2005).

Programa dayalı değerlendirme özellikle özel gereksinimli çocukların belirlenmesine yönelik uygulanmakla birlikte, okullarda tüm çocukların gelişimsel düzeylerini belirlemeye yönelik olarak da kullanılmaktadır. Bu yönüyle programa dayalı değerlendirme (Bayhan, 2017);

- Eğitim programı ve öğretim uygulamaları arasında bağ kurulmasını sağlar,
- Öğretmene öğrenme öğretim süreçlerine ilişkin planlama yapmasına olanak tanır,
- Sürekli yapılandırılabilir,
- Çocuğun akademik bilgi birikimine üst düzeyde destek sağlar,
- Çocuğun gelişiminin ve programın etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlar,
- Çocuğun performans düzeyini artırır (s.376).

Programa dayalı değerlendirme aracılığıyla çocuğun gelişimi izlenir ve değerlendirilir, programın çocuğun gelişimi yönündeki etkililiği de belirlenir. Bu sayede programın yapılandırılması gereken yönleri düzenlenir ve daha nitelikli programların hazırlanmasına olanak tanır. Bir örnek vermek gerekirse; Fen Doğa ve Çevresel Farkındalık Alanına yönelik gelişimini destekleyici bir program planlanabilir. Planlanan program ve eğitim programıyla uyumlu göstergeler ve öğrenme çıktıları aracılığıyla çocuğun bu alana ilişkin becerileri değerlendirilir ve programın işlevselliği ve varsa yapılandırılması gereken yönleri belirlenmiş olur.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik yöntem ve teknikler incelenmiştir. Çocuğun bu yöntem ve tekniklerden elde edilen verileri değerlendirme süreci incelenecektir.

2.6 Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Süreci

Çocuğu tanıma ve değerlendirme öğretim sürecinin temel bileşenlerindedir (Jackman, 2005) ve öğretim ise dinamik işleyen bir süreçtir. Öğretmen, programın öğrenci çıktılarına ilişkin öğretim süreçlerine ve uygulamaları yönünde karar vermeden önce planlama yapmalıdır. Bu planlama sürecinde öğretmenin, çocuklara yönelik tanıma ve değerlendirme yapması ve topladığı verileri değerlendirmesi gerekmektedir (Schwartz, Ashmun, McBride, Scott ve Sandal, 2019; akt. Tekin-İftar, 2019).

Flottman, Stewart ve Tayler (2011) okul öncesi dönemde gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarını; çocuğun eğitsel gelişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesi amacıyla bir dizi ölçme aracının kullanılması şeklinde ifade etmektedirler. Bu yolla çocuğa yönelik veri elde edilir, elde edilen veriler çözümlenerek raporlaştırılır ve paylaşılır.

Reynolds ve Kamphaus (2003) çocuğun değerlendirilmesinde kullanılan araçların “uyarıcı” ve “tepki” bileşenlerinin ölçülmek istenen gelişim alanıyla ilişkili olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir (s.374). Bu sayede verilerin gelişimsel geçerliği sağlanmış olur (Bowen, 2011).

Johnson ve Radtke (2020)’e göre gözlem aracılığıyla her çocuğun benzersizliği, özellikleri, gelişimi ve gereksinimleri kaydedilebilir ve bu yolla çocuğun kültürel yaşantısı, öğrenme potansiyeli ve oyun tercihleri belirlenebilir. Elde edilen veriler kronolojik bir şekilde sıralanır ve kişisel verilerin gizliliği ilkesince saklanır. Çocuğa ilişkin veriler objektiflik ilkesince toplanır ve her çocuğun gözlendiğinden emin olunur (s.18).

Okul öncesi eğitim dönemden başlanarak çocuğun gelişimine ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesi tüm öğretim kademelerinde eğitimciler için öğrenme

deneyimlerinin çocuğun gelişimine katkısının belirlenmesini, çocuğun başarı düzeyinin ölçülmesini ve gerekli bilgilerin paydaşlarla paylaşılmasını sağlar (Tekin-İftar, 2019). Bu yönüyle çocuğun gelişimine ilişkin verilerin kayıt altına alınması, gruplandırılması, raporlaştırılması ve kullanılması gerekmektedir.

Çocuğa ilişkin tanıma ve değerlendirme süreci çocuk ile ilişkili verilerin kayıt altına alınması, kayıt edilen verilerin amaç doğrultusunda düzenlenmesi ve çözümlenmesi ve paylaşılması şeklinde bir sırayı izlemektedir (Özkan, 2015).

2.6.1 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Kayıt Altına Alınması

Kuru ve Akman (2019) çocuğu tanıma ve değerlendirmenin çok yönlü olması gerektiğini ve çocuğa ilişkin verilerin gizliliği gözetilerek kayıt altına alınmasının önemini belirtmektedir. Ayrıca gelişimin süreklilik göstermesinden kaynaklı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının değişik ortam ve zamanlarda devam etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Tanıma ve değerlendirme uygulamaları yoluyla çocuğun büyümesini ve gelişmesini sağlamak için nelerin planlanacağı ve nelerin dikkate alınacağı belirlenir ve kayıt altına alınır (McQillan ve Coleman, 2007).

Gullo (2005) ve Deniz-Kan (2007) verilerin kayıt altına alınması yoluyla, çocuğun niteliklerinin belirlenmesi ve buna yönelik öğretim uygulamaları yapılarak eğitsel gelişimi sağlanmakta; bununla birlikte çocuklar kendilerini tanıyarak değerlendirebilmekte ve aile ile öğretmenlerin değerlendirilmeleri de mümkün olmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi kadar kayıt altına alınması da önem taşımaktadır.

Çocuğa ilişkin elde edilen verilerin kayıt altına alınması verilerin bir araya toplanmasını gerektirir. Linder (2013), çocuğa yönelik verilerin toplanmasının çocuğa yönelik gözlem ve görüşme yapma, ebeveynlerle iş birliği kurma ve çocuğun kendi ürünlerini inceleme yoluyla sağlanabileceğini belirtmiştir. Brassard ve Boehm

(2007)'e göre gözlem, ifade güçlüğü yaşayan çocukların tanınmasında, duygusal ve sosyal gelişimin izlenmesinde, tutum ve davranışların incelenmesinde ve erken müdahale programlarının uygulanmasında etkili bir tekniktir. Gözlem tekniği, diğer değerlendirme araçları için veri elde edilmesini de sağlar.

Gullo (2005) çocuklarla görüşme yapılmasının özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarında etkin bir teknik olduğunu belirtmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler yapılandırılmış olabileceği gibi doğaçlama da olabilir.

Çocuklarla yapılan faaliyetler çocuğa yönelik çok yönlü bilgi edinilmesini sağlar. Ancak bu faaliyetler aracılığıyla elde edilen ürünler ve bu ürünlerin elde edilmesi sürecinde; çocukların araç-gereçleri nasıl kullandıklarına, benzer ürünlerin hangi sıklıkla oluşturulması gerektiğine, ürünün nasıl bir faaliyet sonucu elde edildiğine, ürünün hangi çocuğa ait olduğuna bakılmalı ve kayıt edilmelidir (McAfee ve Leong, 2012).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yaygın olarak yazılı ve dijital kayıt araçları; anekdotlar, betimsel kayıtlar, gelişim kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri ve rubrikler, olay sıklık kaydı, beceri analizi kaydı, ayrıık deneme kaydı, standart testler, gelişim raporları ve portfolyolardır. Bu gelişim araçları yoluyla, çocuğa ilişkin; kimliği, bedensel gelişimi ve sağlığı, ebeveynleri ve çevresindeki insanlar, yaşadığı çevre koşulları, tutum ve davranışları, ilgi ve yetenekleri, kişiliği, duyuşsal ve sosyal gelişimi, eğitsel performansı ve bilişsel gelişimi ile ilgili veri elde edilir (Bayraktar, 2018; Tekin-İftar, 2019). Bahsedilen tüm bu araçların, çocuğu tanıma ve gelişimi değerlendirme sürecinde çok yönlü kullanılması ve elde edilen verilerin düzgün biçimde kayıt altına alınması, çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.6.2 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Eğitimciler çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeye yönelik yeterli donanıma sahip olmanın yanı sıra; çocuğun gelişimine ilişkin verilerin elde edildiği uygulamaların neyi ifade ettiğini ve elde edilen sonucu ne yönde kullanacağını da bilmelidir. Çocuğa ilişkin veriler öğretmen tarafından çözümlenmeli ve yorumlanmalıdır (Topuz, 2015). Ancak verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde verilerin niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Tekin-İftar (2019), verilerin toplanması ve yorumlanması kadar niteliğinin önemli olduğunu; verilerin “anamlı”, “güvenilir” ve “geçerli” olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda:

- Çocuğun ölçülmesi amaçlanan davranışının çocuk için anlam ifade etmesi anlamlı veri olmasını sağlar. Elde edilen verilerin çocuk ile ilişkili olarak anlamlı olması; müfredat, eğitim programı ve çocuğun gelişim düzeyi bağlamında veri toplanmasını gerektirir.
- Cooper, Heron ve Heward (2007)’e göre, bir çocuğun davranışını birden fazla gözlemcinin izlemesi ve her birinden elde edilen veriler arasında tutarlılık olması güvenilir veri olmasını sağlar. Gözlemcilerin tuttuğu kayıtlarda tutarlılık olmaması durumunda, gözlem yapan kişiye verilen bilginin doğruluğu, gözlem yapılan davranışa yönelik tanımlayıcı bilgilerin doğruluğu ve gözlem sürecinde karşılaşılan diğer etkenler incelenmelidir.
- Çocuğun değerlendirilmek istenen davranışının iyi ölçülmesi geçerli veri olmasını sağlar. Çocuk için hedef davranış belirlenmeli ve bu davranışa yönelik veri toplanmalıdır.

Çözümleme ve yorumlama sürecinden elde edilen veriler eğitim öğretim uygulamalarına yönelik geliştirici planlamalar yapılmasını sağlar. Eğitim öğretim uygulamalarının yürütüldüğü süreçte çocukların başarı düzeyleri incelenir ve eğitim

öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapılarak bir sonuca varılır. Sonuçların yorumlanması yoluyla eğitime ilişkin bir dizi kararlar alınır. Eğitim öğretim uygulamalarının, etkili olması durumunda çocuklar amaçlanan davranış ve becerilerde ilerleme göstermekte; etkili olmaması durumunda ise çocuk ilerleme göstermemektedir. Bu durumda amaçlanan davranış veya beceri ile ilişkili, çocuğa uygunluğu ve eğitim öğretim uygulamalarının unsurları (materyaller, pekiştireçler vb) etkililik açısından incelenir. Elde edilen veriler çocuğun amaçlanan beceri ve davranışa ilişkin kazanımlarının ne ölçüde gerçekleştiğini belirtir (Tekin-İftar, 2019).

Çocukların değerlendirilmesi çok yönlü olmalı ve çok sayıda yöntem kullanılmalıdır. Çocuğun gelişimine ilişkin verilerin niteliği iyi olmalı, ve öğretmen tarafından iyi anlaşıldığından emin olunmalıdır. Çözümleme ve yorumlama aşamasının verimi bu adımlara bağlıdır. Gelişime ilişkin elde edilen veriler eğitim programıyla da ilişkilendirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu yolla yeterli veri elde edilinceye kadar devam edilir ve daha sonrasında veriler aracılığıyla planlama yapılarak öğretim süreci yönetilir (Kaya, 2011).

Reynolds, Vannest ve Fletcher-Janzen (2014) tanıma ve değerlendirme sürecinde elde edilen verilerin çözümleme süreci yürütülürken metodolojik üç özelliğe; sorun davranışın veya durumun deneysel koşullarda nesnel bir şekilde ölçülmesine, öncül veya sonuç durumlarının düzenli bir şekilde takibinin yapılması yoluyla davranış değişikliğinin sağlanmasına ve bu işlemlerin sistematik olarak tekrarlanmasına dikkati çekmişlerdir. Bu sayede sorun davranışının amacı ve sıklığı belirlenir (Repp ve Horner, 1999); ayrıca öğretmen çocuğun kolay ve güç görevlere yönelik gösterdiği beceri ve tutumların dağılımı yoluyla davranışın işlevselliğini belirleyebilir (Alberto ve Troutman, 2003).

Tanım ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen verilerin yorumlanması sürecinde çocuğun gösterdiği başarı düzeyinin, gelişim özellikleri ve programın çıktıları ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Okul iklimi, sınıf ortamı ve koşulları, eğitim öğretim stratejileri ve uygulamaları, akran ilişkileri ve bireysel özellikler yorumlama aşamasında dikkat edilmesi gereken bileşenlerdir.

2.6.3 Çocuklara İlişkin Elde Edilen Verilerin Paylaşımı

Tanım ve değerlendirme uygulamalarında kullanılan kaynakların güçlü ve sınırlı yönleri vardır. Bu nedenle uygulamaların, mümkün olan en geniş yelpazede en geniş kapsamlı yöntem ve araçlar kullanılarak yapılması gereklidir. Değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen raporlar çok yönlü görüş sağlar ve bilgilendirme kalitesini artırır (Bowen, 2011).

Beaty (2006), eğitimcilerin tanım ve değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri verileri çeşitli yöntemlerle ve çocuğun gelişimiyle ilişkili tüm paydaşlarla (ebeveynler, rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri, okul idaresi, psikologlar, uzmanlar vb) paylaşabileceğinden söz etmektedir. Ayrıca çocuğa ilişkin elde edilen veriler aracılığıyla eğitim programları ilişkilendirilir ve öğretim uygulamaları planlanır (McQuillan, 2007). Bu uygulamalar gelişim geriliği veya özel gereksinimli çocukların erken dönemde belirlenip gerekli müdahalelerin yapılması amacıyla da kullanılmaktadır (Shephard, Kagan ve Wurtz, 1998).

Öğretmenler çocuğa ilişkin verileri okula geliş gidiş süreci, ev ziyaretleri, veli toplantıları, dijital platformlar aracılığıyla çocuğun aileleriyle paylaşır. Çocuğa ilişkin elde edilen verilerin paylaşılmasında kullanılan çeşitli uygulamalar aşağıda özetlenmiştir.

Portfolyolar, çocuğa ilişkin çok sayıdaki ürünlerin ve gelişim alanlarına yönelik düzeylerinin yer aldığı değerlendirme amaçlı oluşturulan dosyalardır. Bu

dosyada; ebeveynlere ilişkin bilgiler, eğitimcinin gözlem notları, çocuğa ve ebeveynlerine ilişkin anekdot kayıtları, standart test ve gelişimsel kontrol listlerinden elde edilen veriler, çocuğa ilişkin kimlik bilgileri ve kişisel bilgiler, fotoğraflar ve dijital kayıtlar, çocuğun belirlediği sanat etkinlikleri, çocuğun sorduğu sorular ve öğretmen tarafından sorulan sorulara verdiği sıra dışı yanıtlar, projeler bulunmaktadır (Tatar, 2009; MEB, 2013).

Gelişim raporları, çocuğun eğitsel başarısına ilişkin ve çok sayıda değerlendirme aracı kullanılarak elde edilen verilerin derlenmesi yoluyla oluşturulur. Her eğitim öğretim sezonunun sonunda hazırlanmaktadır. Çocuğun gelişim alanlarına yönelik edindiği beceri ve tutumları gösterir ve aile için kılavuz niteliğindedir (MEB, 2013). Öğretmenler görüşlerini gelişim raporlarına yansıtırlar ve kullandıkları ifadelerin incelikli ve özenli olmasına dikkat etmelidirler. Buna yönelik format dışı çocuğa ilişkin gözlem ve bilgilerin açık olarak yazıldığı biçim tercih edilmelidir. Ayrıca öğretmenler, ilk gözlemin yapıldığı tarihten raporun hazırlandığı tarihe kadar olan zaman aralığını dikkate almalıdır. Ailelerle paylaşılmadan önce gelişim raporunun tüm bölümleri kontrol edilmeli, anlaşılır ifadeler kullanıldığından emin olunmalı, imza kontrol edilmelidir (Mindes, 2007; MEB,2013).

Panel, çocuğa ilişkin sanat etkinliklerinin, fotoğrafların, temsili çizimler, röportajlar, etkinlikler yoluyla elde edilen ürünlerin, arkadaş ve öğretmeni ile olan ilişkilerine yönelik yazıların ve proje sunumlarının yer aldığı panolardır. Paneller çocuğun kendi gelişimini izlemesini ve aileninde bu gelişimi gözlemlemesini sağlar. Tasarlanan paneller eğitim öğretim süreci doğrultusunda hazırlanır ve ailelerin eğitim öğretim sürecine yönelik bilgi edinmesini sağlar (Hostyn, Makitalo, Hakari ve Vandebusshe, 2018). Paneller öğretmenin en etkili öğretim stratejisini belirlemesine yardımcı olur, programın etkililiğini belgeler, müfredatı uygulamalı olarak sunar ve

çalışmaların süreç ve sonuçları incelenerek başka çocuklara örnek teşkil eder (McQillan, 2007).

Bülten, dokümantasyon araçlarından biri olan bültenler, genellikle aylık periyotlarda hazırlanmaktadır. Bülten kapsam olarak, okulda ve sınıfta gelişen faaliyetlere ilişkin haberleri, ebeveynlere yönelik aile katılımı etkinlik örneklerini, ilerleyen süreçlere yönelik yapılması planlanan aktivite ve çalışmaları, çocuğun gelişimine ilişkin makaleler ve etkinlikleri içermektedir (Hostyn, Makitalo, Hakari ve Vandebusshe, 2018).

Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson ve Stremmel, (2010) çocuğun öğrenmelerine ilişkin gelişiminin değerlendirilmesi ve kayıt altına alınması yoluyla raporlaştırılması, eğitimcilerin çocuğu daha iyi tanmasını ve etkili bir program oluşturmasını sağlayacağını belirtmektedirler.

2.7 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı

Flottman, Stewart ve Tayler (2011), eğitim programının süreç kalitesi ile ilişkili olarak, çocukların akademik başarılarında ve sosyal davranışlarına yönelik kalıcı ve olumlu yönde etki bıraktığını belirtmiştir. Çocukların aile yapısı, çevre koşulları ve öğrenme yaşantıları, çocuğun gelişimini, öğrenmesini, tercih ve eğilimini etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ve kalitesi, program ve programın içeriğiyle ilişkilidir.

Erken çocukluk programlarının etkililiğinin gittikçe artan bir öneme sahip olması çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının, müfredat ve programla uyumlu bir şekilde merkezi bileşen olarak konumlandırılmasını gerektirmiştir (Slentz, 2008, s.3).

Erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma ve değerlendirme eğitimciler ve aileler için, çocuğun gelişimi ve öğrenimine yönelik kritik verilerin elde edilmesini

sağlayan bir süreç olması nedeniyle önemi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda günümüz dünyasında bir çok özel ve devlet kurumları erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik programlar hazırlamaktadır. Bu programlar erken müdahale gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan eğitimler aracılığıyla sosyal, dil, motor ve akademik becerilerin gelişimi yönünde tasarlanmaktadır. Tasarlanan programlar, öğrenme standartlarını iyileştirmeyi ve çocuğun gelişimindeki ilerlemeyi izlemeyi amaçlamaktadır. Okul sistemleri ve devlet kurumlarından programlar doğrultusunda çocuğun gelişimindeki ilerlemenin ve sapsmaların analiz edilmesi ve programın başarısının raporlaştırılması istenmektedir (Snow ve Hemel, 2008).

Wechsler, Melnick, Maier ve Bishop (2016), erken çocukluk dönemi eğitimi ve eğitim programlarının yapılandırılmasının kritik öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. İyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitim programının çocuğun ileriki yaşamına yönelik öğrenme çıktılarını etkileyeceğini söylemektedirler. Okul öncesi eğitim programının iyi tasarlanmış olması, çocukların gelişimini sürekli izlemeyi ve zengin uyarıcılardan oluşan bir sınıf ile çevre ortamları sağlamayı gerektirir (Johnson ve Radtke, 2020). Zengin uyarıcılarla donatılmış sınıf ve çevre ortamlarının optimal öğrenmeye önemli ölçüde katkısı vardır. Bu yönüyle iyi tasarlanmış kaliteli bir okul öncesi eğitim programı;

- Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi teknikleri aracılığıyla çocukların sosyal duygusal yönden gelişimini desteklemeyi,
- Çocukların yaratıcı düşünce ve iletişim gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler, eğitim araç-gereçleri çocuğun ilgi ve merakına ilişkin diyaloglar planlamayı,
- Bedensel gelişimini destekleyici aktiviteler geliştirmeyi,

- Sınıf ortamında okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri planlamayı kapsamalıdır (Johnson ve Radtke, 2020, s.25-31).

Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi (TEPGP) (2016), okul öncesi eğitim programı, erken çocukluk sürecinde tüm gelişim alanlarının desteklenmesi doğrultusunda, çağdaş ilkelerin özümsemiği ve çocuğu merkeze alan bir yaklaşımla, çocuğun ileriye yönelik hazır bulunuşluğunun sağlanması ve öğrenme yaşantılarının tasarlanmasının artan düzeyde önemine dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönem eğitiminin hayatın kritik yıllarına rastlayan erken çocukluk döneminde kritik bir önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu yönüyle kaliteli öğrenme yaşantılarının sağlanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirme, programların hazırlanmasında ilk adım olma özelliğini taşımakta ve en temel bileşeni olarak düşünölmektedir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan araçların tümü gözlenebilir niteliktedirler. Bu yönüyle çocuğu tanıma ve değerlendirme, çocuğun gelişimine ilişkin verilerin düzenli aralıklarla toplanması, kayıt edilmesi ve elde edilen bu bilgilere ilişkin çıkarsama yapılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Her bir çocuğun kişisel özellikleri ve gelişimi dikkate alınarak eğitim programlarının hazırlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000, s.24).

2.7.1 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç ve İlkeleri

TEPGP (2016) amaç ve ilkeleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleriyle uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim programında, çocukların tüm gelişim alanlarında ve kendi öğrenme nitelikleri doğrultusunda beklenen ilerlemeyi göstermesi temel amaç olarak belirtilmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine bakıldığında;

- Çocuğun bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal alanlarda becerilerinin gelişiminin sağlanması ve sosyal yönden sorumluluk sahibi olarak yetişmesi,
- İlkokula hazır bulunuşluğunun sağlanması,
- Olumsuz şartlardan gelen çocuklar için nitelikli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması,
- Türkçeyi etkin ve doğru kullanımın sağlanması olarak belirtilmektedir (s.12).
Bu yolla hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programının amaçları;
- 3-6 yaş arası çocukların tüm gelişim alanlarında bütüncül olarak ilerlemesini sağlayan,
- Mantıksal düşünme ve sorun çözme yeteneğine sahip, yeni durum ve olaylara uyum sağlayabilen, öğrenmeye istekli ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen,
- Kendini ifade gücünün geliştirilmesi ve Türkçenin etkin kullanımının sağlanmasını öngören,
- Bedensel ve duygusal yönden sağlıklı bir hayat standartının sağlanmasını amaçlayan,
- Etkin iletişim becerilerine sahip,
- Yaşamını sürdürdüğü ortamın kültürel özelliklerine uyum sağlayabilen ve doğaya, tarihi dokulara ve toplumsal yaşam çevresine gerekli duyarlılığı gösterebilen,
- Sosyal sorumluluk bilincine sahip,
- Toplumsal ilişkilerde eşitlikçi ve etik kurallara uyan bireylerin yetiştirilmesi olarak belirtilmektedir (TEPGP, 2016, s. 12-13).

TEPGP (2016) okul öncesi eğitim programının temel amacı;

1. Kaliteli ve zengin öğrenme deneyimlerinin sağlanması

2. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlık yapılması
3. Çocukların öğrenmeye ilişkin istekli olmasının ve güdülenmesinin sağlanması
4. Kişisel farklılıkların farkında olunması
5. Çocuğun ilgi ve gereksinimlerine ilişkin etik davranılması ve hassasiyet gösterilmesi olarak belirtilmektedir (s. 1)

2.7.2 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Yapısı

Okul öncesi eğitim programı KKTC Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda programın alt yapısını oluşturmuş bulunmaktadır. Bu temel ilke ve amaçlar gözetilmesi yoluyla programın özgül özellikleri oluşturulmakta, çocukların tüm gelişim alanlarında ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme deneyimleri tasarlanmakta ve öğretim planları hazırlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda yetişkin bireylerin çocuğun öğrenme yaşantılarındaki gelişim göstergelerinin nitelikli bir yetişkin yaklaşımıyla nasıl yapılandırılabilirliğinin önemi belirtilmekte, öğretmen çocukların ilgi ve motivasyonunu sağlayan, öğrenmesini kolaylaştıran ve yönlendiren bir unsur olarak görülmektedir. Çocuklar program kapsamında, kendi öğrenim süreçlerini belirleyen, mantıksal düşünen, sorun çözme yeteneğine sahip, grup içerisinde sorumluluk alarak bilgiye ulaşan ve değerlendirme uygulamalarıyla kendini tanıma fırsatı bulan ve özetle kendi öğrenme deneyimlerini yapılandıran potansiyel bireyler şeklinde belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitim programı, çağdaş öğretim yaklaşımları temel alınarak, çocukların çoklu zeka kuramlarına göre öğrenme hızları, potansiyelleri ve kişisel farklılıkları gözetilerek, programda yer alan unsurlar arasında dengenin sağlanması yoluyla yapılandırılmıştır (TEPGP, 2016, s. 19).

2.7.3 KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Eğitimin Planlanması ve Değerlendirilmesi

TEPGP (2016) programın, çocukların tüm alanlarda gelişmesini amaçlaması, “bedensel”, “zihinsel ve dil”, “kişisel, sosyal ve duygusal” ve “estetik” gelişmelerinin sağlanmasına ilişkin bir kapsamı bulunmaktadır. Buna yönelik olarak program kapsamında altı "öğrenme alanı" tanımlanmakta ve programın ana hatlarını oluşturmaktadır. Çocukların gelişim alanlarına yönelik gereksinimlerini belirtmektedir. Yaş ve gelişim seviyelerine göre edinilmesi amaçlanan, “bilgi, beceri ve tutumların” etkinlik alanları doğrultusunda geliştirilmesine ilişkin planlanmıştır. Program çocuğun bütüncül gelişimini önceleyen, esnek ve sarmal bir yapıda olmasından kaynaklı, öğrenme alanları arasında uyumlu bir geçişin olmasının sağlanması gerekmektedir. Program öğrenme yaşantı ve deneyimlerinin ana bileşeninin çocukların merak ettikleri ve keşfetmek istedikleri aracılığıyla tema konularının belirlenmesini öngören yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (s. 21-22).

TEPGP (2016) eğitim programı belirlemiş olduğu altı öğrenme alanıyla çocukların bütüncül olarak gelişmesini amaçlamaktadır. Konusu geçen öğrenme alanları; “1) Kişisel Sosyal ve Duygusal Gelişim 2) Matematik ve Mantıksal Düşünme, 3) Fen, Doğa ve Çevresel Farkındalık, 4) Yaratıcı ve Estetik Gelişim, 5) Sağlık-Fiziksel gelişim, 6) Dil, iletişim ve Okuma Yazmaya Hazırlık” olarak düzenlenmiştir. Program aracılığıyla çocukların;

- Tehlikeli durumlarda kendini koruyabilmesi ve fiziksel yönden gelişmesinin,
- His ve duyuları aracılığıyla öğrenmesinin,
- İfade gücü ve özbenliğinin gelişmesinin,

- Kendi kültürünün ve diğer kültürlerin varlığının farkında olmasının ve duyarlılık göstermesinin,
- Etik kurallarla uyumlu hareket ve davranış örüntüleri sergilemesinin,
- Yaşadığı toplumun norm ve değerlerine karşı saygılı olmasının,
- Yeni yaşantılara yönelik üstesinde gelme becerisinin geliştirilmesinin,
- Kişisel özellik ve farklılıkların bilincinde olmasının,
- Yaşadığı çağın gelişen teknolojisiyle uyumlu araçlardan yararlanabilmeye yönelik yeterliliğinin olmasının sağlanması planlanmaktadır (TEPGP, 2016, s. 11).

Okul öncesi eğitim programı çocuğun günlük yaşantılarıyla uyumlu zengin uyarıcılarla donatılmış eğitim ortamlarında, etkin katılımlı, yaş ve gelişim seviyelerine yönelik hazırlanan araç ve gereçlerle, yeni ve eski öğrenmelerini birbiriyle bütünleştirerek gelişmelerini sağlamaktadır. Her eğitim kurumunun kendi öz yapısına uyumlu olarak eğitim planlaması yaparken;

- Çocuğu merkeze alan,
- Bütün gelişim ve öğrenme alanlarını içine alacak şekilde uyumlu bir planlama,
- Oyun yoluyla öğrenmeyi benimseyen,
- Hazırlanan eğitim planlarının etkin bir yapıda olmasının sağlanmasına ilişkin değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi,
- Veri elde etmede temel kaynağın çocuk olması,
- Eğitimcilerin öğretim süreçlerini ve yaşantılarını sistematik olarak analiz etmesi,
- Eğitimcilerin düzenli bir şekilde ebeveynlerle işbirliği yapması gibi bileşenleri dikkate alması gerekmektedir (TEPGP, 2016, s. 42-43-44).

Okul öncesi eğitim programının etkililiği, çocukların ihtiyaç ve yeterliklerinin saptanması ve gelişimin sistematik olarak izlenip değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Buna göre program kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan araçlar;

1. Anekdot Gözlem
2. Gelişim Raporları
3. Haftalık Öğrenci İzleme Formu
4. Aile Bilgilendirme Formu
5. Öğrenme alanları ve çıktıklarına ilişkin aylık değerlendirme formu olarak belirlenmiştir.

Bu değerlendirme araçlarının sistematik bir şekilde kullanılması yoluyla, öğrenme alanlarının içeriğindeki çıktılara hangi oranda ulaşıldığına yönelik bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları aracılığıyla elde edilen bilgilerle, öğrenme alanlarına yönelik yeni düzenlemeler yapması önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim programı değerlendirmeyi ebeveynler, eğitimciler ve kurumlar arasında işbirliği içerisinde yürütülerek yapılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler değerlendirme uygulamaları gerçekleştirirken bir çok şeyi amaçlamaktadır;

- Çocukların, kişisel ve gelişimsel ihtiyaçlarını belirlemek,
- Erken tanılamayı gerçekleştirmek ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını saptamak,
- Çocukların kendi öz benliklerinin farkında olmalarını sağlamak,
- Öğrenmeye yönelik motivasyonun artırılmasını sağlamak,
- Eğitim programının ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini belirlemek,
- Eğitimcinin sorunlarına çözüm sunmak,

- Çocukların gelişim alanlarına ilişkin durumuna yönelik ebeveynlere bilgi paylaşmak,
- Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme yaşantılarını izlemesini ve buna yönelik öğrenme deneyimlerine ilişkin öngöründe bulunmalarını sağlamak,
- Ailelerin çocukların gelişiminin desteklenmesi amacıyla öğretmenle işbirliği yapılmasını sağlamak şeklinde sıralanmaktadır (TEPGP, 2016, s. 61).

Özetle TEPGP (2016), bütün çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeyi, sistematik olarak uygulanan öğrenme alanlarına ilişkin değerlendirme formu ve anekdot gözlemler aracılığıyla izlemesi ve gelişim dosyaları hazırlanması yoluyla değerlendirilme yapılmasını uygun görmektedir. Tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla elde edilen veriler üzerinden öncelikle öğretmenlerin aileyle görüşme yapıp verileri sentezledikten sonra çocuğun gelişimine ilişkin yeni planlamalar yapması önerilmektedir. Rehberlik hizmetlerine veya özel eğitime gereksinimi olan çocukların en kısa sürede belirlenmesi ve gerekli adımların ilgili kurumlarca atılması gerektiği belirtilmektedir (s. 62).

2.8 Alan Yazında İlgili Çalışmalar

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaların incelenmesi yönünde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1 KKTC’de ve Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar

KKTC’de okul öncesinde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu alanda bulunan çalışmalar şu şekildedir;

Karaca ve Gürşimşek (2019); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Eğitim Programı’na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışma kapsamında; öğretmenlerin programı belirli boyutlarıyla uygulayabildiği ve planlayabildiği, ancak

özellikle tanıma ve değerlendirme boyutunda çok çeşitli gerekçelerle açıkladıkları bazı sıkıntıları olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Sıddık ve Ulu (2019), yaptıkları çalışmada, Kuzey Kıbrıs'ta Mill Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 2016 MEB Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşlerini ve programı kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmacılara göre; (1) 2016 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı, (2) programın uygulanabilirliğine yönelik hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak yapılması ve yöneticiler ile denetmenleri de kapsamı gerektiği, (3) 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve özellikle değerlendirme bölümünün revize edilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

KKTC'nin yeni Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin yeterli çalışmalar bulunmamaktadır. Türkiye'de ise okul öncesi eğitim programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin KKTC'ye kıyasla daha fazla çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar şu şekildedir;

Ulusoy ve Güven (2019); okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada; "Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği" kullanılmış ve belirli değişkenlere göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı tarafında geliştirilen ölçekte; "cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oluna fakülte, görev yaptıkları yerleşim birimi, görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı, çalıştıkları okullardaki görev süreleri ve lisansüstü eğitim durumu" değişkenleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çocuğu tanıma tekniklerine ilişkin tutumları cinsiyet, görev yaptıkları okulun yerleşim birimi, sınıfta bulunan ortalama çocuk sayısı, çalıştıkları

okuldaki görev süresi, lisansüstü eğitim ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemiş, ancak öğretmenlerin yaş ve mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Gürsoy ve Ramazan (2018), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirmelerini yapmışlardır. Çalışma nitel araştırması kapsamında yürütülmüş, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve verilerin analizinde “betimsel analiz” yapılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Araştırmaya göre öğretmenlerin, çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmenin önemli olduğunu belirttikleri, buna karşın uygulamalara ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündükleri ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları, özellikle müdahale gerektiren sorun durumlarında bir uzmana gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya (2015), yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüş değerlendirmelerini yapmışlardır. Çalışmaya Eskişehir il merkezinden 34 öğretmen katılmış ve nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Okul öncesi dönemde değerlendirmenin programın ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini gerekli görmekte, buna karşın programda yer alan tanıma ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmediklerini belirtmektedirler. Tercih etmeme nedeni ise bu araçlar aracılığıyla elde edilen verilerin daha sonraki süreçlerde etkin kullanımının sağlanmaması olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenler, tanıma ve

değerlendirme ile ilgili formları doldurmanın çok zaman aldığı, sınıflarda çok sayıda çocuk olduğu ve yardımcı bir personel bulunmadığı; buna bağlı olarak tanıma ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ailelerle etkili bir iş birliği süreci gerçekleştirme konusunda da güçlük yaşadığı görülmüştür.

Özkan ve Arif Yılmaz (2015), okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelendiği çalışmada, erken çocukluk döneminde bütüncül bir değerlendirme yapılmasına ilişkin ailelerle etkili bir iş birliği gerçekleştirilmesi gerektiğinin artan önemine dikkati çekmişlerdir. Öğretim ortamı ile ev ortamı arasında çocuğun gelişimini destekleyecek bir dengenin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Slentz, 2008; Breedekamp, 2015). Araştırmada; katılımcıların tamamının kadın olduğu ve lise mezunu oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ailelerin değerlendirme sürecinde yer alması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Değerlendirmeye ilişkin kayıtları tutmakta zorlandıklarını ve bunun temel nedeninin sınıflarda çok sayıda çocuk olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aileler öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik çoğunlukla akademik ve sosyal becerilere ilişkin görüş sunmuş ve sunulan görüşlerin sınırlı olduğu bulunmuştur.

Sapsağlam (2013), Okul Öncesi Eğitim Programlarının değerlendirme boyutunu incelediği çalışmada; Türkiye’de kullanılmış ve kullanılmakta olan okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme sürecinin ve nasıl yapıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırması deseninde belge taraması modeliyle yürütülmüştür. Araştırmaya göre; 1952 ve 1989 yıllarında yayınlanmış olan okul öncesi eğitim programlarında çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik unsurlara yer verilmediği saptanmıştır. 1994 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim

programını değerlendirme amaçlı bir etkinliğe, 2002 yılında yayınlanan programda her yarı dönem sonunda gelişim raporu verilmesine, 2006 yılında yayınlanan programda gözlem kayıtları, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar vb gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasına ve 2013 yılında yayınlanan eğitim programında diğer yıllarda kullanılanlara ek olarak gelişim gözlem formu ve gelişim raporu gibi yeni formlara yer verilmiştir. Eğitim programının etkililiğinin nitelikli bir değerlendirme süreciyle sağlanacağını ve buna yönelik olarak programın değerlendirme süreci ile uygulamalarının en öncelikli önemsenmesi gereken unsur olduğu belirtilmiştir.

