

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
AYŞE AYBAR İNCE

GAZİANTEP – 2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
AYŞE AYBAR İNCE

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ŞENER BÜYÜKÖZTÜRK

GAZİANTEP – 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri” başlıklı çalışmamın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

04/07/2022

AYŞE AYBAR İNCE

ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca beni her durumda destekleyen, teşvik eden, yol gösteren, önerileriyle tezimi daha iyi noktalara taşıyan, merhameti ve adaleti ile bana örnek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca aldığım derslerde çalışkanlığı, azmi, öğrencilerine verdiği değer ile örnek olan, ölçme ve değerlendirme alanını tekrar tekrar sevdiren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ufuk Akbaş'a; yüksek lisans eğitimim boyunca beni teşvik eden, her zorlandığım anda yardım eden, kendi iş yüküne rağmen her sorumu cevaplayan zekasına, yüreğine, karakterine hayran olduğum sevgili hocam Arş. Gör. Merve Yıldırım Seheryeli'ne; analizlerim boyunca zorlandığım anlarda destek olmaya çalışan değerli hocam Arş. Gör. Nurgül Çakmak'a ; tez jürimde bulunarak değerli katkılarını sunan sayın Prof. Dr. Yasemin Aydoğan'a;

Beni dünyaya getiren, koşulsuz sevgisi ve dualarıyla her an yanımda olan, varlığına sonsuz şükrettiğim canım annem Fatma Zehra Aybar'a; vefatıyla derin bir özlem bırakan rahmetli babam Mehmet Aybar' a; yüksek lisans eğitimim boyunca her zorlandığım anda yardımına koşan, kızıma yerimi aratmayan fedakar annem Filiz İnce ve babam Nurettin İnce'ye; beni her konuda destekleyen, zorlandığım yorulduğum her an kaldırmaya çalışan, zekası ve merhametiyle bana örnek olan sevgili eşim Mehmet İnce'ye; her işimi planlayan, beni benden daha çok düşünen canım ablam Zübeyde İdemen'e ve onlarsız hayatı düşünemeyeceğim kız kardeşlerim Hatice Kübra Aluçlu ve Mina Aybar'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bana varlığı ile güç ve yaşama sevinci veren dünyam, canım kızım Nil Farah İnce'ye teşekkür ediyorum.

Gaziantep 2022

Ayşe AYBAR İNCE

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelemektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırmasıdır. Çalışma Şanlıurfa ili Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde bulunan resmi bağımsız anaokulu, resmi anasınıfı, özel bağımsız anaokulu, özel anasınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin ölçütleri en az bir yıl mesleki kıdeme sahip olmalarıdır. Ebeveynlerin ölçütleri ise okul ve öğretmen ile etkili iletişim içinde bulunmaları, düzenlenen etkinliklere aktif katılım sağlamalarıdır. Çalışma grubu olarak resmi bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 4 okul öncesi öğretmeni, resmi anasınıfında görev yapmakta olan 4 okul öncesi öğretmeni, özel bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 4 okul öncesi öğretmeni, özel anasınıfında görev yapmakta olan 4 okul öncesi öğretmeni; çocukları bu öğretmenlerin sınıfına devam eden 16 ebeveyn seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Öğretmen Görüşme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu hazırlanmış ve MEB izni alınan okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim bağlamında ölçme ve değerlendirme uygulamaları derinlemesine analiz edilmiştir. İlk olarak transkripsiyonu yapılan veriler MAXQDA programı ile kodlanmıştır. Tümevarımcı analiz ile kavramlar ortaya çıkarılmış ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi çocuğu tanıma, ebeveyni tanıma, eğitim sürecini planlamanın ilk basamağı olarak görmektedir. Değerlendirmeye yönelik tutulan kayıtlardan en çok gelişim raporu, gelişim gözlem formu ve portfolyoyu kullandıklarını belirtmektedirler. Sınıf içi uygulamalarda ise gözlemi kullandıklarını ve oyun sırasında çocukları gözlemlediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler genellikle teyit edici dönütü kullandıklarını, teşhis edici dönüt ve açıklayıcı dönütü daha az kullandıklarını ifade etmektedirler. Ebeveynlere dönüt verirken yüz yüze iletişimi, telefon görüşmelerini, mesajlaşmayı sıklıkla tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ebeveyn görüşlerine göre öğretmenler en çok gelişim raporunu, portfolyoyu ve gelişim gözlem formunu kullanmaktadır. Ebeveynler öğretmenlerin gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler öğretmene çocuk hakkında dönüt olarak ev ödevlerini geri gönderdiklerini belirtmektedir. Ebeveynler sınıf içi eğitimlere katıldıklarını, faydalı bulduklarını ve ebeveyn eğitim çalışmalarının yapıldığına ilişkin görüş belirtmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of teachers and parents on assessment and evaluation practices. The method of this study is case study which is one of the qualitative research methods. This study was conducted in public independent preschool, public preschool, private independent preschool and private preschool in Haliliye and Karaköprü districts of Şanlıurfa province of Turkey. Criterion sampling method was chosen, one of purposeful sampling methods, in determining the study group. The teachers' criterion was to be at least one year experience while the parents' criterion was to be effective communication with the school and teacher, participate the events of the school actively. For the study group, four preschool teachers from public independent preschool, four preschool teachers from public preschool, four preschool teachers from private independent preschool and four teachers from private preschool, besides 16 parents, whose children are going to these teachers' class, are chosen. As a data collection tool, the researcher prepared a teacher interview form and parent interview form and then she had interviews with them in schools for which were got permission from Ministry Of National Education. Assessment and evaluation practises were analysed in the context of preschool education in detail. Data, transcribed at first, were coded with MAXQDA. The concepts were found out with inductive analysis and then the topics were approached. According to the approached findings, teachers consider assessment and evaluation as the first step of identifying child, parent and planning the process. They stated that they mostly used progress report, development observation form and portfolio from the records kept for evaluation. In addition, they monitor children's play in classroom applications. Teachers said they mostly used confirmatory feedback rather than diagnostic and explanatory feedback. While teachers give feedbacks to parents, they often prefer face to face communication, phone calls and sending a text message. According to the parents' opinions, teachers mostly use progress report, development observation form and portfolio, and also, monitor the children. Parents stated that teachers made observations. Additionally, parents send the homework back teacher as a children's feedback. They also said they involved in classroom education and find useful it, moreover, teachers organize educational studies for parents.

Keywords: Preschool Education, Evaluation and Assessment Practice

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	ivii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Okul Öncesi Eğitimi.....	13
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	13
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Türleri.....	16
2.3.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	16
2.3.2. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	18
2.3.2.1. Otantik Değerlendirme.....	18
2.3.2.2. Performansa Dayalı Değerlendirme.....	20
2.3.2.3. Portfolyo Değerlendirme.....	21
2.3.2.4. Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler.....	22
2.3.3. Amaçlarına Göre Değerlendirme	23
2.3.3.1. Biçimlendirici Değerlendirme.....	23
2.3.3.2. Düzey Belirleyici Değerlendirme.....	24

2.3.4. Formal ve İnfomal Değerlendirme.....	24
2.3.4.1. Formal Değerlendirme.....	24
2.3.4.2. İnfomal Değerlendirme.....	26
2.3.5. Diğer Sınıflamalar.....	28
2.3.5.1. Dinamik Değerlendirme.....	28
2.3.5.2. Müfredat Temelli Değerlendirme.....	29
2.3.5.3. Oyun Temelli Değerlendirme.....	29
2.4. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Ebeveyn Katılımı.....	30
2.5. İlgili Araştırmalar.....	35
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	35
2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu.....	49
3.3.2. Geçerlik Çalışması.....	50
3.3.3. Güvenirlik Çalışması.....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	54
4.1. Öğretmen Görüşleri.....	54
4.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları.....	54
4.1.2. Çocuğu Tanıma ve Gelişimini İzleme Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Araçlar.....	57
4.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmedeki Yeterlilik.....	62
4.1.4. Çocuklara Dönüt Verme Yöntemleri.....	68

4.1.5. Çocuklara Verilen Dönütlerin Çocuklara Etkisi.....	70
4.1.6. Ebeveynlerin Dönüt Alma Durumları.....	71
4.1.7. Ebeveynlere Dönüt Verme Ortam ve Kullandıkları Yöntemler.....	74
4.1.8. Ebeveyn Katılım Etkinlikleri Düzenleme Durumları.....	77
4.1.9. Çocuğu Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler.....	82
4.2. Ebeveyn Görüşleri.....	86
4.2.1. Çocukların Gelişimlerini İzleme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	86
4.2.2. Çocuklarının İzleme ve Değerlendirme Sürecine Katılımları.....	88
4.2.3. Öğretmene Çocuk Hakkında Dönüt Verme Durumları.....	90
4.2.4. Ebeveynlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları.....	93

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuçlar.....	96
5.1.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	96
5.1.2. Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	98
5.2. Öneriler.....	98

KAYNAKÇA	101
-----------------------	------------

EKLER.....	123
-------------------	------------

Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi	123
Ek 2. Gönüllü Katılım Formu.....	124
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu.....	126
Ek 4. Ebeveyn Görüşme Formu	129

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 3. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tanımına İlişkin Görüşleri.....	56
Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma, Gelişimini İzleme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Araçlara ilişkin Görüşleri.....	58
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	63
Tablo 5.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 6. Öğretmenlerin Çocuklara Dönüt Verme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri.....	69
Tablo 7. Öğretmenlerin Dönütlerin Çocuklara Etkisine İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 8. Öğretmenlerin Ebeveynlerin Dönüt Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 9. Öğretmenlerin Ebeveynlere Dönüt Verme Ortam ve Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 10.1. Öğretmenlerin Ebeveyn Katılım Etkinliklerinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri.....	79
Tablo 10.2. Öğretmenlerin Ebeveyn Katılımının Çocuk, Ebeveyn, Öğretmen ve Eğitime Katkılarına İlişkin Görüşleri.....	81
Tablo 11. Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri.....	84
Tablo 12. Ebeveynlerin Öğretmenlerin Çocukların Tanıma, İzleme ve Değerlendirmede Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine, Araçlarına İlişkin Görüşleri.....	87
Tablo 13. Ebeveynlerin Çocuklarının İzleme ve Değerlendirme Sürecine Katılımlarına İlişkin Görüşleri.....	89

Tablo 14. Ebeveynlerin Öğretmene Çocuk Hakkında Dönüt Vermelerine İlişkin Görüşleri.....	92
Tablo 15. Ebeveynlerin Ebeveynlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmalara İlişkin Görüşleri.....	95



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OBADER : Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilimlerdeki ikinci olan eğitim ve psikolojide değişkenler fiziksel olarak ölçülememektedir. Zekâ, başarı, tutum gibi ölçülmesi güç olan özellikler eğitim ve psikoloji alanında ölçme kavramını farklı boyuta taşımaktadır. Ölçme kavramı bu alanlarda niteliğe odaklanmaktadır. Bu sebeple ölçme kavramının diğer bilim dallarına göre daha geniş değerlendirilmesi gerekmektedir. Ölçme kavramının tanımını Baykul “Verilecek karara esas olacak bilginin toplanması işidir” şeklinde tanımlamıştır. Ölçmenin yapılması ve sonucunda elde edilen bulguların eğitimde kullanılabilmesi için bir yargıya ulaşması gerekmektedir. Bu yargıya ulaşmasına değerlendirme denilmektedir. Değerlendirme ölçme işlemi gibi eğitim ve eğitim sisteminin işlevselliği için vazgeçilmezdir. Eğitim sisteminin girdi, süreç, çıktı öğelerinin işleyişi ve sorunlarının ortaya çıkarılması için değerlendirme sürecinin sağlanması gerekmektedir (Baykul, 2015: 83-85).

Ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımları ve işleyişi göz önünde bulundurulduğunda eğitim öğretim süreci için kritik öneme sahip oldukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programının bütün bileşenleri ile uyum sağlaması gerektiğini, ölçme araç gereçlerinin öğretmene yol gösterici olduğunu, eğitim süreci boyunca devam ettiğini, bir bütünlük içinde olduğunu, her öğrencinin birbirinden bağımsız ve özel olduğunu, sadece bilişsel olarak ölçülemeyeceğini, uygulamalara öğrenci ve öğretmenin aktif katılımı gerektiğini ve gelişimin değişen yönünün dikkate alınarak ölçümlerin bir sürece yayılması gerektiğini tüm eğitim kademelerinin öğretim programlarında vurgulamaktadır (MEB, 2018: 7).

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları tüm eğitim kademeleri için vazgeçilmez bir öğedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencide ne denli değişiklik yarattığının belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencide meydana gelen değişiklikler eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencinin bir önceki eğitim kademesinde yaşadığı olumlu veya olumsuz öğrenmelerden etkilenmektedir. İnsanların eğitim öğretim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi dönem tüm aşamaların temelinde olup, tüm eğitim öğretim hayatını etkileyen yaşam becerilerinin kazanılmasında son derece etkilidir. Bu dönemde çocukların tüm gelişimsel alanları (bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal, öz bakım) desteklenip, çok yönlü olarak değerlendirilip nesnel

bir yargıya ulaşılması gerekmektedir (MEB, 2013: 51). Nesnel bir yargının oluşabilmesi için okul öncesi dönemde gelişimi hızlanan ve değişen çocuğun doğru şekilde tanınması ve doğru şekilde yönlendirmesi gerekmektedir (Şimşek, 2012: 41).

McAfee, Leong ve Bodrova (2004), okul öncesi dönemde değerlendirmeyi en genel anlamda çeşitli yöntemler, araçlar kullanarak çocuklar hakkında bilgi toplama ve elde edilen bilgileri düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır (Akt: McAfee ve Leong, 2020). Benzer şekilde, “çocuğun gelişimini tanımlamak için toplanan verilerden çıkarımda ve yorumda bulunarak çocukla ya da eğitimiyle ilgili karar verme süreci” olarak değerlendirmenin hem çocuk hem de eğitimle ilgili boyutları vurgulanmıştır (Işıkoğlu-Erdoğan ve Canbeldek, 2017: 1307).

Değerlendirme farklı açılardan incelendiğinde ebeveyn ve çocuk için hedeflenen kazanımların belirlenmesine, çocuğun öğrenme sürecinde tercih ettiği öğrenme biçimlerinin fark edilmesine ve çocuğun gelişiminin izlenip değerlendirilmesine önemli ölçüde zemin hazırladığı görülmektedir (Bagnato, 2007: 24). Okul öncesi dönemde değerlendirmenin çocuk için faydaları arasında; belirlenen hedefleri ön görebilme, çocuğun öğrenme durumlarında tercih ettiği yolları anlama ve çocuğun gelişiminde gerçekleşen ilerlemelerin izlenmesi vardır (Neisworth, Bagnato, 2002: 202). Bu faydalarının haricinde çocuğun güçlü yönlerinden, gelişimlerinden, ilgi ve ihtiyaçlarından beslenerek hazırlanan bir program öğretim üzerinde daha etkili olacağı için çocuğun tanınması, gelişiminin izlenmesi ve nihai olarak değerlendirilmesi eğitim programının etkililiği noktasında büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirmenin birçok noktada faydasının olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin etkili olabilmesi için eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi değerlendirmenin de gelişimsel olarak yapılması gerekmektedir. Çocuğun gelişim aşamalarını, gelişiminin hangi unsurlardan etkilendiğini bilmek çocuğu değerlendirmek için bilinmesi gereken en önemli noktalardır. Bu da kolektif ve çok boyutlu bir süreci işaret etmektedir (Kandır vd., 2010: 23–24; Alkan ve Kurt’ dan (t.y.) aktaran Deniz-Kan, 2007: 170; Işıkoğlu-Erdoğan ve Canbeldek, 2007: 1307). Gelişimsel olarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri de çocukların birbirleriyle kıyaslanarak değerlendirilmesi yerine çocuğun önceki ve sonraki bilgi, beceri ve davranışı arasındaki değişimin değerlendirilmesidir. Bu noktada çocukta beklenen davranışlar çocukların önceki gelişim seviyeleriyle ve kişisel özellikleriyle paralel olmalıdır (MEB, 2013: 52).

Geçmişten günümüze okul öncesi eğitim programları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çocukların gelişimsel değerlendirilmesi ve bireysel değerlendirilmesine dikkat çekilse de programlar arasında kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları noktasında farklılıklar bulunmaktadır. 1994 okul öncesi eğitim programında çocuğun değerlendirilmesinde değerlendirme aracı olarak gözlem formları, 2002 eğitim programında eklenen davranış değerlendirme formları ve gelişim raporları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kayıt gözlem formlarını kullanmaları da önerilmektedir. 2006 eğitim programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çok yönlü ve daha detaylı olduğu görülmüştür. Detaylı gözlem notları, kayıt formları, gelişim kontrol listeleri, standart formlar, portfolyolar ve gelişim raporları kullanılması önerilmiştir. Bunların yanında kazanım değerlendirme formu ve öğretmen öz değerlendirme formu da geliştirilmiş ve önerilmiştir (Sapsağlam, 2013: 71). 2013 yılı eğitim programında ise çocuğun değerlendirilmesinde gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve gelişim dosyası yani portfolyolar önerilmektedir.

2013 yılı okul öncesi eğitim programı incelendiğinde öğretmenin çocuğu değerlendirilmesinin yanında programı ve kendini değerlendirmesi gerektiği görülmektedir (MEB, 2013). Program değerlendirmesi; günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilerek tüm sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır. “Öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölümüne kaydetmeleri beklenmektedir.”. Öğretmenler değerlendirme sürecinde çocuklarla birçok şekilde değerlendirme yapabilir (MEB, 2013: 53). Değerlendirme sürecinde çocuklarla sohbet ederek etkinlik sürecinin değerlendirmesi yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı çocuklarla sohbet ederek etkinlik değerlendiren öğretmenlerin soracağı soruları gruplayarak belirtmiştir. Bu sorular çocuğa etkinlikte neler olduğunu betimlemesini sağlayacağı betimleyici sorular; etkinlik sırasında neler hissettiklerini, duygularını ifade edecekleri duyuşsal sorular; planlama sürecinde belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını anlamak amacıyla kazanımlara yönelik sorular; çocukların kalıcı öğrenmeyi sağladıklarını, gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi yapabildiklerini anlamak amacıyla günlük yaşamla ilişkilendirme sorularıdır (MEB, 2013: 53-54). Öğretmenin eğitim değerlendirmesini yaptıktan sonra gerekli önlemleri ve gerekli düzenlemeleri yapmasını sağlamak amacıyla kendini değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmen değerlendirme sonucunda gelişmek istediği konularda kendini geliştirebilmek adına yeni araştırmalar yapmalı ve yeterliliklerini arttırmalıdır (MEB, 2013: 56).

Meb (2013) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde değerlendirme kavramının öneminin ayrıntılı şekilde vurgulanmış olduğu çocuğu tanımanın, izlemenin ve değerlendirmenin gelişimsel ve detaylı olması gerektiği görülmektedir. Her ne kadar MEB öğretmenlere gözlem tekniğini, gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirmeyi önerse de literatür taraması sonucunda ölçme ve değerlendirmede bir çok yöntemin olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini davranışlarıyla ifade etmesi, yaş ve gelişim seviyelerinden dolayı gerçek yaşam ortamlarında gözlemlenmesi gerekmektedir. Gelişimsel değerlendirmenin gözlem ile sağlanması ön plana çıkmaktadır (Beaty, 2018: 2). Gerçek yaşam durumlarında gözlemlenmenin ön plana çıkmasıyla geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine okul öncesi dönemde tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır (Pekis ve Gourgiotou, 2017: 183). Güven (2012: 43-70) okul öncesi dönemde test dışı tekniklerin kullanıldığını tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiğini belirtmiştir. Appl (2000) bu bilgileri destekleyerek norm referanslı testlerin yetersizliğinin eğitimciler tarafından fark edildikçe tamamlayıcı yöntemlerin ön plana çıktığını belirtmektedir. Tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri Kutlu vd. (2017) sınıflamasında otantik değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme ve portfolyoya dayalı değerlendirme olarak sınıflandırılmıştır. Otantik değerlendirme uygulamaya dayalı bir değerlendirme yöntemi olup profesyoneller ve uzmanların okul öncesi dönemde detaylı ve doğru değerlendirmeler için sıklıkla tercih ettikleri bir değerlendirmedir (Bagnato, 2005). Performans değerlendirme, öğretmenin öğrencilerin bilgilerini kullandığı, bir ürün oluşturduğu, bilgiyi yapılandığı durumlarda gözlem yaparak öğrencilerin akademik başarıları hakkında karar vermelerini sağlayan yöntemdir. Bu yöntemin odağında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanarak yeni özgün bir ürün elde etmesi vardır (MEB, 2013: 15). Portfolyo değerlendirmede ise çocukların kendi gelişimsel özelliklerine uygun olarak ortaya çıkardıkları ürünlerin örnekleri, öğretmenlerin çocukların izleme ve değerlendirmesine ilişkin kayıtları gibi birçok detaylı belgeye ulaşılmaktadır. Portfolyo değerlendirmede standart ve kıyaslama odaklı değerlendirme yerine çoklu bakış açısı ile çocuğun değerlendirmesi sağlanmaktadır. Portfolyoda bulunan belgeler birbirini destekleyici, eksiklerini giderici olması ve birçok kanıt sunması açısından değerlendirme için oldukça önemlidir. Kendini davranışları, performansları ile ifade eden çocuk için değerli bir ölçme değerlendirme yöntemidir (Şenol ve Güzeller, 2007: 42). Tamamlayıcı değerlendirme

yöntemlerini desteklemek amacıyla derecelendirme ölçeği ve rubrikler sıklıkla kullanılmaktadır (Kutlu vd., 2017).

Okul öncesi eğitimde geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme dışında amaçlarıyla ön plana çıkan biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Değerlendirmeyi en geniş anlamı ile kullanan şekillendirici değerlendirme çocukları desteklemek amacıyla onları değerlendirmektir. Düzey belirleyici değerlendirme ise eğitim etkinlikleri sonucunda bu etkinliklerin etkisini anlayabilmek adına çocuğun öğrenmesinin değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Bredekamp, 2015: 343).

Bredekamp (2015) ve Gullo (2005) okul öncesi dönemde çocuğun değerlendirilmesi sürecinde formal, informal yöntemleri de ele almaktadır. Formal değerlendirme başarı testleri, hazır bulunuşluk testleri, yetenek testleri gibi standart testler aracılığı ile yapılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğunun bu testlere tabi tutulması sırasında birçok güçlük oluşmakta ve gelişimsel değerlendirme adına yetersiz kalmaktadır. Fakat gelişimsel değerlendirme adına bu test sonuçlarının da diğer yöntemlerden elde edilen bulgulara eşlik edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Bredekamp, 2015: 367). İnfomal değerlendirmede ise gözleme dayalı süreç değerlendirmesi yapıp kararlar alınmaktadır. İnfomal değerlendirmede kıyaslama yapılmadan eğitim süreci içerisinde çocuk kendi davranışları, kendi gelişim seviyesi dahilinde değerlendirilmektedir. (Işıklıoğlu-Erdoğan ve Canbeldek, 2017: 1309). İnfomal değerlendirme gözlem, gözlem dayalı teknikler ve görüşmeleri ifade etmektedir. Gözlem çocukların doğal ortamlarında tepkilerini net ve objektif olarak izlemeyi sağlamaktadır. Çocuk gözlemi çocuğun kişisel özelliklerini, ilgi ihtiyaçlarını, bilgi ve becerilerini, gelişimsel özelliklerini ortaya koymada en etkili yöntemdir. Başlı başına bir tanıma değerlendirme aracı olması dışında birçok ölçme ve değerlendirme aracının uygulanmasında kullanılmaktadır (Ogelman, 2018: 40). Milli Eğitim Bakanlığı (2013) okul öncesi eğitim programında çocukları tanımanın en etkili yolunun gözlem olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde yararlanılan birçok değerlendirme yöntemine ek olarak Gullo'nun (2005) sınıflamasında performansa dayalı stratejileri kullanarak yapılan dinamik değerlendirme, müfredat temelli değerlendirme, oyun temelli değerlendirme yöntemlerini de ele almaktadır.

Bredekamp (2015: 344) ve McAfee ve Leong (2020: 53) da öğrenciler hakkında bilgi toplamak için Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramını benimseyen dinamik değerlendirmenin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Dinamik değerlendirme çocuğun

öğrenme potansiyelinin ortaya çıkarılması ve doğuştan sahip olduğu yeteneklerin, becerilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir değerlendirme yöntemidir (Cotrus ve Stanciu, 2014). Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde dinamik değerlendirmenin daha çok çocukları tanıma ve tanı koyma durumlarında kullanıldığı görülmektedir (Burton ve Watkins, 2007: Cioffi ve Carney, 1997: Kirkwood vd., 2001).

Okul öncesinde ölçme ve değerlendirmede kullanılan müfredat değerlendirme ve oyun temelli değerlendirme yöntemleri de gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Müfredat değerlendirmede öğretmen çocukları eğitim programı kapsamında öğrenme sürecinde değerlendirir. Oyun temelli değerlendirme ise benzer bir şekilde çocuğun doğal ortamında oyun sırasında gözlenmesini ifade etmektedir (Bredenkamp, 2015: 344). Çocuğun sosyal duygusal gelişimini izlemenin yanında çocuğun konuşma, dil ve motor becerilerini de gözlemlemeyi sağlamaktadır. Oyun, belirli kurallar ve yöntemler eşliğinde kullanıldığında çocuğu tanıma değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Akbağ, 2015: 55).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirttiği gibi çocuğun ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yöntem ve kullanılan araçlar çocuğun değerlendirilmesinde ne kadar önemliyse çocuğun ebeveynlerinin de eğitim sürecine katılması o kadar önemlidir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biri ebeveynlerdir. Çocuk zamanının çoğunu ebeveynleri ile birlikte geçirmekte ve güçlü zayıf yönlerini en çok onlar bilmektedir. Ebeveyn çocuğun ilk öğretmeni ve çevresidir (Appl, 2000: 219). Tıpkı Sokrates'in dediği gibi “Çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri anne-babalarıdır.” (Akt: Çalışkan ve Ayık, 2015: 70). Eğitimde ebeveyn katılımının, ebeveyn desteğinin şart olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Çamlıbel-Çakmak, 2010: 15; Ekinci-Vural ve Kocabaş, 2016: 1183; Yıldız ve Karaman, 2019; Purkey ve Smith, 1983). Ebeveynin çocuğun eğitimine verdiği destek ve değerlendirme sürecine katılması çocuğun gelişimini desteklediği, akademik başarısını arttırdığı (Yazar vd., 2008: 242; Çalışkan ve Ayık, 2015: 78; Çamlıbel-Çakmak, 2010: 15; Kotaman, 2008: 137; Fantuzzo vd., 2000: 375; Stevenson ve Baker, 1987: 1356; Epstein, 1985) ve psikolojisini olumlu yönde etkilediği (Ekinci-Vural ve Kocabaş, 2016: 1184; Gürşimşek, 2003: 125) birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Ebeveynlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algılarının bu sürecin doğru ilerleyebilmesi ve okul-ebeveyn işbirliği için oldukça önemlidir (Pekis, Gourgiotou, 2017: 183; Atkinson, 2003: 6). MEB (2013) okul öncesi eğitim programının temel özellikleri arasında olan ebeveyn eğitimi ve katılımının okul ve ev arasındaki paralelliği sağlayarak çocuğa kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağladığını belirtmektedir. Bu

nedenle “Ebeveyn Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır. (MEB, 2013: 15). Pekis ve Gourgiotou’nun (2017: 198) çalışmasında ebeveynlerin öğretmen ile iletişim halinde kalmayı, çocuğunun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmayı ve öğrenme sürecine yönelik dönütler almayı önemsediklerini ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin çocuğun eğitim sürecine dahil olmak istedikleri, dönüt bekledikleri göz önünde bulundurulduğunda nitelikli eğitimin önemli bir ögesi olduğu Rowe ve Wood’un (2011) araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Eğitim süreci boyunca öğretmen çocuğun neleri, nasıl, ne kadar öğrendiğini öğrenme amacıyla tanıma, izleme ve değerlendirme yapan öğretmen için dönütler değerlendirme işlemlerini etkili kılmaktadır (Bloom, 1998). Öğretmen tarafından çocuğa verilen dönütlerin çocuklarda başarıyı arttırdığı bazı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Oğuz, 1993; Senemoğlu, 1989).

Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına, yöntem ve araçlarına, okul-ebeveyn ilişkilerine yönelik alan yazın incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiklerini ancak bu değerlendirme araçlarının yeterliliği konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler (Sezer, 2010). Fakat okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamada kendilerini yeterli gördüklerini ve tamamlayıcı yöntemlerin öneminin farkında olduklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Uzun, 2013; Şahin, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerinin araştırıldığı çalışma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin anekdot kayıtları, kazanım değerlendirme formları ve gelişim raporlarını, gelişim kontrol listesini, öğretmen öz değerlendirme, sistematik gözlem, oyun gözlem formu, tutum ölçeği, ve ürün seçki dosyası (portfolyo) hazırlayabilme ve kullanabilme yeterlilik algılarının düşük olduğu görülmüştür (Bayrak ve Duruhan, 2013). Okul öncesi öğretmenleri ölçme değerlendirme uygulamalarından en çok gözlemi ve görüşme tekniklerini kullandıklarını (Elden, 2019; Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya, 2016; Turupçu, 2014); gelişim raporu, sistematik gözlem formu, oyun gözlem formu doldurdıklarını ve anekdot kaydı tuttıklarını (Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya, 2016); kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu kullandıklarını (Sezer, 2010); gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbeti kullandıklarını portfolyo ve gelişim raporlarını da kayıt, bilgi paylaşımı aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir (Özkan, 2015: 131). Okatan ve Tagay’ın (2021: 2159) araştırması da bu sonuçlara paralellik göstermektedir. Bu bulgulara karşı olarak Sezer (2010: 82) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını fakat bu değerlendirme araçlarının objektif olmadıklarını ve geçerlik güvenirliklerinden emin

olmadıklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Tüm bunların yanında okul öncesi öğretmenleri ölçme değerlendirme sürecinde sınıf mevcudunun kalabalık olması (Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya, 2016; Turupçu, 2014), zaman yetersizliği ve fazladan iş yükü getirmesi sebebiyle zorlandıklarını belirtmişlerdir (Elden, 2019). Özkan (2015) ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması, yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı sınıfta anlık durumların oluşabileceğini belirterek ölçme değerlendirmeye yönelik kayıt tutmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirme sürecinde portfolyo ve gelişim raporunu kullanmalarına rağmen bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Okul ebeveyn işbirliğini sınırlandıran başlıca etkenler ise “Velilerin yeterince okula uğrayamamaları, okulun para isteyeceği kaygısı, bazı öğretmenlerin velilere karşı sert ve resmi tutumları” çıkmıştır. Ayrıca okul ile işbirliğinde en çok tercih edilen yöntemin bireysel görüşme olduğu orta çıkmıştır (Yıldırım ve Dönmez: 2008: 113). Özkan (2015: 131) yaptığı araştırmada ise çocukları tanıma değerlendirme sürecinde objektif karar almak için ebeveyn desteğinin şart olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin en çok yüz yüze iletişimi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca veli görüşme odasının olmaması iletişime engel olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitime ilişkin literatür incelenmiş okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin ebeveyn katılım çalışmalarına yönelik görüşlerinin alındığı (Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Görür, 2020; Sağlam ve Çalışkan, 2017), okul öncesi eğitimde ebeveyn katılım çalışmalarının ilköğretime etkisinin araştırıldığı (Ekinci-Vural, 2012), okul öncesi eğitimde uygulanan ebeveyn katılım çalışmalarının ilköğretime etkisinin araştırıldığı (Bağçeli-Kahraman, 2012), okul öncesinde ebeveyn katılımının akademik benlik saygısı arasındaki ilişkilerin araştırıldığı (Özcan ve Aydoğan, 2014), okul öncesinde ebeveyn katılımında sosyal medyanın araştırıldığı (Özdoğan, 2014), okul öncesinde ebeveyn katılımını yordayan değişkenlerin araştırıldığı (Yakıcı, 2018), okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının ebeveyn katılımına yönelik öz yeterliliklerinin araştırıldığı (Başkan, 2020), okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn katılımına yönelik tutumlarının araştırıldığı (Kaya, 2007), ebeveyn katılımını okul-ebeveyn işbirliğine yönelik görüşlerinin incelendiği (Ok, 2016) çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik görüşlerinin alındığı (Can-Gül, 2009; Buldu, 2010; Özkan, 2015), okul öncesinde değerlendirme aracı olarak gözlemin araştırıldığı (Turupçu, 2014), okul öncesinde değerlendirme sürecine yönelik öğretmen tutumlarının araştırıldığı (Gelebek, 2020), okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik tutum ve

görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Ulusoy, 2019; Gürsoy, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelendiği (Elden, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin performans değerlendirmeyeyle ilgili tutumlarının incelendiği (Vatansever, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamalarını inceleyen (Şahin, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin incelendiği (Sezer, 2010) çalışmalara rastlanmıştır.

Ülkemizdeki okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının işleyişine yönelik öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin ve bu işleyiş sırasında yaşanan sorunların araştırıldığı çalışma sayısının görece olarak az olduğu; MEB'in okul öncesi eğitim programında bu konuya verdiği önem ve okul öncesi eğitimde okul-ebeveyn işbirliğinin çocuğa, programa verdiği olumlu etkiler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda “okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri nedir?” sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler,

- Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl tanımlıyorlar?
- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerlendirmede ne tür yöntem ve araçlar kullanıyorlar?
- Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerlendirmede çocuğa nasıl dönüt veriyorlar? Dönüt verirken ne tür yöntemler kullanıyorlar
- Dönütlerin çocuğun üzerindeki etkisine yönelik ne düşünüyorlar?
- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerlendirme süreçlerinde ebeveynlerin dönüt almaya yönelik tutumları ile ilgili ne düşünüyorlar?

- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerdendirme süreçlerinde ebeveyne nasıl dönüt veriyorlar? Dönüt vermede ne tür yöntemler kullanıyorlar?
- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerdendirmesine yönelik ebeveyn katılım etkinlikleri düzenliyorlar mı?
- Çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerdendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

2. Ebeveynler,

- Çocukları tanıma, gelişimlerini izleme ve değerdendirmede öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerdendirme yöntemleri hakkında ne düşünmektedirler?
- Çocukları tanıma, gelişimlerini izleme ve değerdendirme sürecine katılımları hakkında ne düşünmektedirler?
- Çocuğun gelişimi hakkında öğretmene dönüt verme konusundaki ne düşünmektedirler? Dönüt verme yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocukları tanıma, gelişimlerini izleme ve değerdendirme konusunda öğretmen veya okul yönetimi tarafından sunulan bilgilendirici eğitim çalışmalarına (seminer, konferans, broşür vb.) ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ölçme ve değerdendirme eğitim öğretim programlarının öğrencide nasıl bir etki bıraktığının, eğitim programının ne derece etkili olduğunun anlaşılmasına yönelik olarak düzenlenen işlemleri ifade etmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerdendirme süreci sonunda kullandıkları yöntem ve araçlarda veya öğrenme yaşantılarında değişikliklere gidebilir. Ölçme ve değerdendirmenin eğitim öğretim süreci boyunca devam etmesi kaçınılmaz bir durumdur. Eğitim öğretimin tüm kademelerinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Ural vd., 2003).

İnsanların yetişkin olma yolunda en önemli ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönem eğitiminde ölçme ve değerdendirmenin vazgeçilmez bir program ögesi olduğu bilinmelidir (Kuru-Turaşlı, 2007: 8). Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerdendirme

uygulamaları sürecinde en etkili yollardan biri çocuğun doğal ortamında gözlenmesidir. Bu odak noktası çocuğun ihtiyaçları olan bir eğitim programı demektir (Kandır vd., 2010: 23). Çocuğun etkin değerlendirmesi aynı zamanda programın etkililiğini belgelemektedir. Kaliteli bir eğitim programının şartı çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Bu yüzden çocuğun değerlendirilmesi programın hayati bir ögesidir. Değerlendirme sürecinde çocukların kendilerini rahat hissetmeleri, birçok değerlendirme aracından toplanan verilerin derlenmesi, tek bir karşılaştırmaya bağlı kalınmaması ve ve bu sürecin çocukların gelişimsel özellikler, dikkate alınarak yapılması gerekmektedir (Epstein vd., 2004: 1-8).

Çocukların okul ile arasında birer köprü oluşturdıkları ev ortamı değerlendirme sürecinin en önemli öğelerden biridir. Bu iki kavram arasındaki bağın gücü çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun öğrenmesi ev kültürleri bağlamında gerçekleşmektedir. Çocuğun hayatındaki bu iki önemli unsurun birbiriyle paralellik göstermesi çocuğun sosyal duygusal yönden desteklenmesini sağlamaktadır. Öğretmenler bu durumu göz önüne almalı ve ebeveynleri çocuğun tanınma sürecine dahil etmelidir (Dodge, Colker ve Heroman'dan [2004] aktaran Özbey, 2012: 147; Bridge, 2001: 20). Ebeveynler çocuklarının özgüvenini, benlik saygısını geliştirmekle okul başarısının temelini oluşturmaktadır (Epstein, 1987: 121). Dolayısıyla ebeveynlerle işbirliği okul öncesi eğitim programının temel noktalarından biridir. Ebeveynler çocuklarının gelişim ve öğrenmesinin ne durumda olduğundan farklı yöntemlerle haberdar edilmelidir (Epstein, 1987: 123). Ebeveyn ile işbirliği, ebeveyne yararlarından başka çocuğun gelişim ve öğrenme seviyesini de yükselmektedir (Özbey, 2012: 139). Ebeveynlerin öğretmenlerden çocuğunun gelişim ve öğrenmesinin ne durumda olduğunu öğrenmek için toplantı düzenlemelerini bekledikleri ortaya konmuştur (Çakmak-Güleç ve Genç, 2010: 170).

Alan yazın incelendiğinde çalışmaların okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri, ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin tutumları, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları odağında yoğunlaşmış olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin temel paydaşlarından ebeveynlerin bakış açısına dayalı analizlerin eksik olduğu; çocuğun gelişimine yönelik geri bildirim süreçlerinin sorgulanmadığı görülmüştür.

Bu bağlamda bu çalışmanın okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda görüşlerinin alınması, ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarması açısından; ebeveynlerin ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda görüşlerinin alınması ve bu sürece katılım durumlarının ortaya çıkarılması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşme formlarındaki soruları içtenlikle, samimi şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.
- Öğretmenlerin tamamı en az bir yıllık kıdeme sahiptir. Buna göre öğretmenlerin okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşme sorularına yanıt verecek düzeyde bilgi ve deneyime sahip oldukları kabul edilmiştir.
- Ebeveynler, görüşme öncesinde çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirmesindeki okuldaki uygulamalar konusunda deneyim sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre ebeveynlerin görüşme sorularını cevaplamak için yeterince deneyimli oldukları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bireysel görüşme yapılan öğretmen ve ebeveynlerle ses kaydı alınmak istenmiş ancak özel anaokulundan izin alınamadığı için sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından anında not edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitimi

İnsanların kişilik oluşumu, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları 0-6 yaş arasında kazanılmaktadır. Yapılan araştırmalar 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun 4 yaşından 8 yaşına, %20'sinin ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluştuğunu göstermektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Okul öncesi dönemde çocuk hızlı bir gelişim, değişim sürecine girer ve bu süreç yaşam boyu devam eder. Bu dönemde öğretmenin çocuğu bireysel olarak tanınması ve çocuğun potansiyeline uygun şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. Bu da yaşam becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Güven, 2012: 40). Bu bağlamda “çağdaş bir toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eden girişimci öz denetimli kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı yeteneklerini kullana bilen ruhsal ve bedensel özellikler yönünden sağlıklı bireyler” yetiştirebilmek için okul öncesi eğitimin desteklenmesi önemlidir (Aral vd., 2000: 13). Okul öncesi eğitim alan çocuk yaşama hazırlık yapmaktadır. Toplum içinde sosyal kuralları öğrenip, akıl yürütme becerisi kazanmakta, özgüveni geliştirmekte, dil becerisiyle beraber kendini ifade edebilmektedir (Kuru-Turaşlı, 2007: 13).