Sezer ve Durukan (2010), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya; 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler katılmıştır. Çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ve anket kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya göre, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin 4 yıllık lisans mezunu olanlara kıyasla daha fazla kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca hizmet yılı 1 yıldan az ve 21 yıl üzeri olanların eğitimde materyallere yer verdiği, 6-10 arası hizmet yılı olanların eğitimde materyallere daha az yer verdiği bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullandıkları, buna karşın bu yöntem ve tekniklerin yeterliliği ve nesnelliğine ilişkin çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yönünde önerisi olmuştur

Can Gül ve Işıkoğlu (2009)'nun yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışları incelenmiştir. Araştırmacılar; (1) öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programının değerlendirme

unsuruna yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ve programda yer alan değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri, (2) programa yönelik olumlu görüşlere sahip olanların daha genç yaşta ve özel ana okullarında çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Taner ve Koçak (2005) tarafından, bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmada 201 okul öncesi eğitim öğretmenine anket uygulanmıştır. Bireyi tanımanın öğretimin her kademesinde gerekli olduğu bununla birlikte okul öncesi dönemde artan düzeyde bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar; öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerinden en çok gözlem ve görüşme tekniklerini kullandıklarını saptamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini bildiklerini ancak zaman yetersizliği, çocuk sayısının çokluğu, bilgiyi kayıt etmede güçlük vb gibi nedenlerden kaynaklı bir çok tekniği uygulamada güçlük yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini kitaplar, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve kendi tecrübelerine dayanarak değerlendirdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

2.8.2 Farklı Ülkelerde Yürütülen Çalışmalar

Clark (2020) araştırmasında, erken çocukluk eğitiminde dokümantasyon uygulamalarının çocuğun gelişimine ilişkin nasıl bir işlevi olduğunu, anlamaya çalışmıştır. İngiltere'nin küçük bir kasabasında bulunan bir okulun öğretmenleriyle görüşülmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada değerlendirmenin çocuğun ilgi duyduğu alanlara yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. Dokümantasyon uygulamalarının çocuğu harekete geçiren bir etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte dokümantasyon uygulamalarının öğretmen içinde önemli olduğunu ve onları uzman değerlendirmeciler olarak yapılandıracağı belirtilmiştir.

Zhang, Wang ve Hua'nın çalışması (2020), erken çocukluk döneminde değerlendirmeye ilişkin yapılan araştırmaları sentezlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Çin'de son on yılda yapılan çalışmaları ele almıştır. Çalışmada literatür taraması yapılmış, elde edilen 91 makaleden 32'si seçilmiş ve incelenmiştir. Çalışma kapsamında değerlendirilen araştırmalar iki başlıkta gruplanmıştır: (1) erken çocukluk eğitiminde değerlendirme kavramına ve özelliklerine yönelik araştırmalar, (2) değerlendirme sürecinin unsurlarına (uygulayıcılar, yöntem teknikler, araçlar ve program) yönelik araştırmalardır. Birinci grup çalışmalarının sonucu olarak; değerlendirme kavramlarının ve özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik adımlar atılması gerektiği belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinin unsurlarına yönelik çalışmalar sürecin tüm unsurlarına ilişkin bir takım güçlüklerin varlığını ortaya koymuştur. Çalışmaların analizine dayalı olarak; (1) Değerlendirme sürecinin politika yapıcılar, okul yönetimleri, eğitimciler, araştırmacılar, çocuklar ve aileler olmak üzere çok çeşitli unsurları bulunduğu ve bunlar arasında görüş farklılıklarının olduğu, (2) değerlendirmelerde ortak bir uygulama standardının olmamasından kaynaklı güvenilirlik sorunu, (3) güvenilir ve geçerli değerlendirme araçlarının yetersizliği ile ilgili sorunlar saptanmıştır.

Rawson (2020) araştırmasında Waldorf eğitiminde öğrenme ve gelişim için değerlendirmenin artan önemine işaret etmiştir. Belirli bir amaç doğrultusunda ve doğru şekilde değerlendirme uygulamalara rastlandığını çocuğu tanımaya ve gelişimini üst düzeye çıkarmaya yönelik önemine vurgu yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre göre tanıma ve değerlendirme uygulamalarında iyileştirmeye gidilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı; Waldorf eğitim sisteminin nota dayalı bir değerlendirme içermemesine rağmen öğretmenlerin bunu anlayamadığını ve zaman zaman bu yönde uygulamalar rastlandığını belirtmiştir. Buna karşın ailelerin Waldorf

eğitim sistemi ve değerlendirme uygulamalarının çocuğu zorlu dünya koşullarına hazırlamadığı yönündeki endişeleri belirtilmiştir.

Kippers, Wolterinck, Schildkamp, Poortman ve Visscher (2018) yaptıkları araştırmalarında, Hollandalı ğretmenlerin öğrenme ve veriye dayalı değerlendirmenin kullanımına ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma karma yöntem araştırması deseninde yürütülmüştür ve (1) ğretmenler sınıftaki ğretim süreçlerinde en çok hangi değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır?, (2) ğretmenler değerlendirme uygulamalarını nasıl ve neye göre kullanıyor? uygulamaların kullanılmasında hangi n koşulların önemli olduğunu düşünüyor? sorularını ele almıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin az bir bölümünün farklı değerlendirmeleri kullandığı ortaya çıkmıştır. ğrenme ve veriye dayalı karar verme uygulamalarının niversite eğitimi düzeyinde yaygınlaştırılması gerektiği yönünde görüşler belirtilmiştir.

Atjonen (2014) yaptığı araştırmada Finlandiya'da öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma verileri 2012-2013 akademik yılında öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin tasarlanan beş bölümden oluşan anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmaya göre; öğretmenler değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirdiklerini buna karşın bazı çocuklara eşit davranılmadığını (farklı kültürden gelen göçmen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, kişisel özelliği açısından zor olan çocuklar) veya bazı çocukların tüm yönleriyle değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte değerlendirme kriterlerinin net olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ailelerle ve meslektaşlarıyla değerlendirme amaçlı iş birliği yaptığı saptanmıştır.

Pyle ve DeLuca (2013), Kuzey Amerika'daki öğretmenlerin ana okulunda kullandığı değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesine yönelik derinlemesine bir

çalışma yapmışlardır. Araştırma öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemlerini içeren nitel araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin sahip olduğu donanım ile yenilenen standarta dayalı program doğrultusunda beklenen akademik beceriler arasında uyumun sağlanmasına katkı sunmaktır. Araştırmada, öğretmenler standarta dayalı yeni programa olumlu baktıkları buna karşın uygulamaları ele alış biçimlerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesine yönelik girişimlerin sağlanması gerektiğine dikkati çekmiş, ilköğretim ve ana okulu programlarının müfredat bağlamında birbiriyle ilişkili olması gerektiği yönünde sonuçlara vurgu yapmıştır.

Portugal (2013) araştırmasında okul öncesinde alternatif ve otantik bir değerlendirme önerisi olarak Çocuk İzleme Sistemini sunmuştur. Portekiz’de okul öncesi dönemde gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları işlevselliğinin konu edinildiği bir çalışmadır. Öğretmenlere, gözlem, kayıt ve prosedürlere ilişkin bilgi sağlamayı, özel gereksinimli çocukların belirlenmesini ve bu çocuklara yönelik eğitim kalitesinin üst düzeye çıkarılmasını, normal gelişen çocukların becerilerinin geliştirilmesini, mesleki gelişimi desteklemeyi amaçlayan bir uygulama olduğu savunulmuştur.

Nah ve Kwak (2011)’un çalışmasında; altı ana okulu ve altı çocuk bakım merkezi seçilmiş ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle nitel araştırması kapsamında görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüş ve görüşmeler sırasında öğretmenlerden değerlendirme uygulamalarına yönelik formlar istenmiştir. Güney Kore’de ana okul ve çocuk bakım merkezlerinde yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin değerlendirmede; öğretmenlerin gözlem tekniğini yaygın olarak kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte yapılan

değerlendirmelerin çoğunlukla ailelere bilgi vermek amacıyla yapıldığı, öğrenmenin ve öğretim uygulamalarının planlanmasına, programın geliştirilmesine anlamlı bir katkı sunmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, çocuklara yönelik daha bireysel ve sistemli değerlendirme süreci planlanması, çocuğun gelişiminin izlenmesinin sürekli yapılması, çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması, tüm okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tek tip değerlendirme araçları geliştirilmesi ve formların hazırlanması, eğitim kurumlarının değerlendirme unsuruna yönelik belirli bir kapsamda birleştirilmesi ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimlere katılması yönünde öneriler sunmuşlardır.

Buchanan (2011) Yeni Zelanda erken çocukluk eğitiminde değerlendirme uygulamalarına ilişkin bir analiz çalışması yapmıştır. Çalışma Yeni Zelanda erken çocukluk eğitiminde çağdaş değerlendirme uygulamalarına yönelik nasıl bir girişim yapıldığını ve bu girişimlerin etkilerini ele almıştır. Araştırmaya göre; öğretmenler değerlendirmeye ilişkin yenilikçi girişimleri benimsemekte ve yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını belirtmektedir. Buna karşın değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecinde yapılması ve biçimlendirici değerlendirme anlayışının geliştirilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. Çalışmada ilgili literatüre göre değerlendirmeye ilişkin kuramsal bilgiler ile uygulayıcıların bakış açıları arasındaki uyumun belirgin olmadığı bulunmuştur. Politika yapıcılarının değerlendirme uygulamalarına ilişkin bütünleştirici bir tutum göstermesinin olumlu etkiler oluşturacağına vurgu yapılmıştır.

Mitchell'ın çalışması (2008), Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitiminde programın değerlendirme uygulamalarını ve yönlerini belirleme amacıyla yapılmıştır. Ülke genelinde anket uygulanarak yapılan çalışma, katılımcıların değerlendirme ve program uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Anket 2007 yılının ikinci

eğitim ğretim döneminde görev yapan 601 öğretmene uygulanmış ve %53'nden yanıt alınmıştır. Çalışma aracılığıyla; ailelerin programın değerlendirme uygulamalarına yönelik yüksek düzeyde memnuniyet duyduklarını ifade ettikleri, öğretmenlerin yeni programın değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumlu bir farklılaşma olduğunu ve programda yer alan değerlendirme araçlarını sıkça kullandıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin özellikle değerlendirme portfolyolarının yüksek düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin iş birliği yapmalarının önemine vurgu yapılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesine yönelik destek istedikleri görülmüştür. Tüm erken çocukluk eğitimi veren kurumları ortak bir ereve içerisinde birleştirilmesi ve uygulamaların standart olması yönünde öneriler sunulmuştur.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölüm; öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin bilgileri içermektedir. Bu bölümde sırasıyla; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin derlenmesi, verilerin çözümlenmesi ve analizi ile çalışmada ele alınan etik ilkeler konusunda bilgilere detaylı biçimde yer verilecektir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, günümüz bilimsel araştırma süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırma probleminin açık net bir şekilde anlaşılmasına ve incelenmesine yönelik nitel araştırma desenine bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yapan araştırmacılar, çerçevesi belirlenmiş bir konuya yönelik ayrıntılı bilgilerin elde edildiği kapsamlı bir görüşe sahip olmayı istemektedir. Fraenkel ve Wallen (2006) nitel çalışmaları; olgular veya kişiler arasındaki bağ ve etkileşimlerin, faaliyetlerin, içinde bulunulan koşulların, araç ve gereçlerin özelliklerinin araştırılması olarak nitelendirmektedir.

Eğitim alanında nitel araştırmalar, eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve düzenli olarak yürütülen araştırmalardır (Calhoun, 2002). Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine

bağlı kalınarak yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya birden çok olayın birbiriyle olan ilişkilerinin derinlemesine incelendiği bir desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; s. 268). Nitel çalışmaların özelliklerine bakıldığında araştırmanın, doğal ortamlar seçilerek yapıldığı, verilerin birinci elden toplandığı, bağlam ve olgular kapsamında ayrıntılı anlatımların elde edildiği, sürecin incelendiği, verilerin birbiriyle bağdaştırıldığı, katılımcıların görüşlerinin merkeze alındığı ve araştırmanın gerçekleştiği koşulların göz önünde bulundurulduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; s. 252-253).

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniğinin kullanılması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla önceden belirlenmiş olan görüşme protokolü kapsamında karşılaştırılabilir verilerin elde edilmesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2004, s. 283; akt. Şahin ve Kartal; 2013). Nitel çalışmalarda katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde açık uçlu soruların yöneltildiği bir araştırma süreci gerçekleşmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada da elde edilen veriler, öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları kapsamında daha ayrıntılı görüşlerinin elde edilmesi amacıyla, katılımcılara açık uçlu soruların sunulduğu nitel veri toplama desenine bağlı olarak yapılan görüşmeleri kapsamaktadır.

3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi

Aşağıda gerçekleştirilen çalışmanın evreni ve örneklem özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1 Araştırma Evreni

Bu araştırmanın evreni, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın devlet okullarına bağlı anaokul ve ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Saunders, Lewis ve Thornhill (2016) evreni, araştırmanın konusu kapsamında bulunma olasılığı olan tüm katılımcıları içeren toplumsal bir küme olarak belirtmektedirler (Akt. Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; s. 274). Araştırmanın evreni (örnek kütle), Gazimağusa, İskele, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt ve Lefke ilçelerine bağlı devlet okullarında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 236 öğretmenden oluşmaktadır.

3.2.2 Araştırma Örnekleme

Örnekleme seçilmesindeki ana hedef, tüm evren ile ilgili genellemelerin yapılabilmesine yönelik dizgesel bir örneklemin belirlenmesi olarak söylenmektedir. Örneklemin oluşturulması aşamasında kullanılan yöntemlere dikkat edilmesi ve örneklemin tüm evreni temsil etme niteliğinde olması gerekmektedir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; s. 140-141). Bu çalışmada, çalışılan araştırma sorusuna yönelik yetkin katılımcıların oluşturulmasını ön gören amaçsal örnekleme yöntemi (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan ve Hoagwood, 2015) kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında hizmet veren öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği örnekleme amaçsal örnekleme yoluyla her ilçeden seçilen okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla belirlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018) amaçsal örneklemin, veri açısından zengin olgu ve olayların belirlenmesiyle daha ayrıntılı araştırma yapılmasını sağladığını belirtmektedirler. Amaçsal örnekleme durumu; seçili kriterlere

veya niteliklere sahip olan durumlar incelenmek istenildiğinde kullanılmaktadır (s. 92-93).

Araştırma verileri Lefkoşa ilçesine bağlı 5 ilkokul ve 4 anaokul, Gazimağusa ilçesine bağlı 6 ilkokul ve 3 anaokul, İskele ilçesine bağlı 7 ilkokul ve 2 anaokul, Girne ilçesine bağlı 5 ilkokul ve 2 anaokul, Güzelyurt ilçesine bağlı 2 ilkokul ve 4 anaokul, Lefke ilçesine bağlı 2 ilkokulda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma grubunun Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında hazırlanan 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygulayan KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 66 öğretmenle gönüllülük esasına bağlı kalınarak çalışma yürütülmüştür.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri doğrultusunda sayı ve yüzde dağılımları Tablo 1 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

KATEGORİ	Katılımcı	
	N	%
CİNSİYET		
Kadın	62	94
Erkek	4	6
YAŞ		
22-25	2	3
26-35	35	53
36-45	19	29
46-55	10	15

KURUM TÜRÜ		
Devlete bağı ilkokul	32	48
Devlete bağı ana okul	25	38
Devlete bağı ana sınıf	9	14
ÇALIŞILAN YAŞ GRUBU		
4 yaş	15	23
5 yaş	47	71
4 ve 5 yaş birleştirilmiş sınıf	4	6
MEZUN OLUNAN ÜNİVERSİTE		
Atatürk Öğretmen Akademisi	41	62
Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	11	17
Özel Üniversite	5	8
Yurt İçi Devlet	9	13
MEZUN OLUNAN BÖLÜM		
Okul Öncesi Öğretmenliği	34	52
Sınıf Öğretmenliği	17	26
Diğer (Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fizik, Özel Eğitim vb.)	15	22
EĞİTİM DURUMU		
Lisans	45	68
Yüksek Lisans	20	30
Doktora	1	2
MESLEKİ KIDEM YILI		
1-5 yıl	13	20
6-10 yıl	14	21
11-19 yıl	27	41
20-24 yıl	2	3
25 yıl ve üzeri	10	15
SON ÜÇ YIL İÇERİSİNDE HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMA DURUMU		
Evet	22	33
Hayır	44	67

HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMAYA GEREKSİNİM DUYMA DURUMU		
Evet	41	62
Hayır	25	38

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenler cinsiyet bağlamında 62 kadın ve 4 erkekten oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 22 ile 55 arasında dağılmaktadır. 35 katılımcının 26-35 yaş aralığında, 19 katılımcının 36-45 yaş aralığında, 10 katılımcının 46-55 yaş aralığında, 2 katılımcının 22-25 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları kurum türü açısından şu şekilde dağıldığı görülmüştür: 32 katılımcı devlete bağlı ilkokul, 25 katılımcı devlete bağlı anaokul ve 9 katılımcı devlete bağlı ana sınıflarda görev yapmaktadır. 47 katılımcı öğretmen 5 yaş grubu, 15 katılımcı öğretmen 4 yaş grubu ve 4 katılımcı öğretmen 4 ve 5 yaş gruplarının birleştirildiği sınıflarda çalışmaktadır. 41 katılımcı öğretmen Atatürk Öğretmen Akademisinden, 11 katılımcı öğretmen yurtdışı devlet üniversitelerinden, 5 katılımcı öğretmen özel üniversitelerden ve 9 katılımcı öğretmen yurt içi devlet üniversitelerden mezun olmuştur. 35 katılımcı öğretmen okul öncesi öğretmenliği, 16 katılımcı öğretmen sınıf öğretmenliği, 15 katılımcı öğretmen diğer (Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fizik, Özel Eğitim vb.) bölümlerden mezun olmuştur. 45 katılımcı öğretmen lisans, 20 katılımcı öğretmen yüksek lisans eğitimi, 1 katılımcı öğretmen doktora eğitimi almıştır. 27 katılımcı öğretmen 11-19 yılları arasında, 14 katılımcı öğretmen 6-10 yılları arasında, 13 katılımcı öğretmen 1-5 yılları arasında, 10 katılımcı öğretmen 25 ve üzeri yılları arasında, 2 katılımcı öğretmen 20-24 yılları arasında mesleki kıdem kademesinde olduklarını belirtmişlerdir.

22 katılımcı öğretmen, çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin son üç yıl içerisinde hizmet içi eğitim aldığını ve 44 katılımcı öğretmen ise almadığını belirtmiştir. 41 katılımcı öğretmen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu ve 25 katılımcı öğretmen gereksinim duymadığını belirtmişlerdir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel bilgilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri doğrultusunda sayı ve yüzde dağılımları Tablo 2 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcı öğretmenlerin özelliklerini tanımlayıcı bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K1	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	1-5 Yıl	Evet	5 Yaş
K2	K	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Evet	5 Yaş
K3	K	Yüksek Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş
K4	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş
K5	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K6	K	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	20-24 Yıl	Hayır	5 Yaş
K7	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K8	E	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K9	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K10	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	4 Yaş
K11	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş
K12	K	Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K13	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K14	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş
K15	E	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş
K16	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K17	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş
K18	K	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K19	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş
K20	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş
K21	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	22-25	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K22	K	Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K23	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K24	K	Lisans	Diğer	Özel Üniversite	26-35	1-5 Yıl	Hayır	4 Yaş
K25	K	Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	22-25	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K26	K	Yüksek Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K27	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş
K28	K	Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş
K29	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K30	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	4 Yaş
K31	K	Lisans	Diğer	Özel Üniversite	36-45	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş
K32	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	20-24 Yıl	Evet	4 Yaş
K33	K	Lisans	Diğer	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	4 ve 5 Yaş Birleştirilmiş
K34	E	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş
K35	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	4 ve 5 Yaş Birleştirilmiş
K36	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Hayır	5 Yaş
K37	K	Yüksek Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	26-35	1-5 Yıl	Hayır	5 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K38	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Evet	5 Yaş
K39	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Evet	4 Yaş
K40	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K41	K	Lisans	Diğer	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	4 ve 5 Yaş Birleştirilmiş
K42	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K43	K	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	5 Yaş
K44	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Evet	5 Yaş
K45	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	4 Yaş
K46	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K47	K	Lisans	Diğer	Özel Üniversite	36-45	11-19 Yıl	Evet	4 Yaş
K48	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K49	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	4 ve 5 Yaş Birleştirilmiş
K50	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Hayır	4 Yaş
K51	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Evet	5 Yaş
K52	K	Lisans	Diğer	Özel Üniversite	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K53	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Evet	4 Yaş
K54	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş
K55	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	46-55	25 Yıl ve Üzeri	Evet	5 Yaş
K56	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K57	K	Yüksek Lisans	Diğer	Yurt İçi Devlet (Doğu Akdeniz Üniversitesi)	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K58	K	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Evet	5 Yaş
K59	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Yaş	Kıdem Yılı	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Çalışılan Yaş Grubu
K60	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K61	E	Doktora	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	1-5 Yıl	Evet	5 Yaş
K62	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Evet	5 Yaş
K63	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	6-10 Yıl	Hayır	5 Yaş
K64	K	Yüksek Lisans	Diğer	Özel Üniversite	36-45	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş
K65	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	26-35	1-5 Yıl	Evet	4 Yaş
K66	K	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yurt Dışı Devlet Üniversitesi	26-35	11-19 Yıl	Evet	5 Yaş

Katılımcıların demografik özellikleri yukarıdaki tabloda gösterilmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların çoğunluğunun kadın ve genç olarak tanımlayabileceğimiz yaş aralığında olan öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Çalışılan yaş gruplarına bakıldığında 4 ve 5 yaş grubuna ek olarak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda da eğitim-öğretim yaptıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Mezun olunan üniversiteler alanında yüksek oranda Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin katılımcı olduğu, buna karşın yurtdışı devlet, yurt içi devlet ve özel üniversitelerden mezun olan katılımcıların da özgül bir ağırlığının olduğu görülmektedir. Bu üniversitelerden mezun olunan bölümler incelendiğinde en yüksek oranda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarının çalışmada yer aldığı

görülmektedir. Bunu sırasıyla sınıf öğretmenliği ve diğer (Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fizik, Özel Eğitim Öğretmenliği vb.) bölümlerden mezun olanların takip ettiği bilgisi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinin yüksek lisans yaptığı görülmektedir. Son üç yıl içerisinde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları kapsamında hizmet içi eğitime katılmış olanların, katılımcı sayısının üçte biri oranında kaldığı ve sayının azlığı dikkati çekmektedir. Aynı şekilde bu hizmet içi eğitimlere düşük oranda gereksinim duyulduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşan Görüşme Formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Bu çalışmada daha derinlemesine bilgi elde edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacı için bir rehber niteliğindedir ve görüşmenin belirli bir sınırdan kalmasını sağlar. Bununla birlikte katılımcının ilgi ve merakı doğrultusunda genel sınırın dışına çıkılmadan görüşmeye yön verilebilir. Yapılan görüşmeyi detaylandırarak şekilde değişik açılara yönlendirebilir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2016; s. 100-101).

Görüşmenin etkin bir şekilde yapılabilmesi için görüşme süreci adım adım planlanmıştır. Araştırmacı kendisine bir yol haritası niteliğinde düzenleme yapmıştır. Öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Literatür taramasının ardından araştırmanın sorusuna yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular arasında uyumlu bir geçişin olmasına özen

gösterilmiştir. Sorular ikisi akademik personel olmak üzere beş uzmana gönderilmiş ve görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda uzmanlardan gelen öneriler soruların, araştırmanın alt problemlerini desteklemesi, daha kısa ve anlaşılır olması ve katılımcılar tarafından daha derinlemesine açıklama yapmasını sağlayacak nitelikte olması yönünde olmuştur. Uzman ve akademisyenlerden gelen görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiş ve 11 maddelik görüşme sorularının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Uzman görüşünün ardından son şekline getirilen görüşme formunda 11 adet soru, Demografik Bilgi Formu ve öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları bilme ve kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan form bulunmaktadır. Görüşme soruları öğretmenlerin okul öncesi eğitim kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları incelemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırmada görüşme formu sırasıyla şu sorulardan oluşmaktadır; Birinci soru: *“Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımlarsınız?”*. İkinci soru: *“Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacı ne olmalıdır?”*. Üçüncü soru: *“Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamalarda nelere dikkat edilmelidir?”*. Dördüncü soru: *“Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanacağınız tekniklere nasıl karar veriyorsunuz?”*. Beşinci soru *“Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate alıyorsunuz?”*. Altıncı soru *“Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?”*. Yedinci soru: *“Uyguladığınız tanıma ve değerlendirme tekniklerinden edindiğiniz*

bilgileri çocukların gelişimini izlemek amacıyla nasıl kullanıyorsunuz?”. Sekizinci soru: “Çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir işbirliği gerçekleştirebiliyorsunuz?”. Dokuzuncu soru: “Size göre; 2016’da uygulamaya başlananan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açmış mıdır?”. Onuncu soru: “2019-2020 eğitim-öğretim yılının 2. dönemi gelişen Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarında varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemleri önlemek veya yaşanan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladığınız/geliştirdiğiniz yöntem/teknikler var mıdır? Varsa nelerdir?”. On birinci soru: “Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerileriniz nelerdir?”. Görüşme formu ve içeriğinde yer alan sorular (EK1)’de sunulmuştur.

Katılımcılarla ilgili çeşitli özellikleri derlemek amacıyla düzenlenmiş olan Demografik Bilgi Formu iki bölümden oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formunun ilk bölümünün içeriği öğretmenin; cinsiyeti, yaşı, çalıştığı kurum türü, çalıştığı okuldaki görevi, sınıfta çalıştığı yaş grubu, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, son üç yıldır çocuğu tanıma ve değerlendirmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, çocuğu tanıma ve değerlendirmeyle ilgili herhangi bir eğitime gereksinim duyma durumu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu’nun ikinci bölümünde; öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılabilecek farklı uygulamaları bilme ve kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ve farklı yöntem ve teknikleri içeren

bir soru formu bulunmaktadır. Bu bölümde, okul öncesi eğitimde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan toplam 17 farklı yöntem ve teknik sıralanmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilirliği ve işlevselliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında dokuz okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve sorular açık, anlaşılır, yanıtlanabilecek düzeyde ve işlevsel olduğu belirlenmiştir. Görüşme sorularının geçerliliği belirlenmiş ve araştırma yapılması planlanan eğitim kurumlarıyla iletişime geçilmiştir. Görüşme formunun uygulanmasına yönelik öğretmenlerle öncelikle görüşme takvimi oluşturulmuş ve bu takvime göre öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme formunun uygulanması sürecinde, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) (EK2) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (EK3) tarafından izinler alınmıştır.

Görüşme formunun uygulanması sonrasında, tüm katılımcı öğretmenlerce yanıtlanan 11 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları bir öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda her bir soru için katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda kategori ve temalar düzenlenmiştir. İç geçerliğin sağlanmasına yönelik görüşme kayıtlarından elde edilen tüm veriler alan uzmanı bir öğretim üyesi ile birlikte değerlendirilmiştir. Polit ve Beck (2010), araştırmacının çalışmaya ilişkin ortak ifadeleri temalar altında birleştirmesini ve sonrasında başka bir uzman ile veri analizlerinin tartışılması yoluyla geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması gerektiğini belirtir, bu çalışmada da belirtilen sistem uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin derlenmesine yönelik olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan okul

öncesi öğretmenlerinin sayısı belirlenmiştir. Her ilçeden yeterli sayıda temsil edici kurum seçilmesine dikkat edilmiştir. Seçilen her kurumdan ilgili kişiyle görüşülerek detaylı bilgiler verilmiş ve katılımcı öğretmenler belirlenmiştir. Bu süreç gönüllülük ve etik kurallar esas alınarak yürütülmüştür. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle öncelikle görüşme takvimi oluşturulmuş ve bu takvime göre öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerle sürecin yürütülmesinde ilk olarak Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu doldurulmuştur. Sonrasında her bir katılımcı için önceden belirlenmiş kodlar kullanılması yoluyla öğretmenlerin kimlik bilgileri korunmuştur.

Görüşmeler 10/09/2020 ile 09/10/2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler, Covid-19 salgını nedeniyle katılımcıların büyük bir bölümüyle görüntülü görüşme yoluyla, bir bölümüyle de bağlı oldukları kurumların bahçesinde veya dış alanında yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Ayrıca görüşmeye katılamayacak olan öğretmenlere Google Formlar üzerine aktarılan veri toplama araçları gönderilmiştir. Öğretmenler online olarak bu formu doldurmuşlardır.

Görüşmeye başlamadan önce araştırmacının kendisi ile ilgili kısa bir bilgi paylaşımı yapması ve amacını belirtmesi önem taşımaktadır. Araştırmacı görüşme sorularını sormadan önce öğretmenlere Katılımcı Bilgi Formunu ve Bilgilendirilmiş Onam Formunu okuyup doldurmalarını istemiştir. Bu yolla katılımcıların araştırmanın işleyişi ve kuralları konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınması sürecinde katılımcının onayı alınarak kayıt cihazı kullanılması önerilmektedir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; s. 104-105). Araştırmada, katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınacağı ve alınan kayıtların gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir. Katılımcının kendini rahat hissetmesi ve görüşmenin uzun sürmemesi gerektiğinden, katılımcının onayıyla görüşmeye başlanmıştır.

Görüşme sürecinde öğretmenlerden izin alınması yoluyla sesli veya görüntülü kayıt yapılmıştır.

Görüşme süreci sonlandırılmadan önce araştırmacı katılımcı öğretmenlere teşekkür etmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin her koşulda gizli kalacağı yönünde bilgilendirme yapılmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmada veri analizinin en doğru şekilde gerçekleştirilmesine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmada verilerin çözümlenmesi ve analizi sürecinde ilk olarak betimsel analiz yoluyla katılımcılara yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Bunu izleyen süreçte ilgili bilimsel kaynaklar incelendikten sonra katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen araştırma verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İşlenen veriler kapsamında görüşme formu içeriğindeki sorulara yönelik kodlamalar yapılmıştır. Birbirine benzeyen ve birbiri ile ilişkisi olduğu saptanan bilgiler belirli temalar ve kavramlar kapsamında bir araya getirilmiş ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Görüşme kayıtları aracılığıyla ulaşılan veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Soruların yanıtları tekrar tekrar ve sistemli bir şekilde okunmuştur. Bulguların yorumlanması kodların ve temaların belirli ölçütler kapsamında değerlendirilmesi sonrasında yapılmıştır.

Bogdan ve Biklen (2007), nitel çalışmalarda verilerin çözümlenmesi sürecinin deşifre, kodlama, araştırmacı günlüğü yazımı ve sınıflandırma aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Yoğun bir çalışma gerektiren deşifre işlemi kayıt edilen her şeyin yazıya dökülmesidir (Merriam, 2009). Bu bağlamda öncelikle her katılımcıya bir kod verilmiştir. Görüşme kayıtları bu kodlar doğrultusunda çözümlenmiştir. Tüm katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarından elde edilen veriler deşifre yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen tüm veriler aynı şekliyle yazılarak kağıda

aktarılmıştır. Barbour (2014), deşifre edilen verilerin araştırmacı tarafından sistematik olarak incelenmesi ve sık sık okunarak bir dizi çıkarsamalar yapılması gerektiğini söylemektedir. Bu sayede çalışmanın özünü oluşturan kod ve temaların belirlenmesi sağlanmaktadır.

Görüşmede yer alan her bir soruya yönelik deşifre edilen yanıtlar doğrultusunda kavramsal tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda her bir soru için ortak temalar ve kategoriler yer almaktadır. Corbin ve Strauss (2008) kategori oluşturmayı, belirli bir görüş kapsamında oluşturulan kodların bir araya gelmesi olarak nitelendirmektedirler. Kategoriler araştırma amacını ve probleminin cevabını kapsamaktadırlar. Corbin ve Strauss (2008) kodlamayı, elde edilen bilgilerin farklı yönlerinin saptanması yoluyla küçük bölümlere ayrılması ve etiketlenmesi olarak tanımlamaktadır. Görüşmenin çözümlenmesinde, kategorilere ayrılan belirli sayıdaki katılımcı ile ilgili betimsel analizler sunulmuştur. İçerik çözümlemesinden elde edilen ifadeler aracılığıyla temaların anlaşılabilmesi için örnekler sunulmuştur.

elik, Baykal ve Memur (2020), veri analizinin özenle ve dikkatle yapılması durumunda, araştırılan konuya ilişkin görünür hale gelen açıklamaların ve tanımlamaların çalışmanın özünü elde etmeyi sağlayacağını ve daha önce belirtilmemiş yeni olguların oluşturulmasını mümkün kılacağını belirtmektedirler. Veri analizinin yürütülmesi sürecinde, verilerin doğru işlenişinin ve değerlendirilişinin sağlanması, elde edilen bulguların ve olguların doğruluğuna kanıt teşkil etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin hazırlanmış olan soruların her birisinin belirli bir amaca yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırmada hazırlanan 11 sorudan ikisinin aynı amacı karşılayan diğer soruların varlığı nedeniyle çıkarılması kararlaştırılmıştır.

İçerik analizinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik tavsiye edilen başka bir uzmandan görüş alma yoluyla araştırmanın çözümlenmesi yapılmış ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırma verilerinin %30'u alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin ardından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar tespit edilmiştir. Bu sayede araştırmacının verileri çözümlene sürecinin güvenilirliği sınanmıştır. Çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı) kullanılması yoluyla güvenilirlik .83 olarak saptanmış ve kodlamaların güvenilirliği sağlanmıştır.

3.6 Çalışmada Ele Alınan Etik İlkeler

Bu araştırma etik ilkelere bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Bu ilkeler David ve Resnik (2020) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Dürüstlük: Yapılan bilimsel araştırmada elde edilen tüm veriler özüne bağlı kalınarak yanılmadan doğru biçimde sunulmuştur.
- Nesnellik: Araştırmanın verileri araştırmacının kendisi veya bir başkası tarafınca değiştirilmemiştir. Önyargı veya yanlılıktan kaçınılmıştır.
- Dikkat: Araştırmacı kendi çalışmasını ve kendi çalışmasına yönelik hazırlanan diğer çalışmalarını eleştirel bir şekilde incelemiştir. Araştırmacı araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde olabilecek tüm hatalardan ve ihmallerden kaçınmaya çaba göstermiştir.
- Açıklık: Araştırmadan elde edilen veriler ve görüşler açık bir şekilde paylaşılmıştır.
- Fikri mülkiyete saygı: Araştırma içeriğinde yer alan tüm kaynaklara kurallar çerçevesinde atıflar yapılmıştır.

- Sorumlu yayın: Araştırmacı her hangi bir araştırmanın tekrarı olabilecek bir çalışma yapmamıştır.
- Meslektaşlara saygı ve ayrımcılık yapmama: Çalışma sürecinde gerçekleştirilen tüm aşamalarda özellikle veri toplama ve çözümlleme aşamasında katılımcılardan gelen tüm yanıtlar herhangi bir değişiklik ve ayırım yapılmadan analiz edilmiş ve bulgularda yorumlanmıştır.
- Gizlilik: Araştırmada katılımcılardan elde edilen tüm veriler katılımcı hakkı çerçevesinde korunmuş ve zen gösterilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölüm öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. “Okul öncesi eğitim programı kapsamında öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaların incelenmesi” konulu bu çalışmada önemli bulgulara rastlanmıştır. Bulgular üç başlıkta incelenmiştir.

Öncelikle öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanabilecek farklı yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen soru formuna verilen yanıtlar analiz edilerek yüzdelerik dağılımlar şeklinde sunulmuştur.

İkinci başlıkta ise araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri kapsamında hazırlanan sorulara yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçların analizi yoluyla her bir soru için kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan örnek ifadelerin sunulması yoluyla betimsel analizler güçlendirilmiştir. Bu başlıkta bulgular, görüşme formunun içeriğinde yer alan soruların akış sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler sunulurken gizlilik esası ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve öğretmenler “KÖ1, KÖ2, KÖ3” şeklinde nitelendirilmiştir.

Son olarak katılımcı öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme amacıyla uyguladıkları araçlardan örnekler sunulmuştur.