Okul öncesi eğitimin amacı çevresini merak eden ve düşünen çocuğu geliştirmek ve teşvik etmektir (Senemoğlu, 1994: 21). Okul öncesi eğitimin amaçları tüm dünyada toplumsal amaçlar, eğitici amaçlar ve çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar olarak özetlenmiştir (Mialaret'ten [1977] aktaran Oktay, 1990). Türkiye’de erken çocukluk döneminde yapılan yatırımların ülke ekonomisine 4,35-6,31 dolar arasında getirisi bulunmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005: 18). Okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi, amacına ulaştığının anlaşılabilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkili şekilde yapılması gerekmektedir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmenin tanımına bakıldığında "objelerin özelliklerini gözleyip gözlem sonuçlarını sayılarla ya da sembollerle ifade etme" olduğu görülmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Gullo (2005) okul öncesi eğitiminde ölçmeyi, “çocuğun bir niteliğe sahip olma derecesini belirlemek için kullanılan işlem” olarak tanımlarken, McAfee ve Leong (2012) ise “gelişim

süreci hakkında bilgi toplama" olarak ifade etmiştir. Değerlendirme ise “Değerlendirme kararları vermek amacıyla bir çocuğun bilgisi, davranışı, beceri düzey veya kişiliğinin belirli yönleri hakkında sürekli ve kapsamlı bilgi toplama süreci” olarak tanımlanmaktadır (Meisels, [2001] aktaran Notari-Syverson ve Losardo, 2004: 71). Bu görüşe paralel olarak değerlendirme; çocukları tanıma, özel gereksinimlerini belirleme çocukların bireysel gereksinimlerini belirleyerek program hazırlama uygun materyali seçme etkinliklerin nasıl uygulanacağını belirleme ve tüm bunların sonunda ebeveynlere çocukların ilerlemeleri konusunda bilgi verme amacıyla yapılan etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Morrison, 2003). Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda hepsinin ölçme ve değerlendirmeyi çocuğun gelişimini anlama olarak değerlendirdiği görülmüştür. Okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme uygulamaları gelişimsel değerlendirme olarak ele alınmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme genel ifadeyle çocuğun gelişimi hakkında anlayış kazandırmaya çalışmaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan ve Canbeldek, 2017: 1307).

Değerlendirme süreci sistematik, çok yönlü ve çocukların günlük işleri temelinde yürütüldüğünde amacına ulaşabilir. Belli bir amaç veya ölçüte göre öğrencinin çeşitli özellikleri hakkında toplanan bilgilerinin yorumlanmasının ardından öğrencinin bu amaç için yeterli ya da yetersiz olduğu kararına varmak, bir değerlendirme çalışmasıdır. Okul öncesi eğitimde yapılan değerlendirmelerde, çocukların gelişimsel durumlarını ve belli bir zaman zarfındaki ilerlemelerini ve değişimlerini belirlemek hedeflenmektedir (Şimşek, 2012: 21).

Değerlendirme sürecinin nitelikli hale gelebilmesinde en önemli nokta değerlendirme sürecinde elde edilen bulguların çocuğun gelişimine katkısının sağlanmasıdır. Öğretmen ve çocuk açısından bakıldığında iç içe geçmiş bir dizi değerlendirmenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Kandır vd., 2010: 24). Bu süreci bir döngü olarak ifade etmek de doğrudur. Sonuçların girdi olarak kullanılması şarttır. Değerlendirme döngüsü gerçekleşirken bazı temel kararların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Değerlendirme sürecine başlamadan önce niçin değerlendiriyoruz, neyi değerlendiriyoruz, ne zaman değerlendiriyoruz sorularına cevap verilmesi beklenmektedir. Ayrıca belgelendirme (bilgileri toplamak ve bilgilerin kaydedilmesi), bilgilerin derlenmesi ve özetlenmesi, bilgilerin yorumlanması, bilgilerin kullanımı süreçlerinin de önceden tasarlanması gerekmektedir. (Mcafee ve Leong, 2020: 30).

Epstein vd'e (2004: 3) göre değerlendirme eğitimcilere dört tür bilgi sağlayabilir: 1) Özel ihtiyacı bulunan çocukları belirlemek 2) Bireysel veya grup etkinliklerini planlamak 3)

Öğretim programını geliştirmek ve personelin ihtiyacını belirlemek, 4) Öğretim programının öğretim hedeflerinin ne kadarına ulaştığını belirlemek.

Değerlendirmenin özellikleri NAEYC ve NAECS/SDE (2003: 3) tarafından sıralanmıştır.

- Değerlendirme araçları amaçlarına uygun olarak kullanılmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuklarla ilgili verilecek kararlar tek bir yöntemle bağlı kalınarak yapılmamalıdır.
- Çocuklar tüm fırsatlardan yararlanmalıdır.
- Değerlendirmeler önceden verilen kararlar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir.
- Değerlendirmeler çocuğun yaşına ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır.
- Değerlendirme araçlarını geçerli ve güvenilirliği ispatlanmış olmalıdır.
- Değerlendirmeler gelişimsel ve eğitimsel olarak bir hedef dizisi belirlenerek yapılmalıdır.
- Değerlendirme sonuçları çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek amacıyla kullanılmalıdır.
- Değerlendirme bulguları çocukların gerçek performanslarını yansıtacak otantik ortamlarda toplanmalıdır.
- Değerlendirme süreç içerisinde birçok farklı bulgulardan yola çıkılarak yapılmalıdır.
- Değerlendirme bir süreci ifade etmektedir.
- Standart testlerin değerlendirme sürecinde kısıtlı kaldığının bilinmesi gerekmektedir.
- Değerlendirme sürecinde ilgili personel ve ebeveyn sürece katılmalıdır.

Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı ve etkili olabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının da sağlanması beklenmektedir. Bu iki kavram yapılan değerlendirmenin ve ölçme araçlarının niteliklerini ifade etmektedir.

- Güvenirlik: ölçme aracının zaman içinde gelişen çocuğun hep aynı özelliklerini ölçtüğünün, tutarlılığının kanıtıdır.

- Geçerlik ise değerlendirme için kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derecede ölçebildiğidir (Önder, 2018: 131-132).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılacak ölçme ve değerlendirme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği seçilecek yöntemlerin etkililiğine bağlıdır. Çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan, ilgilerini çekmeyen, motivasyonlarını arttıracak ortamlar sunmayan, çocukların farklı öğrenme şekillerine hitap etmeyen yöntemler ile yapılan değerlendirmeler başarıya ulaşmayacaktır (Şimşek, 2012: 24). Bunlara ek olarak değerlendirme yapılırken çocuklara bu durum hissettirilmemelidir. Benlik saygılarını zedelememelidir. Bilgi zamanla elde edilmelidir. Veri toplama teknikleri tekrar edilemeyecekse değerlendirme sürecinde birçok değerlendirme aracı kullanılmalıdır. Değerlendirmeler kısa sürmeli ve çocuğu rahatsız etmemelidir (Epstein vd., 2004: 8).

Eğitim programının çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirme sürecini okul öncesi eğitiminde öğretmenler üstlenmektedir (Kandır vd., 2010: 23). Okul öncesi eğitimi programının değerlendirmeye yönelik olan çalışmaları öğretmenin gerçekleştirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında almış olduğu eğitim, edindiği beceri, deneyim ve uygulamaların niteliği eğitimin değerlendirilmesini ve dolaylı olarak da eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmen görüşlerinin, onların okulda yaptığı uygulamaları ve sınıf içinde karar verme süreçlerini doğrudan etkilediği ortaya konulmuştur (Pajares, 1992; Rim-Kaufman vd., 2006; Vartuli, 1999). Öğretmenlerin öz değerlendirme yapması gerektiği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülmüştür. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında tercih ettikleri değerlendirme türleri süreci etkilemektedir.

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Türleri

Bireylerin öğretim programları, eğitim süreçleri dolayısıyla ölçme değerlendirmesi farklı olmalıdır. Bu yüzden ölçme değerlendirme sürecinde çok çeşitlilik ve esneklik göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2018: 7). Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri çeşitli ölçütler dikkate alınarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Aşağıda bu sınıflandırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.3.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel yöntemler, davranış kuramına dayanmakta ve öğrencinin öğrenme süreci sonunda neyi bilip bilmediğiyle ilgilenmekte yani sonuca odaklanmaktadır (Kutlu vd., 2017: 3). Davranışçı yaklaşım tüm insanların bilgiyi aynı şekilde almasını ve kabul etmesini destekler. Tek ve gerçek bilgi mantığına dayanmaktadır. Bu yüzden davranışçılar insan zihnini bu gerçek ve doğru bilgi ile doldurmayı hedeflemektedir. Öğrenenin düşünme süreçlerinin incelenemeyeceğini ölçülemeyeceğini kabul etmekte; anlamak gözlemlemek yerine sonuçta ortaya çıkan davranışa odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma gelen en büyük eleştirilerden iki tanesi “bilinçaltı, dürtü, motivasyon” gibi insanların davranışlarının temelinde olan kavramları kabul etmemesi ve öğretmen merkezli eğitimi kabul edip öğrenciyi pasif duruma düşürmesidir. Öğretmen tek ve gerçek bilgiyi öğrenciye aktarır, öğrenci bu bilgiyi tüm kişisel özelliklerinden sıyrarak bu bilgiyi alır. Nesnel bir yargıyla sonuca odaklanılır ve değerlendirme yapılır. (Avşar, 2009: 43-45).

Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri Türk Eğitim Sisteminde uzun yıllardır okullarda uygulanmaktadır. Bu yöntemlerde öğretim etkinlikleri öğretmenin merkezde olduğu, öğretmenin öğretim yöntem tekniklerinden anlatım tekniğinin odak olduğu, öğrencinin süreç sonunda neyi öğrendiğiyle ilgilendiği bir anlayış söz koşudur. Bu anlayış öğrencileri boş bir kap olarak görmekte, öğrencilerin bu kabı ne kadar çok bilgi doldurduğuyla ilgilenmekte ve süreç geçti-kaldı kararına dayanmaktaydı (Fiere [1972] aktaran Kutlu vd., 2017: 2).

Okullarımızda geleneksel anlamda yapılan ölçme değerlendirmede temel amaç öğrencinin öğrenme sonunda neyi ne kadar öğrendiğinin tespit edilmesidir. Dolayısıyla ortaya konulan ürünler değerlendirilir ve bu bağlamda sadece bilişsel kazanımlar ölçülebilir (Er, 2018: 21). Bilişsel kazanımları hedefleyen geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Öğrenciden edinilmesi beklenen üst düzey bilişsel becerilerin öğretmen tarafından ölçülebilmesinde geleneksel yöntemlerin oldukça sınırlı bilgi verdiği bilinmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin gerçekleşebilmesi öğrencilerin merak etmesi, sorgulaması ve fikir alışverişinde bulunabilmesiyle yani öğrencinin kendi bilgi, becerilerini yapılandırması sağlanabilmektedir (Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2009: 792).

Kutlu'ya (2006: 17) göre öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan, geleneksel anlayışa hizmet eden test yöntemleri öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini

ortaya koymakta sınırlı kalmaktadır. Losardo ve Syverson (2021: 23), çocukların gelişiminin kompleks yapısı geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde yeterince dikkate alınmadığı düşünülerek bu durumun tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin arayışlarına yön verdiğini açıklamıştır. Günümüzde ise eğitim kurumlarının eğitime karşı bakış açısı teknolojiyle birlikte gelişmiş, bireylerin edindikleri bilgileri gerçek yaşam ortamlarında kullanmaları amaçlanmıştır. Okullar üst düzey bilişsel becerileri gelişmiş, sosyal yönü kuvvetli, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kutlu vd., 2017: 3). Geleneksel anlayışa dayalı sonuç odaklı yöntemlerin uygulamada ihtiyaçları karşılamaması, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gerekli kılmıştır.

2.3.2. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerin felsefi dayanağını oluşturan yapılandırmacılık eğitim sürecinde öğrencinin daha önceden bildiklerini kullanarak yeni bilgileri yapılandırması sürecini destekler. Bu yaklaşım eğitim uygulamalarında kullanılan geleneksel yöntemlerin bilgiyi yapılandırma sürecinde yetersiz kalacağını savunur. Yapılandırmacılık öğrencinin deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları bilişsel yapılarıyla sınıfa geldiğini savunmaktadır. Önceden edinilen bilgilerin yeni karşılaşılan bilgilerle karşılaştırmasını yapan öğrenci geçersiz ve ya eksik bilgileri tespit edip yeni bilgiler yapılandırmaktadır. Bu bilgilerin kalıcı olması öğrencinin eski ve yeni arasında yaptığı çıkarımlara, analizlere dayanmaktadır. Öğretmenler geleneksel değerlendirme uygulamalarının aksine öğrenme durumlarının öğrencilerin davranışlarının eğitim ortamında gözlemlenerek ölçülmesi gerektiğini ve anlamlı öğrenmelerin doğru uyarıcılarla sağlanacağını belirtmeleriyle eğitimde farklı bir bakış açısı gelişmeye başlamıştır (Arslan, 2007: 46-49).

Yapılandırmacılıkta tek gerçek bilgidен ziyade öğrenenlerin bakış açılarıyla şekil almış bilgi vardır. Bu yüzden bilginin anlamı her bireyde farklılık göstermektedir. Öğrenenin öğretmenden bilgiyi hazır olarak alması yerine kendi üst düzey bilişsel çabaları ön plandadır (Avşar, 2009: 33). Yapılandırmacı anlayışta öğrenciler hayatın gerçek problemleri karşısında otantik görevler üstlenip çözüm üretir, çalışılan konu üzerinde sözlü sunumlar yapar ve yaratıcılıklarının arttırılmasıyla çeşitli ürünler ortaya koyarlar. Bu anlayışa uygun olarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri öğrencinin bu üst düzey bilişsel süreçlerini ve bu süreç sonunda elde edilen ürünleri değerlendirme fırsatı bulur. Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde

geleneksel yöntemlerin yanında tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerekmektedir (Duban ve Küçükylmaz, 2008: 771).

Okul öncesi eğitimde birçok tamamlayıcı değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Diğer eğitim kademelerinden farklı olarak çoklu veri toplama yöntemleri kullanılması gerçek ve doğru bir değerlendirme için şarttır (Saracho, 2015). Tamamlayıcı değerlendirme yerine de kullanılan otantik değerlendirme yapılandırmacı yaklaşımın en önemli öğelerinden biridir (Burke, 2005). Neisworth ve Bagnato' nun (2004: 204) ifadesine göre otantik değerlendirme çocukların günlük rutinlerinde, doğal ortamlarında göstermiş oldukları davranışları hakkında derinlemesine ve çok yönlü araştırmaların sistemli, kasıtlı bir şekilde toplanmasıdır. Bilgi edinme yolları olarak gözlem, görüşme, planlanmış oyun ve derecelendirme ölçekleri tercih edilebilir. Bir testte çocuğun vereceği doğru cevaplar performans olarak değerlendirilse de otantik değerlendirme sayılmamaktadır. Otantik olabilmesi için günlük hayata dair veya günlük bir problemin simülasyonu olması gerekmektedir. İyi bir otantik görev değerlendirmesinin çok yönlü değerlendirme ve bütünleştirici, gerçek dünya sorunlarının özelliklerini barındırmalı ve bireyselin yanında grup bazlı olmalıdır (Bergen, 1993: 99).