4.1 Katılımcı Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarını Bilme ve Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Katılımcı öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları bilme ve kullanma düzeyine ilişkin bulgular

Bilme Düzeyi (N=66)			Yöntem ve Teknikler	Kullanma Düzeyi (N=66)		
Çok İyi/İyi N %	Orta N %	Az/Hiç N %		Her Zaman Genellikle N %	Bazen N %	Nadiren Hiç Bir Zaman N %
56 84.9	10 15.1	0 0	Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu	54 81.8	7 10.6	5 7.6
58 87.9	8 12.1	0 0	Gelişim Raporu	57 86.4	3 4.5	6 9.1
44 66.6	17 25.8	5 7.6	Sistematiik Gözlem Formu	34 51.5	19 28.8	13 19.7
49 74.2	12 18.2	5 7.6	Oyun Gözlem Formu	45 68.2	13 19.7	8 12.1
48 72.8	10 15.1	8 12.1	Anekdot Kayıt Formu	40 60.7	10 15.1	16 24.2
54 81.8	6 9.1	6 9.1	Kazanım Değerlendirme Formu	49 74.2	12 18.2	5 7.6
54 81.8	9 13.6	3 4.5	Gelişim Kontrol Listesi	49 74.2	11 16.7	6 9.1
52 78.8	10 15.1	4 6.1	Haftalık Öğrenci İzleme Formu	40 60.7	16 24.2	10 15.1
53 80.3	10 15.1	3 4.6	Aile Bilgilendirme Formu	49 74.2	9 13.7	8 12.1
33 50.0	20 30.3	13 19.7	Sosyometri	28 42.5	16 24.2	22 33.3
37 56.0	17 25.8	12 18.2	Kimdir Bu	30 45.5	10 15.1	26 39.4
46 69.8	10 15.1	10 15.1	Otobiyografi	38 57.6	7 10.6	21 31.8

48 72.7	13 19.7	5 7.6	Gelişim Dosyaları (Portfolyolar)	41 62.1	9 13.7	16 24.2
60 90.9	6 9.1	0 0	Görüşme	52 78.8	8 12.1	6 9.1
60 90.9	6 9.1	0 0	Öğrenci Tanıma Formu	56 84.8	5 7.6	5 7.6
59 89.4	7 10.6	0 0	Gelişim Gözlem Formu	52 78.8	6 9.1	8 12.1
56 84.8	6 9.1	4 6.1	Boy Kilo Cetveli	45 68.2	11 16.7	10 15.1
			Diğer (Öğretmenlerin Belirttikleri Uygulamalar)			
4 6.1	0 0	0 0	Ev Ziyareti	4 6.1	0	0
3 2.0	0 0	0 0	Aile Toplantısı	1 4	0	0
1 0	0 0	0 0	Bireysel Bilgilendirme	1 0	0	0
2 0	0 0	0 0	Sosyal Etkinlik Günleri	2 0	0	0

Katılımcı öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik bilme düzeyleri ve kullanma durumlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde; çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını bilme düzeylerinin kullanma durumlarına kıyasla daha yüksek oranda yüzdeliğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri bildikleri buna karşın kullanma durumlarının daha düşük bir düzeyde kalmasının bir takım sorunlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

4.2.1 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara öncelikle görüşme formunun “Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımlarsınız” şeklindeki sorusu yöneltmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 4 düzenlenmiştir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan temel olarak üç tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşturulan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi tanımlamalarında öne çıkan öğelere ilişkin bulgular

Kategori - 1: Çocuğu tanıma ve değerlendirme tanımlarında öne çıkan öğeler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Gelişim Düzeyini Belirleme	35
1.1 Yaşa göre gelişim düzeyini saptama	27
1.2 Çeşitli Yöntem ve teknikler aracılığıyla düzey belirleme	22
TEMA - 2 : Gelişimsel İlerlemeyi İzleme	33
2.1 Bireysel farklılıklara duyarlılık	21
2.2 Eğitimi gelişime uygun planlama ve uygulama	19
2.3 Aile ve arkadaş gibi etkenlerin etkisini izleme	10
TEMA - 3: Gelişimi Raporlaştırma	8
3.1 Gelişim raporlarının hazırlanması	8

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımladığına ilişkin; öğretmenlerden 35 katılımcının “Gelişim Düzeyini Belirleme” şeklinde (Tema 1), 33 katılımcının “Gelişimsel İlerlemeyi İzleme” şeklinde (Tema 2), 8 katılımcının “Gelişimi Raporlaştırma” (Tema 3) yönünde görüş belirttiği bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımladıklarına ilişkin; önemli bir bölümü çocuğun yaş ve gelişim düzeyinin belirlenmesi (n=27) olarak tanımlarken, bir diğer bölümü ise çeşitli yöntem ve teknikler kullanılması yoluyla çocuğun hangi seviyede olduğunun bilinmesi (n=22) olarak tanımlamıştır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, çocuğun yaş ve gelişim düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ19: “*çocuğu tanıma çocuğun gelişim dönemine göre hangi düzeyde olduğunu bilme, değerlendirme de hangi seviyede olduğunu belirlemedir.*”

KÖ47: “*Çocuğu tanıma ve değerlendirme çocuğun hangi düzeyde olduğunu ve çocuğun hangi düzeye getirilmesi gerekiyorsa çocuğu oraya getirmektir aslında. Değerlendirme kısmı işte o düzeye ne kadar senenin sonunda dönemin sonunda ulaştığıdır.*”

KÖ49: “*Çocuğu tanıma çocuğun tüm gelişim alanlarında hangi seviyede olduğunun bilinmesidir. Değerlendirme de buna bağlantılı olarak çocuğun gelişimin takip edilmesi onun güçlü ve zayıf yönlerinin saptanmasıdır. Değerlendirme aslında bir anlamda çocuğun gelişiminin bir üst noktaya çıkarılması yönünde bir eylemdir.*”

KÖ56: “*...Çocuğu tanıma çocuğun her türlü gelişim düzeyine hakim olmak bence. Yani çocuğun yaşına göre gerekli müdahale ve etkinlikleri yapmak gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuğu tanımamızda lazım müdahale edebilmemiz için. Yani*

çocuğun gelişim düzeyindeki sürece baktıktan sonra bu sürecin sonunda çocuk hakkında değerlendirme yapabilirim. Beklenen gelişim gözlendi mi? nasıl oldu? böyle değerlendirebiliriz”

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılması yoluyla çocuğun hangi seviyede olduğunun bilinmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ11: *“Oynayarak, yaşayarak öğrenme tekniği uygulanmalı ilk başta. Tüm tekniklerden önce bunu sağlamamız gerekir. Tabi çocuğu tanımak içinde gözlem yapıp bunları yapmak lazım. Yaparak yaşayarak öğrenmesi için önce tanınmalıyız.”*

KÖ13: *“...Farklı yöntem ve tekniklerden elde edilen bilgiler kayıt altına alınır. Örnek olarak drama etkinlikleri veya hikâye etkinlikleri verilebilir. Drama da nasıl bir davranış örüntüsü içerisindedir gözlemlenir. Hikâye saatinde nasıl düşünceler üretir bunlar dinlenir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında becerileri nasıldır kontrol edilir...”*

KÖ22: *“...Gerek eğitim akışlarını, gerek çalışma kâğıtları gibi yani teksirler sınıfta kullandığımız. Bunların hepsi çocuğu tanımamızı sağlar. Tek tek sınıfta gezerim hepsini görürüm. Nasıl yapar doğru mu? Doğru yönde mi yapar? Doğru renkte mi boyar? İşte atıyorum beş sayısını doğru yapar mı gibi...”*

KÖ59: *“Oyun köşesinde verdiğim materyallerle üstlendikleri rollerle tanımlarım. Yani bakarım gözlemlerim nasıl davranır bu rollere göre. Ayrıca konulu resimler yaparım. Yaptığı resmi anlatmasını isterim bu şekilde de tanımaya çalışırım...”*

Katılımcı öğretmenlerin kategori 1 doğrultusunda “Gelişimsel İlerleyiş” şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında, öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımladıklarına ilişkin görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, “bireysel farklılıklara duyarlılık”

(n=21), “Eğitimi gelişime uygun planlama ve uygulama” (n=19), “Aile ve arkadaş gibi etkenlerin etkisini izleme” (n=10) yönünde görüş sunmuşlardır.

Katılımcı öğretmenlerin diğer bir bölümü okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi gelişimsel ilerlemenin izlenmesi boyutuna vurgu yaparak tanımlamışlardır Bu bağlamda öğretmenlerin önemli bir bölümü gelişimi izlemede çocuğun bireysel farklılıklarına duyarlı (n=21) olunması gerektiğini ağırlıklı vurgularken; bir diğer bölümü ise öğretim stratejileri ve uygulamalarının planlanması sürecinde, çocukların tanınması ve gelişimlerdeki ilerlemenin değerlendirilmesinin (n=19) önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin bir bölümü de çocuğun gelişimini etkileyen aile ve arkadaşlar gibi farklı etmenlerin göz önünde bulundurularak (n=10) gelişimsel ilerleme izlenebilir yönünde görüş belirtmişlerdir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, bireysel farklılıklara duyarlılık doğrultusunda gelişimindeki ilerlemenin izlenmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ2: “..... Yani demek istediğim her çocuğu kendi davranışına göre tanımaya ve değerlendirmeye çalışırım. Çocuklar kendilerine özgüdürler. Her çocuğun kendi ortamı ve kültürü vardır bunu okul da aktarır..... Çocuğu tanıma ve değerlendirme tüm bunların düşünülerek çocuğun kendi içinde değerlendirilmesidir.”

KÖ14: “Çocuğun özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olma... Raporlarımız çocuklar hakkında bilgileri içereceğinden onları tek tek tanımak ve aksi giden yönlerini düzeltmek için yaparım bunları. Her çocuğun bir beceriyi kazanana kadar devam ederim.”

KÖ33: “Çok zor ve çocuktan çocuğa aşırı farklılık olduğundan dolayı özel ilgi gerektiren bir durum. Çocuklar birbirlerinden daha da farklılaşıyor bence gün geçtikçe...”

KÖ39: “Her çocuğun farklı özellikleri olduğunu göz önünde bulundurup zamana yayıp gözlemleyerek tanıyabiliriz çocukları. Çünkü her çocuğun çeşit türlü özellikleri vardır.”

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, uygun öğretim stratejileri ve uygulamalarının belirlenmesi aracılığıyla gelişimsel ilerlemeyi sağlama olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ7: “Çocukların çeşitli özelliklerini gözlemleyip doğru eğitim ortamını hazırlamak için sentezleyip kullanırım bunları. Her şeyi gözlemek lazım aslında... Açıkçası ben bunları daha çok önemserim.”

K25: “Okul öncesi dönemde onları tanıma hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme ve hayata bakış açılarını öğrenme ona göre eğitimi düzenleme imkânı vermektedir...”

K32: “Eğitim öğretime başlamadan en bilinmesi gereken nokta. Ancak bu yapıldıktan sonra eğitime öğretime tam anlamıyla başlayabiliriz.”

K60: “... Çocuğu tanımamız gerekirken ona göre etkinliklerimizi düzenleyebilelim. Çocuğun ihtiyaçlarının farkına varalım. O şekilde daha sonra da yaptığımız etkinliklerle birlikte değerlendirmemizi yapacayıkki amacımıza ne kadar ulaştığımızı bu çocuğun kazanımlarını görebilelim...”

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, aile ve arkadaş gibi farklı etmenlerin göz önünde bulundurulması doğrultusunda gelişimsel ilerlemenin izlenmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ17: “Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma aileyi tanımakla başlıyor. İlk adım ev ortamı aile yapısını tanımak. Çocuğun ailesinden getirdikleriyle birlikte zaman içerisinde sınıf ortamında akranları ve diğer insanlarla iletişimi gözlenince onun hakkında bilgiler ediniyoruz. Bu şekilde tanırız çocuğu...”

K36: “... Ayrıca beklenen normal gelişim sürecini etkileyen dış faktörlerini özellikle aile yapısını psikolojik durumunda bilmek dolayısı ile çocuğu doğru bir şekilde tanımak gerekir. Ancak bu sağlanırsa sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir.”

KÖ38: “... Ben aile bilgilendirme formunu çok önemserim açıkçası en çok onu kullanırım. Ailelerle çok sıkı ilişki kurarım. Aile katılım etkinlikleri yaparım her hafta...”

K64: “... Arkadaşlarıyla paylaşımı nasıldır. Arkadaşlarına nasıl davranır. Davranışını orada gözlemleriz... Herhangi bir sorun olduğunda ya da biz bir sorun farketmişimizde veliye anlatarak birlikte yola çıkıyoruz...”

Katılımcı öğretmenlerin diğer bir bölümü ise okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin tanımlamalarında; çocuğun gelişiminin raporlaştırılmasına (n=8) vurgu yapmışlardır. Çocuğu izleme ve değerlendirme sürecini özellikle gelişim raporlarının ve değerlendirme formlarının hazırlanması (n=8) ile ilişkili biçimde kullandıkları saptanmıştır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, gelişim raporlarının ve değerlendirme formlarının hazırlanmasında kullanılan bir araç olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

K14: “Çocuğun özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olma. Gelişim alanlarına göre yapabildikleri ve yapamadıkları diye ayırma şeklinde tanımlarım. Bunu yaptıktan sonra dönem sonuna kadar tabi. Gelişim raporlarını hazırlayabilirim ...”

KÖ22: “...Tabi bunları birde şey için yaparız dönem sonu verdiğimiz gelişim raporları içinde yaparız. Eskiden sadece bir yıldız verirdik. Şimdi gelişim raporlarında daha detaylı anlatırız her şeyi.”

KÖ24: “Çocukları yakından tanıyarak iyi bir şekilde değerlendirmek gerekir diye söyleyebilirim. Çocukları tanırız ve raporlarımızı bu şekilde hazırlarız. Bu raporlar tanımadır değerlendirmedir.”

KÖ50: “... Birde gelişim raporu yazacağımız için en sonunda neleri kazanabildi neleri kazanamadı, gün gün ay ay çocuğu görmek için burada en önemli şey bence, çocuğun gelişim raporunu hazırlayabilmek için çok önemlidir.”

4.2.2 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Yürütülen Uygulamaların Temel Amacı” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun ikinci sorusu olan “Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların temel amacı ne olmalıdır?” sorusu yöneltmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 5 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde bazı yanıtların birden fazla temayı desteklediği saptanmış; bu doğrultuda üç tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşturulan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacına ilişkin görüşleri

KATEGORİ - 2: Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların temel amacı konusunda öne çıkan öğeler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Çocukların Gelişim Düzeylerini Belirleme	47
1.1.Gelişim düzeylerinin doğru saptanması	35
1.2.Müdahale gereksinimlerinin belirlenmesi	16

TEMA - 2: Çocukların Davranışlarını Yordama	33
2.1 Bireysel farklılıklarının davranışlara etkisi	21
2.2 Aile ve çevre koşullarının davranışlara etkisi	13
Tema - 3: Gelişimi Destekleyici Planlama ve Rehberlik	31
3.1 Eğitim planlamasını çocuğun gereksinimine uygun düzenleme	19
3.2 Gelişime rehberlik etme	14

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacı kategorisi doğrultusunda, 47 katılımcının “Çocukların Gelişim Düzeylerini Belirleme” (Tema 1), 33 katılımcının “Çocukların Davranışlarını Yordama” (Tema 2) ve 31 katılımcının “Gelişimi Destekleyici Planlama ve Rehberlik” (Tema 3) yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını çocukların gelişim düzeylerini belirleme (n=47) olarak belirten öğretmenlerin bir bölümü çocukların doğru tanınmasının ve neyi ne kadar bildiğinin ölçülmesinin (n=35) önemine dikkati çekerken; bir diğer bölümü ise tanıma ve değerlendirmede temel amacın; çocukların özel eğitime, müdahale programlarına ve rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçlarının saptanması (n=16) olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını, çocukların doğru tanınması ve neyi ne kadar bildiğinin ölçülmesi olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ3: “Temel amacı çocukların yapabildiklerinden çok yapamadıklarını bulmaya odaklanmaktır. Çocuklar neleri yapabilire bakıyoruz biz genelde... Ama biz daha çok

bu çocuk neleri bilmez? Neyi yaparken zorlanır? Atıyorum ikiyi yapmakta zorlanır. Öğretmen buna yoğunlaşmalıdır..”

KÖ5: “...Neyi yapıp neyi yapamadığının tespit edilip onu bir üst düzeye çıkaracak etkinlikler yapmak”

KÖ13: “...Biz bu çalışmalarını yaparken amacımız çocuğu tanımak özel bir durumu var mı farkına varmak gerekir. Çocukların genel ve özel özelliklerini öğrenmek gerekir yani. Buna göre bir eğitim yolu çizmemiz lazım. Karşıdaki çocuk grubunun özelliklerini bilmeden yolunu çizemem.”

KÖ21: “ Çocuğun gelişim dönemine uygun becerileri kazanıp kazanmadığını, eksiklerini belirleme olmalıdır.”

KÖ39: “Nasıl en hızlı ve en doğru şekilde bir çocuğu tanıyabiliriz? Cocuğu tanımaya çalışırken ilk dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir? Şeklinde ki konulara değinilecek uygulamalar olmalıdır... detaylı bir veli öğrenci tanıma formunu oluşturabilme ve esas olan neleri sorgulamamız gerektiği bilgisinin verildiği bir uygulama olmalıdır.”

KÖ60: “... Gelişimine göre nerededir bunu iyi bilmeliyiz. Daha sonrasında onu geliştirecek bir plan uygulayarak tekrar nereye gelmiş bakmalıyık. Değerlendirmede de bunu yapmalıyız yani. Nere geldi bu çocuk neredeydi nere geldi görmeliyık.”

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını, çocukların özel eğitime, müdahale programlarına ve rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçlarının saptanması olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ33: “Çocuğun bireysel farklılıkları dikkate alınarak yani bireysel eğitim programları ile çocuğa kazanım sağlama temel amaçtır.”

KÖ42: “Kesinlikle öncelikle çocuğun sosyal yönden sağlıklı olup olmadığını ölçmektir. Arkadaş ilişkileri ne yöndedir çocuğu gözlemlemek gerekir. Saldırgan davranışları veya uyumsuz tutumları varsa mutlaka üzerine gidilmelidir. Altında yatan sebepleri bulmalıyız.”

KÖ43: “... çocuğun psikolojisine bakmak gerek diye düşünürüm... Vurma ısırma birbirini ezme hava atma yani.... Önce çocukların psikolojisini değerlendirmek gerekir onu da biz yapamayık tabi. Bu yüzden uzmana gönderirim böyle durumlarda ama tabi okullarımızda rehber danışman olsa iyi olur tabi.”

KÖ61: “...Onun gelişiminde bir problem var mı yok mu? Eğitime ihtiyacı var mı yok mu? Psikolojik olarak bir desteğe ihtiyacı var mı yok mu? Rehberlik olarak bir şeye ihtiyacı var mı yok mu?...”

Katılımcı öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacına ilişkin görüşleri incelendiğinde çocuk davranışlarını yordama (n=33) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu tema altında öğretmenler çocukların bireysel farklılıklarının saptanması (n=21) ve aile ile çevre koşullarının çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesinin (n=13) çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının temel amacı olduğu yönünde görüşler belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler, çocukların bireysel özelliklerinden kaynaklanan davranışlarının tanıma ve değerlendirme uygulamalarını etkilediğini söylemişlerdir. Çocukların aile ve çevre koşullarının göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi yönünde de görüşler belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını, çocukların bireysel farklılıklarının davranışlarına etkisinin yordanması olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ7: “Temel amaç öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda güçlü yönlerini öne çıkarıp geliştirmek olmalı. Çocuğun kendine güvenini sarsmadan yönlendirmeliyiz. Onları birden bir sürü şeyle boğmak yerine hafif hafif başlayarak pekiştire pekiştire ilerlemeliyiz...”

KÖ15: “... Bilmek gerekir nedir bu çocuğun özellikleri. Neye ilgi duyar neyi iyi yapar neyi iyi yapamaz yani bunları bilmek gerekir. Davranışlarını gözlemlemek gerekir...”

KÖ24: “... Bazen daha duygusal olur bazen daha agresif olabilir. Veya işte anne babası boşanan çocuklarımız var. Bu çocuklar bazen yüz seksen derece değişir. Yani ağlama problemleri olabiliyor bu durumlarda. Yani çocuğun duygusal durumu çok etkiler eğitimi”

KÖ52: “Temel amacı çocuğun gelişmesini hedeflediğimiz davranışını en iyi şekilde gelişmesini sağlamak olmalı ya da çocuğun bireysel farklılıklarına da dayanır. Önce belki ortalama bir hedef davranışının gibi ve üstüne onun eklemek gibi...”

KÖ63: “Eğitimin doğru yönde ilerlemesine zemin hazırlar. Her bir çocuk için ayrı bir amacı olmalıdır...Bakarsınız bir çocuk için tek ayak sıçramayı hedef almışken başka bir çocuk için dengede yürümeyi alabiliriz. Yani her birisi ne yapar ne eder önce bakmak gereklidir...”

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını, aile ve çevre koşullarının çocuğun davranışlarına etkisinin yordanması olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ6: “...Tabi çocuğun ailesinin etrafında iletişim kurduğu yetişkinlerin veya arkadaşlarının etkisi olur... değişik ortamlarda bulunmasını sağlıyorsa bu çocuğa yansır. Tabi en önemlisi bir kreşe göndermişse anasını gelmeden önce çocuk daha bir farklı olur yani. Daha özgüvenli başlar...”

KÖ15: “...Arkadaş ilişkilerini ailesiyle olan bağı gözlemlemek gerekir. Çocuğun tanıdıktan sonra da ona uygun eğitim alanına yönelmek gereklidir...”

KÖ18: “...Sınıf profilini öğrenmek yani çocukların ne gibi özellikleri var nasıl bir aileden gelir yani tabii ailede tanımak gerekir. Çünkü ailede çok önemlidir özellikle küçük kademelerde. Ailelerle görüşerek konuşarak çözeriz birçok durumu problemi...”

KÖ62: “Çocuğu tanımak herhangi bir sorunu olduğunda aileye anlatabilmek. Sonuçta aile bize emanet eder çocuklarını. Bizde tanımalıyız. Onları değerlendirebilmek belli bir şey istedikleri zaman yola çıkabilmek.”

Katılımcı öğretmenler okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacına ilişkin gelişim destekleyici planlama ve rehberlik (n= 33) hizmetlerinin önemine dikkati çekmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü uygulamaların temel amacını, eğitim planlamasını çocuğun gereksinimine uygun düzenleme (n = 19) olarak belirtirken, bir diğer bölümü ise gelişime rehberlik etme (n=14) yönünde görüş belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını, eğitim planlamasını çocuğun gereksinimine uygun düzenleme olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ1: “...Temel amacımız öncelikle çocuğu bireysel olarak ele alıp hepsi için bu gelişim çeşitleri düşünülerek bunları planlama yapmalıyız...”

KÖ11: “Çocuğa ihtiyacı doğrultusunda eğitim vermek. Aslında ilgi ve ihtiyacı da diyebilirim. Çocuğun ilgilendiği dikkatini çekebilecek şekilde eğitim planlarımızı hazırlamak gereklidir... Yani bu şekilde farklı malzemelerle farklı yöntemlerle eğitim vermek gereklidir...”

KÖ49: “... Temel amacımız eğitimle çocukta ulaşmak istediğimiz hedeflere çocuğu tanıyarak ulaşmak olmalıdır. Çocuk merkezli bir tanıma ve değerlendirme yapmak olmalıdır. Nasıl eğitim planlarımıza bu şekilde karar veriyorsak aynı şekilde yani...”

KÖ51: “Temel amaç, gelişimsel olarak geride kalmış alanlarının belirlenip çocuğa destek olacak eğitimlerin planlanmasıdır...”

Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını; çocuğun gelişimine rehberlik etme olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ5: “Çocuğu yapabildiklerinin bir üstüne taşımaktır. Neyi yapıp neyi yapamadığının tespit edilip onu bir üst düzeye çıkaracak etkinlikler yapmak.”

KÖ19: “...öğrencisinin sosyal yaşamını etkileyecek doğru yanlış davranışların gerekirse düzeltilebilmesi, çocuğun bilişsel, duygusal yönden gelişebilmesi, onu hayata hazırlarken ailesinden ayrı girdiği ilk sosyal ortamda çocuğa her açıdan öğretmenin destek olabilmesi.”

KÖ27: “...Yani çocuğun neye ihtiyacı varsa ona göre bir süreç uygulamaktır yani. Öğretmen bir yol göstericidir. Öğrencisinden aldığı fikirle bir yol çizer. Çocukta o yolda yürüyebilmelidir. Bunun için en doğru şekilde tanımak gerekir...”

KÖ48: “Temel amacı çocukların bireysel farklılıklarını belirleyip ona göre bir yol planı hazırlamak olmalıdır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşımında ve geri dönüt beklentisinde bireysel farklılıkları bilmenin önemi çok büyüktür...”

KÖ53: “... Sonra bulunduğu durumdan daha iyi bir seviyeye getirmeye çalışmak. Okuldaki müfredatı takip etmesine yardımcı olmak. Daha iyiye doğru ilerlemesine yardımcı olmak. Yani okul müfredatına çocuğu adapte etmek...”

4.2.3 Öğretmenlerin, “Okul Öncesi Dönemde Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanacakları Tekniklere Nasıl Karar Verdikleri” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanacağınız tekniklere nasıl karar veriyorsunuz?” şeklinde olan soru yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 6 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve belirlenen temalara göre yansıtılmıştır. Bu doğrultuda altı tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşturulan bulgular sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla kullandıkları tekniklere nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşlerinde öne çıkan öğeler

KATEGORİ - 3: Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanacakları tekniklere karar vermelerinde etkili olan öğeler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Yaş ve Gelişim Özellikleri	31
TEMA - 2: Çocuğun Bireysel Özellikleri	28
TEMA - 3: Araştırma ve meslektaşlarla deneyim paylaşımı	25
TEMA - 4: Çoklu Yöntem ve Teknik Kullanımı	23
TEMA -5: Aile İle Kurulan İletişim	22
TEMA - 6: Eğitim Programına Uygunluk	12

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan tekniklere nasıl karar verdiklerine ilişkin, öğretmenlerden 31 katılımcının “Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri” şeklinde (Tema 1), 28 katılımcının “Çocuğun bireysel özellikleri” (Tema 2) ve 25 katılımcının “Araştırma ve

meslektaşlarla deneyim paylaşımı” (Tema 3), 23 katılımcının “Çoklu Yöntem ve Teknik Kullanımı” (Tema 4), 22 katılımcının “Aile İle Kurulan İletişim” (Tema 5), 12 katılımcının ise “Eğitim Programına Uygunluk” (Tema 6) şeklinde bulgulara rastlanmıştır.

Katılımcı öğretmenler uygulamalara karar verirken çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine (n=31) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun yaş düzeyinin ve gelişim özelliklerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına karar verme sürecinde etkili olduğuna vurgu yapmışlardır.

Uygulamalara çocuğun yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda karar verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ6: “Öncelikle çocuğun yaşına göre bakarım. Bir çocuk için hangi yaştaysa o yaşına göre olan kazanım ve göstergelerimiz vardır programda. Öğrenme alanlarına yani gelişim alanlarına göre ...”

KÖ9: “Çocukların yaş düzeylerine ve kişilik özelliklerine göre karar veririm. Yaş düzeylerine göre yapması gerekeni yapar mı diye bakarım. Eğer yapamıyorsa çocuğun kendi kişiliğinden kaynaklı olabilir mi diye de bakarım...”

KÖ31: “...Şimdi belki ilk olarak yaşa bakmak gerekir. çocuğun yaşı kaçtır? Ardından bakarım çocuğun bu yaş grubundan durumu geri midir normal midir özel mi yani ona bakarım... Bu yüzden yaş gelişimine bakarım çok önemlidir...”

KÖ50: “...Hani dediğim gibi doğdukları aya göre ayırmaya çalışırım. Daha sonra öncelikle portfolyodan ilerlerim ki bildikleri bilmedikleri ve işte gelişim göstergelerinin olduğu şeyler vardır dosyalar. Oradan her ay doldururum. Sonraki ay eğer o beceriyi kazanmadıysa kazandı kazanmadı diye not düşerim. Sonraki ay tekrar bakarım kazandı mı kazanmadı mı diye”

KÖ58: “İlk önce tabi yaş grubuna bakıyorum... Doğru bir şekilde tanıyabilmem için doğru şeyler seçmeliyim karar verirken. Çocuğun kaç yaş grubunda olduğunu bu yaş grubunda belli başlı genel şeyler vardır onları bilmeliyim karar verirken...”

Katılımcı öğretmenler bir diğer bölümü ise uygulamalara karar verirken çocuğun bireysel özelliklerini (n=28) göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Çocuğun ilgileri ve sahip olduğu becerileri, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda karar verilmesi, çocuğun aile yaşantısının ve çevre yapısında göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Uygulamalara çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda karar verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ1: “...Bazen çocuğun bir sözü benim için hahhh derim bu çocuk olayı kaptı değerlendirme olur çocuk için bir fikrim olur... Eğer tanıyamıyorsam veya değerlendiremiyorsam zaten o zaman işte bu tekniklerden yöntemlerden kullanırım o an için hangisi en uygunsu...”

KÖ12: “...Çocukların bireysel özelliklerine de bakarım çok önemlidir. Çocuk merkezli olmalıdır zaten baktığınızda her şey gibi. Yeni programa göre biliyorsunuz her şeyin merkezinde çocuk var...”

KÖ53: “... Ardından sınıfın genel profilini incelerim. Örneğin özel eğitim gerektiren bir öğrencim varsa bunu düşünerek planların etkinliklerimi ve değerlendirmeyi. Veya genel profil aynı olsa bile bireysel farklılıklar vardır. Bunları dikkate alarak karar veririm...”

KÖ59: “... Çünkü yapacağım şey çocukları bağlar etkiler. Onların özelliklerini bilerek yapmalıyım ki...”

KÖ62: “Bireysel farklılıklarını dikkate alırım öncelikle. Bireysel özellikleri çocuğun çok etkiler diye düşünürüm her şeyi. Yani hazır bulunuşluğuda tabi...”

Katılımcı öğretmenlerin bir diğer bölümü ise, araştırma ve meslektaşlarla deneyim paylaşımı yoluyla (n=25) karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalara karar verirken çeşitli kaynakları araştırdıklarından söz etmişlerdir. Bu konuyla ilgili literatür taraması ve internet aracılığıyla kişisel araştırma yaptıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin konuyla ilgili kitapları inceleyerek kuramsal bilgilerden yararlanarak, öğretmen arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak, kendi deneyimleri ve okul olanakları doğrultusunda uygulamalara karar verdikleri şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamalara araştırma ve meslektaşlarla deneyim paylaşımı yoluyla karar verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ3: “...Bazen arkadaşlara sorarım siz bunu nasıl yaptınız nasıl verdiğiniz bu temayı veya işte çocuklara nasıl anlattınız gibi. Birbirimize yardım ederiz fikirlerimizi paylaşıyoruz... sorarsınız tecrübeli olana...”

KÖ7: “Genellikle araştırarak ve meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunarak.”

KÖ19: “Yeni gelişmiş uygulamalar varsa önce onlara bakmaya çalışırım. Bu uygulamaları nasıl öğrenebilirim nasıl uygulayabilirim diye bir araştırırım...O yüzden ben sürekli bakarım internetten bir şeyler bulmaya çalışırım ...”

KÖ35: “... Sosyal açıdan değerlendirilmesi gereken konularda uzman görüşleri ve aileler ile birlikte konuşarak karar vermeye çalışıyorum. Okulumuzda rehber öğretmenimiz vardır. Bu gibi durumlarda hani eğer çocuğu çözemiyorsak tanımakta zorlanıyorsa rehber öğretmenimize yönlendiririz...”

KÖ60: “İyice bir araştırma yaparım çocuğun düzeyine uygun Kıbrısta Türkiyede ve dünyada neler yapmışlar. Kendimce araştırırım sorar soruştururum. Yani önce iyi bir araştırma yapmak lazım... Daha bilimsel daha iyiye doğrucu bir yaklaşım için

araştırma yapmak lazım. Son ne olmuş ne bitmiş bu konularda ona göre bir şeye karar verilir...”

Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamalara çoklu yöntem ve teknik kullanımı (n=23) aracılığıyla karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok gözlem tekniğini kullanarak gelişimsel değerlendirmeler konularında karar verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Gözlem tekniğiyle birlikte, öğretmenlerin oyun oynama ve drama yoluyla, resim çizme tekniğiyle, öğretmenin kendisinin bu konuya ilişkin sahip olduğu deneyimleri aracılığıyla, performans değerlendirmesi yaparak, geçerli ve güvenilir testler kullanarak, velilerle bire bir görüşme ve anket yapılması yoluyla ve ilgili uzmanlardan görüş alınması aracılığıyla vb. gibi farklı yollarla karar verdiklerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamalara çoklu yöntem ve teknik kullanımı aracılığıyla karar verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ5: *“Gözlem yaparak veya aileden bilgi alarak karar vermeye çalışırım. Ayrıca performans değerlendirmesi yaparım. Çocuğun yapabildiklerini görürüm yapamadıklarını da görürüm ve ona göre karar veririm bir sonraki aşamada ne yapacağıma.”*

KÖ20: *“... Resim çizmesini isteyip yine ne düşündüğünü nasıl bir duygusallık yaşadığını görebiliriz. Sınıftaki köşelerde nasıl oynadığını gözlemleyerek tanıyabiliriz.”*

KÖ41: *“Ben genelde gözlem yaparım. Her alanda yapabilirim bunu. Ayrıca gözlem gerçekten tamamen çocuğun hangi seviyede olduğunu görmemizi sağlayan en temel yöntemlerden birisi bence. Ailelerden de çocuğu tanıtmaya mektubu isterim.”*

KÖ51: “...Benim en çok tanıma yöntemim oyunlardır...Arkadaşlarıyla veya benimle oyun oynarken. Dışarıda bahçede gözlem yaparım. ... yada işte masal saatinde masal okurum. Siz olsanız nasıl davranırdınız diyerek çocukların tepkilerini ölçerim bu şekilde.”

KÖ61: “...Yani çocuklar kendi eğitim ortamlarını değerlendirmelerini isterim. Ama öncelikle okulun ilk zamanlarında bu tekniklerle çocuğu tanımaya çalışırım. Anekdote gözlem haftalık gözlem formu kullanarak ilerlerim...” Katılımcı öğretmenlerden bazıları çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara aile ile kurulan iletişim (n=22) doğrultusunda karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin aile ile bire bir görüşme yaparak, aile katılımı etkinlikleri düzenleyerek ve etkili bir iletişim kurarak bilgiler elde ettikleri ve uygulamalara bu doğrultuda karar verdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Uygulamalara aile ile kurulan iletişim yönünde karar verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ4: “...Çocuğu tanıdınız değerlendirme yaptınız ve hedeflediğiniz sonuca ulaşamadınız. Nedir bunun sebebi buna bakılmalıdır. Çocuğun kişisel özellikleri, ailesi ve gerekirse sosyal çevresi incelenmelidir.”

KÖ35: “Aile ile birlikte iletişim kurarak yapmaktayım... Sosyal açıdan değerlendirilmesi gereken konularda uzman görüşleri ve ailelerle birlikte konuşarak karar vermeye çalışıyorum... O zaman aileye söyleriz işin konunun uzmanı kimse ona yönlendirilir...”

KÖ45: “... Kısaca belirtmem gerekirse ilk önce çocuğun ailesiyle işbirliği yaparak, bire bir görüşerek görüş edinmeye çalışırım. Daha sonrasında çocuğu gözlemlerim edindiğim görüşüm doğru mu diye ve o şekilde karar veririm.”

KÖ47: “... Bu noktada da veli öğretmen görüşmeleri benim için çok önemlidir. Ailenin yakın çevresinden de bilgi edindiğim de olmuştur.”

KÖ53: “... Ayrıca çocuğun ve dolayısıyla ailenin kültür geçmişini de incelerim... İşte bence çocuğun ailesinin kültürü bu kadar etkili. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi de çok önemli... Ama işte okulun olanakları da belli...”

Katılımcı öğretmenler uygulamalara eğitim programına uygunluk (n=12) doğrultusunda karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Program ve müfredat ile örtüşen bir eğitim anlayışını benimsediklerini ve çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına karar verirken bunu önceliklerine vurgu yapmışlardır.

Uygulamalara eğitim programına uygunluk doğrultusunda karar verdiği yönünde görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ9: “...İlk başta Eğitim programına bakarım...”

KÖ29: “...Emin olamadığım durumlarda dönüp programa da tekrar bakarım”

KÖ55: “...Yani çocuklar kendi eğitim ortamlarını değerlendirmelerini isterim... Ama öncelikle programdaki teknikleri kullanıyorum..”

KÖ57: “Bunlarla hani sınıfta zaten belirli dersler var programlarımız var. Müfredatın verdiği şeylerle biz gideriz... Ama hani yine bellidir planımız programımız tabi. Her şeyi planımıza programımıza göre yaparız...”

KÖ64: “... Müfredatı da içinde barındırıp,... Etkinlikler planlayıp haftalık program içerisinde uyguluyorum.”

KÖ65: “Bu teknikleri seçerken öncelikle plan ve programıma bakarım. Çocuklar için nasıl bir yol izleyebilirim diye...”

4.2.4 Öğretmenlerin “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Neleri Dikkate Aldıkları” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate alıyor sunuz?” şeklinde olan sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 7 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve ilgili temalar şeklinde yansıtılmıştır. Bu doğrultuda yedi tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşturulan bulgular temalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin okul öncesi dönemde öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate aldıklarına ilişkin görüşleri

KATEGORİ - 4: Öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken ve yürütürken dikkate aldıkları öğeler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Çocuğun Yaş Seviyesi ve Gelişim Düzeyi	30
TEMA - 2: Farklı Etkinlik Örnekleri ve Yöntem/Teknik Kullanımı	24
TEMA - 3: Aile Yapısı ve Çevresel Etkenlerin Etkisi	23
TEMA - 4: Çocuğun Bireysel Özellikleri	23

TEMA -5: Meslektaşlarla Bilgi ve Deneyim Paylaşımı	19
TEMA - 6: Süreç Odaklı Olma ve Süreklilik	13
TEMA - 7: Eğitim Programı ve Müfredat	12

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin, okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan uygulama ve planlamada dikkat ettikleri öğelere ilişkin; öğretmenlerden 30 katılımcının “Çocuğun yaş seviyesi ve gelişim düzeyi” (Tema 1), 24 katılımcının “Farklı etkinlik örnekleri ve yöntem/teknik kullanımı” (Tema 2) ve 23 katılımcının “Aile yapısı ve çevresel etkenlerin etkisi” (Tema 3), 23 katılımcının “Çocuğun bireysel özellikleri” (Tema 4), 19 katılımcının “Meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı” (Tema 5), 13 katılımcının ise “Süreç odaklı olma ve süreklilik (Tema 6) ve 12 katılımcının “Eğitim programı ve müfredat” (Tema 7) yönünde görüş belirttiği bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden kategori 4 doğrultusunda “Çocuğun yaş seviyesi ve gelişim düzeyi” (n=30) yönünde görüş belirten öğretmenlerin çocuklarla ilgili gelişimsel değerlendirmeler yapabilmek için çocukların yaş ve gelişim düzeylerine yönelik etkinlikler planladığı ve yürüttüğü bilgisine ulaşılmıştır.

Tema 1 kapsamında “Çocuğun yaş seviyesi ve gelişim düzeyi” yönünde değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ4: “Çocuğa bunu hissettirmeden yaş grubunu göz önünde bulundurarak, değerlendirmek istediğim gelişim alanlarına yönelik etkinlikler planlayarak, doğal süreçte ve belirli aralıklarla olacak şekilde bunu yürütmeye çalışırım.”