Son yıllarda ortaya çıkan otantik değerlendirme kavramı ve tamamlayıcı değerlendirme kavramları çocukların gelişim ve öğrenmesi hakkında daha fazla bilgi edinmeyi tetiklemektedir. Öğretmenler çocukların sınırlı bir beceri listesine odaklanmaktansa çocukların boylamsal olarak izlenmesine ve gelişimin değişimine odaklanmak istemektedirler. Öğretmenler çocuğun ne öğrendiğini, öğrenmek için hangi bilişsel süreçleri ve etkinlikleri kullandığını görmek ve tüm bu süreçleri ebeveyn ile iletişimde kullanmak istemektedir. Eğitim planlarını hazırlayan öğretmen ve paydaşlar çocuk hakkında çok boyutlu bilgi sahibi olmak ve değerlendirmeye çocuğu da katmak istemektedir.

Kutlu vd. (2017) tamamlayıcı değerlendirme türlerini otantik değerlendirme, performansa dayalı durum belirleme, portfolyoya dayalı durum belirleme olarak sınıflamıştır.

2.3.2.1. Otantik Değerlendirme

“Otantik Değerlendirme, küçük çocukların ve ebeveynlerin günlük rutinlerinde doğal olarak meydana gelen davranışları hakkında sistematik bilgi toplama anlamına gelir. Otantik değerlendirme, küçük çocukların doğal davranışlarını araştırmak için kasıtlı bir plandır. Bilgi, doğrudan gözlem ve kayıt, görüşmeler, derecelendirme ölçekleri ve çocukların doğal veya

kolaylaştırılmış oyun ve günlük yaşam becerilerinin gözlemlenen örnekleri yoluyla elde edilir.” (Neisworth, 2004: 204)

Neisworth (2004) yaptığı çalışmasında otantik değerlendirmenin yalnızca öğrencinin doğal ortamında gerçekleşebileceğini geleneksel değerlendirmelerin yapıldığı klinik ve yapay ortamlarla çeliştğini belirtmiştir. Bu ortamlara çocuğun ev ortamında yaptıkları günlük rutinler, okul ortamında eğitim süreci örnek verilebilir.

Otantik değerlendirme yapılırken öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında ortaya çıkan performansları gözlenmektedir Burada öncelikle performansın tanımı yapılmalıdır. Uzun yıllar boyunca performans öğrencilerin öğretim programındaki kazanımları ne kadar öğrendikleri olarak algılsa da son yıllarda eğitimcilere göre performans öğrencilerin öğrendiklerini kullanarak bilgiyi yapılandırması ve özgün bir ürün ortaya koyması anlamına gelmektedir (Popham, 2005). Kutlu vd. (2017) performansı öğrencilerin edindikleri bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek becerilerini ortaya koyma çabası olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin okul ortamında öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında kullanmalarına katkı sağlanmaktadır.

2.3.2.2. Performansa Dayalı Değerlendirme

Performansa dayalı değerlendirme ise, öğretmenin öğrencilerin bilgilerini kullandığı, bir ürün oluşturduğu, bilgiyi yapılandığı durumlarda gözlem yaparak öğrencilerin akademik başarıları hakkında karar vermelerini sağlayan yöntemdir. Bu yöntemin odağında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanarak yeni özgün bir ürün elde etmesi vardır. “Okul öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir” (MEB, 2013: 15).

Performans değerlendirme çocukların önceden belirlenen bir bilgi ve beceriyi göstermesi ya da öğretmenin önceden genel hatlarını belirlediği bir ürünü ortaya koymasına bakılarak yapılan değerlendirmedir. Örneğin; artistik buz patenciler gösterilen bir hareketi yapıp yapamadıklarına göre değil, sergiledikleri performansa göre değerlendirmeye tabi tutulurlar (Bredenkamp, 2015: 344). Performans değerlendirme okulların eğitim kalitesini

artırmak ve paydaşlara eğitim-öğretimin değerlendirmesinde en iyi çözüm yollarından biridir. Eğitim öğretimin değerlendirilmesine geniş bir perspektif katmaktadır. Performans değerlendirmenin sınırları ve doğasına dikkat edilmediği takdirde yapılan değerlendirmenin katkı sağlamayacağı bilinmektedir (Pierson ve Beck, 1993: 29). Performans görevleri birçok farklı türde yapılabilmektedir. Simülasyonlar, deneyler, uzun vadeli projeler, grup projeleri, yapılandırılmış isteğe bağlı görevler, kağıt- kalem görevleri, ekipman materyal gerektiren görevler, gösteriler, tipik ortaya çıkan görevler, sözlü sunumlar ve dramalar, bilgisayarlı metin senaryoları, bilgisayarlı görsel- işitsel simülasyonlar olarak örnek verilebilir (Nitko ve Brookhart, 2014: 204-210).

Kutlu vd. (2017) performans görevinin sınırları ve doğası olduğunu savunmakta ve performans görevinin tanımlama, görev, yönerge ve puanlama olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

2.3.2.3. Portfolyo Değerlendirme

Bir diğer tamamlayıcı yöntem ise portfolyoya dayalı değerlendirmedir. Vavrus (1990)'a göre portfolyo öğretmenin öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeteneklerini gözlemlemesi ve denetlemesi için öğrenci çalışmalarının sistematik bir şekilde toplamasıdır. Northwest Evaluation Association'a göre ise, öğrenci performanslarına dayanan değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo; “öğrencinin çabalarını, ilerleme ve başarılarını sergileyen çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonudur”. Bir diğer görüşe göre ise portfolyo hazırlamanın amacı, “öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek, öğrencinin nasıl bir gelişim izlediğini belirlemektir”(Atılgan, 2007: 366). Portfolyoya dayalı değerlendirme tüm öğretim süreci boyunca devam eder. Amacı ve sistematığı olan portfolyoların amacı öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirmek ve öz değerlendirmeyi geliştirmektir. Bu süreçte öğrencinin gelişimini gerçek kanıtlarla izlemeyi, gelecekte göstereceği performanslarını yordamayı, öğrendiklerini gerçek hayata nasıl aktarabileceğini ve ilgi alanlarını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Aşamalı olmasından kaynaklı öğrenciye ait tüm gelişim alanlarını izlemeyi sağlar (Erözkan, 2014; McAfee & Leong, 2012).

Portfolyolar yeni bir kavram olmasına rağmen değerlendirmeyi geliştirdiği, öğrencileri derse karşı motive ettiği ve öğrenci odaklı öğrenme sağladığı için son yıllarda öğretmenler tarafından tercih edilmeye başlanmıştır. Portfolyolar öğrencilerin tüm çalışmalarının

biriktirilmesi değil öğrencinin gelişim ve öğrenme hikâyesinin sergilendiği amaçlı birer koleksiyondur (Arter vd., 1995: 23). Bu tanıma paralel olarak Meisels (1995: 3) portfolyoyu çocukların yıl boyunca yaptıkları çalışmalarından çocuğun çabasının, gelişiminin ve ilerlemesinin izlenmesi amacıyla toplandığını belirtmektedir.

Portrtfolyoda bulunması gereken belgeler

- Çocuğun her alandaki gelişimini gösteren ürünler
- Öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrenme hedefleriyle ilgili olan ürünler
- Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çalışmaları, çalışma esnasında çekilen fotoğraflar, sanat aktiviteleri, küçük notlar, sevilen kitapların listesi, tamamlanmış kontrol listeleri, anekdot kayıtlar, ebeveynlerle yapılan görüşmeler, çocukların ses kayıtları, anı defterleri, çocukların bilimsel deney hikayeleri, okul gezileri, mizah
- Ebeveynler ve diğer eğitimcilerle yapılan görüşmeler için kullanılan araçlar
- Müfredat programı ile ilgili karar alabilmek için kullanılan ürünler (Wortham, 2014: 265-279).

2.3.2.4. Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler

Derecelendirme ölçekleri Kutlu vd. (2008) sınıflandırmasında tamamlayıcı değerlendirme araçları olarak kullanılmaktadır. Derecelendirme ölçekleri çocuğun davranışı ne kadar iyi gerçekleştirdiğini veya çocuğun sahip olduğu bir özelliğin ne kadarını temsil ettiğini ham şekilde ortaya koyduğundan ucu kapalı olarak değerlendirilmektedir. Bu ölçeklerden elde edilen veriler daha kapsamlı değerlendirmelere dayandırılabilir. Tıpkı kontrol listeleri gibi derecelendirme ölçekleri de gözleme başlamadan beceri ve davranışların belirlenmesinden kaynaklı seçiciliği yüksektir. Odağı önceden çizilmiş değerlendirme araçlarıdır. Kesin bulgu ve sonuçlara dayanan derecelendirme ölçekleri yüksek derecede çıkarım gerektirmektedir (Bentzen, 2000: 148).

Derecelendirme ölçekleri kontrol listelerine benzer fakat aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kontrol listeleri bir davranışın çocukta mevcut olup olmadığını belirtirken derecelendirme ölçekleri ise çocuğun bu davranışları ne ölçüde, ne sıklıkta yaptığını belirtmek için kullanılır. Derecelendirme ölçekleri sistemli bir prosedür kullanılarak değerlendirilecek bir davranış listesinden oluşur. Sayısal derecelendirme ölçekleri ve grafik derecelendirme ölçekleri en sık kullanılan ölçeklerdir (Wortham, 2006: 180). Derecelendirme ölçekleri için

özel bir eğitim gerekmez. Anlaşılması ve kullanması oldukça kolaydır. Bu durum derecelendirme ölçeklerinin puanlama hatası ve yanlılığı noktasında dezavantaja sahip olmasına neden olmaktadır (Linn ve Miller, 2005).

Rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), derecelendirme ölçekleri gibi çocuğun gelişimini, ilerlemesini kaydetme amacıyla kullanılan nitel araçlardır (Wortham, 2006: 188). Wiggins'a (1996) göre dereceli puanlama anahtarları performansları ve farklı nitelikteki öğrenme ürünlerini ayırt etmeye yarayan yönerge dizisidir. Bu değerlendirme aracı her bir performansın ne düzeyde aranacağını belirten tanımlayıcılara sahiptir.

Genel olarak üç tür rubrik vardı. Bunlar: bütünsel, analitik ve gelişimsel rubriklerdir. Rubrikler öğrenci çalışma ve performanslarında nitelikli bir değerlendirme sağlar. Esnek olmaları sayesinde birçok kullanım ve yetenek düzeyinde kullanılmaktadır. Kolayca değiştirilebilmeleri öğrenci ihtiyaç ve gelişimleri doğrultusunda katkı sağlar. Avantajlarına karşın olarak rubriklerin kullanımında dezavantaj olarak karşımıza tasarım sürecinde öğretmenin fazlasıyla genel ve uygun olmayan kriterleri alması çıkmaktadır. İlk defa rubrik tasarlayacak eğitimcilerin daha önceden uygulanmış değerlendirme ve puanlama kriterlerini seçmesi bu sürecin daha nitelikli olmasını sağlamaktadır. (Wortham: 2006: 193).

Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sınıflandırırken yukarıda bahsedilen tanımların dışında ayrıca aşağıda amaçlarına, yapılandırma durumuna göre farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır.

2.3.3. Amaçlarına Göre Değerlendirme

Bredenkamp (2015) değerlendirmeyi amaçlarını dikkate alarak biçimlendirici, düzey belirleyici olarak iki başlıkta incelemektedir.

2.3.3.1. Biçimlendirici Değerlendirme

Ölçme sonucunda elde edilen verilerin öğrenmeyi artırma yönünde kullanılması ve tekrar ölçme şeklindeki sürekli bir döngü olarak tanımlanan ve temel amacı öğrencide istenen davranışların gelişmesini sağlamak olan bu tür değerlendirmeye biçimlendirici değerlendirme adı verilmektedir (Bryant ve Timmins [2002]; Black [1998]; Black ve William'dan [1998]

aktaran Metin ve Özmen (2010: 294). Okul öncesi eğitimde biçimlendirici değerlendirme ise çocukları tanıma ve onların gelişimine katkıda bulunmak amacıyla tanıma sürecinde elde edilen bulguları çocuklara destek olmak amacıyla kullanma sürecini ifade etmektedir. Değerlendirme sürecinden elde edilen bulgular öğretim ve öğrenme sürecinin şekillenmesine destek olmaktadır (Bredekamp, 2015: 343).

2.3.3.2. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirme öğretim programlarının uygulanması sürecinde, hem öğrenme-öğretme uygulamaları sonundaki öğrenmeleri hem de öğrenme-öğretme uygulamaları öncesinde öğrencinin bulunduğu bilgi ve deneyim düzeyini değerlendirir (Yaşar, 1998: 6). Düzey belirleyici değerlendirmede, çıktılar ve sonuçlar göz önüne alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim süreci sonunda öğretim programına uygun şekilde öğrencide istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılması ve programın hedeflenen düzeye ulaşp ulaşmadığının değerlendirilmesidir (Eviren, 2017: 60).

Okul öncesi eğitimde ise düzey belirleyici değerlendirme öğretim ve öğrenme sürecinin sonunda çocukların ilerlemelerini özetleme, çocuğun gelişiminin geldiği noktayı değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç genellikle değerlendirmenin son basamağı olarak görülmektedir. Bu bağlamda çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirilmesine ek olarak eğitimin değerlendirilmesini sağlamaktadır (Bredekamp, 2015: 343).