KÖ15: “...Öncelikle çocuğu tanımak ve tanımak içince öncelikle yaşını dikkate almak gereklidir. Her yaşın sahip olduğu bazı özellikler vardır...Çocuk neleri yapabilir bilmeliyim sonrasında ben bu çocuğu nereye getirmeliyim bilmeliyim...”

KÖ36: “Gelişimde özellikleri nerededir çocuğun incelerim. Bilişsel, fiziksel, sosyal ve dilsel gelişimlerine bir göz atarım. Bu gelişimlerde hangi düzeydeyse çocuk onu bir üste çıkaracak şekilde...”

KÖ50: “Planlarken dediğim gibi yaşlarına dikkat ediyorum. Gelişim düzeylerine dikkat ediyorum. Bireysel özelliklerine bakıyorum. Tüm bunlara dikkatle bakıyorum ve ona göre planlıyorum eğitimi. Yürütürkende aynı şekilde planlı ve programlı olmam gerekiyor... Yani eğer planlı olmazsam başka yerlere de gidebilir bu durum. Planlı ve programımı hızlı bir şekilde çizmem gerektiğini düşünüyorum çocukların düzeylerine göre yani...”

KÖ65: “Bu uygulamalar direk çocuğun gelişimiyle ilgili olmalı planlarken buna dikkat etmeliyiz. Gelişiminden kastım o yaşın gelişimi. Yaşına göre yaptıkları yapamadıkları. Ben yapamadıklarına odaklanırım onları geliştirmeye odaklanırım...”

Yapılan görüşmede “Farklı etkinlik örnekleri ve yöntem/teknik kullanımı” (n=24) yönünde görüş belirten öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları planlarken ve yürütürken ikinci olarak farklı etkinliklerden ve teknik/yöntemlerden yararlanılması gerektiğini ağırlıklı olarak vurgulamışlardır.

Tema 2 kapsamında “Farklı etkinlik örnekleri ve yöntem/teknik kullanımı” yönünde değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ5: “Gözlem anekdotlarına, öğrenci tanıma fişlerine, sınıf dinamiğine veli ve öğretmen görüşlerine ve performans değerlendirmesine bakarım. Tüm bunlardan elde ettiğim bilgiler çerçevesinde planlarım. Bu planlamayı yaparken öncelikle sınıfın

dinamiğine bakarım. Ona göre öncelikle gözlem yapacağım çocukları belirlemeye çalışırım...”

KÖ31: *“Çocuklardan daha önce verim aldığım teknikleri kullanmaya dikkat ederim.”*

KÖ45: *“Şimdi öncesinde eğer belli bir süre geçmişse ve çocuğu tanıyorsam sevdiği materyalleri kullanmayı...Yani onların sevdiği materyali kullanarak aslında daha çok planlarımdaki değerlendirmesini daha iyi görürüm...”*

KÖ57: *“...halen daha yapamazsa farklı yöntemler uygularım. Ancak buna rağmen yapamazsa o zaman farklı bir danışandan fikir alırım. Başka bir eğitimciden fikir alırım. Yani aslında aman ben bugün gözlem yapayım diye oturmam ...Atıyorum işte şu hafta şu çocuğu bugün bu çocuğu değil gerekli gördüğüm anda yaparım.”*

KÖ61: *“...çocuğun özellikleri dikkate alınmazsa ve çocuğa uygun bir teknik kullanılmazsa ya da çocuğun canını sıkan bir teknik kullanılırsa o tekniğin işe yaramadığını düşünürüm. Yani yanılttığını düşünürüm sonuçları. Hani şeye benzer biz geçerlik güvenilirliği olmayan bir test kullandığımızda aldığımız sonuçlar darmadağındır...”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “Aile yapısı ve çevresel etkenlerin etkisi” (Tema 3) (n=23) yönünde bulgular tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken, çocuğun aile yapısını, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini, eğitim durumunu, gelişimi etkileyebilecek diğer çevresel faktörleri dikkate aldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tema 3 kapsamında “Aile yapısı ve çevresel etkenlerin etkisi” yönünde değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

KÖ18: “Tanıma aşamasında önce aile ile ilgili aile tarafından doldurulan bilgi formu yol gösterici oluyor. Daha sonra aile ve çocukla sohbetlerle daha derinlemesine bilgi alıyorum”

KÖ20: “... Veliyle kontak kurarız ilk etapta. Onlara form göndeririz. Hem aileyi hem çocuğu tanıtıcı olacak şekilde. Velilerde bize destek olur her zaman ve bizde velilerimizden de fikir alır ona göre planlar yapar ve yürütürüz.”

KÖ54: “Çocuk nasıl bir çevreden gelir bakarım önce... Yani çevresi etrafındaki insanların onunla nasıl ilgilendiği önemlidir. Bunlar bizim derslerimizde verimi artırabilir de azaltabilir de... Aile yapısında önemlidir tabi. Ailenin maddi durumu eğitim durumu bunlar hep çocuğun ilerlemesini etkiler. Okuma yazma bilmeyen velilerim var. Telefonda sesli mesaj atarım kendilerine. Ama çocuğa ne derece faydalı olabilecek bilmiyorum...”

KÖ59: “... Burada kültürüne bile bakılabilir bence. Anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ekonomik seviyeleri.”

KÖ64: “... Ailelerle görüşmeler, anketler (ki bu dönemde çok işe yaradı. Ne aileleri ne de çocuğu göremediğimiz için), formlar, veli ziyaretleri gibi birçok teknik uygulamam. Ne kadar çok çeşitli olursa o kadar çok şey öğreniyoruz çocuklarla ilgili. Tabi bu da bizim planlamamızı yönlendiriyor...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “Çocuğun bireysel özellikleri” (Tema 4) (n=23) yönünde bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları planlarken ve yürütürken çocukların bireysel özelliklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda her çocuğun farklı özellikler taşıdığına göz önünde bulundurulması yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tema 4 kapsamında “Çocuğun bireysel özellikleri” yönünde öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ9: “... Değerlendirme yaparken her çocuğun aynı düzeyde olamayabileceğini de göz önünde tutarak, benim için en önemlisi her çocuğun bireysel olarak ne kadar ilerleme göstermiş olduğudur.”

KÖ30: “...çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ediyorum. İlgileri sayesinde planlayıp ihtiyaçlarına göre yönlendiririm”

KÖ35: “Öncelikle bireysellik. Çocuğun bireysel olarak taşıdığı tüm özellikleri kapsayacak bir uygulama yaparım...”

KÖ49: “Bireysel farklılıkları ve özel durumların varlığını dikkate alıyorum... Programın her çocuğu kapsamaması gerekir. Haftalık planlarımı da buna göre yaparım.”

KÖ56: “...kişisel özellikler... Yaş aralığı çok önemli işte bazı çocuk aralık doğumludur. Bazı çocuk ocak doğumludur. Bazı çocuğun kardeşleri vardır daha bilinçli olarak gelir. Daha becerileri gelişmiştir. Bu tür şeyleri dikkate alıyoruz.”

KÖ61: “İlk dikkate aldığım şey çocuktur... Yani ilk etapta çocuğun kişisel özelliklerini dikkate almaya çalışırım... Cesaretlendirmek gereken çocuklar için farklı yöntemler kullanmalıyım...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “Meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı” (Tema 5) (n=19) yönünde görüşler saptanmıştır. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları planlarken ve yürütürken deneyim sahibi olan meslektaşlarla bilgi alış verişi yapılması ve etkili bir iş birliğinin sağlanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tema 5 kapsamında öğretmenlerin “Meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı” yönünde belirttikleri görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ10: “...Sonra sorarım diğer arkadaşlara da. Onlarla fikir alışverişi yaparız ve programlarımıza başlarız Ayrıca hem program hem etkinlikler zenginleşir bu şekilde. Bazen diğer okullardaki arkadaşlara da sorduğumuz olur ...

KÖ53: “...yani ben bazende bize giren branş hocaları vardır onları da işe koşarım... Bu şekilde birlikte gideriz. Sonra şube arkadaşlarımızla konuşuruz o şekilde karar vermeye çalışırız. Biz ortak gideriz yani sonuçta aynı okulda aynı branşı uygularız o yüzden ortak gideriz.”

KÖ55: “Eğer ilgili çocuk o kazanımı edinmediyse zaten onunla birebir veya başka etkinliklere o kavramları da karıştırarak edinmesini sağlarım. Eğer olmuyorsa branş arkadaşşıma sorarım. Her sınıfta benzer problemler olabiliyor. Arkadaşımanın izlediği yolu denerim bazen de o türlü uygularım.”

KÖ57: “... Ancak buna rağmen yapamazsa o zaman farklı bir danışandan fikir alırım. Başka bir eğitimciden fikir alırım...”

KÖ62: “...Bazen de bir öğretmen izne ayrılır yerine bir geçici gelir yani ortaklaşa hareket etmek önemlidir bence. Giden öğretmenin kaldığı yerden devam edip o öğretmene danışmalıdır yani bence.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “Süreç odaklı olma ve süreklilik” (Tema 6) (n=13) yönünde görüşler saptanmıştır. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları planlarken ve yürütürken bu uygulamaların sürecine, niteliğine ve sürekliliğine dikkat edilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler tanıma ve değerlendirme uygulamalarının zamana yayılan bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Uygulamaların belirli bir zaman aralığında sistematik olarak yapılmasının önemine dikkati çekmektedirler. Ayrıca gerçekleştirilen tanıma ve değerlendirme uygulamalarının niteliğinin sonuca etki edeceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tema 6 kapsamında “Süreç odaklı olma ve süreklilik” yönünde öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ4: “Çocuğa bunu hissettirmeden, değerlendirmek istediğim gelişim alanlarına yönelik etkinlikler planlayarak, doğal süreçte ve belirli aralıklarla olacak şekilde bunu yürütmeye çalışırım.”

KÖ8: “Sürdürülebilir olmasını sağlamaya çalışmak gerekir.”

KÖ28: “...Bu uygulamalarda çocuğu önyargıya düşmeden olduğu gibi görebileceğimiz etkinlikler yapmaya ve sürekliliğe dikkat etmeliyiz ayrıca. Bir davranışı vardır diyelim bir çocuğun. Onu zaman zaman takip etmeliyiz. Eğer çocuğun olumsuz davranışı var ve biz bir şeyler yaptık düzelmediyse biraz daha denemeliyiz nasıl bir süreçte gerçekleşir o davranış ona bakmalıyız. Belki o sürece müdahil olmalıyız...”

KÖ37: “... Sonra bu uygulamaların sıklığına dikkat etmek gerekirken takipte kalmış olabilelim. Eğer bir kere yapıp bırakırsak verimli olmayacaktır... O yüzden sıklıkla yapılmalıdır takipte kalınmalıdır...”

KÖ48: “... Çocukların ay ay gelişimleri nerededir sürekli bakarım her ay kontrol etmiş olurum. Sürekli yapılıncaya aksayan şeyler olmaz. Eğitim bu aksamaması için sürekli kontrol şart.”

KÖ65: “...Yürütürkende bunun sürekli kısa tekrarlarla yapılmasına özen göstermeliyiz. Bir şeyi bir defa yaptım tamamdır diyemeyiz. Kısa aralarla yeniden yeniden yapmak gerekir inancındayım.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “Eğitim programı ve müfredat” (Tema 7) (n=12) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları planlarken ve yürütürken eğitim programını ve müfredatı göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu

konuyla ilgili öncelikle eğitim programı kapsamında yer alan uygulamaları dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Yine öğretmenlerin bir bölümü de okul öncesi eğitim kapsamında müfredatı göz önünde bulundurarak bir takım uygulamalar gerçekleştirdiklerine vurgu yapmışlardır.

Tema 7 kapsamında “Eğitim programı ve müfredat” yönünde öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ1: “Evet bu uygulamaları yaparken öncelikle biliyorsunuz bizim programımız var okul öncesi eğitim programı. Bu programa bakarım... Bu programda olan tekniklerden yararlanmaya dikkat ederim.”

KÖ24: “Konu bazlı olan müfredatı takip ederim ben. Buna göre haftalık planlarım vardır. Her ay her hafta için ve yıl bazında yapacaklarım bellidir...birazda yeni planlardan uygularım. Çember saatini yaparım çocuklara. Benim konularıma ek olarak onlarda çıkan temaları ekleyerek harmanlayarak bir şekilde uygularım...”

KÖ39: “Onların ilgilerini çekecek şekilde plan programımızı hazırlamalıyız. Aslında yeni program da bunu söyler bize...”

KÖ49: “...Haftalık planlarımı da buna göre yaparım. Çocuğu tanımaya çalışırken ve değerlendirirken müfredata da dikkat ederim. Sonuçta biz müfredata bağımlıyız.”

KÖ53: “Tabi burada benim bir yıllık planım vardır. En başta bunu dikkate alırım...”

KÖ64: “...Eğitim programımız çerçevesinde yaparım. Özellikle öğretmen el kitabını çok kullanırım...”

4.2.5 Öğretmenlerin “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme İle İlgili Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Karşılaştıkları Güçlükler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür

güçlüklerle karşılaşılıyor sunuz?” şeklinde olan sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 8 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve ilgili temalar altında yansıtılmıştır. Bu doğrultuda dört tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri bu tema başlıkları altında açıklanarak incelenmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin görüşleri

KATEGORİ - 5: Öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken karşılaştıkları güçlükler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Eğitim Ortamı ve Öğretmen Niteliklerine Dayalı Güçlükler	34
1.1 Eğitim Ortamı	
1.1.1 Sınıf mevcudu	22
1.1.2 Zaman yetersizliği	13
1.1.3 Yardımcı öğretmen eksikliği	10
1.1.4 Rehberlik hizmetleri yetersizliği	8
1.1.5 Materyal eksikliği	5
1.1.6 Teknolojik donanım eksikliği	3
1.2 Öğretmen nitelikleri	
1.2.1 Gerçekleştirilen uygulamaların niteliği	16
1.2.2 Uygulamalarda yeterlilik	8
1.2.3 Öğretmenler arası işbirliği eksikliği	1
TEMA - 2: Çocukların Özelliklerine Dayalı Güçlükler	29
1.1 Özel destek gereksinimleri	25
1.2 Hazırbulunmuşluk düzeyleri /Bireysel gelişim farklılıkları	12
TEMA - 3: Aile -okul işbirliğine dayalı güçlükler	20

3.1 Çocuk ile ilgili bilgi paylaşımı	
3.1.1 Bilgi paylaşmada isteksizlik	10
3.1.2 İletilen bilgileri kabul etmeme	5
3.1.3 Çocuğa ilişkin gerçekleri kabullenmeme	5
3.2 Aileler arasında kültürel/çevresel farklılıklar	
3.3 Eğitim paydaşları arasında işbirliği eksikliği	9
3.3.1 İş birliği yapmada isteksizlik	5
3.3.2 İş birliği yapmama	2
TEMA - 4: Güçlük yaşamama	4

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin, 34 katılımcının “Eğitim Ortamı ve Öğretmen Niteliklerine Dayalı Güçlükler” (Tema 1), 29 katılımcının “Çocukların özelliklerine dayalı güçlükler” (Tema 2) ve 20 katılımcının “Aile-okul işbirliğine dayalı güçlükler” (Tema 3) konusuna vurgu yaptıkları , 4 katılımcının ise “güçlük yaşamama” (Tema 4) şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin kategori 5 doğrultusunda “Eğitim ortamı ve öğretmen niteliklerine dayalı güçlükler” şeklinde belirttikleri Tema 1 kapsamında öğrenciyi tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken eğitim ortamının yapılandırılması ve donanımı doğrultusunda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle sınıf mevcudu ve zaman yetersizliği konularında güçlük yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Gerçekleştirilen uygulamaların niteliği, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, materyal eksikliği, dijital ürünlerin eksikliği, uygulamaları gerçekleştirmede yeterlilik ve öğretmenler arası işbirliği gibi konularda da güçlük yaşandığı bilgisine ulaşılmıştır. Tema 1 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ8: “... Risklidir bizim çalıştığımız yaş grubu. Çocuk faktörü çok değişkendir... ama sürekli dağılır küçük yaşlarda dikkat ...”

KÖ11: “O esnada gelişen beklenmedik olaylar olabiliyor mesela gözlem esnasında diğer öğrencilerin bir sorunu olabiliyor. Dikkatimi dağıtır bu ve tamamlayamam yaptığım gözlemi...”

KÖ26: “Bakanlıkla koordineli çalışıp gerekli destekler alınmalı. En büyük zorluk zaten okulların imkanlarının azlığıdır. Bakanlık bu gibi konulara eğilmelidir. Sendikalarla da bu konularda çalışılmalıdır.”

KÖ40: “Çocukların söylediklerimi anlayıp, kavrayamaması. Derslerde dikkatini toplayamaması ne yapacağını anlayamaması...”

KÖ47: “... Onun dikkatini toplayamamak benim güçlüklerim arasındadır... Burada mesela her öğretmen yeterince etkili değil diye düşünürüm yani bilgi açısından. Yani çocukların dikkatini toplama açısından bahsediyorum...”

KÖ59: “Mesela zaman, birde mesela tek öğretmensen sınıf çoksa, kalabalık bir sınıfsa, yani kalabalık sınıf olmasa bile yedek başka bir öğretmen olmadığı için ben çok güçlük çekerim. Ya çocukları tuvalete götüreceken ya sınıfta kalacanın ya da çocuğu tanımaya çalışacanın...”

KÖ61: “... Aslında beni en çok zorlayan da öğretmenler arası işbirliğidir. Örneğin sınıfıma sağlık ve fiziksel alan için giren bir öğretmen var ve benimle işbirliği yapmak istemez. Ve benim için tanıma ve değerlendirmenin bir ayağı boş kalmış olur.”

KÖ65: “Şöyle söyleyim sanırım en büyük güçlük sınıflardaki çocukların sayısının fazla olmasıdır. Böyle bir durumda biz çocuklara daha az zaman ayırmak zorunda kalıyoruz ...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 5 doğrultusunda “Çocuk özelliklerine dayalı güçlükler” şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında öğrenciyi tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel gelişim farklılıkları ve özel gereksinimlerinden kaynaklı güçlükler

yaşadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Tema 2 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

KÖ4: “Çocuklar arası farklılık olur ve bu farklılıklar zorlaştırır. Ha isder isdemez o yapamayana bilmeyene göre planlarımı haftalıklarımı. Sınıfta çocuklar arasında seviye farkı beni zorlar ...”

KÖ6: “Özel eğitim gereksinimli öğrencilerde, eğer öğrencinin tam teşhisi konulmamışsa, tanıma ve değerlendirme yaparken zorlandığım zamanlar oluyor.”

KÖ12: “Bazen öğrenciler çekingen durup katılmak istemiyorlar yapmak istemiyorlar. Bunu etkileyen şeyler genelde eğer çocuk zaten utangaç bir çocuksa çekingen durup katılmak istemiyor etkinliğe.”

KÖ23: “Yalnız fazla içine kapanık veya çok fazla hiperaktif olan çocuklarda biraz zorlandım diyebilirim.”

KÖ26: “...Sınıfta engelli öğrenci olması, hiperaktif öğrenci olması, türkçe bilmeyen öğrenci olması gibi belki bunlarda zorlaştırır güçleştirir...”

KÖ32: “Çocukların çekingen olması ve kendini ifade etmemesi edememesi diyebilirim. Çocuğun ruhsal durumu, evinde sokakta oynarken neler yaşadığıyla neler öğrendiğiyle ilgili... Aile çok baskıcıysa çocukta çok çekingen olabiliyor...”

KÖ57: “İnat. En büyük güçlüğü çocukların inadı. Özel çocuklarımda var onları tabi zamanla tanıyoruz... Çocukların bir şeye inat etmesi çok zor bir duruma sokar beni... Tabi özel çocuklarımda var. Bazen bundan dolayı olur ama onları tabi zamanla tanıyoruz...”

KÖ60: “Çocuğun hazır bulunuşluluğu ile alakalı bir durumdur. İletişim ile alakalıdır. Çekingenliğiyle alakalıdır bazen o uygulamayla ilgili. Hazır bulunuşluluğu yaşının getirdiği düzeydeyse zaten uygulamada pek bir problem yok. Ama eğer onun altıdaysa yani istenilen düzeyde değilse o zorluklarla karşılaşıyorsun...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 5 doğrultusunda “Aile-okul işbirliğine dayalı güçlükler” şeklinde belirttikleri Tema 3 kapsamında öğrenciyi tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken; ailelerin çocuklarına ilişkin bilgilendirme ve iletilen bilgileri kabul etmeme konularında öğretmenlerin güçlük yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca eğitim paydaşları arasında etkili bir iş birliği yapılamaması, çocukların aile, kültür ve çevre yapısından kaynaklanan farklılıklardan ötürü öğretmenlerin güçlük yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Tema 3 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

KÖ1: “Çocukla ilgili değil aile kaynaklı sorunlarda zorlanıyorum. Aileler bazen çocukların sorunlarını görmezden gelme, kabullenmeme sıkıntıları yaşıyor ve sorunları çözmek güçleşiyor. Ailenin burada nasıl bir tutumda olduğu çok önemlidir.”

KÖ22: “Okuldan okula sınıftan sınıfa ve işte hatta aynı sınıf içinde çocuktan çocuğa değişen şeyler var eğitim açısından. Hep bu farklılıklar bizim programımıza almamız gereken şeylerdir. Aynı kültürün aileleri arasında bile fark varken birde farklı kültürlerden gelen öğrencilerimiz var ailelerimiz var...”

KÖ32: “...Eğer ablası ya da abisi varsa ya da küçük kardeşi varsa dede nene varsa değişir. Küçük kardeşi varsa o çocuk daha olgun gelir bize. Hep fark ederim çocuk büyüktür artık o evin içinde olgunlaşır... Ailenin çocuğuna nasıl davrandığı evde önemlidir...”

KÖ33: “Aileler ve yaşanılan çevre koşulları etkiliyor. Ailenin eğitim seviyesinin ve ekonomik durumunun düşük olması olumsuz yönde etkiliyor... Çocuğun yetiştiği çevre koşulları da direk olarak çocuğu etkiliyor... Ailenin ne tür bir çevre sunmasıyla ilgili...”

KÖ35: “Çoğu zaman velilere ulaşmakta zorlanıyorum. Taşımacılık var bizim okulda çocuklar otobüsle gelir gider. Çoğu zaman annelerini babalarını hiç görmeyiz...”

Bazen ararım ulaşamam bile. Veli toplantısı yaparız üç kişi beş kişi en fazla ya gelir ya gelmez. Hep bir meşguliyetleri var ailelerin. O yüzden benim en zorlandığım konudur bu aile konusu...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 5 doğrultusunda “Güçlük yaşamama” şeklinde belirttikleri Tema 4 kapsamında öğrenciyi tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tema 3 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

KÖ19: *“Bir güçlükle karşılaşmıyorum.”*

KÖ23: *“Herhangi bir güçlük yaşamadım.”*

KÖ31: *“Çok büyük bir güçlükle karşılaşmadım.”*

KÖ36: *“Aileden bazen tanıtım formunu zamanında alamıyorum o kadar.”*

4.2.6 Öğretmenlerin “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Ailelerle ne Ölçüde Etkili Bir İş birliği Gerçekleştirdikleri” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirebiliyorsunuz?” şeklinde olan sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 9 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve kategorilere yansıtılmıştır. Bu doğrultuda iki tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri bu doğrultuda betimlenmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri

KATEGORİ - 6: Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Yeterli iş birliği	46
1.1 İş birliğinin düzeyi	
1.1.1 Yüksek düzeyde etkili bir iş birliği	28
1.1.2 İyi düzeyde etkili bir işbirliği	5
1.1.3 Orta düzeyde etkili bir işbirliği	3
1.2 İş birliğinde kullanılan yöntem ve teknikler	13
TEMA - 2: Yetersiz iş birliği	20
2.1 Ailenin ilgisizliği	14
2.2 Aile yapısının etkisi	6

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin, öğretmenlerden 46 katılımcının ailelerle “Yeterli iş birliği” kurduğunu (Tema 1), 20 katılımcının ise ailelerle “Yetersiz iş birliği ” (Tema 2) kurabildiği şeklinde görüş belirttiği saptanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kategori 6 doğrultusunda “Yeterli İş birliği” şeklinde belirttikleri Tema 1 kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelerle iş birliği düzeylerini yüksek, iyi ve orta olarak betimleyerek ayrıca kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik vurgular yapmışlardır Tema 1 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

KÖ5: “Evet sık sık iletişime geçerim ailelerle. Genel olarak ben onları ararım ve görüşmeye çağırırım. Yani bir problem olmasına gerek yok rutin olarak görüşürüm belli zamanlarda. Genel gidişat hakkında bilgi veririm. Onlarında söylemek istediği

bir şey varsa paylaşmalarını isterim. Eğer acil bir durum olursa hemen o gün görüşürüm aileyle. Bazen aile katılımlı sosyal etkinlikler de yaparım.”

KÖ14: *“Orta düzeyde bir işbirliği gerçekleştirdiğimi söyleyebilirim. Benim hayal ettiğim umduğum şekilde bir iletişim kalitesi değildir yapabildiğim ama yine de iyiye yakın bir iletişim kurabildiğimi düşünürüm...”*

KÖ23: *“Aileyle her zaman iletişim içerisinde olarak etkili bir işbirliği gerçekleştiriyoruz.”*

KÖ32: *“Her aile ile aynı düzeyde etkili ve başarılı işbirliği sağlanamıyor tabiki. İlgisiz ailelerde sürecin devamı konusunda işbirliği pek olmuyor. Ama genel olarak değerlendirmem gerekirse iyi diyebilirim.”*

KÖ35: *“Kısmen. Katılanlar ile çok güzel sonuçlar alıyoruz...”*

KÖ39: *“Ailelere gözlem ve tanıma formu verip doldurmalarını isterim daha sonra da bu bilgiler ışığında çocuğun ne ölçüde geliştiğini veya gerilediğini gözlemlerim. Gözlemim süresince aileyle iletişim içinde olmaya ve çocuk hakkında bilgi alış verişi yapmaya özen gösteririm.”*

KÖ51: *“Evet ailelerle işbirliği gerçekleştiriyorum. Genel olarak okulda yaptıklarını evde destekleyecek şekilde etkinlikler vermeye çalışıyorumki pekiştirici olsun. Yani bu sayede çocuğun gelişimini takip edebiliriz. Neyi öğrenip neyi öğrenmediğini görürüz. Yılın ilk aylarında çocuğu tanımaya çalışırken ailelerden de bilgiler alırız...”*

KÖ65: *“Özellikle okul öncesinde aile katılım aile iş birliği çok önemlidir tabiki. Ailelerle görüşürüz seminerler düzenleriz ailelerin ihtiyaçlarını sorduktan sonra... Veli ziyaretleri yaparız. Evde de çocuklarını görebilmek için. Bu şekilde bir planımız olur aile iş birliğinde.”*

Katılımcı öğretmenlerin kategori 6 doğrultusunda “Yetersiz iş birliği” şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının

yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ailenin yapısı ve ilgisinin iş birliğinin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ailelerin, kültürel özelliklerinin farklılaşması, çalışma koşullarının zorluğu, çocuğa verilen önem ve eğitim durumları gibi faktörlerin iş birliğinin niteliğini etkilediği yönünde bilgilere ulaşılmıştır. Tema 2 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

KÖ3: “Yani bu birazda ailenin görüşüne bağlı. Görüşten kastım neyi hedefler çocuğu için. Kendisi bir okul bitirip çalışmayı hedeflemeyen çocuğuna neyi ne kadar yapacak onun için nasıl bir gelecek hayali var...Ailenin kültürü diyebilirim aslında. Ne kadar kitap okur ve çocuğu alıp bir tiyatroya bir sergiye bir müzeye gider mi...”

KÖ4: “Ailenin ilgisine göre değişiyor. Bazı ailelere telefonla bile ulaşmak zor olurken bazı veliler tam destek sağlayabiliyor.”

KÖ11: “Ben iş birliği konusunda gerekenin yapılabildiğini düşünmüyorum. Şimdiye kadar ailelerden çok azının gerçekten önemseyip değer verip toplantılara katıldığını gördüm...”

KÖ12: “... Evet, yani ikisi içinde bile ben etkili bir iş birliği olduğunu düşünmem. Aileler artık eskisine göre çok daha yoğun çalışırlar. Katılım dahada zor eskiye nazaran... Yani ben bu konuda pek ümitli değilim gittikçe daha kötüye gidecek gibi. Üstelik birde korona girdi şimdi araya. Bakalım bundan sonra nasıl olacak çok daha ümitsiz bir durumdayız yani.”

KÖ29: “... İlgisiz olanlar zaten pek böyle bir çaba içerisinde değiller. Yani bazı aileler varki bellidir yani eğitimi zayıftır. Anlayamaz yani eğitimin önemini ve gelmez çoğu zaman...”

KÖ34: “Tüm aileler işbirliği yapmıyor ve geri dönüt vermiyor. O yüzden çok etkili olmuyor.”

KÖ60: “Ailelerle çok sıkıntılı çünkü aileler sürekli çalışır. Bu yüzden ben çok sıkıntı yaşarım... Çok fazla bir şey yapamıyoruz. Birde sanki aileler çok fazla önemsemez. Aslında okul öncesini çok fazla önemsemezler. Bence bilmiyorlar bilinçsizler işbirliği çok az yapılabilir.”

KÖ66: “..Aslında bu çocuğuna verdiği önemle ilgili. Bazen bakarsınız ...eğitimli bir aile ama istediğiniz ilgiyi daha doğrusu beklediğiniz ilgiyi göstermez. Yani her zaman eğitim yeterli olmaz...”.

4.2.7 Öğretmenlerin “2016’da Uygulanmaya Başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarında Bir Farklılaşmaya Yol Açmış mıdır?” Sorusuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Size göre; 2016’da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açmış mıdır?” şeklinde olan sorusu yöneltmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 10 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve kategorilere yansıtılmıştır. Bu doğrultuda üç tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri bu tema başlıkları altında açıklanarak incelenmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin 2016'da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açmış mıdır? sorusuna ilişkin görüşleri

KATEGORİ - 7: Öğretmenlere göre 2016'da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılaşma	Katılımcı
	N
TEMA - 1: Farklılaşma Var	50
1.1 Olumlu Yönde Farklılaşma	
1.1.1 Çocuğa yönelik olumlu farklılaşma	22
1.1.2 Öğretmene yönelik olumlu farklılaşma	16
1.2 Olumsuz Yönde Farklılaşma	
1.2.2 Çocuğa yönelik olumsuz farklılaşma	6
1.2.1 Öğretmene yönelik olumsuz farklılaşma	12
TEMA - 2: Farklılaşma Yok	11
TEMA - 3: Emin Değilim	5

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin 2016'da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılaşmaya yönelik 50 katılımcının “Farklılaşma var” (Tema 1), 11 katılımcının “Farklılaşma yok” (Tema 2), 5 katılımcının “Emin değilim” şeklinde (Tema 3) görüş belirttiği bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kategori 7 doğrultusunda “Farklılaşma var” şeklinde belirttikleri Tema 1 kapsamında, 2016'da uygulamaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programının çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılaşmaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Çocuğa yönelik olumlu yönde farklılaşmanın (n=22) olduğunu belirten öğretmenler program aracılığıyla çocuğun daha etkin ve kalıcı öğrenmesinin desteklendiğini vurgulamışlardır. Öğretmene yönelik olumlu yönde farklılaşmanın (n=16) olduğunu belirten öğretmenler program aracılığıyla farkındalığın arttığını ve öğretmeni çocuğu tanımaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma ve

değerlendirme boyutunda etkileri konusunda olumlu yönde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şöyledir:

KÖ2: “Evet bence bir farklılaşma oldu ve bu çocuk içinde bizim içinde iyi bir farklılaşma oldu. Genel geçer kalıpların dışına çıkmamızı sağladı program. Çocuklar için daha yaratıcı ve özgün etkinlikler yapabilmemizi sağladı ve bu değerlendirmeleri de bu yönde etkiledi.”

KÖ7: “Evet olmuştur. Çocuklar daha özgür kendi istek ve ilgileri doğrultusunda hareket edebilme özgürlüğü elde etmiş bu da çocukların okulda daha mutlu olmasına olanak sağlamıştır. ”

KÖ26: “Tema ile yapılan çalışmalarda bambaşka ilgi alanlarını fark etme fırsatı bulduk. Hem çocuklar kendilerinde, hem biz çocuklarda.”

KÖ46: “Evet daha çok önem verdik bu değerlendirmelere ve bizi de öğretmen olarak daha çok araştırmaya ve daha doğru kararlar almamızı ve raporlamamızı sağladı diye düşünüyorum. Yani olumlu yönde bir farklılaşma olduğunu düşünürüm.”

KÖ47: “Evet olduğunu düşünürüm. Eskiden yapılan tek bir yıldızla değerlendirme yapardık. Bu da pekiyi bir değerlendirme değildi. Ama şimdi ise gelişim raporlarında her alanda yapılan öğretmen yorumları aileye bilgi vermektedir. Ayrıca şimdi çocuğu merkeze alan bir program olduğu için tamamen çocuğun bildikleri ve merak ettikleri üzerinden gidiyoruz...”

KÖ48: “... Ama güzel yani en azından orada her konuya değinilir ve esnektir. Tabi bu esneklik tanıma ve değerlendirme uygulamalarını da etkiler. Daha sonrasında artık çocuklar kendi fikirlerini sunmaya başladılar. Nasıl düşünmeleri gerektiğini anladılar çünkü. Artık çember saati deyince istedikleri konular hakkında konuşabilecekleri bir zaman dilimi olduğunu anladılar yani şimdi daha verimli. Tabi böyle olunca bizde

çocukları daha iyi tanıyıp daha iyi değerlendirebiliyoruz. Bence olumlu bir farklılaşmaya yol açtı. En önemlisi zaten çocuğu merkeze almış olması.”

KÖ53: *“Bence çok iyi oldu bu program. Tam günümüz çağına uygun ve istersek değiştirip geliştirebiliriz. Kesin çizilmiş hatları yoktur ve seni esnek bırakır. Bu bizim işimizi olumlu etkiler diye düşünürüm. Çocuğun ilgilendikleri baz alınır bu da öğrenmeyi kalıcı yapar. Aynı şekilde çocuğu tanımamızı ve değerlendirmemizi kolaylaştırır...Biraz daha belki sınıf gruplarımıza uygun yöntemler bulabiliriz. Özellikle portfolyolar yeni ve çok popüler şu anda ve bence çok ideal bir teknik. Bu kullanılabilir. Bence olumlu bir farklılaşma olmuştur”*

KÖ54: *“Evet açmıştır. Çünkü tamamen çocuğun ihtiyaçlarından yola çıkarak öğrenme ve işte çocuğun merak ettiklerinden yola çıkıyor. Tabi merak ettikleri şey olunca çocukların hani daha çok öğrenmeye istekleri oluyor ve yani daha güzel ve daha etkin öğreniyorlar doğal öğreniyorlar. Yaparak öğreniyorlar. Böyle yani daha güzel oldu. Daha verimli oldu çocuklar açısından...”*

KÖ58: *“... Tanıma ve değerlendirmeye gelecek olursam tabi biz daha önce de gelişim raporu hazırlardık ama kitapta bazı formlar var çocuğu gözlemleyerek yapacağımız. Bunlar bir yeniliktir tabi bizim çocuğu daha iyi tanımamızı kolaylaştıran bir yeniliktir. Yani güzel yol gösterici olmuştur bana açıkçası. Yani çocukları da daha güzel değerlendirebildim diyebilirim en azından daha önce yaptıklarım göre daha iyi oldu. Bence iyi bir farklılaşmaya yol açmıştır.”*

KÖ59: *“Şöyle söyleyebilirimki bence çok olumlu yönde bir farklılaşma olmuştur. Hatta şöyle söylemem gerekirse daha fazlası bile olmalı ama bu şekliyle bile evet gayet ideal oldu. Bizlere hayal gücümüzün kapılarını açtı yani sadece çocukların değil bizimde öyle oldu...Yani çocukları araştırmaya öğrenmeye itti bu program...”*

KÖ61: “...Bence gerçekten olumlu bir farklılaşmaya yol açmıştır. Çünkü önceden işte kırmızı daire ve bir sayıyınan başlamış olurduk şimdi. Ama şu an daha öğrenci odaklı gitmeye çalışırız...halen daha öğrenciyi tanımaya çalışırız. İşte farklı alanlara göre tanımaya çalışırız öğrencinin kişiliğini anlamaya çalışırız. Çocuğun kişisel özelliklerini çözmeye çalışırız ve bunu programın sayesinde olduğunu düşünürüm... Bu yüzden öğretmeni çocuğu tanımaya ittiğini düşünürüm... Ama genel olarak olumlu anlamda bir farklılaşmaya yol açtığını düşünürüm.”

KÖ64: “Mutlaka bir farklılaşma oldu. Program zaten her öğretmenin yapmaya çalıştığı şeyin adını koymuş oldu bence...Bu bir ihtiyaçtı doğal bir süreçten gelen ve sonuç olarak bu program yapıldı. Ben açıkçası memnunum daha bir ortaklaşa yapılan bir program olmuş oldu. Öğretmene özgürlük esneklik verir çocuğada tabi...”

KÖ65: “... Çocuklar üretmeye başladılar bu program sayesinde. Yani düşünüyorlar artık şey değil ha öğretmen bize söyleyecek bizde yapacağız ya da yapmayacağız değil. Çocuk kendi üretir söyler yapar. Kendinden olan şeylere uyum sağlar. Çok yönlü faydası var bence. Öğretmene da çok fayda sağladı. Monotonluktan çıkardı bizi. Yani her yıl her yıl aynı şeyler yapardık tabi mutlaka değiştirdiğimiz şeyler olurdu ama şimdi süregelen bir yenilik var her şey farklı. Bizi biraz daha öğrenmeye araştırmaya itti ve bu bizi geliştirdi...”

Öğretmene yönelik olumsuz yönde farklılaşmanın (n=12) olduğunu belirten öğretmenler, program kapsamındaki tanıma ve değerlendirme tekniklerini uygulamada zamanın yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretim materyalleri ve plan konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çocuğa yönelik olumsuz yönde farklılaşmanın (n=6) olduğunu belirten öğretmenler, çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu sağlamada programın yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Tema 1

oluşturulurken olumsuz yönde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

KÖ8: *“Bu programda daha fazla ayrıntı var. Bu formları doldurmak için çocuğu gözlemleyeceğim zamanım yok ve ben bunları gözlemlerken not ederken çocuklara kimin bakacağı da bir sorundur.”*

KÖ11: *“Benim görüşüm olumsuzdur bu konuda. Genel olarak program çocuk odaklı ve esnek olması güzel. Ama öğretmenin rehberliği elinden alınmış gibi. Tamamen çocuk karar veriyor gibi yapılacak olan eğitime...Ayrıca bu örneğin aile bilgilendirme formu var yani biraz denedim yapayım göndereyim dedim. Orada günlük yapılacak şekilde düzenlemiş form ve imkanı yok yetişmez.”*

KÖ20: *“...Ancak benim okulumda sınıflar çok kalabalıktır. Programda geçen tanıma ve değerlendirme teknikleri için zamanım yetmiyor. Gerçekten yapılması gerektiğini bilsemde inanun yetiştiremiyorum...”*

KÖ32: *“Doğru söylemek gerekirse programın getirdiği herhangi önemli bir fark göremedim. Öğretmenler kendi özverisi ile tanıma ve değerlendirmeye farklı teknikler bulup katkı koyuyorlar. Programın içeriğindeki tanıma ve değerlendirmeye yönelik öğretmen tarafından not tutulup doldurulması gereken tablolar fazla zaman alıyor. Özellikle kalabalık sınıflarla çalışan öğretmenler için pek mantıklı değil. Her gün her çocuğun her detayını inceleyip not almak hem vakit kaybına yol açıyor hem de bu kadar detayın gerekli olmadığını düşünüyorum.”*

KÖ47: *“...ayrıca programın içindeki değerlendirme teknikleri çocuğu gözlemek için güzeldir evet ama bence yetersizdir. Daha farklı şeylerde kullanmak gerekir. Çünkü çocuğun gelişiminin takibi çok önemlidir ve tüm müfredatın ilerleyişine yön verir bence.”*

KÖ51: “Bence farklılaşmaya yol açmıştır. Ciddi anlamda farklılaşmıştır diye düşünürüm. Daha önce konularımız kitaplarımız vardı şimdi bunların hiçbirisi kalmadı. Biraz öğretmeni boşluğa düşürdü gibi. Yani konular kitaplar öğretmene yol göstericiydi. Şimdi biraz karmaşıklaştı gibi. açıkcası olumsuz bir farklılaşma olduğunu düşünürüm...”

KÖ56: “Var eskiden daha planlı giderdik. Çünkü amaç ve kazanım odaklıydı bu amaç ben bunu kazandırırım derdim ve onun üstüne giderdim. Şimdi yeni programda böyle bir şey yok program program çıktısı olayları var. Tabiki zorlaşır işimiz yani eskiden daha fazla bir düzen vardı...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 7 doğrultusunda “Farklılaşma Yok” (n=11) şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında, belirgin bir değişiklik olmadığı yönünde görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin daha öncesinde gerçekleştirdiği çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarıyla örtüşen uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Tema 2 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

KÖ4: “Alandan olmayan öğretmenler için bir farklılık oluşturmuştur. Ama alandan mezun öğretmenler zaten bunu yapıyordu.”

KÖ18: “Hayır olmamıştır kesinlikle.”

KÖ5: “Programın hazırlanma amacı buydu diye düşünüyorum. Ama ne kadar başarılı olduğu tartışılır. Bana göre çok büyük bir farklılaşma olmadı.”

KÖ40: “Herhangi bir farklılaşma olmamıştır”

KÖ55: “Hayır kesinlikle”

KÖ66 “Bence bir farklılaşma olmadı diye düşünürüm.”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 9 doğrultusunda “Emin değilim” (n=5) şeklinde belirttikleri Tema 3 kapsamında bir bölümü, programdan önce alanda

çalışmadıklarından dolayı yanıt veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir bölümü ise programın bir farklılaşmaya yol açıp açmadığı konusunda Programa yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklı emin olmadıklarına vurgu yapmışlardır. Tema 3 oluşturulurken değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

KÖ5: “Okul öncesi eğitime bu yıl başladım. O yüzden bu sorunuza cevap veremeyeceğim.”

KÖ9: “Açıkçası kararsızım. Henüz tam olarak programı kullandığımı söyleyemem.”

KÖ27: “Tam emin değilim bu konuda. Daha öncesini bilmiyorum.”

KÖ41: “Yani tam olarak emin değilim. Çünkü tam olarak programı uygulayabildiğimden emin değilim. Belki daha fazla tecrübe edindiğimde bu soruya cevap verebilirim.”

KÖ50: “Yani nasıl deyim çok bir şey değil aslında. Bizdeki şeylerle benzeşir yani daha öncekilerle. Yani yine gelişim raporları var. Değerlendirme formları var. Eskiden mesela işte tek tek etkinlikler altında yazardık şimdi de öğrenme alanlarının altına yorumlarımızı yazarız. Ama çok bir farklılık yok gibi...Bir farklılaşma oldu mu olmadı mı tam kesin bir şey söyleyemeycem”

4.2.8 Öğretmenlerin “Covid-19 Salgını Sürecinde Yaşadıkları Problemler ve Yaşanılan Problemlerden Doğan Sonuçlara Yönelik Uyguladıkları/Geliştirdikleri Yöntem/Teknikler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarında varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemleri önlemek veya yaşanılan

problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladığınız/geliştirdiğiniz yöntem/teknikler nelerdir?” şeklinde olan sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 11 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve kategorilere yansıtılmıştır. Bu doğrultuda üç tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri bu temalar altında toplanmıştır.

Tablo 11: Öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları problemler yaşanan problemlerden doğan sonuçlara yönelik uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler konusunda görüşleri

KATEGORİ - 8: Öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları problemler ve yaşanan problemlerden doğan sonuçlara yönelik uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Problem Var	48
1.1 Uzaktan Eğitimin Yetersizliği	36
1.2 Teknolojik Donanım ve Erişim Sınırlılığı	26
1.3 Çocuklara ve Ailelere Ulaşamama	12
TEMA - 2: Pandemi Sürecinde Öğretmenlerce Gerçekleştirilen Uygulamalar	39
2.1 Öğretim Amaçlı Kullanılan Platformlar	26
2.2 Öğretim Amaçlı Kullanılan Yöntem ve Teknikler	24
TEMA - 3: Problem Yok	4

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde varsa yaşadıkları problemler ve bu problemleri önlemek veya yaşanan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/tekniklere ilişkin olarak, 48 katılımcının “Problem var” şeklinde beyanda bulunduğu (Tema 1), 39 katılımcının “Pandemi Sürecinde Öğretmenlerce Gerçekleştirilen Uygulamalar” ile ilgili kendi yaşantılarından deneyimlerini açıkladıkları (Tema 2), ve 4 katılımcının bu

dönemde yaşadıkları konusunda “Problem Yok” şeklinde (Tema 3) görüş belirttiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin kategori 8 doğrultusunda “Problem var” şeklinde belirttikleri Tema 1 kapsamında, Covid-19 salgını sürecinde bir dizi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğretmenlerin en sık değindikleri sorun “Uzaktan eğitimin yetersizliği” (n=36) konusunda karşılaşılan güçlük olmuştur. COVID_19 pandemi sürecinde öğretmence yaşanan diğer sorunlar, “Teknolojik donanım ve erişim sınırlılığı” (n=26) ve “Çocuklara ve ailelere ulaşamama”(n=12) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenle ailelere ve çocuklara ulaşmakta güçlük yaşadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca ulaşabildikleri çocukların bir bölümünde teknolojik donanım eksikliği konusunda güçlük yaşadıklarını bu nedenle eğitim-öğretimi sürdürmede sıkıntıları vurgulamışlardır. Bakanlığın ve öğretmenin bireysel olarak kendisinin sunduğu uzaktan eğitimin etkililiğinde de bir dizi güçlüklerin yaşandığı doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Tema 1 kapsamında çocukları tanıma ve değerlendirmede yaşanan sorunlarla ilgili olarak “uzaktan eğitimin yetersizliği” yönünde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şöyledir:

KÖ14: *“En büyük problem çocukların okul sınıf öğretmen kavramlarını algılayamamaları hazırladığım etkinlikleri birebir görmemeleri onların bu etkinliği yaparken ki süreci görememem. Yani çocuğu görememek başlı başına bir problem zaten...”*

KÖ16: *“Uzaktan çocuğu değerlendirmek çok zor okul öncesi çocuğu oyun oynarken bahçede vesaire değerlendirilir. Bu şekilde uzaktan uzağa çocuğu değerlendirmezsiniz. Yüz yüze eğitimde bile bazen yanılıya düştüğümüz olur.”*

KÖ32: *“Bu süreç zor ve beklenmedik bir süreçti. Bu süreçte çocuklarımızla eğitim devam etmiş olsada değerlendirme konusu yapılamamıştır. Değerlendirme evde*

ailelerin tek başına yapabileceği, öğretmenin uzaktan yapmasının mümkün olmadığını düşünüyorum. Bu konuların telafisi okulların açılması ve yüz yüze eğitimidir.”

KÖ54: *“Sadece onlara bakanlığın tv programını izlemelerini söyledim ve her hafta pazartesi günü bazı etkinlik sayfaları gönderdim. Bunu da mail adreslerine gönderdim. Ama çok işe yaradığını düşünmüyorum. Yani o yüzden geliştirdim diyemem. Tanıma ve değerlendirme de yarım kalmış oldu. çocukları göremediğim için...”*

KÖ57: *“... Ama tam olarak değerlendirme yine yapamam. Çünkü çocuğu birebir göremediğim için anekdotları vesaireleri tutamayınca tam olarak değerlendirme yapılması çok zordur. Yani yaptım elimden geldiğince ama çalışma sayfalarına göre aldığım dönütlere göre yapabildim...”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 kapsamında COVID 19 pandemi sürecinde yaşanan sıkıntıları “teknolojik donanım ve erişim sınırlılığı” kapsamında tanımlayan öğretmenlerin verdiği yanıtlardan örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ3: *“Öğrencilerin internet imkanı olmadığı için eğitimde kopmalar yaşandı. Bu sebeple tanıma ve değerlendirmeler de sağlıklı yapılamadı.”*

KÖ40: *“Online görüşme yapamadım maalesef çünkü ailelerin ekipman ve zaman durumu uygun değildi ama günlük dönütler almaya çalışıyorum. Yine de öğrencilerin tam değerlendirmesini yapmak mümkün olamıyor maalesef.”*

KÖ50: *“...teknoloji kullanımları da çok zayıf olduğu için yapabildiğimiz şeyler çok sınırlıydı. Yani bazıları yapabildi tabi. Ben onlara gönderdim haftalık programlarımızı, yapacağımız deneyleri, çizgi çalışmalarını, boyamaları yani aklınıza ne gelirse gönderdim. Videoları da böyle yaptım. Ama bir kısmı bana hiç geri dönütte bulunmadı. Yani o yüzden ne yaptılar bilemiyorum o yüzden. Yani ailelerin teknolojik alt yapısı ve bilgisi sağlanmalı...”*

KÖ63: “... Daha bu insanların ekipmanı yokken ben nasıl zoom yapacam nasıl moodle yapacam. Yiğınla problemden önce daha ekipmanımız yok yani. Onu geçtim deylimki ben zoom yapacam okulda internet yok sınıflarda nasıl yapacam...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 kapsamında COVID 19 sürecinde çocukları tanıma ve değerlendirme açısından yaşadıkları sorunu “çocuklara ve ailelere ulaşamama” yönünde tanımlayan öğretmenlerin verdiği yanıtlardan örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ6: “Bizim bölgede çok fazla otellerde çalışan ailelerin çocukları var. Onların büyük bir kısmına pandemi döneminde ulaşamadık. Ulaşabildiklerimizden de bir kısmı bizlere dönüt verirken bir kısmından dönüt alamadık.”

KÖ15: “Çok sıkıntılar yaşandı. Ama en çok çocuğu görmemek yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitime bırakması oldu yani bu zorluk oldu. Çünkü her gün çocukla bulduğumuz bir eğitim düzenini hiç göremediğimiz hatta bir kısmına hiç ulaşamadığımız bir düzene geçmiş olduk. ...”

KÖ62: “... Benim en büyük problemim aileye çocuğa nasıl ulaşacağımı. Ulaşamadığım ne kadar çabalasamda geri dönüş yapmayanlar oldu. Ama ulaşabildiklerimle yapabildik bazı şeyleri...”

KÖ65: “Bence en büyük problem çocuğa ulaşmaktır. Daha doğrusu hem ulaşmak hemde nasıl değerlendireceğimizdir...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 8 doğrultusunda “Pandemi Sürecinde Öğretmenlerce Gerçekleştirilen Uygulamalar” şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında, Covid-19 salgını sürecinde yaşanan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler konusuna ilişkin bir dizi uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğretmenler “Öğretim Amaçlı Kullanılan Platformlar” (n=26) ve “Öğretim Amaçlı Kullanılan

Yöntem ve Teknikler” (n=24) kapsamında görüş sunmuşlardır. Öğretmenler öğretim amaçlı e-mail, Whatsapp, Zoom, bireysel görüntülü görüşme, bireysel görüşme gibi platformlardan aileye ve çocuğa ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu platformlar aracılığıyla çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik drama, müzik, sanat, fen, dil, oyun, okuma yazmaya hazırlık, matematik gibi bir dizi etkinlikler gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Tema 2 kapsamında öğretmenlerin yaşadıkları soruna yönelik uygulamalarını “Öğretim Amaçlı Kullanılan Platformlar” yönünde tanımlayan öğretmenlerin verdiği yanıtlardan örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ12: *“Sadece WhatsApp’tan kurduğumuz sınıf grubumuza ailelerin de yardımıyla eğitimi sürdürmeye çalıştık. Ama şu çok iyi oldu bizim grubumuzda. Farklı farklı internet kaynaklarına yönlendirdim velileri. Yani bu kaynak interaktif etkinlikler kapsıyordu. Çoğunlukla Instangramdaydı bu etkinlikler...”*

KÖ38: *“... Kurduğum WhatsApp grubundan ailelerle sürekli iletişim halinde oldum. Onlardan çocukların kendi kendilerini tanıttığı videolar ve gönderdiğim deney ve etkinlikleri yaparken hazırladıkları videoları bana göndermelerini istedim...”*

KÖ53: *“... Sonra bakanlığın sayfasını takip etmeye başladık... Velilerden pek olumlu dönüşler gelmeyince ben başladım videolara. Bazen bir haftada bazende iki haftada bir zoom yaptık. Yani zoomla yaptıklarımız genelde şarkı ve hikaye etkinlikleriydi ve birazda sohbet ederdik. Ben bu şekilde çözmeye çalıştım...”*

KÖ61: *“...şu an yaratıcı yöntemlere odaklandım. Yani resim ve drama gibi yöntemlerle çocukların ürünlerini toplamaya başladım. Onlardan bilgiyi o şekilde almaya başladım. Veya işte ilerleyen dönemde çocuktan evdeki durumunu fotoğraflamasını isteyeceğim. Birde evde ne yapar göreyim isterim. İşte geliştirdim diyemem ama uyguladığımız bir platform var WhatsApp üzerinden bu dönütleri toplarım ailelerden*

ve bunu bu şekilde tabi geri kalanda aynı şekilde kullanabilirim örneğin haftalık takibi veya anekdot gözlemi kullanabilirim...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 2 Oluşturulurken “Öğretim Amaçlı Kullanılan Yöntem ve Teknikler” kapsamında, öğretmenlerin verdiği yanıtlardan örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ9: “... Biz o dönemde çok bir şey yapamadık. Sadece hali hazırda bulunan ailelerle mesajlaşma trafiğimiz vardı. O şekilde mesajlaşarak dönemi bitirdik...”

KÖ18: “... Katılım sayısını artırmak için ailelere uzaktan eğitimin önemini anlatmaya çalışıyorum. Sürekli onlarla iletişim halinde oluyorum. Bunlar katılımı artırıyor. Ayrıca şube arkadaşlarımla her hafta WhatsApp’tan görüntülü konuşup karar veriyoruz yapacağımız plana...”

KÖ36: “Sene başında çocukları tanımadığımız için yüz yüze görüşülmediğinden bazıları görüntülü görüşmelerde çekindi. Ben de tanışmamızı senkron yapmadım. Video çekip tanıttık kendimizi...”

KÖ49: “... Onlar ailesiyle yaptı bize gönderdi bizde daha sonrasında ses kayıtları veya videolarla destekledik veya geri dönütler verdik ama bunlar anlık olmadığı için bence yeterince verim alınamadı. Birde online sistemde çocuk ödevi bana yapar atar ama acaba ödevi kim yaptı? Bu yüzden daha sonrasında dedim ki ailelere bana yaparken çocuğunuzun videosunu çekip atın ki göreyim dedim...”

KÖ52: “En çok oyun oynadık çocuklarla. Üstelik çocuklar için açıklaması zor bir zamandı. Yani nasıl söylesem nasıl izah etsem diye çok düşündüm. Bazen ses kayıtları gönderdim çocuklara. Bazen de teksir kağıtları hazırladım onları gönderdim. Ama hep WhatsApp üzerinden yani...”

KÖ53: “... Bazen bir haftada bazen de iki haftada bir zoom yaptık. Yani zoomla yaptıklarımız genelde şarkı ve hikaye etkinlikleriydi ve birazda sohbet ederdik. Ben bu şekilde çözmeye çalıştım..”

KÖ54: “... Sadece onlara Bakanlığın televizyon programını izlemelerini söyledim. Ve her hafta pazartesi günü bazı etkinlik sayfaları gönderdim. Bunu da mail adreslerine gönderdim...”

KÖ55: “... Ben arada internetten bulduğum işte aileleriyle birlikte yapabileceği etkinlikleri aile grubumuzda paylaştım...Daha sonrasında internetten bulunabilecek olan etkinlikler grupta paylaşılabilir. örneğin yapabilecekleri bir pasta. Yada sanat etkinliği olabilir. Yada birlikte yapabilecekleri origami etkinlikler, beden eğitimi etkinlikleri, çizgi çalışmaları atılabilir ailelere. Ancak şimdiki zamandaki gibi düzenli bir çalışma olmadı...”

Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü kategori 10 doğrultusunda “Problem Yok” (n=4) şeklinde belirttikleri Tema 3 kapsamında, Covid-19 salgını sürecinde bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğretmenler ailelerle yeterli iş birliğini sağladıklarını ve çocukların gelişimini takip edebildiklerini söylemişlerdir. Tema 3 kapsamında görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şöyledir:

KÖ1: “Evet aslına bakarsanız çözemediğim bir problem yaşamadım. Sınıf grubum kalabalık değil zaten. Yani teke tek bile görüşebilirdim. Ama gerek kalmadı sınıf gruplarımızdan herkese ulaştık...”

KÖ25: “Benim geçen yıl da aynı sınıfım olduğundan dolayı herhangi bir sıkıntı yaşamadım.”

KÖ33: “Yaşadığım büyük bir problem yok. Online veli görüşmeleri yapıp, çocukların genel durumlarıyla ilgili bilgi alıp evde yapılabilecekleri hakkında konuşmalar yapıyoruz. Velilerimin hepsi de iş birliğine sonuna kadar açık insanlar...”

KÖ41: “...İnternet üzerinden ulaşabildiğim öğrencilerimle bir problem yaşamadım. Çocukların aileleri gerekli ilgi ve alakayı gösterdiler. Çocukların etkinliklerini yaparken videoya çekip bana attılar. Bu sayede değerlendirme yapabildim.”

4.2.9 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilmesi Beklenen Uygulamaların Daha Etkin Olması Yönünde Görüş ve Önerileri” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara görüşme formunun “Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklinde olan sorusu yöneltmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 12 düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve tabloda belirtilen temalar altında yansıtılmıştır. Bu kategori altında iki tema belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri bunlar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerileri

KATEGORİ - 9: Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilmesi Beklenen Uygulamaların Daha Etkin Olması Yönünde Görüş ve Önerileri	Katılımcı
	n
TEMA - 1: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Düzenlemeleri ile İlgili Öneriler	37
1.1 Hizmet içi eğitim seminer/kursları düzenlenmesi	19
1.2 Sınıf başına düşen öğrenci sayısı'nın azaltılması	10
1.3 Eğitim harcamalarına ayrılan bütçenin arttırılması	10
1.4 Yardımcı öğretmen	5
1.5 Rehberlik hizmetlerinin sağlanması	4

TEMA - 2: Öğretmenlere Yönelik Öneriler	27
2.1 Aile ile iş birliği sağlanması	12
2.2 Çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesi	10
2.3 Öğretmenlerin yaratıcı yöntem/teknik ve etkinlikler geliştirmesi	9
2.4 Öğretmenler arası iş birliği	5

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerilerine ilişkin, öğretmenlerden 37 katılımcının “Milli Eğitim Bakanlığı’nın Düzenlemeleri ile İlgili Öneriler” şeklinde (Tema 1), 27 katılımcının “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” şeklinde (Tema 2) görüş belirttiği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin kategori 9 doğrultusunda “Milli Eğitim Bakanlığı’nın Düzenlemelerine Yönelik Öneriler” şeklinde belirttikleri Tema 1 kapsamında, Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerilerini öncelikle vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, “Hizmet içi eğitim seminer/kursları düzenlenmesi” (n=19), “Sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması” (n=10), “eğitim harcamalarına ayrılan bütçenin arttırılması” (n=10), “yardımcı öğretmen” (n=5) ve “rehberlik hizmetlerinin sağlanması” (n=4) yönünde öneri sunmuşlardır. Tema 1 başlığı altında “Hizmet içi eğitim seminer/kursları düzenlenmesi” yönünde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şöyledir:

KÖ5: “Genel olarak okul öncesi eğitim çalışmaları ile ilgili devamlı öğretmenlerin katılımı ile seminerler atölye çalışmaları yapılmalı.”

KÖ19: “...Atölye şeklinde olmalıdır. Bizler hareket etmeliyiz bir şeyler hazırlamalıyız o anda hemen anlamış mıyız görülmeli. Yada işte diğer arkadaşım bu anlatılandan yapılandan ne anlamış görmeliyim. Belki o bana bir ufuk açacaktır. Yani atölye şeklinde hizmet içi eğitimler diye önerebilirim.”

KÖ53: “...Son olarakta öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okul öncesi eğitim için okul öncesi eğitim alanında uygulamalı eğitimler olmalıdır. Öğretmenin kalkıp tahtada anlatılanı dinleyeceği eğitimler değil öğretmenin aktif olacağı eğitimler olmalıdır. Örneğin var olan bir sorun durumunda çocuğun nasıl tanınacağı nasıl değerlendirileceği örneklerle gösterilmesi gerekir. Yani örnek olay yaratılması gerekir mesela. ”

KÖ55: “... Aslında öğretmenler içinde uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir. Her ne kadar teorik olarak dersini aldıysak ta uygulamada yanlış yaptığımız bir şeyler olabilir...”

KÖ61: “... Gerçekten okulda gelip uygulamalar yapılsın... Bütçemiz beş öğretmene yeterse onlarla yapılsın ama gerçekten yapılsın. Eğitim yapılacaksa işe vuruk yapılması gerektiğini düşünürüm. Akademisyenler sahaya insin öğretmenle çalışsın hem bilimsel veri üretilsin o süreçten hem de öğretmende uygulamalı görsün ...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 başlığı altında “sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması” yönünde görüş belirten öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ8: “...sınıfının küçük olması ve kalabalıklık en büyük sorunumdur. Bunu düzeltilmesi gerekir. Her çocuğu yeterince ilgilenebilmem için sayının ideal sayıyı aşamaması önemli. Yeterince zaman bulamadığım için zorlanırım...”

KÖ37: “... Özellikle sınıflarımızdaki çocuk sayısı çok fazla. Her geçen yıl artmaya devam eder. Bunun nasıl bir çözüm bulmak gerekir bence çözümü de basittir.

Denetlenecek. Her öğrenci kendi bölgesine düşen okula gidecek. Bunu yaptığımızda zaten otomatik olarak sayı düşer. İstisnalar olur ona bişey demem. Ama genel olarak bu konuya dikkat edilirse bir problem kalmayacak...”

KÖ47: *“Çocuğu iyi tanımak için öncelikle bizim okul çok kalabalık ve yardımcı bir öğretmene çok ihtiyaç oluyor yani. Özellikle ana sınıflarda çok büyük bir ihtiyaçtır çünkü çocuklar kendi başlarına bir çok şeyi yapamıyorlar ama işte ufak bir yardım alınabilir...”*

KÖ59: *“Öncelikle bizlere birer yardımcı öğretmen tahsis edilmesi gerekir bakanlık tarafındanki biz bu kalabalık sınıflarda çocukları gözlemleyebilelim tanıyabilelim değerlendirebilelim. Yani sınıflar kalabalık olan bölgelerde yeni okullar açılması lazım. Veya aslında dengesiz bir dağılım var okullarda. Bazı okullara yığılmalar var bazı okullar ise nerdeyse boş. O yüzden bu dengelenirse sınıf sayılarımız normale dönebilir. Bu da eğitim kalitesini ve tabiki değerlendirmeyi etkiler...”*

KÖ63: *“... Ya da eğer bunu sağlamak istiyorsak en başta kalabalıklığın azlatılmasıdır önemli olan yani. Sınıflarımız haddinden fazla kalabalık. Hem yardımcı öğretmen ihtiyacı hem daha fazla materyal ihtiyacı bundan kaynaklanır. Sayılarımız az olsa ikisine de çok ihtiyaç olmayacak...”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 başlığı altında “eğitim harcamalarına ayrılan bütçenin artırılması” yönünde görüş belirten öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ17: *“Sınıfların daha büyük, geniş olması gerekmektedir. Sınıf köşelerinin çeşitli oyuncaklar yönünden zengin olması gerekmektedir. Çeşitli masa üstü oyuncakların bulunması gerekmektedir. Çocuklarla oyun oynayarak ya da onların arkadaşları ile oyun oynadıkları sırada onları tanıma ve değerlendirme şansımız daha fazla oluyor.”*

KÖ21: “... okul içerisinde ve çevresinde, yaparak yaşayarak öğreneceği ve el becerilerini geliştiren materyaller artırılırsa...istenilen hedeflere daha kolay ulaşılacaktır.”

KÖ39: “Devletin maddi açıdan desteği bu süreçteki en büyük eksikliklerdir... Sosyo ekonomik dengesizlik çocuğun iç dünyasında yıkıma yol açmakta ve kalıcı bir hasara dönüşebilmektedir.”

KÖ46: “...Bu nedenle bazı olanaklar istenilen düzeyde değil. Yani işte kendine ait bir binanın olmaması, kendine ait bir mutfağının olmaması, kendine ait bir resim odasının olmaması, bir bahçenin olmaması,... Tabii okulun olanaksızlıkları bunları kısıtlar. Yani programdaki tanıma ve değerlendirmenin etkin yapılabilmesi için öncelikle okulların alt yapısının geliştirilmesi gerekir diye düşünürüm. Yani sadece biz işte bir program yaptık çok güzel iyidir demekle olmuyor. Aynı şekilde okulların bunu uygulayabilmesi için desteklemek lazım. Bu olanakları yaratmak lazım”

KÖ53: “... Sınıftaki materyallerin sayısının artırılması gerekli...”

KÖ59: “... Ayrıca okullarda yeterli eğitim materyali sağlanmalı... Yani bunlar için bir bütçe ayrılması gerekir. Okullarda aslında tüm bu gibi durumlar için bir komisyon oluşturulmalı. Gerek eğitim konularında gerekse eğitimin finansmanının sağlanması konusunda sivil toplum kuruluşlarıyla iletişime geçilebilir...”

KÖ63: “... Öncelikle daha önce de konusu geçtiydi okulun imkanlarının artırılması ki bu daha çok bizi aşan bir konu. Ben elimden geldiğince sınıf imkanlarını artırmaya gayret ederim... Yani aslında bakanlık her yıl her okula bir bütçe ayırır ama yeterli değil bu bütçe artırılması gerekir...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 başlığı altında “yardımcı öğretmen” yönünde görüş belirten öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ13: “...Bence en başta öğretmene verilen imkanların artırılması gerekir. Mesela bir yardımcı öğretmen olayı yıllardır dile getirilir... Çok büyük avantajı vardır yardımcı öğretmenin...”

KÖ47: “Çocuğu iyi tanımak için öncelikle bizim okul çok kalabalık ve yardımcı bir öğretmene çok ihtiyaç oluyor yani. Özellikle ana sınıflarda çok büyük bir ihtiyaçtır çünkü çocuklar kendi başlarına birçok şeyi yapamıyorlar...”

KÖ56: “... Çünkü sınıflarda bir öğretmen olması hani iki öğretmen olursa daha iyi olabilir...”

KÖ59: “Öncelikle bizlere birer yardımcı öğretmen tahsis edilmesi gerekir bakanlık tarafından ki biz bu kalabalık sınıflarda çocukları gözlemleyebilelim tanıyabilelim değerlendirebilelim...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 1 başlığı altında “rehberlik hizmetlerinin sağlanması” yönünde görüşler bildiren öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ28: “Psikolojik Danışman ve Rehberlik hizmetleri ile desteklenmek işimizi kolaylaştıracaktır.”

KÖ41: “Biz öğretmenler üzerimize düşen görevleri yapıyoruz. Ama bir noktadan sonra yetersiz kalabiliyoruz. Bunun için her okulun kendi bünyesinde uzman bir ekibe ihtiyacı var. Bir özel eğitim uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışman, hatta bir psikolog. Küçük bir birim gibi düşünülebilir bu üçlü. Daha verimli çalışmak her çocuğa ulaşabilmek için çok gerekli ...”

KÖ62: “Evet ben bazen çocuklar hakkında değerlendirme yaparken emin olamadığım noktalar olur. Bu nedenle okulda bir rehber danışan olsa bence çok iyi olur çünkü çözemediğimiz karmaşık durumlar olur yani... Bunların tüm okullara dağıtılması öncelenebilir...”

Katılımcı öğretmenlerin kategori 9 doğrultusunda “Öğretmene Yönelik Öneriler” şeklinde belirttikleri Tema 2 kapsamında, öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, “Aile ile iş birliği sağlanması” (n=12), “Çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesi” (n=10), “Öğretmenlerin yaratıcı yöntem/teknik ve etkinlikler geliştirmesi” (n=9), “Öğretmenler arası iş birliği” (n=5) yönünde öneri sunmuşlardır.

Tema 2 başlığı altında “Aile ile iş birliği sağlanması” yönünde görüş ve öneriler belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şöyledir:

KÖ10: “Online olduğu için veliyi de eğitime dahil etmek gerekiyor. Uygun bir şekilde veliyi bilgilendirip öğrenciye yardım etmeli.”

KÖ15: “...ailelerin daha çok eğitim ortamına katılması, gerekirse ev ziyaretleri yapılması, aile katılımlı etkinliklerin artırılması, sınıf sayılarının daha az olması gibi sıralayabilirim. Özellikle şu geçtiğimiz salgın döneminde ailelerin her şekilde bilgiyi edinmesi ve eğitime katılması çok daha önemlidir. Salgın konusunda da yeterli bilginin verilmesi bu dönemi daha kolay atlattımıza neden olacağı için çok önemli görüyorum ben.”

KÖ16: “Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi.”

KÖ29: “..Ayrıca aile katılım etkinliklerine yoğunluk getirilmelidir yine çocuk için. Bolca aile katılımları yapmak ve çocuğu daha iyi tanımak zaten değerlendirmenin de daha etkin yapılmasını sağlar. Ailenin ne yapacağını bilmesi gerekir çocuk eve geldiğinde. Etkin vakit geçirebilmeliler. Çok iş düşer bize bu konuda. Onları yönlendirmeliyiz. Çünkü bunu beklerler bizden.”

KÖ55: “Şimdi ben aslında aile ile iletişimin bu konuda çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yani kimi aile vardır anlayışlıdır kimi aile vardır bazı şeylere farklı bakar. Herkesin tabiki fikirleri farklıdır saygı duyarım ama konu çocuk olduğu için ideal bir iletişimin sağlanmasını açıkçası çok önemserim. Kısacası ailelere eğitim ana baba eğitimi verilmelidir...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 2 başlığı altında “Çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesi” yönünde görüşler bildiren öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ3: “Değerlendirirken çocuğu bireysel ve aile şartlarını da göz önünde tutarak değerlendirilmesi gerektiği kanaatindeyim. Her çocuk okulda aynı şartlarda eğitim alıyor fakat okul dışında desteklenen ve desteklenmeyen öğrenci var.”

KÖ7: “Bence her öğretmen kendi öğrencilerine en uygun tanıma ve değerlendirme uygulamalarını kendisi seçip uygulamalıdır.”

KÖ33: “Öğretmen merkezli eğitim sisteminden çok, öğrenci merkezli olmalıdır. Her çocuk için ayrı formatta bir değerlendirme yapılmalıdır. Her çocuk kendi içinde değerlendirilmelidir.”

KÖ45: “... İkincisi çocuğun bu sürece dahil edilmesi gerekli. Öğretmeni buna teşvik etmek gerekir. Çocuktan alınan her veri çok değerlidir çünkü onun hayatın deneyimleridir o çocuk için. Değerlendirmenin bir parçasında çocuk olması gerektiğini düşünürüm...”

KÖ50: “Genel olarak hep söylediğim işte daha yaş kapsamıyla değil daha ay kapsamlı daha özele indirgenebilen daha esnek bir tanıma değerlendirme olursa daha iyi olabileceğini düşünürüm. Daha özel en azından. Çünkü yani gerçekten şimdiki çocuklar her zamankinden daha da farklı daha özel o yüzden daha özelleştirilmenin

faydası var. Daha çocuğa özel olmalı genel olarak düşünmeden daha bireysel gelişim odaklı olmalı.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 2 başlığı altında “Öğretmenlerin yaratıcı yöntem ve teknik geliştirmesi” yönünde görüş belirten öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ38: *“Yeni yöntem ve teknikler sunulmalıdır çocuğa ve öğretmene. Bu işin uzmanları tarafından günümüze uygun yöntemler teknikler bulunabilir veya herkes kendisi sınıfına göre çeşitlilik yaradabilir...Program biraz bunu yapmaya çalıştı aslında yeni yöntemler var oradada. Ama bunlar artırılabilir.”*

KÖ46: *“... hani çocukla bir bitki ekmek işte büyütme işte onu belki her gün sulamak gibi, yaparak yaşayarak, işte bir pasta yapıp onu fırına koyup beraber pişirmek gibi. Öyle yaparak yaşayarak olan durumlar...çok daha güzel aktivitelerle bu hani hep yaparak yaparak felsefesi ile. Hatta hayvan bile besleyebilirdik. Basit pastalar işte kendi kahvaltısını hazırlama gibi...”*

KÖ49: *“... Ha birde araştırmak lazım diye düşünürüm. Dünya büyük bir gelişimin içerisinde teknoloji tam gaz gider. Dünyaya bakmak lazım neler yapılıyor bu alanda. Yani çocuğu tanımak için değerlendirmek için dünyanın farklı yerlerine bakıp fikir edinebiliriz...”*

KÖ61: *“... Öğretmene çok çok farklı tekniklerinde kullanılabileceği belirtilmelidir. Bunlarda var arkadaşlar bunları da sürecin bir parçası yapmamız gerekir...”*

KÖ64: *“Araştırmacı olmak. En ilk başta bunu söylerim. Bizler araştırmacı olmalıyız. Ne zaman nerede ne yenilik var takip etmeliyiz. Yeni yeni gelişmeler var sürekli değişiyor bir şeyler. Eğitimde etkileniyor bu değişimlerden. Bakarım çocuklara tam bir teknoloji kuşağıdır... Yani bence onlara yetişebilmemiz için bizimde azdan çoktan bu yenilikleri takip etmemiz gerekir...”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Tema 2 başlığı altında “Öğretmenler arası iş birliği” yönünde görüşler belirten öğretmenlerin verdiği önerilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

KÖ48: *“Yani öğretmenler arası iletişim olabilir. Hani zümre toplantıları olabilir. Herkes fikrini verebilir. Yani ortak bir çalışma yürütülebilir tanıma ve değerlendirme çalışmalarının nasıl daha etkin olabileceği adına yani. Bütün okullardan ana sınıf öğretmenleri bir araya gelir ve proje gibi bir çalışma yapılabilir bunun için. O yüzden öğretmenler arasında paylaşım çok önemli diye düşünürüm...”*

KÖ49: *“Şöyle söyleyim hep aynı gibi olacak ama ben öğretmenler arası işbirliğini çok önemserim eğitimde. Her insan bir dünyadır ve bir yenilik kazandırır diye düşünürüm. Ayrıca tecrübe sahibi olan arkadaşların görüşlerinin de çok önemserim. Tecrübe çok değerlidir bizim işimizde yani o yüzden materyallerimizi teknik ve yöntemlerimizi paylaşmalıyız ki toplum olarak gelişebilelim...”*

KÖ60: *“...Bu kurslarda öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapması da önemlidir bence. Birbirimizden birbirimizin yaptıklarından da öğreniriz.”*

KÖ64: *“... Ayrıca birbirimizle bu yenilikleri paylaşmamız gerekir. Yani sadece okuldaki branş arkadaşlarımla değil tüm öğretmenlerle paylaşabileceğim bir platform olmalı. Herkeste paylaşmalı. Yani hatta sahip olduğumuz arşivi bu platformda paylaşmalıyız. Bunun örneklerini görüyoruz neden bizde de olmasın.”*

4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Kapsamında Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulama Örneklerine İlişkin Bulgular

Anekdot Gözlem

Gözlenen Çocuk ?
Çocuk Yaşı 5
Gözlem yapılan köşe =
Ev cilt köşesi
Gözlem Süresi 20 dk.
Gözlemci Öğ. Ayşıl Nurten

Gözlem:
Yönetici bir kişiliğe sahip.
Diğer arkadaşlarına kendi istediği
rolleri veriyor.
Baskıca bir yapısı var.
Cezalarla diğer rolleri idare
etmeye çalışır. Yüksek sesle
baskı uygular.