2.3.4. Formal ve İnfomal Değerlendirme

Okul öncesi eğitimde tercih edilen bir diğer sınıflandırma uygulamada kullanılan standart veya standart olmayan yöntem ve araçlar ile odak olan bilişsel davranışlar dikkate alarak tanımlanan formal ve infomal değerlendirmedir (Gullo, 2005). Aşağıda bu iki yönteme ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.4.1. Formal Değerlendirme

Standart testler çocuğun bulunduğu bölgedeki nüfusun puanlarıyla karşılaştırılarak puanlanmasını ifade etmektedir (Mcafee ve Leong, 2020). Standartlaştırılmış testler yerele odaklanarak çocukların ortalama gelişimden olumsuz sapma derecelerini ve zaman içinde değişen ilerleyen gelişimin karşılaştırılmasını sağlar. Nihai sonuç olarak çocuğun uygulanacak programa uygunluğunu belirlemeye çalışır (Bondurant-Utz ve Luciano, [1994] aktaran Lidz, 2003: 133). Standart testler tipik duruma odaklandığı için norm referanslıdır. Yani değerlendirmeye alınan çocuğun aynı yaş, cinsiyet, coğrafi bölge veya gelir düzeyine sahip normatif bir grup çocukla karşılaştırılmasıdır. Bu tür testler değerlendirmeyi yapan kişiye gelişimsel açıdan notlar yerine gelişimsel yaş, IQ veya yüzdelik puanlar sunar (Notari-Syverson ve Losardo, 2004: 73). Okul öncesi döneme ait birçok standart test bulunmakla beraber eğitimcilerin bu testlerin en doğrusunu seçebilmesi adına amaçları konusunda net olmalı ve amaçlarına en uygun olanını seçmelidir. Kağıt üzerinde uygun olan bir test uygulamada yeterli kaynak sağlamayabilir. Eğitimcilerin bu testler deneyimledikten sonra değerlendirmesi daha olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Lidz, 2003: 136).

Standart testler puanların çocuğun birçok becerisini ortaya koyacak ve temsil edecek kadar öge içermelidir. Ayrıca düşük, ortalama ve yüksek düzeyde yetenekli çocukları ayırt etmek için küçük farklılıklara duyarlı olmalıdır. Standart testler standardize edinilen popülasyonun yaşadığı ortama en yakın özellikleri barındıran ortamda uygulanmalıdır. Testin kesintiye uğramaması ve çocuğun dikkatinin dağılmaması için testin sessiz bir ortamda uygulanmasına dikkat edilmelidir. Testi uygulayan kişinin de çocuklarla daha önce çalışmış ve deneyimli biri olmasına dikkat edilmelidir.(Epstein vd., 2004: 9).

Bir davranışın varlığını yokluğunu belirten bir kayıt listesi olarak tanımlanabilen kontrol listeleri, okul öncesi eğitimde formal değerlendirme bağlamında kullanılan bir ölçme aracıdır. Kontrol listeleri oldukça basit kurgulu ve kullanımı kolaydır. Çocukları gözlemlerken kontrol listelerine hangi davranışların eklenmesi gerektiğine karar verilmeli ve liste hazırlanmalıdır. Kontrol listeleri bir davranışın ham halini bir çeteleye döktüğü ve varlığını ifade ettiği için ucu kapalı olarak gerçekleştirilmektedir. Kaydedilmesi gereken davranışın gözleme başlamadan önce belirlendiği için seçiciliği yüksek bir değerlendirme aracıdır. Ayrıca kontrol listeleri diğer değerlendirme araçlarına katkı sağlayacak çıkarımlarda bulunmaktadır (Bentzen, 2000: 143).

Okul öncesi eğitim programında belirlenen öğrenme hedefleri ve gelişim göstergelerinin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşan değerlendirme aracıdır. Kontrol listesindeki öğeler birbiriyle ilişkili ve gelişim özelliklerine göre sıralıdır. Bu bağlamda öğretim programını temsil etmektedir. Ayrıca öğretmene sınıf içinde öğretmenin çocuğa ne öğrettiği, çocuğun kazandığı tüm becerileri, çocuğun öğrenme deneyimleri ve gelişimini ebeveyne aktarma noktasında bir çerçeve niteliği taşır. Kontrol listelerinin amaçları hakkında yapılan tartışmalar sonucu üç amaç ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Gelişimi anlamak
- Öğretim programı geliştirme için bir çerçeve sunmak
- Öğrenme ve gelişmeyi değerlendirmek. (Wortham, 2006: 164).

Kontrol listeleri tasarlanırken ilk olarak dâhil edilmesi planlanan ana kategoriler belirlenir. Dâhil edilecek beceriler belirlenir, hedef davranışlar ayrı listelenir, kontrol listesinin sıra organizasyonu belirlendikten sonra kayıt tutma gerçekleştirilir (Wortham, 2006: 175).

Kontrol listelerinin birçok avantajları bulunmakta ve en önemlisi kullanım kolaylığıdır. Çocuğun bireysel olarak değerlendirilmesi tercih edilme sebeplerinden biridir. Bunların yanında çocuğun davranışının var olup olmadığını ve gelişiminin ilerlemesini net bir şekilde ortaya koymaktadır (Gullo, 2015).

2.3.4.2. *İnformel Değerlendirme*

İnformel değerlendirme öğretmenler öğretim programı kapsamında yer, zaman, çocuğun beceri ve davranışlarını değerlendirme, gözlemlene noktasında özgürdür. Formal değerlendirmenin aksine informal değerlendirmeler çocukların öğretim programı kapsamında yapılan etkinlikler bağlamında kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında nasıl kullandıkları ve öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine odaklanır. Ayrıca çocukların bireysel ihtiyaçları ve daha etkili öğretim etkinlikleri için informal değerlendirmeler avantaj sağlamaktadır. Çocukların beceri ve davranışlarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla da informal değerlendirmeden yararlanılabilir. İnformel değerlendirmelerin avantajları olduğu gibi dezavantajları bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların gelişimlerinin ilerlemesi ve eğitim etkinliklerine yönlendirmek amacıyla yapılan değerlendirmeler çocukları akranlarıyla kıyaslamak ve tanı koymak amacıyla kullanıldığında yüksek riskli hale gelebilir. Bir diğeri ise

informal değerlendirmeler öğretmenler tarafından yapıldığından geçerlik ve güvenirliği riskli durumdadır. Bunun önlenmesi için ise birçok öğretmen tarafından aynı çocukta aynı değerlendirmelere ulaşılmalıdır (Gullo, 2005: 83-84).

Okul öncesi eğitimde informal değerlendirme kapsamında sıklıkla kullanılan yöntem gözlemdir. Çocukların davranışlarını ve gelişimlerini gözlemek en önemli ve en çok kullanılan değerlendirmedir. Gözlem şekillendirici, düzey belirleyici, formal ve informal değerlendirme için gereklidir (Bredenkamp, 2015: 344). Gözlem yapmaya başlamadan önce gözlemin amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Gözleme başlamadan önce cevaplanması gereken bir takım sorular bulunmaktadır. Bunlar; gözlemin odağında bulunması gereken gelişim alanı veya davranışlar, bu davranışları gözlemlemek için ne kadar süre ayrılacağı, kimin gözlemleneceğı, gözlemlerin nasıl kaydedileceğı ve gözlemlerin ne tür yorumlarla kaydedileceğı belirlenmelidir. Amaçları belirledikten sonra gözlemin hangi ortamda gerçekleşeceğine karar verilmesi gerekmektedir. (Bentzen, 2000: 46). Gözlem sırasında çocuğa müdahale etmeyecek kadar uzak fakat dikkat çekmeyecek kadar uzağında durulmalıdır (Beaty, 2018: 24).

Gözlem sürecinde elde edilen bulguları kaydederken dikkat edilmesi gereken kriterler bulunmaktadır. Bunlar;

- Tarafsızlık
- Gizlilik
- Detayları kaydetme
- Doğrudan ifadeler kullanma
- Duygusal ipuçlarını kullanma (Beaty, 2018: 32).

Gözlemin gözlenen ve gözlemci arasındaki uzaklığa ve ilişkiye göre dışarıdan gözlemlene ve katılarak gözlemlene olarak iki tür çeşidi vardır. Gerçekleştirildiğı ortama göre doğal gözlem ve yapay gözlem olarak iki çeşidi vardır. Gözlenecek davranışın durumu dikkate alınarak değişkenlerin kontrol edilmesine göre ise yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki tür gözlem vardır. Ayrıca gözlemin sürekliliğı dikkate alınarak sürekli gözlem ve aralıklı gözlem olarak da iki türü bulunmaktadır (Önder vd., 2018: 41-42).

Gözlem bir değerlendirme türü olarak kabul edildiğı için ve ayrıca tüm değerlendirme türlerinin de temelini oluşturduğu için gözleme dayalı değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bunlar;

- Sınıf listesine dayalı kayıt
- Yansıtıcı günlük
- Anekdöt kayıtları: çocuk davranışlarının spesifik ve kısa tanımlarıdır (Abraham, Morris ve Wald [1993] aktaran Miller, 1996: 405).
- Sıklık ölçümü: çocuğun gösterdiği bir davranış kaç kere tekrarladığını anlamak istenildiğinde sıklık ölçümü kullanılabilir (Gullo, 2005: 87)
- Gözlem çizelgesi

Gözlemin en önemli avantajlarından biri çocuğun değerlendirmesinin çocuğun eğitim etkinliklerini kesmemesi ve sürecin devam etmesidir. Ayrıca çocuk doğal ortamında faaliyet gösterirken birçok gelişimsel açıdan gözlemlenebilmektedir. Bireysel veya grup etkinlikleri gibi birçok bağlamda değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Çocuk hakkında daha derin ve kapsamlı bilgilere ulaşılmaktadır. Bunların yanı sıra geçerlik noktasında değerlendirildiğinde gözlemin dezavantajları bulunmaktadır. Çocuğun gösterdiği davranışın gözlemci yorumunu gerçekten temsil edip etmediği büyük bir eksikliktir. Dezavantajlarının en önemlisi ise gözlemci yanlılığıdır. Çocuk hakkında önceden edinilen bilgiler gözlem sırasında öğretmenin yorumunu etkileyebilmektedir (Gullo, 2005: 89).

2.3.5. Diğer Sınıflamalar

2.3.5.1. Dinamik Değerlendirme

Elliott ([2003] aktaran Akşin-Yavuz ve Zembat, 2016: 14), dinamik değerlendirmeyi farklı yöntem ve araçların kullanımını içeren, öğretmeye ve dönütün değerlendirme sürecinde verilmesine vurgu yapan, bireysel performanslar temelinde farklılaşan genel ve kapsayıcı bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Dinamik değerlendirme çocuğun verilen görevdeki performansını müdahaleden önce ve sonra olarak karşılaştırarak verilen talimatlara olan duyarlılığına odaklanır. Çocuğun neyi bilip bilmediğinin aksine çocuğun öğrenme potansiyeline odaklanmaktadır (Notari-Syverson, 2004: 74). Dinamik değerlendirmenin özünde çocuğun zekasının geliştirilebilir olduğu fikri vardır. Dinamik değerlendirmenin dört temel özelliğini Cotrus ve Stanciu (2014: 2617-2618) şu şekilde özetlemiştir:

- Çocuğun neden yeterli derecede öğrenemediğini ortaya çıkaran bilişsel sürecin ve bilişsel fonksiyonların nasıl değişebileceğini ortaya koymaktadır.
- Klasik değerlendirme yöntemlerinin kısıtlı kaldığı çocuğun öğrenme içeriğini gözlemlemek ve etkileşim kurmak gibi konularda detaylı bilgi sağlamak.
- Klasik değerlendirmede psikometrik testlerde değerlendirilemeyen çocuğun öğrenme eğilimleri hakkında bilgi sağlamak.
- Son olarak dinamik değerlendirmede değerlendirmeyi yapan kişiyle çocuk arasında etkileşim bulunmaktadır. Öğrenme etkinliklerini düzenleyen kişi değerlendirmeyi sağlamaktadır. Öğrenme ve değerlendirme ortamlarının motive edici olması gerekmektedir.

2.3.5.2. Müfredat Temelli Değerlendirme

Doğrudan öğretim programına bağlı olarak yapılan değerlendirme türüdür. Öğretim programının amaçlarını hedeflerini gözeterek öğrenme hedefleri ışığında çocuğun ilerlemesini izlemek maksadıyla prosedürler belirlenir (Bredekamp, 2015). Müfredat temelli değerlendirme çocuğun gelişim alanlarına uygun şekilde hazırlanmış öğretim programı içerisinde yer alan işlevsel becerileri kazanma sürecini ifade etmektedir. Öğretmenler çoğu kez bu değerlendirmeyi tercih etmekte ve değerlendirme yaptıklarının dahi farkında olmamaktadırlar (Krogh ve Slentz, 2001: 7). Notari-Syverson ve Losardo'ya (2004: 73) göre müfredat temelli değerlendirmeler çocuğun öğretim programındaki aşamalı olarak ilerleyen ustalığını becerisini ölçmek için kullanılan basit görevler veya gelişimsel kontrol listeleri olarak ifade edilmektedir. Değerlendirme maddeleri basitten karmaşığa doğru ilerlemekte gelişimsel alanlar göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.

Cohen ve Spenciner'e ([1994] aktaran Gullo, 2005: 96) göre müfredat temelli değerlendirmenin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar,

- Çocuğun belirli kurslara katılmaya uygunluğunu ve öğrenme deneyimlerini belirlemek,
- Sınıf içindeki etkinliklerine performansına uygun öğretim etkinliklerini düzenlemek, öğretim hedefleri oluşturmak,
- Öğretim programı çerçevesinde çocuğun gelişimini izlemek ve değerlendirmek

2.3.5.3. Oyun Temelli Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya koyulan Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden biri de oyun temelli olmasıdır.

Oyun temelli değerlendirme ise “çocukların gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan geçerli ve güvenilir bir değerlendirmedir” (Bergen’den [2015] aktaran Okatan ve Tagay, 2021: 2145). Öğretmen çocukların oyunlarının süre ve sıklık kayıtlarını, birlikte oynadıkları arkadaşlarını, değerlendirme araçları yardımı ile oyun esnasındaki sosyal becerilerini gözlemleyip değerlendirebilir. Sosyal oyunlarının değerlendirmesini sağlayabilir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek: 2017: 1318).

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Ebeveyn Katılımı

Çocukların merak duyguları doğuştan gelmektedir. Bu merak duygularının, keşfetme isteklerinin karşılandığı ilk ortam ise ebeveynidir. Ebeveyn ortamında çocuk dış dünyayı tanımaya başlamakta ve çeşitli alışkanlıklar kazanmaktadır. Ebeveynde başlayan temel öğrenme deneyimleri ile ilk eğitimine başlayan çocuk okul öncesi kurumlarına devam etmekte ve ebeveynde başlayan bu eğitim okul öncesi eğitimle pekişmekte ve gelişmektedir. 0-6 yaş arası çocuklarını hayata hazırlama görevini üstlenen okul öncesi kurumları çocukların yakın çevrelerini fark etme ve tanıma sonrasında ise ilkokula hazır bulunuşluklarını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim insan hayatını etkileyen en önemli süreçtir. Yapılan araştırmalar ve bilimsel çalışmalar göstermektedir ki “nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek” adına çocuğun eğitimine doğduğu andan itibaren başlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim ile verilen eğitimin sağlam temeller üzerine oturtulması, devamlılığının sağlanması ve en üst seviyede yararlı olabilmesi için mutlaka planlı şekilde ebeveyn işbirliği sağlanmalıdır (Güler, 2007: 288; Oktay- Unutkan, 2003: 152; Seçkin-Koç, 1997:5). Bir öğretmen çocuğu değerlendirmek için hangi yöntemi kullanırsa kullansın değerlendirme sonuçlarını ebeveynlerle paylaşması gerekmektedir. Ebeveynlere çocuğun gelişimi ve öğrenmesinin değerlendirilmesi için hazırlanan bu değerlendirme raporlarına cevap verme, soru sorma, anlama fırsatı sunulmalıdır (Wortham, 2014: 304). Ayrıca okul öncesi eğitim programının niteliği açısından ebeveynin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması gerekmektedir. Eğitim programının hazırlık sürecinin temel taşı ebeveyn

ile işbirliğidir. Bu süreci sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir (Kandır vd., 2010: 24; Özbey, 2012: 138).

Toplumsal değişimler eğitim öğretim anlayışlarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Çocukların performanslarını pek çok değişken etkilemektedir. Bu değişkenlerden biri ebeveynlerin okul uygulamalarına, süreçlerine katılım durumudur. Gelişmiş ülkelerde çocukların akademik başarılarını arttırmak eğitim öğretim sürecini daha kaliteli hale getirebilmek için ebeveynlerin okullardaki karar süreçlerine katılması önemsenmektedir. Bu kapsamda ebeveynle çocuk arasında sağlıklı iletişimin kurulmasının yanı sıra okulun ve öğretmenin ebeveyne çocuğun gelişimi hakkında dönüt vermeleri üzerinde önemle durulduğu ifade edilebilir (Aslanargun, 2007: 121).

Türk Milli Eğitim Sisteminde okul-ebeveyn ilişkilerinin geliştirilmesi adına cumhuriyetin ilk yıllarında önem verilmiştir. MEB'in kuruluş yıllarında okul başarısında ebeveyn ilişkilerinin ve okul ebeveyn işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Okul ebeveyn işbirliğinin güçlendirilmesi adına çalışmalar yapılması gerektiği fikri savunulmuştur (Binbaşıoğlu, 1995: 494; Celkan, 2004, 433).

Okul-ebeveyn işbirliği kavramı okul öncesi dönemde ebeveyn katılımı olarak kullanılmaktadır. “Ebeveyn katılımı; ebeveynlerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile arttırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır.” Ebeveyn katılımı, okul ve ebeveyn arasında bilgi paylaşımının ve çocuğun gelişimi için ilişki kurma sürecidir. Ebeveyn katılımı çocuğun dünyasında okul ve ev arasında bir tutarlı bir köprü oluşturmayı sağlamaktadır. Ebeveynler öğretmen ile iletişimde olmayı çocukları hakkında bilgi almayı ve bilgi paylaşmayı, çocuk gelişimi hakkında öneriler almayı değerli bulmaktadırlar. Ayrıca diğer ebeveynlerin de iletişim ve etkileşim içinde olduklarını görmek ebeveynleri teşvik etmektedir (Cömert ve Güleç, 2005: 133).

Ebeveynlerin teşvikiyle okul öncesi eğitimde ebeveyn katılımlarının artması sağlanmaktadır. Ebeveyn katılımlarının en önemli etkisi ise çocuğun evi ve okulu arasında bütünlük, devamlılık sağlamaktadır. Evi ve okulu arasında verilen eğitimin paralellik gösterdiği çocuklarda daha güvenli ve kontrollü şekilde istedik davranış değişiklikleri sağlanacaktır. Ebeveyni ve okulu arasında köprü kurulan işbirliği olan çocuğun başarısı, becerileri artarken özgüveni de artmaktadır. Tüm bunların hepsi çocukların okula ve

öğretmene bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir (Güler, 2007: 302). Çocuğa, ebeveyne ve öğretmene faydalarının yanında okullarında eğitim öğretim sürecinde daha verimli olmaktadır (Başaran ve Koç, 2001: 3).

İnsan hayatının tüm yaşamsal dönemlerine, fizyolojik ve psikolojik açıdan etki edecek olan bu kritik dönemde ebeveynin eğitim-öğretim sürecinde yok sayılması büyük bir hata olarak kabul edilmektedir (Girgin vd. 2011: 69). Ebeveynler öğretmenlerin çocuğun gelişimini izleme ve değerlendirme noktasında özel bir yere sahiptir ve bu nedenle çocuk hakkında özel bilgilere ulaşma noktasında ebeveynlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Ebeveynlerin katkılarının bilincinde olarak değer verilmelidir. Ebeveyn ve okul arasındaki bu katılım ve iletişim çocuğun gelişimine ilişkin ihtiyaçların karşılanmasında katkı sağlamaktadır (Ensari-Zembat, 1999: 180). Ebeveynlerinde eğitim öğretim sürecine olan bu katılımı okulun eğitim programını benimsediklerini ve desteklediklerini göstermektedir (Kandır vd., 2010: 24).

Amerika Birleşik Devletlerinin Ar-Ge birimi tarafından 1998 yılında yapılan Family Involvement in Childrens Education isimli yayında çocukların akademik başarılarında ebeveyn katılımının büyük bir rol oynadığı belirtilmiştir (Funkhouser, Gonzales ve Moles'den [1998] aktaran Başaran ve Koç, 2001: 17). Eğitim-öğretim sürecinin iyi bir şekilde yapılmasında öğretmenlerin ebeveynleri bu sürece dahil etmesi, sadece öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmez. Ebeveyn katılımı aynı zamanda öğretmenlerin de çocukları daha iyi tanımalarını, birçok derin bilgiye ulaşmalarını sağlamaktadır. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarını, ebeveyn ilişkilerini ve çocuğun gelişimini etkileyecek olan ebeveynden kaynaklı sorunları bilme ve bu problemler için önlemler alma noktasında faydalar sağlamaktadır (Aydoğdu ve Kılıç, 2016: 266). Öğretmenlerin ebeveynlerden bilgi edinmelerine karşın ebeveynlerin de çocukları eğitirken karşılaştıkları problemlerde öğretmenlerden destek almaları mümkündür (Atakan, 2010: 1)

Öğretmenler ebeveyn katılım sürecini planlama ve uygulama aşamalarını yapılandırmaktadır. Öğretmenlerin açık ve tutarlı bakış açılarıyla ihtiyaç alanlarının belirlenmesi, çocuk ve ebeveyni kapsayacak çeşitlilikte etkinlikler planlaması ve iletişimde olumlu tavırları ebeveyn katılımının artırmaktadır. Ev ile okul öncesi eğitim kurumu arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmiştir (Atakan, 2010: 12). Okula uyum sürecinde ayrılık kaygısı yaşayan çocukların

kaygılarını azaltmak, okula uyumlarını sağlamak amacıyla öğretmenler ebeveyn katılım faaliyetlerine ağırlık vermelidir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016: 273).

Öğretmenlerde bulunan sıcaklık, duyarlılık, açıklık, güvenilir ve tutarlı olma, öğrenci merkezli olma, etkili disiplin anlayışı ve öğretim yöntemlerinde yeterlilik” gibi özelliklerin ebeveyn katılımında önemi olduğu vurgulanmaktadır (Galinsky’dan [1990] aktaran Gürşimşek, 2002: 38).

Öğretmenler eğitim etkinliklerinin verimli olabilmesi için ebeveynlerden birçok noktada yardım sağlayabilir. Ebeveynler ebeveyn katılım noktasında birçok role bürünmektedirler. Bunlar:

- * Öğrenen Olarak Ebeveyn: Ebeveynin, öğretim programlarının hedef ve içeriği, öğrenme süreçleri, okulun politikası ve etkili ebeveynlik becerileri konusunda bilgi ve etkililik düzeyini geliştirmesi.
- * Öğreten Olarak Ebeveyn: Ebeveynin, çocuğun ilk ve temel eğiticisi olduğu görüşünden hareketle evde öğrenme etkinliklerinde görev ve sorumluluk üstlenme becerilerinin gelişmesi (Örneğin; oyun oynama, kitap okuma, etkili çalışma becerileri, model oluşturma).
- * Bilgi Kaynağı Olarak Ebeveyn: Okul-ebeveyn arasında çocuğun gelişimini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması yoluyla, sürekli bir paylaşımını sağlama.
- * Destekleyici Olarak Ebeveyn: Okulun çeşitli gereksinmelerinin karşılanması açısından ebeveynlerin, okul ve sınıf etkinliklerinde görev almaları (Örneğin; kul-ebeveyn işbirliği, sınıf annesi, bilgi kaynağı).
- * Danışman ve Karar Verici Olarak Ebeveyn: Ebeveynin, çocuğun gelişimi ile ilgili temel konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alışverişinde bulunması, öneriler sunması ve karar verme sürecine etkin katılımı (Cömert ve Güleç, 2005: 134).

Bull vd. (2008) ebeveyn ve okul arasındaki ilişki için aşağıdaki maddeleri paylaşmışlardır:

- Başarılı ev-okul ortaklıklarındaki ilişkiler işbirliğine dayalı ve karşılıklı saygıya dayalıdır.
- Başarılı ortaklıklar çok boyutludur ve topluluk ihtiyaçlarına cevap verir.
- Başarılı ev-okul ortaklıkları şunlar için planlanmıştır; tüm okul gelişim planlarına gömülü; iyi kaynaklara sahiptir ve düzenli olarak gözden geçirilir.

- Başarılı ortaklıklar hedefe yöneliktir ve öğrenmeye odaklıdır.
- Etkili ebeveyn katılımı büyük ölçüde evde gerçekleşir.
- Başarılı ortaklıklarda okul ve veliler arasında zamanında iki yönlü bir iletişim vardır.

Ebeveyn katılımının birçok faydasını bulunmaktadır. Bunların en başında ebeveynin kuruma olan inancı, eğitime verilen desteği sağlaması gelmektedir. Ebeveynin çocuğun gelişimi hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır. Ebeveyn özel bilgiler, beceriler eğitim etkinlikleri içinde yer alabilir. Öğretmenler bu bilgilerden faydalanabilir. Ebeveynler edindikleri bilgiler ışığında çocuklarının ev ortamını düzenleyip okul ile paralel olmasını sağlayabilir. Okul ve ebeveyn işbirliği içinde olduğunda ebeveynler birçok noktada bilinçlenip, çocuğun eğitiminde güçlü kişiler haline gelebilir (Poyraz ve Dere, 2001:101). Ayrıca ev ve okul arasında oluşan olumlu ilişkiler sayesinde çocuklar kendini daha güvende hissetmektedir. Ebeveyn katılımının önemini fark eden öğretmenler ebeveyn ile doğru iş birliği kuracaktır. Ebeveynler ile birçok farklı iletişim yolları denenerek ebeveyn katılımı sağlanmalıdır (Dodge vd. [2002] aktaran Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010: 48).

Geleneksel anlayışı sürdüren eğitimcilerin bu anlayış yerine okul ebeveyn işbirliğinin nasıl planlanacağını, uygulandığı takdirde neler sağlayacağını ebeveynleri bilgilendirmesi gerekmektedir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010: 51).

Başaran ve Koç'un (2001) araştırmasında ebeveynlerin okula çocuklarının başarılarını öğrenmek ve başarılarını arttırmak için geldiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Fakat ebeveyn katılımını engelleyen bazı durumlar oluşmaktadır. Velinin gelir durumu, eğitim durumu veya yaşanan bölge sebebiyle ebeveyn katılımında sınırlılıklar oluşmaktadır. Ayrıca çocukların davranış bozuklukları ve çocuğun düşük başarısı ebeveyn katılımını olumsuz etkileyen nedenler arasındadır. Okul yönetiminin tutumu, okula ve öğretmene karşı olumsuz ön yargılar, okulun fiziki durumu gibi sebepler ebeveyn katılımını zorlaştıran sebepler arasındadır (Ülker vd., 2019: 129).