ANEKDOT GÖZLEM

Gözlem Tarihi: 05.11.2020

Gözlenen Çocuk: Betül
Gözlemleyen Öğretmen:
Çocuk Yaşı: 5-6
Gözlem Süresi:
Gözlem Yapılan Köşe/Etkinlik: Müzik ve Hareket Merkezi

GÖZLEM

Teneffüsten sonra dönünce Betül'ün
üzgün olduğunu farkettim ve ne oldu diye
sordüğunda arkadaşlarının sorularına yanamadılar
onun söyledi bir şey. Sonrasında vakit geçirmek
ten saat hazırlandığı Müzik ve Hareket merkezine
geçti. Kendi yapmış olduğu marşakla oyun
maya başladı. Ben de onun rahat olmasi
na katkı koymak için bilgisayardan müzik
açtım. O da müziğe uygun hareket etmeye
başladı. Sonra arkadaşlar onu gördüler
ve onlarda Betül'e katıldılar ve birlikte
şajandılar.

DİKKAT: Gözlenen çocuk veya çocuk grubu (1-2 çocuk) ile ilgili gözlem sonuçları,
değerlendirmeleri öğretmen daha sonra yapmalıdır.

DEĞERLENDİRME: Çocuk veya çocuk grubu ile ilgili değerlendirmeyi öğretmen çocuk,
çocuk grubu ile ilgili gözlem bittikten sonra yapmalıdır.

Öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda önerilen çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardan Anekdot Gözlem Formu'na ilişkin örnekler yer almaktadır. Programın esnek olmasının sağladığı yararlarından biri olarak öğretmenlerin formu kendilerine göre işlevsel olarak uyarlayabildiğini veya tam formunda kullanılabileceğini göstermektedir.

DİL, İLETİŞİM VE ÖĞRETİM ALANINA HAZIRLIK ÖĞRENME ALANINA AIT ÖĞRENME ÇIKTILARI VE GÖSTERGELER

7/11/20

7 2 3

GÖSTERGELER	1	2	3
Etkinliklerde duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşır.			✓
Etkinliklerde başkalarının duygu ve düşüncelerini sorar.			✓
Genişlemelerini açık bir biçimde ifade eder.			✓
Sesinin tonunu ve ritmi doğru kullanma çabası gösterir.	✓		
Konuşmayı başlatır, sürdürür ve sonlandırır.	✓		
Başkaları ile iletişimde beden dilini etkili biçimde kullanır.	✓		

ÖÇ 2 - Günlük yaşam deneyimlerini (dinlediklerini/izlediklerini) farklı yollarla ifade eder.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Günlük yaşam deneyimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmaya isteklidir.			✓
Başkalarının günlük yaşam deneyimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini dinlemekten zevk alır.			✓
Günlük yaşam deneyimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini öykü, parki, resim, dramayı kullanarak aktarır.	✓		

ÖÇ 3 - Dilin farklı ifade biçimlerini (sözlü/yazılı/görsel) olduğunu kavrar.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
İstikrarlı ve akıcı konuşma sözleri ifadelerinin yanı sıra yazılı ifadelerinin de olduğunu fark eder.			✓
Sözlü-yazılı dili anlamaya yönelik olarak duyularını kullanır. (Görsel, işitsel, dokunma fark eder.)	✓		
Sesler arasındaki farklılıkları kavrar.			✓
Sözlü-yazılı dil kurallarını anlar.			✓

ÖÇ 4 - Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanma çabası gösterir.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Sonu takısını kullanır.			✓
Sözcükleri doğru kullanır.			✓
Sözcükleri doğru seslendirir.			✓
Cümlelerin öğelerini kullanır.			✓

ÖÇ 5 - Görsel-teknolojik okuryazarlık geliştirir.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Okul ve okul dışında karşılaştığı sembollerin anlamlarını merak eder.			✓
Trafik işaretleri, trafik kuralları panoları, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik aletlerin üzerinde bulunan semboller ile harf ve sayı sembollerini görsel işaretlerin anlamını kavrar.	✓		

ÖÇ 6 - Farklı ortamlarda duyduğu kavramları günlük yaşamında kullanarak estetik değeri olan şeyleri geliştirir.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Duyduğu yeni kavram ve sözcüklere ilgi duyar, bilimsel tekerlar.			✓
Duyduğu yeni kavram ve sözcükleri anlamını sorar.	✓		
Yeni öğrendiği sözcükleri günlük yaşamında kullanır.			✓

1 ⇒ Çok iyi
2 ⇒ İyi
3 ⇒ Orta

MATEMATİK VE MANTIKSAL DÜŞÜNME ÖĞRENME ALANINA ÖĞRENME ÇIKTILARI VE GÖSTERGELER

7/12/20

1 2 3

GÖSTERGELER	1	2	3
Duyulan yollarla nesnelere şekli, rengi, boyutu, dokusu gibi özelliklerine göre eşleştirir.			✓
Duyulan yollarla nesnelere şekli, rengi, boyutu, dokusu gibi özelliklerine göre gruplandırır.			✓
Duyulan yollarla nesnelere şekli, rengi, boyutu, dokusu gibi özelliklerine göre sıralar.	✓		
Duyulan yollarla nesnelere benzerlik ve farklılıklarına göre eşleştirir.			✓
Duyulan yollarla nesnelere benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.			✓
Verilen örüntüyü amaçladığım çeşitli yollarla ifade eder.			✓

ÖÇ 2 - Çevresindeki geometrik şekilleri tanıyabilir.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Her nesnenin bir şekli olduğunu fark eder.			✓
Basit geometrik şekilleri tanıyabilir.			✓
Basit geometrik şekilleri isimlendirir.			✓
Basit geometrik şekilleri karşılaştırır.			✓
Basit geometrik şekilleri çizer.			✓
Çevresinde gördüğü nesnelere şekli ile geometrik şekiller arasında ilişki kurar.	✓		

ÖÇ 3 - Boyut/miktar ile sembolik sayı kavramı arasındaki ilişkiyi keşfeder.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
İstikrarlı olarak az çok vb. miktar anlamlarını ifade eder.			✓
İstikrarlı olarak büyük-küçük vb. boyutu anlatan ifadeleri kullanır.			✓
Bire bir eşleştirmeler yapar.			✓
Boyut, miktar kavramları ile nesnelere sayıları arasındaki ilişkiyi kavrar.	✓		
Sayıya göre nesne grubu oluşturur.	✓		
Ölçme sayılarına göre gruplandırır.	✓		
Sayı sembollerini tanıyabilir.			✓

ÖÇ 4 - Ölçme birimlerini kullanır.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Metre, cetvel, tartı, termometre, saat gibi ölçme birimlerini tanıyabilir.			✓
Metre, cetvel, tartı, termometre, saat gibi ölçme birimlerini kullanır.			✓
Ölçmek için farklı ölçme birimlerini kullanır.			✓
Ölçmek için farklı ölçme birimlerini karşılaştırır. (Karşılaştırma, benzerlik, aynı vb.)	✓		

ÖÇ 5 - Zaman kavramını ile günlük yaşam olayları arasındaki ilişkiyi keşfeder.

GÖSTERGELER

GÖSTERGELER	1	2	3
Günlük rutinleri zaman kavramını kullanarak açıklar.			✓
Gecce ve gündüzün bir gün içindeki değişimini farklı yollar kullanarak ifade eder.			✓
Haftanın günlerini ve sabah, öğlen akşam gibi günün farklı zaman dilimlerini tanıyabilir.			✓
Az önce ve mevakiyi farklı isimleri olduğunu söyler.			✓

1 ⇒ Çok iyi
2 ⇒ İyi
3 ⇒ Orta

Öğretmenlerin 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda önerilen öğrenme alanlarına ve çıktılarına ilişkin değerlendirme formunu çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanım biçimini göstermektedir. Programın her yönüyle olduğu gibi öğretmenlerin çocuğun gelişimini izlemesi yönünde de esneklik sağlamanın yararlarından biri olarak; öğretmenlerin belirtilen formu kendilerine en uygun olacak biçimde düzenlemelerine ve bu sayede çocuğun gelişiminin izlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Öğretmen ayların yazılması gereken sütuna derecelendirme numaralarını yazarak çocuğun gelişimini izlemektedir.

Örnek

EK3 - HAFTALIK ÖĞRENCİ İZLEME FORMU

OKULUN ADI: _____ TARİH: 9 EKİM CUMA

SINIF: Kurallara Uyuma Tablosu ÖĞRETMENİN ADI: _____

ÖĞRENCİ İSMİ	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi
Melisa	+	+	+	-	+	
Neyran	+	+	+	+	+	
Elif	+	+	+	+	+	
Merve	+	+	+	+	+	
Ayşe	+	+	+	+	+	
Deniz	-	+	+	+	+	
İbrahim	+	+	+	+	+	
Ulas	-	-	+	-	+	
Mustafa	+	+	+	+	-	
Ali	+	-	+	-	-	
Kemal	+	-	+	+	-	

İlk haftalara göre daha iyi uymaya başladılar. Resimleri panoya asıldı.
 Sınıf kurallarını sürekli değindik. konusuldu Kurallara uyanlar
 Zaman zaman resimler hakkında
 ödül aldı, pekiştirilerek verildi.

EK3 - HAFTALIK ÖĞRENCİ İZLEME FORMU

OKULUN ADI: _____ TARİH: 17/12/2020

SINIF: 5-6 yaş ÖĞRETMENİN ADI: _____

ÖĞRENCİ İSMİ	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi
Boran	arkadaşına yine vurdu	-	-	kayga aldı	ittirdi	-
Zeynep	çah sessiz yine sessiz biraz konuştu	-	-	-	-	-
İsmail	parmağını emdi.	-	-	parmağını yine emdi	-	-

Öğretmenlerin 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılması önerilen uygulamalardan bir diğeri Haftalık Öğrenci İzleme Formudur. Öğretmenlerin yine formları amacına uygun veya kendilerine uyarlayarak kullanım durumlarını görmekteyiz. Yukardaki birinci resimde öğretmenin sınıftaki çocukları sınıf kuralları çerçevesinde haftalık periyotta izlediğini; diğeri resimde ise davranış bozukluğu gösteren çocukları haftalık periyotta izlediğini görmekteyiz. Bu sayede öğretmen çocuğun gelişimini izlemekte ve değerlendirmektedir.



Öğretmenlerin çoklu yöntem ve tekniklerden yararlanma durumlarının çocuğun bütüncül gelişimini desteklediği bilinmektedir. Bu yönüyle alternatif değerlendirme yaklaşımının temel felsefesi olan çocuğun kendini değerlendirmesinin üstün yararı ilkesiyle ilişkili olarak yapılan etkinliğin çocuğu geliştirdiği ve kendi kendini yardımsız değerlendirdiği görülmektedir. Etkinlikte çocuk her gün dişlerini fırçaladığında bir daireyi boyamaktadır. Resimlere dikkat edildiğinde birkaç hafta sonra yapılan çizelgede neredeyse tamamının boyandığı fark edilmektedir. Bu sayede çocuk kendini izlemiş, değerlendirmiştir ve beceriyi kazanmıştır. Bu yöntemin sayılıtsı olarak çocuğun objektif davrandığı düşünülmektedir.

İSİM: Acas

AİLE BİLGİLENDİRME FORMU

TARİH: 19/11/20

Beslenme Durumu

Yeterince beslendim

Biraz beslendim

İstahı yoktu

Etkinliklerdeki Genel Ruh Hali

😊 😐 😞 😡

Görüş: Her zamankinden biraz daha az istahla bu hafta yapılan faaliyetlere.

Öğrenci Davranışları

•Sınıf kurallarına uydum

•Bahçede oyun kurallarına uydum

•Arkadaşlarıyla iletişim kurdu

•Etkinliklerde sırasını bekledi

•Etkinlikleri vaktinde tamamladı

•Çevresindeki hayvan ve bitkileri korudu

Önemli Notlar

Bugün kendisi çok iyi hissetti.

Tema: Topu teması

Kavramlar: Dürce

Evde Yapabileceğiniz Etkinlikler:

Çamaşırınla birlikte toplu değişik oyun oynamaya çalıştık. Bu oyunlar sayesinde daha iyi kavramlar yapıyor ve diğer zekâda bir şey öğrenmeye çalıştık.

Not: Tüm bilgiler haftalık/aylık gözlem sonucu doldurulmuştur.

Sınıf Öğretmeni:

İSİM: ...

AİLE BİLGİLENDİRME FORMU

TARİH: ...

Beslenme Durumu

Yeterince beslendim

Biraz beslendim

İstahı yoktu

Etkinliklerdeki Genel Ruh Hali

😊 😐 😞 😡

Görüş: Mutlu ve isteklidir. Boyama yapmayı sever.

Öğrenci Davranışları

•Sınıf kurallarına uydum

•Bahçede oyun kurallarına uydum

•Arkadaşlarıyla iletişim kurdu

•Etkinliklerde sırasını bekledi

•Etkinlikleri vaktinde tamamladı

•Çevresindeki hayvan ve bitkileri korudu

Önemli Notlar

Tema: ...

Kavramlar: ...

Evde Yapabileceğiniz Etkinlikler:

Parçaları boyama ile süslemeler yaptık. Kardeş adam (parçaları) yapalım. ...

Not: Tüm bilgiler haftalık/aylık gözlem sonucu doldurulmuştur.

Sınıf Öğretmeni:

Öğretmenlerin 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kullanılması önerilen uygulamalardan bir diğeri ise Aile Bilgilendirme Formudur. Ailelerin çocuklarının gelişimine ilişkin bilgi sahibi olmasının önemi ve öğretmenlerin bu bilgiyi en kısa yoldan aileyle paylaşmasına yönelik etkin bir değerlendirme aracıdır. Öğretmenler bu form aracılığıyla aileye çocuğun gelişimine ilişkin kısa ve anlık bilgi paylaşımları yapabilmektedir.

Aile Katılımı
Etkinliği

İŞİTME DUYUSU




İşikları kapatın. Karanlıkta birbirinizle konuşun. Sadece işitme duyusunun kullanılmasının oluşturduğu farklılığa dikkati çekin. Karanlıkta yerinizi değiştirin, bakalım bu değişikliği fark edince ne yapacak.

Anne İmza
Baba İmza
Çocuk İmza

not: Karanlık ve gece ile ilgili bir hikaye kitabı okundu sınıfta. Sonra draması yapıldı. Ardından bu etkinlik aileye tekrar gönderildi. Bu kez yaptılar.

Aile Katılımı
Etkinliği

İŞİTME DUYUSU



İşikları kapatın. Karanlıkta birbirinizle konuşun. Sadece işitme duyusunun kullanılmasının oluşturduğu farklılığa dikkati çekin. Karanlıkta yerinizi değiştirin, bakalım bu değişikliği fark edince ne yapacak.

not: Annesi çocuğunun karanlıktan korktuğunu söyledi. Bu yüzden bu etkinliği yapamadılar.

Anne İmza
Baba İmza
Çocuk İmza

Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin çeşitli yöntem ve teknik kullanmalarının çocuğa üst düzeyde yarar sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda; aile katılımı etkinliği olarak planlanan bu çalışmanın çocuğu tanıma ve değerlendirme amaçlı kullanılabilceği görülmektedir. Öğretmen çocuğun olumsuz duygu durumunu fark etmiş ve buna yönelik müdahale niteliğinde bir dizi etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu sayede çocuğun gelişimini izlemiş ve değerlendirmiştir. Öğrenme ve öğretme süreçlerini bu doğrultuda yapılandırmıştır.



Alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan portfolyo değerlendirmenin çocuklar, öğretmenler ve aileler üzerindeki olumlu etkisi tartışmasız kabul edilmektedir. Çocuğun bir dönem süresince yapmış olduğu çalışmalar, etkinlikler ve ürünler bir arada toplanır ve süreç sonunda değerlendirilir. Yukarıda belirli bir zaman aralığında çocuğun yaptığı resim becerisinin, yaratıcılık ve estetik gelişiminin ne yönde ilerlediği portfolyo değerlendirme aracılığıyla görülmektedir.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmanın problemi doğrultusunda öğretmenlerden 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik elde edilen bulgular, ilgili alanyazında çeşitli çalışmaların sonuçları ile birlikte değerlendirilmiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1 Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanabilecek farklı yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak soru formuna bir soru eklenmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular düzenlenmiş ve alanyazınla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanan yöntem ve tekniklere ilişkin bilme düzeyine yönelik yanıtlarda ağırlıklı olarak bu teknikleri “çok iyi ve “iyi” düzeyde bildiklerini belirttikleri görülmüştür. Bu açıdan öğretmenler; Sistematik Gözlem Formu’nu, Kazanım Değerlendirme Formu’nu, Haftalık Öğrenci İzleme Formu’nu, Aile Bilgilendirme Formu’nu, Öğrenci Tanıma Formu’nu, Gelişim Gözlem Formu’nu ve Boy Kilo Cetveli’ni çok iyi düzeyde bildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin yine iyi düzeyde bildiklerini belirttikleri tekniklerin; Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu, Gelişim Raporu, Oyun

Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Gelişim Kontrol Listesi, Sosyometri Tekniği, “Kimdir Bu?” Tekniği, Otobiyografi Gelişim Dosyaları (Portfolyolar), Görüşme Tekniği olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanan yöntem ve tekniklere ilişkin tanıma düzeyine yönelik Öğrenci Tanıma Formunu, Gelişim Gözlem Formu’nu, Boy Kilo Cetveli’ni, Sistemantik Gözlem Formu’nu, Kazanım Değerlendirme Formu’nu ve Aile Bilgilendirme Formu’nu çok iyi düzeyde bildikleri ortaya çıkmıştır.

Sezer (2010) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi kullanma düzeylerini belirlediği bu çalışmanın bulgularıyla benzer nitelikte sonuçları olan çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin ne tür değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmakta oldukları ancak çeşitli yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yetersiz buldukları bilgisine ulaşılmıştır. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, tanıma ve değerlendirme uygulamalarında farklı amaçlara yönelik olarak; anekdot kaydı, gelişim kontrol listesi, standart testler, kazanım değerlendirme formu, gelişim dosyası, gelişim raporu kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin farklı teknikleri kullanıyor olmalarına karşın uygulamalar konusunda bilgi gereksinimlerinin olması bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlerin tanıma değerlendirme konusunda geliştirilen ve uygulanması program kapsamında önerilen tekniklere ilişkin eğitim gereksinimlerine işaret etmektedir.

Benzer bir çalışmada Koçak (2005) bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde; yüksek sayıda bir öğretmen grubu bireyi tanıma tekniklerini

bildiğini belirtmiş ancak öğretmenlerin gözlem ve görüşme tekniğini en yüksek oranda kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin diğer tanıma tekniklerini daha az düzeyde kullandıkları dikkate alındığında, belirtilen teknikleri bilme düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde değerlendirme yapılmıştır.

Yukarıda ki çalışmalarca da desteklendiği biçimiyle, ilgili teknikleri bilmenin her durumda uygulama ile doğrudan bağlantılı olmayabileceği düşüncesiyle bu çalışmada öğretmenlere ayrıca belirtilen tanıma tekniklerini ne düzeyde uyguladıkları da sorulmuştur. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla uygulanan yöntem ve tekniklere ilişkin kullanım durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin her zaman kullandıklarını belirttikleri tekniklerin, Gelişim Kontrol Listesi, Gelişim Raporu, Sosyometri Tekniği, “Kimdir Bu?” Tekniği, Otobiyografi Formu, Gelişim Dosyaları (Portfolyolar) olduğu görülmüştür. Öğretmenler 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın öncelikli önerileri arasında bulunan Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu’nu, Kazanım Değerlendirme Formu’nu, Haftalık Öğrenci İzleme Formu’nu, Anekdöt Kayıt Formu’nu, Gelişim Gözlem Formu’nu ve Aile Bilgilendirme Formu’nu genellikle kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, SistematiK Gözlem Formu, Oyun Gözlem Formu, Öğrenci Tanıma Formu, Boy Kilo Cetveli ve Görüşme Tekniği’de öğretmenlerce genellikle kullanılan tanıma ve değerlendirme teknikleri arasında bulunmaktadır.

Banerjee ve Luckner ‘in (2013) bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen çalışmalarında; erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarını ve uygulamalara yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada en yaygın kullanılan değerlendirme araçları ve teknikleri, öğretmenlerin mesleki donanım gereksinimleri, değerlendirme uygulamalarına yönelik karşılaşılan güçlükler ve kullanım durumları araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

öğretmenlerin büyük bir bölümü değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu belirtirken, çok az sayıda öğretmenin ise kendini yetersiz gördüğü veya değerlendirme uygulamalarının etkililiğine inanmadığı saptanmıştır. Yine öğretmenlerin ağırlıklı bir bölümü farklı gelişim alanlarına yönelik çok sayıda değerlendirme araçlarından yararlandığını belirtirken az sayıda öğretmen ise, belirtilen araçlara yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da katılımcı öğretmenlerin, farklı teknikleri bilme düzeyleri ile kullanma düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür, bunun bir nedeninin özellikle bazı teknikler ile ilgili bilgi yetersizliği olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda daha detaylı bilgiye ulaşılabilmesi ve farklı hangi etkenlerin bu farklılaşmaya neden olabileceğinin saptanması daha çok sayıda çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Özgüven (2005)'ne göre çocuğu tanıma ve değerlendirme öncelikle çocuğun kendisini tanması ve olumlu bir öz benlik duygusu geliştirebilmesi için gereklidir. Çocukların gelişimine ilişkin veriler elde etmek, elde edilen verileri çözümlmek, yorumlamak ve bir sonuca ulaşmak çocuğun tanınması ve değerlendirilmesine sürecine yönelik temel adımlardır. Bu yönüyle çocuğun bütüncül gelişimine ilişkin özelliklerine yönelik çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, çok güçlü sayılabilecek tek bir araç kullanılmasından daha yararlı olacaktır (s. 44-54). Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının güçlüğü de göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin teknik ve yöntemleri kullanmasının üst düzeyde önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuğun gelişim özellikleri doğrultusunda tanıma ve değerlendirme araçlarının kullanılması, öğretim stratejilerinin belirlenmesine ve eğitim programlarının yapılandırılmasına olanak sunar (Bayraktar, 2018).

Çocuğun eğitim paydaşlardan biri olan öğretmenlerin, çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin bulgular bu yönüyle

önem taşımaktadır. Gelişim dosyaları (portfolyolar) çocuğun gelişimine ve öğrenme durumlarına yönelik önemli bir değerlendirme aracıdır. Portfolyoların okul öncesi eğitimi değerlendirme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu ve gelişimi nasıl desteklediği Deniz Kan'ın (2007) çalışmasında belirtilmiştir. Eğitim programlarının başarısının çocuğun etkin değerlendirilmesine bağlı olduğuna değinen araştırmacı, çocukların bütüncül gelişiminin yansıtıldığı uygulamaların öğretmenlerce kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu yönüyle portfolyoların çocuğun gelişimine katkısı göz önünde bulundurularak yaygın kullanımının sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre portfolyoların daha çok kullanılması yönünde öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu yönde bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında öğretmenlerin düzenli olarak gerçekleştirmeleri beklenen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları çeşitlilik göstermektedir ve bu yönüyle çocuğun bütüncül gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin programın içeriğindeki yöntem ve teknikleri bilme düzeyleri ve kullanma durumları göz önünde bulundurulduğunda bildiklerini belirttikleri teknikleri kullanma düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle çocuğun gelişimini farklı açılardan görebilme ve değerlendirebilme ile ilgili alternatif teknikler konusunda sınırlılıkları olduğu görülmektedir. 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programında önerilen tanıma ve değerlendirme uygulamaları ile birlikte bunları çeşitlendirilerek farklı yöntem ve tekniklerin de kullanılmasının; çocuklara yönelik çeşitli problemlerin ve gereksinimlerin belirlenmesinde doğru, geçerli ve güvenilir bilgilerin elde edilmesine katkı sağlayacaktır (Özgüven 2005; Mindes, 2003). Bu açıdan öğretmenlerin bu

konulardaki gereksinimlerinin çok yönlü araştırılması ve ivedilikle gerekli eğitsel desteklerin yapılması programın sağlıklı ve etkili işleyişi açısından zorunludur.

5.2 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları” Konusundaki Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Probleme ilişkin öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme tanımlarında öne çıkan öğeler yönünde 3 tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar; “Gelişim Düzeyini Belirleme”, (Tema 1), “Gelişimsel İlerlemeyi İzleme” (Tema 2) ve “Gelişimi Raporlaştırma” (Tema 3) şeklindedir.

Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının tanımına yönelik ağırlıklı olarak yaşa göre gelişim düzeyini saptama olarak belirtmekle birlikte, yine öğretmenlerin yüksek oranda diyebileceğimiz bir bölümü de, çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla düzey belirleme şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları yoluyla çocuğun yaş düzeyine göre nasıl bir gelişimsel ilerleyiş gösterdiğini izleyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle tanıma ve değerlendirme uygulamalarını, çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı, eğitimi gelişime uygun planlama ve uygulama amaçlı, aile ve arkadaş gibi etkenlerin etkisi de göz önünde bulundurulması yoluyla gelişimsel ilerleyişi izlemek olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin daha az sayıda bir bölümü ise bu süreci gelişim raporlarının hazırlanmasına yönelik bir izleme ve raporlaştırma süreci olarak belirtmişlerdir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2017) erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ortak bir çerçeve oluşması amacıyla ölçme ve değerlendirme

yaklaşımlarını ve kavramlarını tanımlamayı amaçlamıştır. Belirtilen ögeler incelendiğinde her bir ölçme aracı farklı bir gelişimsel amaç içerse de, hepsinin ortak amacının çocuğun bütüncül gelişimini desteklemek olduğu görülmektedir. Araştırmada mevcut ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekliliği ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını düzenli bir şekilde yapmalarının sağlanmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları benzer yönde bir bütünlük taşımaktadır. Öğretmenlerin tanıma ve değerlendirmeye yönelik tanımlamalarının 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programının amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Gullo (2005), çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi, çocuğun yaşına göre hangi özellikleri gösterdiğini ve bu özellikleri düzeyini saptama olarak tanımlarken; McAfee ve Leong (2012) ise, çocuğun gelişimsel ilerleyişi doğrultusunda veri elde etmek olarak tanımlamaktadır. MEGEP (2011)'e göre çocuğu tanıma ve değerlendirme, çocuğun gelişimine ilişkin farklı yöntem teknik ve araçlar kullanılması yoluyla elde edilen verilerin nesnel ve sistemli bir şekilde bir araya getirilmesi, değerlendirilmesi ve anlamlı bir sonuca ulaşma sürecidir. Bu tanımlamalardan hareketle; öğretmenlerin çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi tanımlarının tutarlı ve uyumlu olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer bir şekilde bulgulara ulaşan Ledoux, Yoder ve Hanes (2010) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarına bakış açısını ve gerçekleştirdikleri değerlendirme uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu bir anlayış içerisinde oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler değerlendirme uygulamalarının tanımı, önemi ve amacına ilişkin yüksek oranda anlamlı yanıtlar vermiştir.

Yine bu çalışmanın bulgularıyla benzer sonuçlara sahip diğer bir çalışmada, Navarrete (2015) öğretmenlerin erken çocukluk dönemi değerlendirme uygulamalarına bakış açısını ve gerçekleştirdikleri uygulamaları incelemiştir. Araştırma özellikle öğretmenlerin değerlendirme sürecine gösterilen önemi ele almıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin yaşadıkları güçlükler ve kullandıkları yöntem ile tekniklere odaklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler tanıma ve değerlendirmenin ne olduğu konusunda farklı görüşlere sahiptirler ve farklı yöntem ile teknikler kullanmaktadırlar. Farklı görüşlere sahip olmalarına karşın değerlendirme uygulamalarının çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda öğretmenlerin tamamı olumlu bir anlayış içerisindedir. Öğretmenler, çocuğun gelişimini etkileyen tüm paydaşların (aileler, meslektaşlar, öğretmenler, okul idaresi, çevre vb) ve özellikle ailelerle ve meslektaşlarla iş birliği yapılmasının önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

5.3 Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Yürütülen Uygulamaların Temel Amacı” Konusundaki Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu alt problemiyle ilişkili olarak öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını belirtmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri üç tema kapsamında değerlendirilmiştir. Bu yönde değerlendirilen temalar; “Çocukların Gelişim Düzeylerini Belirleme” (Tema 1), “Çocukların Davranışlarını Yordama” (Tema 2) ve “Gelişim Destekleyici Planlama ve Rehberlik” (Tema 3) yönünde öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütülen uygulamaların temel amacını özellikle çocukların gelişim düzeyini belirleme şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yönde çocukların gelişim düzeylerinin doğru

saptanmasını ve müdahale gereksinimlerinin belirlenmesini temel amaç olarak vurgulamışlardır. Çocukların neyi ne kadar bildiğinin önemine işaret etmiş, özel eğitim, müdahale programları ve rehberlik hizmetleri kapsamında çocukların gereksinimlerinin karşılanmasının temel amaç olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tanım ve değerlendirme çocuğun ilgi ve gereksinimlerini, bireysel özelliklerini, bilgi ve becerilerini (Tagay, 2016) zayıf ve güçlü yönlerini, müdahale programlarına gereksinim durumunu öğrenmeyi sağlar ve çocukların doğru tanınması yoluyla gerekli önlemlerin alınmasının ve destek hizmetlerinin sunulmasına olanak tanır (Taner, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme uygulamalarının amacı konusundaki saptamaları uygun görünmektedir.

Öğretmenlerin bir diğer bölümü uygulamaların temel amacını çocukların davranışlarını yordama olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yönde bireysel farklılıkların ve aile ile çevre koşullarının davranışlara etkisinin incelenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Çocuğun sahip olduğu bireysel farklılıklarının belirlenmesinin çocuğun gelişim üzerindeki olumlu etkilerine ve farklılıklara duyarlı bir uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte çocuğun içinde bulunduğu aile ve çevre koşullarının çocuğun tutum ve davranışlarını ne yönde etkilediğinin belirlenmesine dikkati çekmişlerdir.

Önder (2016)'e göre uygulamaların temel amacı çocuğun sahip olduğu bireysel özelliklerinin davranışlarının etkisinin ölçülmesidir. Bir başka görüşe göre; her çocuğun kendine özgü özellikleri vardır ve bu özellikler aileden gelebileceği gibi çevre koşullarının etkisiyle de oluşabilmektedir. Bu yönüyle bireysel farklılıklarla birlikte aile ve çevre gibi yapıların davranışa etkisi değerlendirilmelidir (Yeşilyaprak, Güngöre ve Kurç, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmaya katılan

öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme amacına ilişkin vurguları alanyazındaki tanımlamalarla uygunluk içindedir.

Türkoğlu (2017) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük bir bölümü, yürütülmüş olan bu çalışmaya benzer biçimde, tanıma ve değerlendirme amacını çocuğun gelişiminin izlenmesi olarak belirtmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme çocuğun kendini tanımasına olanak sunduğunu ve çocukların özellikle davranışsal özelliklerinin tanınması ve izlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler tanıma ve değerlendirme uygulamalarından gözlem tekniğinin yaygın olarak kullanılması gerektiğini belirtmiş, öğretmen adayları ise etkileşimli tekniklerin daha fazla kullanılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü de uygulamaların temel amacını gelişim destekleyici planlama ve gelişime rehberlik etmek olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda eğitim planlamasını çocuğun gereksinimine uygun düzenlenmesinin ve gelişime rehberlik edilmesinin uygulamaların temel amacı olması gerektiği yönünde vurgu yapmışlardır. Eğitimin çocuğun gereksinimleri doğrultusunda planlamasının uygulamaların etkin bir şekilde yürütülmesine olumlu katkı sunacağı, çocuğun gelişiminin doğru yönde ilerlemesine ilişkin yönlendirilmeleri tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların planlanmasına yönelik önemine dikkati çekmişlerdir.

Copple (2003), çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen veriler aracılığıyla eğitim ve öğretim uygulamalarının çocuğun gelişimine yönelik planlanmasına katkı sunduğunu belirtmiştir. Diğer yandan McAfee ve Leong (2002)'e göre öğretmenler, çocukların öğrenme deneyimlerinin sağlanmasında önemli

bir rehberdir ve bu yönüyle öğretmenlerin gelişimi izlenme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir etken olduğuna vurgu yapmaktadır.

Reyes, McDermott, Watkins, Rovine ve Chao (2020) yaptıkları araştırmada çocuğun erken çocukluk döneminde değerlendirilmesinin öğrenme yaşantısının olumlu yönde gitmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle çocukların sorun davranışlarının çocuğun öğrenme yaşantılarına ve gelişimine odaklanıldığı çalışmada; çocuğun gösterdiği sorun davranışın en erken dönemde izlenmesinin ve değerlendirilmesinin gerekliliği ve önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler ve çocuklar arasında kurulan bağın olumlu nitelikte olmasının doğuracağı gelişimsel sonuçlara değinilmektedir. Bu yönüyle çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenmesinin sağlanması, müdahale programlarına duyulan gereksinimlerin belirlenmesi erken dönemde yapılan değerlendirme uygulamalarının amaçları arasında olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca aile-çocuk ve akran-çocuk ilişkilerinde çocuğun sorun davranışlarına yönelik değerlendirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının amacına yönelik açıklamaları genel olarak alanyazında belirtilenlerle uygunluk içindedir. Bu durum öğretmenlerin ilgili uygulamaların temel amaçları ile ilgili yeterli bilgi ve anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

5.4 Öğretmenlerin, “Okul Öncesi Dönemde Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Kullanacakları Tekniklere Nasıl Karar Verdikleri” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu alt problemiyle ilişkili olarak öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullandıkları tekniklere nasıl karar verdiklerini belirtmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri altı tema kapsamında değerlendirilmiştir. Bu yönde değerlendirilen temalar; “Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri” (Tema 1),

“Çocuğun bireysel özellikleri” (Tema 2) ve “Araştırma ve meslektaşlarla deneyim paylaşımı” (Tema 3), “Çoklu Yöntem ve Teknik Kullanımı” (Tema 4), “Aile İle Kurulan İletişim” (Tema 5), ve “Eğitim Programına Uygunluk” (Tema 6) yönünde öğretmen görüşlerini içermektedir.

Öğretmenlerin dördüncü alt problemle ilişkili görüşleri değerlendirildiğinde; tanıma ve değerlendirme uygulamalarına çocuğun yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda karar verdikleri, bu doğrultuda yöntem ve teknikleri seçtikleri, aynı yaş grubunu içerisinde bile farklılıklar olabileceği, gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve her çocuk özelinde gelişimin izlenmesi gerektiği yönünde ifadeler dikkati çekmiştir.

Dağlıoğlu, Turupçu Doğan ve Basit’in (2017) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bireysel yetenek ve gereksinimleri kapsamında öğretim süreçlerini ve bu bağlamda değerlendirme boyutunu nasıl biçimlendirdiklerini incelenmiştir. Değerlendirmenin öğretimin temel taşlarından olduğu, özellikle erken çocukluk döneminde sistemli ve dikkatli bir biçimde yapılması gerektiği ve alternatif değerlendirme yöntemlerindeki kullanılması gerekliliği vurgulanmakta (Brown, Pull ve Pendlebury 1997; MEB, 2008) ve bunun bireysel olarak çocukların incelenmesi durumunda farklı gelişen veya üstün yetenekli çocukların gelişiminin izlenmesine yönelik artan bir önem taşıdığı belirtilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun yaş seviyesi gelişim özelliklerine ilişkin önemli bir bilgi kaynağıdır. Öğretmenlerin çocuğun yaş ve gelişim düzeyleri doğrultusunda uygulamaları planlamaları önerilmektedir (Flottman, Stewart ve Taylor, 2011). Erken çocukluk eğitimcileri, öğretim uygulamalarını planlarken ve yürütürken çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almalıdırlar. Yine aynı şekilde gözlem ve değerlendirmelerini de bu yönde planlamalıdırlar (Wortham, 2001). Bu açıdan

değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin vurguladıkları “yaş ve gelişim özellikleri” ile ilgili temalar alanyazında ki çalışmalarca desteklenmektedir.

Bu alt probleme ilişkin görüşlerini belirtirken öğretmenler çocuğun bireysel farklılıklarına, kişilik özelliklerine ve davranış şekillerine, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre karar verdiklerine de vurgu yapmışlardır. Çocuğun gelişimini izleme açısından araştırma yapılması ve meslektaşlarla deneyim paylaşımının sağlanması gerektiğini vurgulamış, karar verirken çeşitli kaynakları araştırdıklarından söz etmişlerdir. Çoklu yöntem ve tekniklerin kullanılması; öğretmenlerin en çok gözlem tekniğini kullanmasıyla birlikte oyun, drama, resim gibi etkinlikler aracılığıyla, aile ile kurulan iletişim doğrultusunda; etkili bir iletişim kurulması yoluyla, aile ile bire bir görüşerek ve aile katılım etkinlikleri düzenleyerek, eğitim programına uygunluğu kapsamında; müfredat ve eğitim programına ile uyumlu bir eğitim anlayışıyla karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Atjonen (2014) yaptığı araştırmada Finlandiya’da öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir ve elde edilen sonuçlar bu araştırma ile örtüşmektedir. Araştırmaya göre, çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edildiği ve öğretmenlerin ailelerle ve meslektaşlarıyla değerlendirme amaçlı iş birliği yaptığı saptanmıştır. Belirtilen araştırmanın sonuçları, bu araştırmada belirlenen “Çocuğun bireysel özellikleri” ve “Araştırma ve meslektaşlarla deneyim paylaşımı” temalarına ilişkin bulgularla benzeşmektedir.

Nah ve Kwak (2011) tarafından; Güney Kore’de erken çocukluk döneminde eğitim veren ana okul ve çocuk bakım merkezlerinde yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmada; çocuklara yönelik daha bireysel ve sistemli değerlendirme süreci planlanması, çocuğun gelişiminin izlenmesinin sürekli yapılması, çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması yönünde

öneriler sunmuşlardır. Bu yönüyle bu çalışmada, “Çocuğun bireysel özellikleri” ve “Çoklu Yöntem ve Teknik Kullanımı” yönünde belirlenen katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin alanyazında benzer yönde incelemeler yapan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Sapsağlam (2013), okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme boyutunu incelediği araştırmada; eğitim programının etkililiğinin nitelikli bir değerlendirme süreciyle sağlanacağını ve buna yönelik olarak programın değerlendirme süreci ile uygulamalarının en öncelikli önemsenmesi gereken unsur olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da bazı öğretmenlerce tanıma ve değerlendirmede uygulanacak yöntemlere karar vermede “Eğitim Programına Uygunluk” yönünde belirtilen görüşler yukarıda belirtilen açıklama ile benzeşmektedir.

Tunçeli ve Zembat (2017) yaptıkları çalışmada bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre, uygulamaların çocuğun gelişim düzeyine uygunluğuna, kullanılan yöntem teknik ve araçların çeşitli ve çocuğun bireysel özelliklerine yönelik olmasına ve aile ile öğretmenler arasında kurulan iletişimin niteliğine vurgu yapılmaktadır.

5.5 Öğretmenlerin, “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Neleri Dikkate Aldıkları” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu alt problemiyle ilişkili olarak öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate aldıklarını belirtmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri yedi tema kapsamında değerlendirilmiştir. Bu yönde değerlendirilen temalar; “Çocuğun yaş seviyesi ve gelişim düzeyi” (Tema 1), “Farklı etkinlik örnekleri ve yöntem/teknik

kullanımı” (Tema 2), “Aile yapısı ve çevresel etkenlerin etkisi” (Tema 3), “Çocuğun bireysel özellikleri” (Tema 4), “Meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı” (Tema 5), “Süreç odaklı olma ve süreklilik (Tema 6) ve “Eğitim programı ve müfredat” (Tema 7) yönünde öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Öğretmenlerin beşinci alt problemle ilişkili görüşleri değerlendirildiğinde tanıma ve değerlendirme uygulamaları planlarken ve yürütürken; çocuklarla ilgili gelişimsel değerlendirmeler yapabilmek için çocukların yaş ve gelişim düzeylerine yönelik etkinlikler olmasına, farklı yöntem ve teknikler seçilmesine, çocuğun aile yapısını, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini, eğitim durumunu, gelişimi etkileyebilecek diğer çevresel faktörleri göz önünde bulundurmaya, her çocuğun farklı özellikte olmasından kaynaklı bireysel özelliklerine dikkat edilmesine, deneyim sahibi olan meslektaşlarla bilgi alışverişi yapılmasına ve etkili bir işbirliğinin sağlanmasına, uygulamalarının zamana yayılan bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesine ve eğitim programını ve müfredatı göz önünde bulundurmaya dikkat ettikleri yönünde ifadeler bulunmaktadır.

Aydoğdu, Akalın, Bolat, İrice ve Akpınar (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların tanılanması konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlere sorulan bir dizi sorudan biri, özel gereksinimli olduğunu düşündükleri bir çocuk için neler yaptıklarıdır. Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden birisinin çocuğun gelişimini izleme değerlendirme ve bu doğrultuda destekleme (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016) olması yönüyle normal gelişen çocuklarla birlikte farklı gelişime sahip çocukların izlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi gelişimsel bozukluğu olan çocukların saptanmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Oh, 2016). Çalışmaya katılan öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme

sürecinin planlanması ve yürütülmesinde, çocukları rehberlik hizmetlerine yönlendirdikleri, aile ile iş birliği yaptıkları, uzman görüşü aldıkları ve eğitim kurumunun yöneticisiyle paylaştıkları belirtilmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenler çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında çocukların bireysel özelliklerine, meslektaşlarla iş birliğine, süreç odaklı yürütmeye dikkat etmektedirler ve bu durum alanyazında vurgulanan noktalarla örtüşmektedir.

Turupçu ve Tantekin Erden (2014) benzer bir çalışmada öğretmenlerin değerlendirme aracı olarak gözlem tekniğine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanırken neleri dikkate aldıklarına ilişkin olarak çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurdıkları saptanmıştır. Öğretmenler, süreç değerlendirmesinin önemine dikkati çekmiş ve elde edilen verilerin meslektaş veya ilgili paydaşlarca paylaşılması yoluyla çoklu analiz yapılmasının önemini vurgulamışlardır. Eğitim programına yönelik bir planlama yapmaya dikkat ettiklerini ve çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda ortamlar hazırlamaya imkan sağladıklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, ilgili çalışmanın bulguları ile bu çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri tepkiler birbirleriyle benzer nitelikler taşımaktadır.

Yapılan bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir diğer çalışma ise Bayraktaroğlu ve Ayekin Dülger'nun (2020) çalışmasıdır. Araştırmacılar öğretmenlerin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlerle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında; çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde gözlem ve görüşme tekniğinin ön plana çıktığını, öğretmenler tarafından değerlendirme yöntem ve tekniklerinin çocuğun bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmesi ve süreklilik odaklı olması gerektiğine vurgu yapıldığını

belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını okul öncesi eğitim programını ölçüt alarak yaptıkları ve ailelerle paylaştıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Benzer sonuçlara sahip Gelebek Üstün ve Uzun'un (2020) araştırmasında öğretmenlerin 2013 programının değerlendirme boyutuna yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken sınıflarındaki çocuk sayısının, sınıflarında özel gereksinimli veya farklı gelişen çocukların bulunmasının, okulun bulunduğu çevre koşullarının, mezun oldukları okul türünün etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler program kapsamında değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte, çocukların bireysel özelliklerini dikkate aldıklarını belirtmekte ve çevresel etkenlerin etkisine dikkat ettikleri görülmektedir. Belirtilen tüm çalışmalarda öğretmenlerce dile getirilen koşullar ile bu çalışmada öğretmenlerce belirtilen uygulamalar birbirlerine benzer niteliktedir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlama ve uygulama sürecinde çok yönlü etkenleri dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır.

5.6 Öğretmenlerin, “Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme İle İlgili Uygulamaları Planlarken ve Yürütürken Karşılaştıkları Güçlükler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirtirken; “Eğitim Ortamı ve Öğretmen Niteliklerine Dayalı Güçlükler” (Tema 1), “Çocukların özelliklerine dayalı güçlükler” (Tema 2) “Aile-okul işbirliğine dayalı güçlükler” (Tema 3) konularına vurgu yaptıkları, bazı öğretmenlerin de “güçlük yaşamama” (Tema 4) yönünde görüş belirttikleri saptanmış ve dört tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin altıncı alt problemle ilişkili görüşleri değerlendirildiğinde tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken karşılaştıkları bir dizi güçlüklerle vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kapsamda; öğretmenler öncelikli olarak eğitim ortamı ve öğretmen niteliklerinden kaynaklı güçlükler yaşadıklarını, sınıf mevcudu, zaman yetersizliği, yardımcı öğretmen eksikliği, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, materyal eksikliği, teknolojik donanım yetersizliği yönünde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte gerçekleştirilen uygulamaların niteliği, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, materyal eksikliği, dijital ürünlerin eksikliği, uygulamaları gerçekleştirmede yeterlilik ve öğretmenler arası işbirliği gibi konularda da güçlük yaşandığını ifade etmişlerdir.

Burgazlı Osanmaz ve Akman'ın (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim planlarında kullandıkları değerlendirme uygulamaları araştırılmış, öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler tespit edilmiş ve belirtilen güçlüklerin çözümüne yönelik bir dizi öneriler sunulmuştur. Bu sayede eğitim süreçlerindeki değerlendirme uygulamalarının daha anlamlı gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmada öğretmenler değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine yönelik açıklamalı bir bilgiye rastlanmadığı ve daha çok çocukların ürünlerine yönelik bilgi verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin teori olarak değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğu, ancak değerlendirme uygulamalarına yönelik dokümantasyona ilişkin sınırlılık olduğu belirtilmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu belirtilmiştir. Benzer bir şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin yaptıkları gözlem notlarını kaydetmedikleri düşünülmektedir.

Karaman ve Karaman (2017) öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını incelemiş ve karşılaşılan bir dizi güçlüğü belirtmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirmenin süreç odaklılığı ve öğretim

süreçlerine üst düzeyde olumlu katkısı (Miller ve Lavin, 2007) vurgulanmış ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken biçimlendirici değerlendirmeyi daha sıklıkla kullanmaları ve yeterli zamanı ayırmaları, formal ve informal değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından anlaşılmasının sağlanması gerektiği (Bennett ve Cunningham, 2009; Guddemi ve Case, 2004)) belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulamaları planlama ve yürütme sürecinde zaman sınırlılığı ve okul öncesi yaş grubuna değerlendirme yapmanın zorluğu gibi güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.

Öğretmenler bu konuya ilişkin görüşlerini belirtirken, çocukların özelliklerine dayalı; çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel gelişim farklılıkları ve özel gereksinimlerinden kaynaklı güçlükler yaşadıkları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarına ilişkin bilgilendirme ve iletilen bilgileri kabul etmemesi, eğitim paydaşları arasında etkili bir iş birliği yapılamaması, çocukların aile, kültür ve çevre yapısından kaynaklanan farklılıklardan ötürü de katılımcı öğretmenlerin güçlük yaşadığı belirtilmiştir. Öte yandan tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken her hangi bir güçlük yaşamadığı yönünde görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Benzer sonuçlara dayanan Aydın ve Tuğluk'un (2020) çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini öğretim uygulamalarına uyarlama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi dönemde özel gelişen çocuklara yönelik müdahale programları bulunmakta (Guralnick, 2000) ve öğretmenlerin tüm çocukların farklı gereksinimleri olması yönüyle öğretim uygulamalarını çocukların bireysel özelliklerine göre uyarlamaları beklenmektedir (Acarlar, 2013). Araştırmaya göre öğretmenlerin belirtilen durumlara

ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ve öğretim uyarlamaları ile birlikte değerlendirme uygulamalarında uyarlamakta güçlük yaşadıkları düşünülmektedir.

Can Gül'ün (2009) araştırmasında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Türkiye'de hazırlanan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri ve davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; öğretim uygulamalarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından değerlendirmenin gerekliliği öte yandan öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde kendilerini yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarını bazen kullandıkları görülmüş, bu araçların gereksiz iş yükü olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Belirtilen çalışmada öğretmenlerin zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı veya yardımcı öğretmen eksikliği gibi yaşadıklarını belirttikleri güçlükler, yürütülen bu çalışmada da katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu yönüyle okul öncesi eğitim programlarında çok önemle vurgulanan bir boyut olmasına karşın, tanıma ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerce yürütülmesinde ortak bazı sıkıntılar yaşandığı görülmektedir.

Alanyazında bir diğer çalışmada ise Kroger ve Cardy (2006) öğretmenlerin yeni yaklaşımlar doğrultusunda eğitim ve öğretim içeriklerinin yapılandırılması sürecinde değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri araştırmışlardır. Araştırmada çocukların kendi ilgi ve merakları yönünde eğitim öğretim uygulamalarının yapılandırılması ve değerlendirme konusunun da bu kapsamda ele alınması, bu yolla çocuklarda daha etkin ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasının gerekliliği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bir bölümü yeni yaklaşımlar doğrultusunda değerlendirme yapmanın önemini anlamakta ve gerçekleştirmekte güçlük çekmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme

uygulamalarında zaman yetersizliği, materyal yetersizliği, yardımcı öğretmen eksikliği, müfredata bağımlılık gibi konularda güçlük yaşadıkları görülmekte ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yine bu çalışmanın bulgularıyla benzer sonuçlara sahip Navarrete'in (2015) öğretmenlerin erken çocukluk dönemi değerlendirme uygulamalarına bakış açısını ve gerçekleştirdikleri uygulamaları incelediği çalışmada, çocukların gelişimine yönelik değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin sınırlı sayıda uygulamalar gerçekleştirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerinde değerlendirme uygulamalarına yönelik zaman sıkıntısı yaşadıkları, yardımcı bir personel gereksinimleri olduğu, okul yönetiminin sağlayacağı malzeme, araç-gereç, seminer vb gibi her türlü desteğe gereksinim duydukları saptanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesine yönelik yeterli donanıma sahip olmaları gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

5.7 Öğretmenlerin, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Ailelerle Ne Ölçüde Etkili Bir İş birliği Gerçekleştirdikleri” Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın yedinci alt problemi olan öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri; “Yeterli iş birliği” (Tema 1) ve “Yetersiz iş birliği ” (Tema 2) yönünde değerlendirilmiş ve iki tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin yedinci alt problemle ilişkili görüşleri değerlendirildiğinde tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir iş birliği gerçekleştirdikleri yönünde; öğretmenlerin yüksek oranda bir bölümü yeterli ölçüde iş birliği yapabildiklerini ve ailelerle iş birliği düzeylerini

yüksek, iyi ve orta olarak betimlemişlerdir. Katılımcı öğretmenler, ailelerle iş birliği gerçekleştirilmesi sürecinde çeşitli yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin önemli bir bölümü de ailelerle yeterli ölçüde iş birliği gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Öğretmenler ailenin yapısı ve ilgisinin iş birliğinin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ailelerin, kültürel özelliklerinin farklılaşması, çalışma koşullarının zorluğu, çocuğa verilen önem ve eğitim durumları gibi faktörlerin iş birliğinin niteliğini etkilediği konusunda öğretmenler çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğine öğretmenlerin aile ile işbirliğini önemsedikleri ancak bu sürecin yürütülmesinde çeşitli etkenlere bağlı sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları ile örtüşen bir çalışma Özkan ve Yılmaz'ın (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelendiği çalışmadır. Araştırma durum çalışması şeklinde yürütülmüş ve görüşme, gözlem ve döküman incelemesi yapılarak veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; (1) öğretmenler ailelerle iş birliği yapmayı ve çocuğun gelişimine yönelik paylaşımda bulunmayı önemsemektedirler. (2) Ailelerin çocuğun gelişimine yönelik değerlendirmelerinin akademik ve sosyal beceriler ile sınırlı kaldığı görülmektedir. (3) Öğretmenler çeşitli paylaşım tekniklerini kullanmakla birlikte ağırlıklı olarak portfolyo ve gelişim raporunu kullandıklarını belirtmişlerdir. (4) Öğretmenler ailelerle sınıf içi ve dışı eğitim öğretim amaçlı etkinlikler yaptığını, her gün okula geliş ve gidişlerde görüşme yoluyla bilgi paylaştıklarını belirtmektedirler. Özkan ve Yılmaz'ın (2015) çalışma bulgularından da görüldüğü gibi öğretmenler, çocukları tanıma ve gelişimlerini değerlendirme konusunda aile ile etkili bir işbirliği kurmanın önemini vurgulamaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularında da benzer yönde bulgular elde edilmiştir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin ailelerle çocuğun gelişimi

konusunda işbirliği yapmalarını engelleyen çok çeşitli etkenlerin de varlığından söz ettikleri görülmektedir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını etkili biçimde sürdürülebilmesi için ailelerle daha etkili bir işbirliği sağlama konusunda elde edilen çalışma bulgularındandır.

Cid, Weibe ve Milford'ın (2018) yaptıkları çalışmada çocukların performans düzeylerini ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak ailelerle öğretmenlerin gerçekleştirdikleri iletişim biçimleri ele alınmıştır. Araştırmacılar ailelerle etkili bir iş birliği sağlanmasının önünde özellikle zaman engeli olduğunu belirtmiş ve buna yönelik bazı platformların (Google Classroom, e-mail, vb) iletişim kurulmasını önemli ölçüde kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yüz yüze iletişim dışında dijital platformları kullanarak bireysel veya toplu görüşmeler yapabileceğini ve bunun eğitim öğretim kalitesini ve çocuk performansını arttıracığını, çocuğun değerlendirmesini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedirler. Aile ile etkili bir iş birliğinin çocuğun gelişimine ilişkin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Günümüzün salgın koşullarında bir çok ülkede aileyle etkileşim içerisinde öğrenme öğretme süreçleri yürütülmeye çalışılmaktadır. Aile ile gerçekleştirilen iletişimin niteliği de bu yönde değişmektedir. Çocuklar evlerinde belirtilen platformlar ve benzerleri aracılığıyla eğitim almaya yönlendirilmektedir. Okul öncesi dönem çocuğu bu süreçte ailesi aracılığıyla katılabilmektedir. Bu yönüyle aile ile iş birliği sağlamanın öneminin arttığı düşünülmektedir.

5.8 Öğretmenlerin, “2016’da Uygulanmaya Başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarında Bir Farklılaşmaya Yol Açmış mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sekizinci alt problemi öğretmenlerin 2016’da uygulanmaya başlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılaşma yönündeki görüşleri ile ilgilidir ve üç tema kapsamında toplanmıştır.

Öğretmenlerin 2016’da uygulanmaya başlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılaşmaya yönelik görüşleri “Farklılaşma var” (Tema 1), “Farklılaşma yok” (Tema 2), “Emin değilim” şeklinde (Tema 3) belirlenen temalar kapsamında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının 2016’da uygulanmaya başlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında farklılaşmaya yol açtığını ve bu görüşe sahip öğretmenlerin yine yarısından fazlasının olumlu yönde bir farklılaşma yönünde görüş belirttiği belirlenmiştir. Çocuğa yönelik olumlu yönde farklılaşmanın olduğunu belirten öğretmenler program aracılığıyla çocuğun daha etkin ve kalıcı öğrenmesinin desteklendiğini vurgulamışlardır. Öğretmene yönelik olumlu yönde farklılaşmanın olduğunu belirten öğretmenler program aracılığıyla farkındalığın arttığını ve öğretmeni çocuğu tanımaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Koçin ve Tuğluk (2020) Türkiye MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını 21. yüzyıl becerileri açısından analiz etmiştir. Araştırmacılar 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergelerini içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve 21 yüzyılın becerilerini ne ölçüde desteklediğini değerlendirmiştir. Bu yönüyle gelecekte

yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına katkı sunması amaçlanmıştır. Araştırmaya göre, programın bir çok açıdan 21. yüzyılın gereklerini karşılamakta öte yandan özellikle teknoloji eğitime ilişkin becerilerle birlikte diğer bazı becerilere ilişkin sınırlı kaldığı ve bu yönüyle geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Söz konusu becerilere ilişkin özellikle “bilgiyi bilmeyi değil, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı” (Aygün, Atalay ve Yaşar, 2016;160-175; akt. Koçin, 2020) ile ilgili becerilere dikkat edildiğinde; 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programının belirlenen becerilere yönelik düzenlenmiş ve çocukların bütüncül gelişimine odaklanmış (KKTC MEB, 2016), çocukların bilgiye ulaşmayı ve kullanmayı hedeflemesini sağlamaya dönük bir felsefesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü 2016’da uygulanmaya başlanan KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında olumsuz farklılaşma olduğunu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmene yönelik olumsuz yönde farklılaşmanın olduğunu belirten öğretmenler, program kapsamındaki tanıma ve değerlendirme tekniklerini uygulamada zamanın yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretim materyalleri ve plan konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çocuğa yönelik olumsuz yönde farklılaşmanın olduğunu belirten diğer bir grup öğretmen, çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu sağlamada programın yetersiz kaldığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde elde edilen öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme uygulamalarını planlarken ve yürütürken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin uygulamaları gerçekleştirmede kendilerini yetersiz görmeleri, zaman yetersizliği, meslektaşlarla iletişime duyulan ihtiyaç ve diğer bir dizi yetersizlikten kaynaklı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle karşılaşılan güçlüklerin 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim

Programı'nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında olumsuz farklılaşmaya neden olduğunu belirtmelerinde etkili olduğu düşünölmektedir.

2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının her hangi bir farklılaşmaya yol açmadığı yönünde görüşlere sahip öğretmenler; uygulamalara yönelik belirgin bir değişiklik olmadığı, daha öncesinde gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarıyla örtüştüğünü ve alan mezunu olmayan öğretmenler için farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise programın bir farklılaşmaya yol açıp açmadığı konusunda Programa yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklı emin olmadıklarına vurgu yapmışlardır.

Sıddık ve Ulu (2019), yaptıkları çalışmada, Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 2016 MEB Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşlerini ve programı kullanma durumlarını incelemişlerdir. Araştırmacılara göre; (1) 2016 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı, (2) programın uygulanabilirliğine yönelik hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak yapılması ve yöneticiler ile denetmenleri de kapsaması gerektiği, (3) 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve özellikle değerlendirme bölümünün revize edilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Karaca ve Gürşimşek (2019); "Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışma kapsamında; öğretmenlerin programı belirli boyutlarıyla uygulayabildiği ve planlayabildiği, ancak özellikle tanıma ve değerlendirme boyutunda çok çeşitli gerekçelerle açıkladıkları bazı sıkıntıları olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönüyle 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının bu ve

benzeri çalışmalar aracılığıyla daha anlaşılır olmasının sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Programın tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik bir farklılaşma olup olmadığı konusunda emin olmayan ve uygulamaların olumsuz farklılaşmaya neden olduğunu düşünen öğretmenlerin anlayışlarının konusu geçen araştırma ve benzeri çalışmalar yoluyla değişebileceği öngörülmektedir.

5.9 Öğretmenlerin, “Covid-19 Salgını Sürecinde Yaşadıkları Problemler ve Yaşanılan Problemlerden Doğan Sonuçlara Yönelik Uyguladıkları/Geliştirdikleri Yöntem/Teknikler” Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları problemler ve bu problemleri önlemek veya yaşanılan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/teknikler yönündeki görüşleri üç tema kapsamında toplanmıştır.

Öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları problemler ve bu problemleri önlemek veya yaşanılan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladıkları/geliştirdikleri yöntem/tekniklere ilişkin; öğretmenlerin tamamına yakını problem olduğunu ve yaşadıkları problemleri belirtmiştir. Bir diğer grup öğretmen pandemi sürecinde öğretmenlerce gerçekleştirilen uygulamalara vurgu yapmış ve çok az sayıdaki öğretmen grubu ise her hangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir.

Araştırmanın alt problemine ilişkin problem olduğu yönünde görüşlerini ifade eden öğretmenler; Covid-19 salgını sürecinde yaşanan sorunlara yönelik ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin yetersiz kaldığına vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte öğretmenin kendisinin bireysel olarak yürüttüğü eğitim çalışmalarında istenen düzeye ulaşamadığı ve çocukta arzu edilen gelişimi sağlayamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı diğer bir sorun

teknolojik donanım ve erişim sınırlılığı olarak belirtilmiş, ailelerin yeterli dijital araçlara sahip olmadığı ve sahip olsa bile etkin kullanamadığı vurgulanmıştır. Ailelere ve çocuklara ulaşamama sorunu da üçüncü bir sorun olarak belirlenmiştir. Salgın ve etkileri nedeniyle çocukların ruhsal durumlarının olumsuz etkilendiği ve öğretmenle yüz yüze eğitim yapamamanın olumsuz etkisi ulaşımı da zorlaştırmıştır. Öğretmenler ailelere ulaşmakta güçlük yaşamakla birlikte ulaşabildiği ailelerde de etkin bir katılımın sağlanamadığına dikkati çekmişlerdir. Bu yönüyle eğitim öğretim uygulamalarının yürütülmesi sürecinde sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamaları gerçekleştirme sürecinde ailelerle etkili bir iş birliği sağlayabildikleri buna karşın Covid-19 salgını sürecinde anılan bu işbirliğini istenen düzeyde gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir.

Yoshikawa, Leckman, wuermli ve Lye'nin (2020) çalışmasında bu çalışmayla benzeşen bulgulara rastlanmıştır. Araştırmacılar Küresel Covid-19 Pandemisi'nin erken çocukluk gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Erken çocukluk döneminde beyinin hızlı gelişimi ve çevreye karşı duyarlılığın yüksek düzeyde olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için uzun vadede olumsuz sonuçları olacağı ön görülmektedir. Araştırmaya göre pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte çocuklarının ve kendilerinin ruhsal sağlığında bozulma olduğunu bildiren ailelerin sayısı artmıştır. Özel gereksinimli çocuk ve aileler için durumun daha da ciddi olduğu belirtilmektedir. Uzun vadede eğitimin olumsuz etkileneceği ve çocuğun gelişiminin sekteye uğrayabileceği, salgının ekonomiye yönelik etkilerinin yaşamın erken döneminde yoksulluk yaşanmasının eğitime ve çocuğun gelişimine yönelik uzun vadede daha ciddi sonuçları olacağı belirtilmiştir. Bu sonuca ilişkin erken dönemde öğrenmeyi destekleyici müdahale programlarının yapılmasının gerekliliğine vurgu

yapılmıştır. Belirli platformlar aracılığıyla ailelere ve çocuklara ulaşılması ve gelişimin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Pandemi sürecinde gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin; bir dizi platformları ve yöntem ve teknikleri kullandıkları yönünde ifadeleri bulunmaktadır. Öğretmenler öğretim amaçlı e-mail, WhatsApp, Zoom, bireysel görüntülü görüşme, bireysel görüşme gibi platformlar aracılığıyla ailelere ulaşabildiklerini ve çocuğun gelişimine ilişkin etkinlikleri bu yolla planlama ve yürütmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını da bu etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Yüz yüze eğitime kıyasla gelişimin sağlanmasının daha düşük düzeyde kaldığı buna karşın belirli etkinliklerin yapılabildiği görülmüştür. Öğretmenler belirtilen platformlar aracılığıyla tanıma ve değerlendirmeye yönelik drama, müzik, sanat, fen, dil, oyun, okuma yazmaya hazırlık, matematik gibi bir dizi etkinlikler gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir.

Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi (2020) bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen çalışmada; öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerine ve karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin gerçekleştirmiş olduğu uzaktan eğitim modelleri ve uygulamaları araştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılının ve deneyim sahibi olmasının uzaktan eğitime hazır olmayla çok güçlü bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler çocuklara belirli platformlar aracılığıyla ulaşmışlardır. Ailelerle birlikte çocukların çevrim içi oturumlar yapılması yoluyla gelişimlerin izlenmesi sağlanmıştır. Bir çok ülkede Dijital Kütüphaneler, Açık Eğitim Kaynakları (REA), Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS), YouTube, Zoom, Google Hangouts, WhatsApp, Google Form gibi web siteleri yoluyla eğitim öğretim uygulamaları devam

ettirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada dijital platformların gerekliliği ve bu platformlara erişimin sağlanmasının önemine dikkati çekmişlerdir. Bununla birlikte uzaktan platformlar aracılığıyla uzaktan eğitimin yapılması sürecinde etkinliklerin etkileşimli ve çocukların ilgisini çekecek şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin ve ailelerin bu platformlardan yararlanabilmesi yönünde geliştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu yönde atölye çalışmaları yapılabileceği belirtilmiştir. Son olarak uzaktan eğitimin bir okul gibi planlanmasının, programın uygulanmasının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Farklı ülkelerde gerçekleştirilen COVID_19 Pandemi sürecine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı ülke öğretmenleri ile benzer nitelikte sorunlar yaşadıkları ve karşılaşılan problemleri çözme konusunda kendilerince en uygun çözümleri üretme açısından çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çok az sayıda bölümü ise pandemi sürecinde her hangi bir sorun yaşamadıklarını; aileler aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerine devam ettiklerini, çocuklara ulaşmakta bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

5.10 Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirilmesi Beklenen Uygulamaların Daha Etkin Olması Yönünde Görüş ve Önerileri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerilerine ilişkin görüşleri iki tema kapsamında toplanmıştır. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaların daha etkin olması yönünde;

“Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlemeleri ile ilgili” (Tema 1) ve “Öğretmenlere yönelik öneriler” (Tema 2) önerileri bulunmaktadır.

Pedagojik dokümantasyon modelinin çocuğun gelişim ve öğrenmesine katkısının incelendiği Buldu, Şahin ve Yılmaz (2018) araştırmasında; pedagojik dokümantasyonun çocukların gün içinde gerçekleştirdiği tüm faaliyetleri içeren bir süreç ve aynı zamanda bir değerlendirme aracı olduğuna, erken çocukluk programlarında yer almasının çocuğun gelişimine önemli katkılar sunacağına vurgu yapılmıştır. Çocuğun faaliyetlerinden oluşan ürünler öğretmen tarafından kayıt altına alınır ve çocuk tarafından sunulur. Çocuğun gelişimine ilişkin Pedagojik dokümantasyon modeli uygulamalarının KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında belirtilen becerilerin kazanılmasını sağlayıcı unsurları barındırdığı bilinmekte ve çocuğun bütüncül gelişimine katkı sağlaması yönüyle program içerisinde etkin kullanımının sağlanması ilgili kurumlara önerilmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir bölümü hizmet içi eğitim seminer/kursları düzenlenmesi, sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, eğitim harcamalarına ayrılan bütçenin artırılması, yardımcı öğretmen ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması yönünde öneri sunmuşlardır. Bununla birlikte bir diğer öğretmen grubu aile ile iş birliğinin sağlanması, çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin yaratıcı yöntemler teknikler ve etkinlikler geliştirmesi, öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması yönünde önerilerini belirtmişlerdir.

Tükel ve Köksal (2017) yaptıkları çalışmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde bu çalışmayla örtüşen sonuçlara rastlanmaktadır. Çalışmaya göre; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri genel olarak olumlu

yönde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda programın içeriğinde yer alan uygulamaları gerçekleştirmekle birlikte, sınıfın mekansal olarak küçüklüğü, eğitim materyallerinin yetersizliği, donanım eksikliği, programın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılammış olması gibi konularda güçlük yaşadıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir başka çalışma Sönmez ve Seyhan'ın (2016), Eğitim Programının sağlık kavramı açısından incelendiği çalışmadır. Araştırma programı tüm boyutlarıyla incelenmiş ve verilere yönelik içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programın özellikle değerlendirme boyutunda sağlık kavramının sınırlı bir şekilde yer almasıdır. Çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmesinin diğer tüm alanlarını etkileyeceği ve eğitim programının değerlendirme unsuru ile birlikte diğer tüm boyutlarında daha çok bulunması gerektiği belirtilmiştir.

Yiğit, Özyurt ve Adıyaman'nın (2019) çalışmasında okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme unsuruna yönelik belirlenen alternatif bir modele ve mevcut değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre sonuçlar incelendiğinde önerilen değerlendirme modelinin programların içerisinde yer alan değerlendirme unsurlarına yönelik sorunların bir çoğunu giderdiği belirtilmiştir. Erken çocukluk dönemi değerlendirmesi artan bir önem taşırken (Özsirkinti, Akay ve Bolat; 2014) mevcut değerlendirme uygulamalarının; çocuğun bütüncül gelişimini destekleme ve ilköğretime hazırbulunuşluğunu sağlamada, farklı gelişime sahip ve özel gereksinimli çocukları saptamada, gelişim düzeylerini ve öğrenme durumlarını belirlemede yetersiz kaldığı ve süreç değerlendirmesi yapılmasına katkı sağlamadığı saptanmıştır. Çocukların bütüncül gelişimine ilişkin gösterdiği ilerlemelerin izlenmesi, gereksinimlerinin eksiksiz ve zamanında karşılanması ve süreç biçiminde değerlendirilmesi gerekliliğinin

(Kan, 2007; Topuz ve Kaya, 2016) belirtildiği çalışmalara göre bu bağlamda mevcut değerlendirme uygulamalarının yapılandırılması ve geliştirilmesi önerilmektedir.

5.11 Öğretmenlerin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Örnek Uygulamalara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın onbirinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik örnekler düzenlenmiştir. Öğretmenlerin örnekleri doğrultusunda KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri kullanma biçimleri görülmektedir. Öğretmenlerin belirtilen yöntem ve teknikleri standart formunda veya özüne uygun bir şekilde uyarlayarak kullandığı görülmektedir. Yine örnek çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla örtüşen çoklu yöntem ve teknikler kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin yeterli bilgi birikimi ve yeterliğe sahip olduğu, belirtilen uygulamaları gerçekleştirmedi; ailelerin kültürel ve çevresel farklılıkları, sınıfın kalabalıklığı, zaman yetersizliği, yardımcı bir personelin olmayışı, kurum olanaklarının ve materyallerin yetersizliği, hizmet içi eğitim gereksinimi ve uygulama yeterliği gibi bir dizi sorunların varlığından kaynaklanan güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yorumlara ilişkin sonuç ve öneriler verilecektir.

6.1 Sonuç

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve alanyazın ile destekli olarak okul öncesi resmi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirdikleri çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarında alanyazındaki diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarının bir çoğunu iyi düzeyde bildikleri öte yandan kullanma durumlarının aynı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin en fazla Gelişim Raporu ve en az düzeydede Sistemik Gözlem formunu kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme ve Aile Bilgilendirme formunu öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünün kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan yine Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Haftalık Öğrenci İzleme ve Anekdote Kayıt formunu öğretmenlerin iyi düzeyde bildiği ancak kullanma durumlarının dörtte bir oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çocuğu tanıma ve

değerlendirme formlarını bildikleri bilgisine ulaşılmış buna karşın kullanma durumlarında bir takım sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin daha çok çocukları gözlemledikleri ve bu gözlemlerine dayanarak karar verdikleri belirlenmiştir. Belirtilen uygulamaları çocukların gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri, uygulamalara çocuğun yaş ve gelişim düzeyi ile bireysel özellikleri doğrultusunda karar verdikleri, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya dikkat ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamaları planlama ve yürütme sürecinde; eğitim ortamı, mesleki bilgi ve donanım ve çocukların bireysel özelliklerine ilişkin, Covid-19 pandemisine yönelik uzaktan eğitimin yetersizliği, teknolojik donanım ve erişim sınırlılığı yönünde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ailelerle etkili bir iş birliği gerçekleştirdikleri, 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında yer alan çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu bir anlayış gösterdikleri ve yüksek oranda bir bölümünün programın olumlu bir farklılaşma sağladığı yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem insan yaşamının kritik yılları özelliği taşıması yönüyle en zengin olanakların sunulduğu yaşantıları ve deneyimleri içermesi üst düzeyde önem taşımaktadır. Kaliteli ve nitelikli ev, okul ve çevre koşulları yoluyla bütüncül gelişiminin sağlanması; aktif öğrenen, araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünen, muhakeme gücü gelişmiş, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, farklı kültürlerin farkında ve keşfetme yeteğine sahip çocukların yetişmesine olanak sunmaktadır (KKTC MEB, 2016).

Anılan kapsam içerisinde okul öncesi dönem, çocukların eğitime adım attığı ilk basamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, KKTC okul öncesi eğitim kurumları ve Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme

uygulamalarına ilişkin tüm gereksinimleri karşılayacak nitelikte düzenlenmeli ve eğitimciler kendilerini çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları kapsamında geliştirmelidirler.

6.2 Öneriler

6.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ilişkin öğretmenlere yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını öğrenme öğretme süreci içinde etkili biçimde kullanmaları için gerekli eğitsel düzenlemeler planlanarak ivedikle uygulanmalıdır;
- Öğretmenlerinde önerdikleri biçimde tanıma ve değerlendirme ile ilgili çeşitli yöntem ve teknikleri kullanma becerilerini desteklemek için bölgesel ve ülke düzeyinde öğretmen ağları oluşturulmalı, yeni yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlikleri zenginleştirici örnek uygulamalar meslektaşlarla paylaşılmalıdır;
- 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanımı önerilen çeşitli yöntem ve tekniklerle ilgili; (1) öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları problemler gözden geçirilmeli, (2) gerekli görülen durumlarda programın çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin beklentilerde düzenlemeler yapılmalı, (3) farklı yaklaşım ve kavramlar bağlamında yeni yöntem ve teknikler geliştirilmelidir;
- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarını destekleyici nitelikte etkinlik ve çalışmalarını nasıl yapacaklarına ilişkin ailelere yönelik seminer, panel, söyleşi, bülten ve aile katılım etkinlikleri aracılığıyla paylaşımlarda bulunulmalıdır;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik akademisyenlerin rehberliğinde örnek uygulamalar ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir;
- Okul Öncesi öğretmenleri ile birlikte okul öncesi sınıflarında görev yapan Branş öğretmenleri, Okul Yöneticileri, Rehber Danışmanlar, Özel Eğitim öğretmenleri ve Denetmenleri kapsayan geniş bir platformda programa ve programın değerlendirme unsuruna yönelik bilgilendirme ve farkındalık sunumu yapılmalıdır;
- Deneyim sahibi okul öncesi öğretmenleri ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinin tüm unsurlarıyla birlikte özellikle çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik iş birliği yapmaları yönünde adımlar atılmalıdır;
- Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde ve Atatürk Öğretmen Akademisinde öğretmen adaylarına çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin akademik bilgi birikimini ve uygulama yeterliliğini zenginleştirici biçimde öğretim programındaki dersler yeniden gözden geçirilmelidir.

6.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ilişkin benzer konularda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Erken çocukluk dönemi öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları, inançları ve yeterlik algıları bağlamında çok yönlü ve derinlemesine bilgiler sunacak nicel ve nitel çalışmalar planlanabilir;

- Çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları kapsamında yapılan çalışmalarda çok fazla ele alınmayan çok kültürlülük, farklı gelişen ve öğrenen çocuk, yapısal özellikler, ideal öğretmen öğrenci oranı gibi değişkenler farklı örneklem grupları üzerinde de incelenebilir;
- Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının çocuğun bütüncül gelişimi yönünde içerik ve biçim açısından uygunluğu incelenebilir;
- Okul öncesi eğitim kurumlarında 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilen çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları, daha önce gerçekleştirilen uygulamalarla karşılaştırma çalışmaları yapılabilir;
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları aracılığıyla elde ettiği verileri çocuğun gelişimini izlemek amacıyla ne yönde kullandıkları ve kimlerle nasıl paylaşımında buldukları incelenebilir;
- Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları ile ilişkili ailelerin beklentileri, yeterliliği ve ev ortamında ne yönde geliştirici yaşantılar sundukları incelenebilir.

6.2.3 Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ilişkin eğitim politikacılarına yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Araştırmacı, akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarının örneklendirildiği, bilgi ve farkındalıklarını artırmaya yönelik uluslararası ve ulusal düzeyde organizasyonlarla bu alanda uzman akademisyen ve eğitimcilerin katılacağı seminer ve çalıştaylar düzenlenmelidir;

- KKTC’de üniversitelerin Eğitim fakültelerinde ve Öğretmen Akademisi’nde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin alanda görev yapan öğretmenlerle etkili bir iş birliği gerçekleştirmesi yoluyla problemler saptanmalı ve ihtiyaç analizi yapılmalıdır;
- KKTC okul öncesi kurumlarında 2016 KKTC MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın tüm unsurlarıyla birlikte özellikle çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları bağlamında öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılandırılması sağlanmalıdır.
- Bakanlık düzeyinde alan uzmanı kişilerce Okul Öncesi Eğitim Birimi oluşturulması yoluyla eğitim kurumlarında gerçekleştirilen tüm öğretim uygulamaları ile birlikte çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları izlenmeli ve gerekli destek sağlanmalıdır.
- Okul öncesi kurumlarında Rehber danışman, Özel Eğitim Uzmanı, ve Psikolog üçgeninde bir birim oluşturulması sağlanmalı ve çocuğun bütüncül gelişimi yakından izlenmelidir.
- Son olarak çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların artırılarak bu çalışmaların sonuçlarına dayalı bilimsel temeller üzerinde yapılandırılmış kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma*. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. Ankara: Kök Yayınları
- Akman, B. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (Çok kültürlü bir bakış açısı). (Çev. Ed. B. Akman), Ankara: Nobel Yayınları.
- Akmeşe, A. (2020). *Kurum merkezli okul öncesi eğitimde fiziksel ortamların ve öz bakım becerileri uygulamalarının kalitesinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktan Acar, E. (2017). *Erken çocukluk eğitimi mozaïği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyol, S. (2019). *İlkokula hazırbulunuşluğu değerlendirme ölçek bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2003). *Producers for collecting data. Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.) 89-144. New Jersey: Merrill Printice Hall
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. & Farooqi, A. Z. (2020). *Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions*

towards institutional readiness and challenges. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 127-144.

Aljabreen, H. (2020). *Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. International Journal of Early Childhood, https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1*

Alper, S., Ryndak, D. L., Schloss, D. N. (2001). *Alternative assessment of students with disabilities in inclusive settings. Boston: Allyn ve Bacon.*

Anasız, B, T. Ekinçi, C, E., ve Anasız, B, Y. (2018). *Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 154-173. DOI: 10.17679/inuefd.374051.*

Aral, N. , Duman G. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. İstanbul: Nobel.*

Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M.C. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.*

Aral, N.ve Kadan, G. (2018). *2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(1), 113-131.*

Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, C. M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 2. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.*

Arora, M. (2018), *Factors that affect growth and development in children*. Retrieved: <https://parenting.firstcry.com/articles/factors-that-affect-growth-and-development-in-children>.

Atılgan, H. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atjonen, P. (2014). *Teachers' views of their assessment practice*. The Curriculum Journal, 25 (2), 238-259.

Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri*. Electronic Turkish Studies, 10(15),103-118.

Aydın, D. ve Nur Tuğluk, M. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi*. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi.47, 423–433. doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04

Aydoğdu, F, Akalın, A, Polat, B, İrice, N. ve Akpınar, M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Tanılanması Konusundaki Görüşlerin İncelenmesi*. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (4), 13-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40507/485469>

Baltacı, A. (2019). *Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?* Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

- Banerjee, R. & Luckner, J. L. (2013). *Assessment Practices and Training Needs of Early Childhood Professionals*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 34:3, 231-248, DOI: 10.1080/10901027.2013.816808
- Bağçeli Kahraman, P., ve Başal, H. A. (2013). Okula hazırlanış sürecinin değerlendirme testinin uyarılma çalışması. International Journal of Social Science, 6(1), 889-911.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Bayhan P. ve Bencik S. (2008). *Bank street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 33 (149), 80-88.
- Bayhan, P. (2017). *Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Bayhan, P. (2018). *Okul öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Bayraktar, V, (2018). *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme: Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme*. Ankara, Eğiten Kitap

- Bayraktaroğlu, E, & Ayekin Dülger, D. N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Kastamonu Education Journal, 28(6), 2214-2226. doi: 10.24106/kefdergi.3859
- Beaty, J. J. (2006). *Observing development of the young child*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Benner, M. (Ed.) (2003). *Assessment of young children with special needs: a context-based approach*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Bennett, K.R., & Cunningham, A.C. (2009). *Teaching formative assessment strategies to preservice teachers*. Journal of Computing in TeacherEducation, 25(3), 99-105
- BERA (2018). *British Educational Research Association. Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). London: BERA. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Beyhan, P. ve Bencik, S. (2008). *Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (26),15 -25,

- Bildiren, A. (2018). *The examination of nonverbal tests in the identification of giftedness*. Turkish Journal of Giftedness and Education, 8, 2, 99-113.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.) Boston: Pearson.
- Bowen, N. K. (2011). *Child-Report Data and Assessment of the Social Environment in Schools*. Research on Social Work Practice, 21(4), 476–486. doi:10.1177/1049731510391675.
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. ve Stremmel, A. (2010). *Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative*. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10 (2), 48 - 59.
- Brackenreed, L. (2011). *Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms*. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 122, 1-26.
- Brassard, M. ve Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Publications.
- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Brookhart, S., McTighe, J., Stiggins, R., William, D. (2020). *The Components of Comprehensive and Balanced Assessment Systems*. Comprehensive and Balanced Assessment Systems, US
- Brown, J. & Rolfe, S. (2005). *Use of child development assessment in early childhood education: early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing*. Early child development and care, 175 (3):193-202.
- Buchanan, E. (2011). *Assessment in New Zealand early Childhood education: A foucauldian analysis* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Victoria University, New Zealand.
- Buldu, M ve Tantekin- Erden, F. (2017). *An Investigation of Turkish Early Childhood Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices Regarding Assessment*. Journal of Education and Future, 11, 29-49.
- Buldu, M., Şahin, F. ve Yılmaz, A. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, 17 (3), 1444-1462.
- Burgazlı-Osanmaz, M. S. ve Akman, B. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programları İçerisinde Kullandıkları Planlardaki Değerlendirme Boyutlarının İncelenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 81-94.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2012).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Calhoun, E. F. (2002). *Action research for school improvement*. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.

Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Cansız, R. O. (2007). *Sosyal Psikiyatride Kullanılan Psikolojik Testler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Chapman, J. M. Pettway, C. ve White, M. (2001).*The Portfolio: An Instruction Program Assessment Tool*. *Reference Services Review*, 29(4), 294-300.

Charlton, S. 2006. *Learning from the Local: Experiences of informal Settlement Upgrading in Kwa Zulu-Natal*. *South African Review of Sociology*, 37(1). 48-64.

Chen, H., Park, H.W. ve Brazeal, C. (2020). *Teaching and Learning with Children: Impact of Reciprocal PeerLearning with a Social Robot on Children's Learning and Emotive Engagement*.

- Chopra, N. (2015). *Quality early childhood education for disadvantaged children: an investigation in the MCD schools*. International journal of early years education. New Delhi: Routledge Taylor & Francis, <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F09669760.2015.1096236>
- Cid, P. E., Weibe, M. & Milford, T. (2018). Teacher-initiated communication with parents: Preferred types and enhance student performance and motivation. University of Victoria, Canada.
- Clark, J. A. (2020). *What is documentation doing? Early childhood education teachers shifting from and between the meanings and actions of documentation practices*. SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177%2F1463949120917157>
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heaward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Perason Printice Hall.
- Copple, C. (2003). *A World of difference: Readings on teaching young children in a diverse society*. Washington DC: NAEYC.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, USA: Sage.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. 9. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, USA: Sage.

Çağlar, D. (1977). *Öğrenciyi Tanıma Teknikleri*. Ankara

Çakmak, K. (2019). *Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının hayallerindeki eğitim ortamının erken çocukluk eğitimi yaklaşımları bağlamında değerlendirilmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). *Nitel veri analizi ve temel ilkeleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çetintaş, B. ve Yazıcı, Z. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınıflarında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri*. Mediterranean Journal of Humanities 6(2):173-173.

Çiğdem, B. (2019). *Denver II gelişim tarama testine göre problem görülen çocuklarda işitme, dil ve artikülasyon özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Dağlıoğlu, H, Turupcu Doğan, A ve Basit, O. (2017). *Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor? . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37 (3) , 883-910. DOI: 10.17152/gefad.335127*

Damovska, L. (2005). *The Waldorf pedagogy and children with special education needs*. Psychological and Pedagogical Survey, 1 (2), 35-42.

Danielson, C., ve Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom* (6th ed.). Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

David, B. ve Resnik, J. D. (2020). *What is Ethics in Research & Why is it Important?*.
<https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/>

Demircan, H. & Olgan, R. (2011). *Assessment in early childhood education: Commonly used curriculum models and Turkish curriculum*. The Online Journal of New Horizons in Education, 1(3), 16-22.

Deniz, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Uzmanlık Gerektiren Mesleklere Yönelik Bir İlgi Envanteri Geliştirme Çalışması* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Deniz Kan, Ü. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı:1, s. 169 – 178.

Doma, E. A. (2018). Rodolf Steiner ve Waldorf yöntemi.
DOI:10.13140/RG.2.2.10469.04327 (27 Aralık, 2020).

Doma, E. A. ve Toran, M. (2020). *Erken çocukluk çalışmalarında gündem olan konuların incelenmesi: Yaşadıkça Eğitim dergisinin 30 yılı*. Yaşadıkça Eğitim, 34(2), 542-560.

Dunphy, L. (2008). *Developing pedagogy in infant classes in primary schools in Ireland: Learning from research*. Irish Educational Studies 27(1):55-70. 18 Ocak 2021 DOI: 10.1080/03323310701837871

Dykeman, B. F. (2006). *Alternative strategies in assessing special education needs*. Education. 127 (2), 265-273.

Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning using classroom assessment to maximize student learning*. California, Corwin Press.

Early Childhood Assessment 2014 WGBH Educational Foundation Massachusetts Department of Early Education (EEC) from the U.S. Department of Education.

Easton, F. (1997). *Educating the whole child, head, heart, and hands: Learning from the Waldorf experience*. Theory into Practice, 36, 87–94.

Edwards, C. P. (2003). *Fine designs from Italy: Montessori education and the Reggio Emilia approach*. Montessori Life, 15(1), 34–39.

Ekici F. (2015). *Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(12), 192-212.

El Cid, P. (2018). *Teacher-initiated communication with parents: Preferred types and channels to facilitate school-home relations and enhance student performance and motivation*. University of Victoria, Canada.

Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Elibol, F. (2018). *Alternatif Değerlendirme Sürecinin Erken Çocukluk Eğitim Programlarına Kaynaştırılması*. Ankara: Hedef Yayıncılık

Emre, O., Gül Uyar, A., Çalışkan, Z. ve Ulutaş, A. (2018). *Bir eğitim ve araştırma hastanesinde çocuk gelişimi birimine yönlendirilen konsültasyonların değerlendirilmesi*. Balıkesir Sağlık Bilimleri dergisi. 7(3), 69-73. 27 Aralık 2020, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/607989>

Epstein, A.S., Schweinhart, L. J., DeBruin- Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *A guide to developing a balanced approach. Preschool Policy Matters, 7*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. 20 Kasım 2018. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/7-1.pdf>

Er, O. (2016). Çocukları tanıma teknikleri. <https://erorhan.wordpress.com/2016/10/11/cocuklari-tanima-teknikleri/> adresinden edinilmiştir. (11 Kasım 2020).

- Erkan, S., Tarman, İ., Ömriuzun, I., Koşan, Y., Kuru, N. Ve Kaymak S., 2015. *Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2): 307-322.
- Eroğlu, F. (2016). *The Role of Home and Childcare Chaos in Children's Development*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim, Kahramanmaraş.
- Erden, G. (2018). *Bebeklerde ve çocuklarda gelişimsel değerlendirme*. Ankara Üniversitesi https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/72319/mod_resource/content/0/gelisim%20degerlendirmesi-GE.pdf
- Erkan S. & Gömleksiz M. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Erol, B. (2002). *Okul Rehber Öğretmenlerine Rehberlik El Kitabı*, İstanbul: Lebib Yayınları
- Essa, L. E. (2011). *Introduction to early childhood education*. Wadsworth: Cengage
- Ezmeci, F. ve Akman, B. (2016). *Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve high/scope programı*. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1), 1- 13.

- Firlik, R. (1996). *Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?* Early Childhood Education Journal, 23 (4), 217-220.
- Flewit, R. ve Cowan, K. (2019). *Valuing Young Children's Signs of Learning: Observation and Digital Documentation of Play in Early Years Classrooms.* The Froebel Trust Final Research Report
- Flottman, R., Stewart, L. and Tayler, C. (2011). *Evidence paper: practice principle 7 assessment for learning and development.* University of Melbourne and DEECD, Melbourne.
- Forman, G. & Hall, E. (2005). *Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education.* Early Childhood Research and Practice, 7. <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html>.
- Fraenkel, J.R.,&Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research In Education,* New York: McGraw-Hill.
- Garcia, J.L., Heckman, J.J., Leaf, D. E. & Prados, M. C. (2017). *Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program.* National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w23479>
- Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi.* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 298-314.

- Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 64-80. DOI: 10.7822/omuefd. 804894.
- Göl, H. ve Sakız, H. (2020). *Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması*. Nitel Sosyal Bilimler, 2(2), 90-115.
- 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
- Guddemi, M. & Case, B. J. (2004). *Assessing Young Children. Assessment report*, Pearson Education.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation Early Childhood Education*. New York: 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.
- Guralnick, M. J. (2000). *Early Childhood Intervention: Evolution of a System. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 68–79.
- Güçlü, M. (2020). *Okul Öncesi eğitimde değerlendirme ve önemi*. 3. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Konferansı, Belgrad.

- Gülcan, M, ve Taner, N. (2012). *İlköğretimde Ev Ziyaretinin Okul Başarısına Etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (22), 129-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206005>.
- Gürsoy, F. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güven, G. (2013). *Çocuğu tanıma teknikleri*. F. Alisinanoğlu (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (s.33-66). Ankara: Pegem.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2016). *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim*. İ. H. Diken (Ed), Erken çocukluk eğitimi (pp 1-55). Ankara: PegemA.
- Hohenshil, T. H. & Brown, M. B. (1991). *Public school counseling services for prekindergarten children*. Elementary School Guidance & Counseling, 26 (1), 4-12.
- Hostyn, I., Mäkitalo, A., Mäkitalo, R. Hakari, S. & Vandenbussche, L. (2018). *The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings*. Early Child Development and Care, Helsinki. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
- Işıkoğlu Erdoğan, N, ve Canbeldek, M. (2017). *Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1306-1327.

İftar, E. T. (2019). *Öğretimde Değerlendirme Yapma: Veriye-Dayalı Karar Alma*. Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1(8), 58-67.

İsmailoğlu, S., ve Yılmaz, H., (2019). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf: Çocukların Gözünden Değerlendirme”, International Journal of Social Science, Sayı 74, s. 387-400, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7871>

Jablon, J. R. Dombro, A. L. ve Dichtelmiller, M.L.(1999). *The power of observation*. Washington, DC: Teaching Strategies, Beltsville, MD.

Johnson, A. ve Radtke, T. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. California: College of the Canyons

Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). *İnsan ve İnsanlar*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Biricik D. (2013). “Bir İnsan Çiz Testi” Sonuçlarının Nesiller ve Cinsiyetler Arası Karşılaştırılması: 33 Yıl Sonra. Türk Psikoloji Dergisi, 28 (72), 36-43.

Kan, Ü. D. (2007). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 169-178.

Kang, S. W., Abt, K. A. ve Schonbachler (2001). *Assessment and treatment of low rate high intensity problem behavior*. Journal of Applied Behavior Analysis, 34(2), 225-228. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-225>

- Karaca, Y. ve Gürşimşek, A. I. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin KKTC Eğitim Programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Karaman, P. & Karaman, A. (2017). *Öğretmen adaylarının Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Eylem Araştırması Modeli*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2385-2400.
- Karaman, P. (2017). *Öğretmen Adayları için Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Tutum ve Niyet Ölçeği Uyarlaması ve Bir Yapısal Eşitlik Modeli*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 118-131.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaaslan, T., (2016). *Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir?.* İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 4(2).
- Kargın, T. (2007). *Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1) 1-13.
- Karpuz, E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi

- Katrancı, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Okul Öncesi Eğitime Giriş, Ed. Seven, S., Ankara, Pegem Akademi
- Katz, N., Golstand, S., Traub Bar-Ilan, R., & Parush, S. (2007). *The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children (DOTCA-Ch): A new instrument for assessing learning potential*. American Journal of Occupational Therapy, 61, 41–52.
- Kaya, Ö. M. (2011). *Çocuklara İlişkin Bilgilerin Raporlaştırılması, Yorumlanması ve Kullanması*. Aydoğan Aykut Ceyhan, Meral Ören (Ed.), Çocukları Tanıma Teknikleri içinde (s. 166-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Keith, K. D. (Ed.) (2011). *Cross cultural Psychology: Contemporary themes and perspectives* (1st ed.). UK: Wiley- Blackwell.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 194-212
- Kippers, W. B., Wolternick, C., Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Visscher, A. J. (2018). *Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice*. Science Direct, 75, 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>

Kitta, S., and Kapinga, O. S. (2015). *Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories?* Journal of Education and Practice, 6(5), 180-185.

KKTC İstatistik Kurumu. (2019). *İstatistik yıllığı 2019-2020* (Yayın no. 300). Lefkoşa: KKTC İstatistik Kurumu Matbaası.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi. (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*. Lefkoşa.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmen El Kitabı 1-2*. Lefkoşa: Okman Printing.

Koçin, B. ve Nur Tuğluk, M. (2020). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi*. 49, 621–649. doi: 10.7816/ulakbilge-08-49-01

Koşan, Y., (2015). “*Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi*, International Journal of Social Science, 46, 379- 394.

Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). *Documentation: A hard-to-reach place*. Early Childhood Education Journal, 33, 389–98.

Kumtepe, A. T. (2011). *Gözleme Dayalı Teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kurnaz Adıbatmaz, F. B. ve Özyürek, A. (2019). *Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirilenin önemi: Geçda sonuçları örneği*. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (18), 1321-1343. 19 Ocak 2021, Busbed. <http://busbed.bingol.edu.tr/tr/download/article-file/835661>

Kuru, N., ve Akman, B. (2019). *Çocuğu tanıma ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 12(3), 935-949.

Kuzu, B. S. (2016). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Külahoğlu, Ş., (2001). *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Leblebici, G. ve Tarakçı, E. (2020). *Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğunda Fizyoterapist Bakışından Bütüncül Değerlendirme*. Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics, 29(2):99-106 doi: 10.5336/pediatr.2019-71673

- Ledoux, M. W., Yoder, N. N. & Hanes, B. (2010). *The Use of Personal Data Assistants in Early Childhood Assessment. Interdisciplinary Journal of Practice*, 27 (2), 132-144.
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Lillard, A. S. (2013). *Playful learning and Montessori education. American Journal of Play*, 5(2), 157–186.
- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions*. Unpublished Master' s Thesis. The William Paterson University of New Jersey.
- MacDonald, M. (2007). *Toward formative assessment: the use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242.
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (Birsen Ekinci, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

McAlpine, M. (2002). *Principles of assessment. England: HEFCE, Computer Assisted Assessment Centre.*

McIntosh, K., Horner, R.H., Chard, D. J. ve Dickey, C. R. (2008). *Reading Skills and Function of Problem Behavior in Typical School Settings. The Journal of Special Education, 42 (3), 131-147.*

McMillan, J. H. (2010). *The Practical Implications of Educational Aim and Context for Formative Assessment. Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (Ed.). Handbook of Formative Assessment. (pp. 41-58). New York: Routledge.*

McQuillan, M. & Coleman, G. (2007). *A guide to early childhood program development. State go connecticut, State Board of Education.*
https://www.academia.edu/26079554/State_of_Connecticut_State_Board_of_Education_2007_A_Guide_to_Early_Childhood_Program_Development_Early_Childhood

MEB. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Program.*
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_okuloncesi.pdf

MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

MEB (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.*
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html

MEB (2015). *Çocukları Tanıma ve Değerlendirme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı (MEGEP).

Melhuish, E. vd. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. WP4.1 Curriculum and quality analysis impact review, CARE

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, D., & Lavin, F. (2007). "But now I want to give it a try": *Formative assessment, self esteem and a sense of competence*. The Curriculum Journal. 18(1), 3-25.

Millî Eğitim Bakanlığı (2001). *Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/95.pdf> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı MEGEP Projesi (2006). *Çocukları Tanıma Teknikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Mills, L. (1994). *Picture This! Using Portfolio To Facilitate The Inclusion of Children in Preschool Settings*. *Early Childhood Education Journal*, 27 (1), 45-48.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. N. J.: Merrill Prentice Hall. Güven,
- Mindes, G. (2007). *Assessing young children* (3rd edition). N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Mindes, G., Ireton H, Mardell-Czudnowski C. (1996). *Assessing Young Children*, Delmar Publishers, New York.
- Mitchell, L. (2008). *Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education*. New Zealand: NZCER.
- NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Position Statement
- NAEYC (1998). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children. Young Children*. 53 (4): 30–46
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREAD98.PDF>
- Nah, K. ve Kwak, J. (2011). *Child Assessment in Early Childhood Education and Care Settings in South Korea*. *Asian Social Science*, 7(6), 66-78.

Nakaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi* (Altındağ ilçesi örneği) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

National Institute for Educational Development (NIED). 1999. *Towards improving continuous assessment in schools: A policy and information guide*. Okahandja: NIED.

Navarrete, A. (2015) *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. International Master of Early Childhood Education and Care. Dublin Institute of Technology, Dublin.

NCCA (2007). *Assessment Guidelines for Schools. Assessment in the Primary School Curriculum Guidelines for teachers*. <https://ncca.ie/media/1351/assessment-guidelines.pdf>

Neuman, M., Josephson, K. ve Chau, P.G. (2015). *A Review of the literature: early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1-60. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988> (21 Ocak 2021).

Oh, M. Y. (2016). *Psychological Assessment in Neurodevelopmental Disorders*, Hanyang Medical Reviews, 36(1), 72-77.

- Oktay, A. (1990). *Türkiye 'de okul öncesi eğitim*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2, 151-160.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. (2003). *Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Oosterhof, A. 2009. *Developing and using classroom assessment* (4th ed). New Jersey: Pearson.
- Oran, I, Kemaloğlu, Y. K., Gözkdoğan, Ç.,Gündüz, B. ve Bilgin C. (2014). *İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34(3) 564-582. 28 Aralık 2020, DOI: 10.17152/gefad.85597
- Overton, W. F. (2010). *Life-Span Development: Concepts and Issues*. *life-span development*. Wiley. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/286253216_Life-Span_Development_Concepts_and_Issues
- Önder, A. ve Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi çocuğunu değerlendirme, tanıma ve önemi*. A. Önder. (Ed.), Derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri içinde (s. 275-256). Ankara: Eğiten.

- Önder, A. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öngider Gregory, N. (2016). *Boşanma mı yoksa Çocuk için Evliliği Sürdürmek mi? Çocuğun Psikolojik Uyumunu Açısından Önemli Bir Soru*. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8 (3) , 275-289 . DOI: 10.18863/pgy.238189
- Ören, M. (2011). *Okul öncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirme*. A. A. Ceyhan ve M. Ören, (Ed.). *Çocukları tanıma teknikleri içinde* (s. 58-81). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2273.
- Özgül, S. G. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/2095/Sinem_Guçhan_Özgül.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, S. (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, (2. baskı), Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Ankara.

Özsırkıntı, D. ve Akay, C. ve Bolat, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği)*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 313-331.

Palinkas, LA., Horwitz, SM., Green, CA., Wisdom, JP., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. 42(5), 533-44.

Peker, M. (2020). *Okul öncesinde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına dair algılarının incelenmesi* Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Peköz, Ç., Külcü, B. ve Gürşimşek, A. I. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının incelenmesi*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 118-134.

Perryman. A., & Fisher. P. (2000). *A brief history bank street college of education*. ABD: Copyright Bank StreetCollege of Education.

Polit, DF. ve Beck, CT. (2010). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (7th ed.). China: Wolters Kluwer Health | Lippincott Williams & Wilkins.

- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (1999). *Authentic Assessment of the Young Child: Celebrating Development and Learning (2ndEd.)*, New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Pyle, A. & DeLuca, C. (2013). *Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers’ assessment approaches*. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373–380.
- Rambusch, N. M. (2010). *Freedom, order, and the child: Self-control and mastery of the world mark the dynamic Montessori method*. *Montessori Life*, 22(1), 38–43.
- Ramsey, B. S. ve Duffy, A. (2016). *Formative Assessment in the Classroom Findings From Three Districts*. Michael & Susan Dell Foundation.
- Raof, F. B. & Lombard B. (2013). *The interplay between informal and formel assessment in grade 9 english first additional language*. Faculty of Humanities North-West University, Vanderbijlpark.
- Rathunde, K. (2001). *Montessori education and optimal experience: A framework for new research*. *The NAMTA Journal*, 26 (1), 11-43.

- Rawson, M. (2020). *Assessment for learning and development in Waldorf education*. Learning Community Partners.
- Repp, A. & Horner, R. H. (Eds.). (1999). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Reyes, R. S., McDermott, P. A., Watkins, M. W., Rovine, M.J. & Chao, J. L. (2020). *Forecasting Accuracy of Earliest Assessment Versus Transitional Change in Early Education Classroom Problem Behavior Among Children at Risk*. *School Psychology Review*, 49 (1), 47-59.
- Reynolds, C.R., and Kamphaus, R.W. (2003). *Behavior assessment system for children* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Pearson.
- Reynolds, C. R., Vannest, K. J. & Flecher-Janzen, E. (2014). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults disabilities and other exceptional individuals* (4th ed.). Wiley
- Riley, K., Miller, G. E. & Sorenson, C. (2016). *Early childhood authentic and performance- based assessment*. A. Garro (Ed.), *Early childhood assessment in school and clinical child psychology* in (p. 95- 119). New York: Springer
- Sapsağlam, Ö. (2013). *Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013)*. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63- 73.

- Saracho, O. N. (2015). *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education*. USA: Information Age Publishing
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Seven, M.A. ve Engin, A.O. (2012). *Eğitimde rehberliğin önemi*. EKEV Akademi Dergisi, 16(51), 247-259.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Sezgin, N. (2011). *Ankara gelişim tarama envanteri için iki farklı geçerlik çalışması: Ölçüte bağlı ve eşzamanlı ayırdedici geçerliği*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18 (3), 185-196. 21 Aralık 2020, http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_27650/cogepderg-18-185.pdf
- Shankoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. <http://www.nap.edu/catalog/9824.html>

- Shannon, J.B. (2011). *Developmental screening. Autism and pervasive developmental disorder sourcebook* (2nd ed.) (pp. 129-141). USA: Omnigraphics Press
- Shepard, L., Kagan, S.L. & Wurtz, L. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. Washington, DC: National Education Goals Panel. Erişim Tarihi: 03.03.2016. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf>.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. ve Knoche, L. L. (2009). *Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs*. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Sıddık, H. ve Ezgi Ulu (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Slentz, K. L., Early, D. M. & Mckenna, M. (2008). *A guide to assessment in early childhood infancy to age eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Smith, A. B. (2013). *Understanding Children and Childhood: A New Zealand Perspective* (5th ed.). New Zeland: Bridget Williams Books
- Snow, C. E. ve Van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How? Board on Children, Youth and Families, Board on Testing and*

Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
Washington, DC: The National Academies Press.

Sönmez, İ. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Sönmez, S. ve Seyhan, G. B. (2016). MEB 2013 *Okul Öncesi Eğitim Programının Sağlık Kavramı Açısından İncelenmesi*. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (1), 146-174. DOI: 10.17569/tojqi.67144

Stiggins, R. (2002). *Assessment for learning*. *Education Week* 21 (26): 30: 32–33.

Şahan Aktan, B , Önder, A . (2018). *Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık . Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , 4 (2) , 20-30 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/38280/442770>

Şahin, C. (2015). Bireyi Tanıma, C. Şahin (Ed.) *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Şahin, Ç., Kartal, O,Y., İmamoğlu, A. (2013). *Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 14, Sayı 1, s.101-118.

- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi, öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama klavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin Sak, İ. T. (2014). *The views of pre-service preschool teachers regarding Montessori and Reggio Emilia approaches*. Inonu University Journal of the Faculty of Education Volume. 15 (3), 1-20.
- Tabatabaei, S. & Bakhtiarvand, M. (2014). *Application of dynamic assessment in second and foreign language teaching*. International Journal for teachers of english, 4(3), 53-66.
- Tagay, Ö. (2018). *Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi*. A. Önder. (Ed.). Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde (s.1-13). Ankara: Eğiten.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. Sammons P. & Siraj, I. (2015). *How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*. Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+). England.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tatar, N. ve Şaşmaz-Ören, F. (2009). *The opinions of classroom teachers about alternative assessment approaches*. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif

değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-II. Kastamonu University,
Kastamonu Education Journal, 17 (3), 781-798.

Taylor, R. L. (2003). *Assessment Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures.* 6 th Ed. Pearson Education, Inc.

Tekin-İftar, E. (2019). *Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma.* Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1(8), 58-67.

Temel, F., Bayraktar, V. ve Güven, G. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi.* EJER Congress 2015 Bildiri Özetleri Kitabı, Ankara, Türkiye.

Thao, D. P., & Boyd, W. A. (2014). *Renovating early childhood education pedagogy: A case study in Vietnam,* International Journal of Early Years Education, 22:2,184-196, DOI:10.1080/09669760.2014.909306 (21 Ocak 2021).

Tok, E. ve Çatalbaş, G. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının soruna ilişkin algıları ve yönelimleri.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (76) , 1561-1578 . DOI: 10.17755/esosder.664039

Tok, Y. ve Ünal, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* İnönü Üniversitesi. Malatya.

- Torrance, H. (2001). *Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom*. Education 3-13, 29(3), 26-32.
- Topuz, G. (2015). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Trawick-Smith, J. (2013), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*, Çev.Ed.: Berrin Akman. Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B. (2005). *Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62(6), 1-3.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi*. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3), 01-12.
- Turaşlı, N. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kültürlerarası Yaklaşım* . Journal of Education and Future, 1 (1) , 37-48 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/18633/196663>
- Turnbull, A.; Turnbull, R. ve Wehmeyer, M. L. (2007) . *Exceptional Lives: Special Education in today's schools*. New Jersey: Prentice Hall.

Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: a phenomenological case study of teacher views and practices*. Published Master's Thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Turupçu, A. ve Tantekin Erden, F. (2014). *Okul öncesi eğitimde bir değerlendirme aracı olarak gözlem: Öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları üzerine bir fenomenolojik durum çalışması*. Orta Doğu teknik üniversitesi, Ankara.

Tuzcuoğlu, N. (2017). *Bireyi tanıma teknikleri*. B. Aydın (Ed.), Rehberlik içinde s. 154-211. Ankara: Pegem.

Tükel, A. (2017). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi, Konya. Erişim adresi: <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7492/471235.pdf>

Türkoğlu, B. (2017). *Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ulusoy, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

UNESCO. (2011). *Revision of the international standard classification of education*. Paris: UNESCO
http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-

19_ISCED_EN.pdf The International Standard Classification of Education
2011 377

UNICEF. (2014). *Sayılarla Dünya Çocuklarının Durumu: Her Çocuk Önemlidir: Eşitliklerin Ortaya Konulması, Çocuk Haklarının İleriye Götürülmesi*.
<https://www.unicef.org/turkey/media/4661/file/SAYILARLA%20DÜNYA%20ÇOCUKLARININ%20DURUMU%202014.pdf> (22 Kasım 2020).

Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). *The building blocks of high quality early childhood education program*. Learning Policy Institute.

Wien, C. A. (Ed.). (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York: Teachers College Press.

Williams, J. ve Holmes, C. A. (2004). *Improving the early detection of children with subtle developmental problems*. J Child Health Care, 8 (1), 34–46.

Wortham, S. C. (2001). *Assessment in early childhood education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Wortham, S. C. (2008). *Assessment in Early Childhood Education*. 5th Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Wright, M (2010). *Exploring early bullying: play and aggression in a preschool classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Unpublished doctoral dissertation. Antioch University, U.S.A.

Yalçın, F. ve Tantekin Erden, F. (2017). *Erken Çocukluk Eğitime Küba Perspektifinden Alternatif Bir Bakış: Kendi Çocuğunu Eğit Programı*. Ege Eğitim Dergisi, (18) 1: 56-82.

Yaman, D. ve Sakallı Demirok (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lekoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6725595818.pdf>. (12 Ocak, 2021).

Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (Ed.) (2019). *Psikolojik testler: İlkeler, uygulama, tanıtım* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yerlikaya, İ, Sak, R. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşleri*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (2) , 286-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21638/232567>. (23 Kasım 2020).

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (20. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, A. ve McMullen, M. B. (2010). *Head Start sınıflarında erken okuma-yazma müfredatını geliştirmeye yönelik bir çalışma*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 35 (158), 169-183.

Yılmaz- Topuz, G. ve Erbil- Kaya, Ö. M. (2016). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşlerin incelenmesi*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(1), 27-62.

Yıldız M. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenciyi Tanıma Teknikleri ve Sınıf içi Rehberlik Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yiğit, C., Özyurt, M., & Adıyaman, H. (2019). *Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(3), 237-252. doi: 10.17244/eku.444573

Yoshikawa, H., Leckman, J. F., Woermlı, A. ve Lye, S. C. (2020). *Effects of the global COVID-19 Pandemic on early childhood development: Short and longterm*

risks and mitigating program and policy actions. The Journal of Pediatrics, 223, 188-193.

Yu, G. S. (2008). *Documentation: Ideas and applications from the reggio emilia approach. Teaching Artist Journal, 6 (2), 126-134.*
<https://doi.org/10.1080/15411790801910735>

Yurtsever Kılıçgün, M. ve Yüksel, M. Y. (2012).*Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine Frosting Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 36, 193-211.*

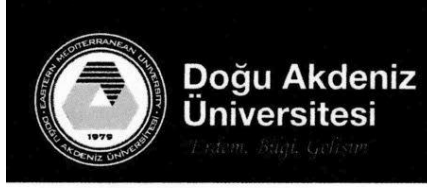
Zhang, H., Wang Z. ve Hua, S. (2019). *Understanding assessment in early childhood education in China. UCL Centre for Teacher and Early Years Education, London.*

EKLER

Ek 1: Görüşme Soruları

1. Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla yürütölen uygulamaların temel amacı ne olmalıdır?
3. Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanacağınız tekniklere nasıl karar veriyor sunuz?
4. Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken neleri dikkate alıyor sunuz?
5. Öğrencilerinizi tanıma ve değerlendirme ile ilgili uygulamaları planlarken ve yürütürken ne tür güçlüklerle karşılaşıyor sunuz?
6. Çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yürütölmesi sürecinde ailelerle ne ölçüde etkili bir işbirliği gerçekleştirebiliyor sunuz?
7. Size göre; 2016'da uygulamaya başlananan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu tanıma ve değerlendirme uygulamalarında bir farklılaşmaya yol açmış mıdır?
8. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 2. dönemi gelişen Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarında varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemleri önlemek veya yaşanan problemlerden doğan sonuçları telafi etmek için uyguladığınız/geliştirdiğiniz yöntem/teknikler var mıdır? Varsa nelerdir?
9. Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların daha etkin olması yönünde görüş ve önerileriniz nelerdir?

Ek 2: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)



**Eastern
Mediterranean
University**
"Virtue, Knowledge, Advancement"

99628, Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
E-mail: bayek@emu.edu.tr

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2019-0251

25.11.2019

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Sevinç Kara (16500387)

Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi.

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.11.2019 tarih ve 2019/27-01 sayılı kararı doğrultusunda "Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Öğretmenlerin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaların İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek danışmanlığında, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.



Prof. Dr. Fatma Güven Lisaniler

Etik Kurulu Başkanı

FGL/ns.

www.emu.edu.tr

Ek 3: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığından Alınan Araştırma İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19/E.6292


25 Ekim 2019

Konu : Sevinç Kara Altun'un anket çalışma
izni hk.

Sevinç Kara ALTUN.

Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulamak istediğiniz "*Okul Öncesi Eğitim Programı Kapsamında Öğretmenlerin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amacıyla Gerçekleştirdikleri Uygulamaların İncelenmesi*" konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş yapılan inceleme sonucunda: **araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edillerek uygulanması uygun görülmüştür.**

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Őilt. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için:Funda BİSTAN
Sekreter