Okul öncesi eğitim programının hedeflerine ulaşılabilmesi ve eğitimin en verimli şekilde gerçekleştirilebilmesi için ebeveynlerin eğitim sürecine etkin katılımları gerekmektedir. Ebeveynlerin bu sürece etkin ve sürekli katılımının ancak planlı ve programlı ebeveyn katılımı çalışmalarıyla gerçekleşebileceği hem okulöncesi eğitim programında hem de araştırmacılarla vurgulanmaktadır. Ev ile okul arasındaki koordinasyonu sağlayarak

çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde birlikte hareket etmenin ve bu sayede bu süreci desteklemenin amaçlandığı ebeveyn katılımı çalışmalarının çocuğunun eğitimsel ve gelişimsel anlamda desteklenmesine, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve etkin olabilmelerine, öğretmenlerin mesleki doyum ve verimlilik anlamında gelişimlerine ve ayrıca programın daha etkili uygulanmasına önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla çok boyutlu katkılar sağlayan ebeveyn katılımı çalışmalarının okul öncesi dönemde zengin etkinliklerle hem okulda hem evde eğitimin devamlılığının sağlanması için çok önemlidir (Çamlıbel-Çakmak, 2010: 15).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerin izlenmesi ve değerlendirilmesinde ebeveyn iletişimi de önemlidir. Bu kapsamda; telefon görüşmeleri, kitapçıklar, görsel-işitsel kayıtlar, fotoğraflar, bültenler, haber mektupları, iletişim defterleri, toplantılar, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri başvurulan yöntemler arasındadır (OBADER, 2013). Bu yöntemler arasında ev ziyaretlerinin çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde oldukça önemli ve işlevsel olduğu ifade edilebilir. Öğretmen için güç de olsa ev ziyaretleri önemli eğitim fırsatları sunmaktadır. Öğretmen ev ziyaretleri ile çocuk ve ebeveyn hakkında daha derin bilgiler edinebilmektedir. Ebeveynler de ev ortamında kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve öğrenmek istedikleri birçok noktada öğretmene sorular sorabilmektedir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmene katkılarının yanında çocuk öğretmenin kendisine daha çok özen gösterdiğini görerek öz saygısı gelişmektedir (Hildebrand, 1981: 449-450). Ev ziyaretleri sene başında düzenlendiğinde ise çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmaktadır (Wortham, 2014: 300).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında ölçme değerlendirme ve okul öncesi eğitim konularını beraber işleyen araştırmalar özetlenecektir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Işıkoğlu vd. (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimini değerlendirirken kullandıkları yöntem ve araçları, öğretmenlerin öz yeterliliklerini tespit etmek amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Çalışma nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntemidir.

Çalışmanın nicel boyutunda 518 okul öncesi öğretmenine Çocukların Tanınması ve Değerlendirilmesi Bilgi Testi uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise 10 gönüllü öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nitel veriler Neden değerlendiriyorum? 2) Neyi değerlendiriyorum? 3) Nasıl değerlendiriyor ve belgelendiriyorum? olarak üç tema altında gruplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve kullanım düzeyleri orta derecede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler ebeveynlerle paylaşmak üzere çocukların değerlendirme sürecinde gözlem ve portfolyoyu kullandığını belirtmiştir.

Gelebek-Üstün ve Uzun (2020) yaptıkları çalışmalarında 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmenlerin tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli seçilmiştir. Çalışma grubuna Kilis ilinde bağımsız anaokulu ve anasınıflarında çalışan 130 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme tutumu anketi kullanılmıştır. Veri analizinde bağımsız örneklem için t-testi ve Anova kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri dikkate alınmış ve cinsiyetin, eğitim düzeyinin, mesleki kıdemin değerlendirme tutumunu etkilemediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra değerlendirme unsurunu etkileyen özelliklerin ise mezun olunan okul, görev yaptıkları kurum türü, okulun bulunduğu çevre, sınıfta özel gereksinimi bulunan çocuğun olup olmaması ve sınıf mevcudu olduğu ortaya çıkmıştır.

Kutlu-Abu ve Kayar (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı ebeveyn katılım çalışmalarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu olarak Amasya ilinde 7 okul öncesi eğitim öğretmeni ile çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde ise tümevarımsal analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin yapılan ebeveyn katılım çalışmalarının birçok farklı sebepten dolayı yeterli seviyede bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre ebeveyn katılım etkinliklerini ebeveynlerin seçtiği, sınıf içi etkinliklere daha çok talep olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerin ebeveyn katılım çalışması olarak okul dışı etkinlik olarak meslek tanıtımı ve pikniklerin dışında yapılmadığı ortaya çıkmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek'in (2017) yaptıkları "Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme" isimli çalışmalarında gelişim özellikleri dikkate alınıp erken çocukluk döneminde uygulanan ölçme değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirmede kullanılan yaklaşımların ve kavramların örneklerle açıklanmasına ve ortak kavramsal alt yapının oluşmasına katkı sağlamaktır. Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme yöntemlerini formal, informal ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları olarak üç başlık altında incelemişlerdir. Öğretmenlerin kullanabilecekleri araç ve yöntemler detaylı şekilde verilmiştir.

Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimde ebeveyn katılımının önemini incelemişlerdir. Ebeveyn katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak çalışma yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlere; ebeveyn katılımından ne anladıkları, ebeveyn katılımını arttıran ve azaltan unsurlar, ebeveyn katılımının önemi, ebeveyn katılımının ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlere ise; ebeveyn katılımını nasıl tanımladıkları, ebeveyn katılımı konusunda ebeveynlerin tutumu, ebeveyn katılımını arttıran ya da sınırlayan unsurlar gibi sorular yöneltilerek düşünceleri alınmıştır.

Baş ve Beyhan (2016) çalışmasında ilköğretim ve lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öz yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmada Niğde ilinde 6 ortaokul ve 4 lise ile çalışılmıştır. Veri toplama sırasında 211 öğretmene anket uygulanmıştır. Veri toplama aracı "eğitimde ölçme ve değerlendirme özyeterlilik ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova (varyans) analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgi ve beceriye yönelik öz yeterlilik inançları düşük çıkmıştır. Ayrıca analizler sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenlerinden etkilendiği ve anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Eskişehir ilinde resmi anaokulları ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan toplam 34 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve betimsel analiz ile analizi

sağlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini gerekli görmekte, genellikle gözlem ve görüşme tekniklerini uygulamaktadırlar. Öğretmenler çoğunlukla gelişim raporu, sistematik gözlem formu, oyun gözlem formu doldurduklarını ve anekdot kaydı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler oyun saatinde öğrenme merkezlerinde sistemsiz gözlem yaptıklarını dile getirirken diğerleri de sistemli gözlem yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler elde ettikleri bilgileri gelişim raporunu yazarken, ebeveynlere bilgi aktarırken ve eğitim sürecini planlarken kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise bu elde ettikleri bilgileri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Ekinci-Vural ve Kocabaş'ın (2016) yaptıkları “Okul Öncesi Eğitim ve Ebeveyn Katılımı” isimli çalışmada amaç çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan veliler arasında eğitime katılım gösterme konusunda önemli bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Çalışmanın verileri velilerin ve öğretmenlerin ebeveyn katılımına ilişkin görüşleridir. Çalışma grubunu 13 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan çocuğu anaokulu eğitimi almış ve almamış 901 öğrenci velisi ile öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde ebeveynlere “Ebeveyn Katılım Ölçeği” uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra örneklemden seçilen bir grup ebeveyn ve 1. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak çalışma nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel veriler nitel verilerle desteklenerek veriler derinlemesine incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin ebeveyn katılım puanları ile çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin ebeveyn katılım puanları arasında okul öncesi eğitim sürecine katılan velilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Son olarak araştırmanın nitel boyutu olan öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Özkan (2015) çalışmasında okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik ebeveyn öğretmen görüş ve beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Durum araştırması olarak planlanan çalışmada çalışma grubu olarak MEB’ e bağlı bağımsız anaokulları, ilkököl ve ortaokula bağılı anasınıflarında çalışan 8 öğretmen ve 24 ebeveyn belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri tercih edilmiştir. Öğretmenler değerlendirme sürecinde gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbet uygulamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok portfolyo ve gelişim raporu kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf mevcudunun kalabalık olması, çocukların yaşlarının küçük olması ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz-Topuz (2015) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak Eskişehir ilindeki bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Betimsel analiz sonucu elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinin önemini farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu süreci gözlem ve görüşme teknikleri ile gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Elde ettikleri verileri gelişim gözlem formuna kaydettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının, ebeveyn işbirliğinin süreci zorladığını, değerlendirme sürecinin uzun zaman almasından kaynaklı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Turupçu (2014) öğretmenlerin gözleme yönelik görüşlerini aldığı ve incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çocukları tanımada en önemli tekniğin gözlem olduğuna inandıkları için kullandıklarını belirtmiştir. Özel anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre değerlendirme süreç odaklı olmalıdır. Sonuçlara göre gözlem çocukları değerlendirmede kullanılmasının yanında öğretmenler için öz değerlendirme sağlamaktadır. Ayrıca gözlemin çocukların yaşları düşünüldüğünde en uygun yöntem olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Bayrak ve Duruhan (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin algılarını, bu yöntem ve araçları hazırlayabilme düzeylerini ve görüşlerini almayı amaçladıkları araştırmada okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyet, üniversite ve mezun oldukları lise türü gibi değişkenleri temel almışlardır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Cumhuriyet üniversitesi ve İnönü üniversitesi öğrencileri ile çalışılmıştır. Nitel verileri içerik analizi ile nicel verileri ise Cramer's V testi ile incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin yeterlilik algılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca anekdot kayıtları, kazanım değerlendirme formları, gelişim kontrol listesini, öğretmen öz değerlendirme, sistematik gözlem, oyun gözlem formu, tutum ölçeği, ve portfolyo hazırlayabilme konusunda yeterlilik algılarını düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinde yeterince öğrenemedikleri ve dolayısıyla kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Furat, Usta-Sayın ve Uluman (2012)) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimin en önemli ve ayrılmaz bir parçası olduğunu savunup bu bilgi ışığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışma grubu ise Ankara ilinde görev yapmakta olan 15 okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Veri analizi betimsel analiz ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri çocuğun gelişim seviyesinin izlenmesi ve öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmaktadır. Kontrol listeleri, gözlem formları ve portfolyolar sıklıkla kullanılmaktadır.

Sezer (2010) çalışmasında eğitim kademelerinin son basamağı olan ölçme değerlendirme öğretmene yol gösterici olacağını belirterek okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde neleri tercih ettiği neler yaptığı ve neden tercih ettiği araştırıldığı için çalışma betimsel tarama modelidir. Çalışma grubu olarak 2009-2010 eğitim-öğretim yılların Çanakkale ili ve ilçelerin anasınıfı, bağımsız anaokulu ve kız meslek lisesi uygulama anasınıflarında ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmacı tarafından anket hazırlanmış uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok kullandığı tekniklerin gelişim raporu ve kazanım değerlendirme formu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en az kullandığı tekniğin ise öz değerlendirme formu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından gelişim dosyasının kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerden 2 yıllık önlisans mezunlarının 4 yıllık lisans mezunlarına göre daha fazla ölçme değerlendirme yöntem tekniklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Buldu (2010) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini, öğretmenlerin mesleki felsefelerini, değerlendirme süreci uygulamalarını, öğretmenlerin mesleki geçmişlerini incelemeyi amaçlamıştır. Erken çocukluk eğitimi öğretmen değerlendirme inanç ve uygulamaları anketi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışma grubu olarak 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğiti gördüğü okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 194 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Veriler korelasyon analizi ve varyans analizi seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri değerlendirme sürecinin çocukların yaşına ve gelişimsel seviyelerine uygun değerlendirme uygulamalarını oldukça önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin oyunu

gelişimsel olarak çocukların izlenmesi ve değerlendirilmesinde en uygun yöntem olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri değerlendirme sürecinde diğer öğretmenlerden, yardımcı personelden, ebeveynlerden ve okul personelinden bilgi ve destek almayı önemsediklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri ise çalışma kitapları, çalışma sayfaları, hazırbulunuşluk testleri ve davranış testleri son olarak dereceli puanlama anahtarlarını gelişimsel değerlendirme araçları kadar önemli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri gelişimsel değerlendirmeyi benimsediklerini iddia etseler de hem geleneksel hem gelişimsel değerlendirmeyi uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Çakmak–Güleç ve Genç'in (2010) çalışmalarında okul öncesi eğitimde, okul-ebeveyn işbirliği hakkında öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale merkezde bulunan ve 9 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 35 öğretmen ile 180 ebeveyn oluşturmaktadır. Verileri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından anket oluşturulmuştur. Verileri frekans ve yüzdeleri alınarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma bulgularına göre ebeveyn toplantılarının düzenli olarak yapıldığı görüşü elde edilmiştir. Veli toplantılarında ebeveynlerin en çok genel performans ve çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri hakkında sorular sordukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okulların yarısından fazlasının oku ebeveyn birliğine sahip olduğu ve bu okul ebeveyn birliği toplantılarında en çok sosyo- kültürel etkinliklerin konuşulduğu ortaya çıkmıştır.

Can-Gül (2009) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yeni eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik algılarını, düşüncelerini, nasıl ele aldıklarını, uygulama sürecinde neler yaptıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup örneklem seçimine gidilmemiştir. Evrene ulaşmaya çalışılmıştır. 85 okul öncesi eğitim kurumuna araştırmacı bizzat giderek veri toplama aracı dağıtılmıştır. Veri analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin olumlu bir bakış açısı bulunmaktadır. Eğitimde kalitenin artması adına değerlendirmenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca gelişim kontrol listelerinin, portfolyoların, anekdot kayıtlarının, yıllık ve günlük planların değerlendirme kısımlarının etkin şekilde doldurulması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeyi yaparken amaç ve kazanımları baz aldıklarını ve ebeveynleri de bu sürece kattıkları ortaya çıkmıştır.

Köksal-Eğmez (2008) çalışmasını 2006 -2007 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kocaeli il Merkezinde beş anaokulunda gerçekleştirmiştir. Araştırma, öğretmen olarak çalışan 25 kişi ve bu okullarda eğitim alan 5-6 yaş arasında 250 çocuğun ebeveyninin katkıları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ki veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. “Okul öncesi Eğitimi Ebeveyn Anket Formu” ve “Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Anket Formu” olmak üzere birbirini tamamlayan iki farklı anket geliştirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında okulöncesi eğitimde ebeveynlerin eğitime katılım durumu yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı etkinliklerinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği öğretmen ve ebeveynlerin konu ile ilgili açıklamalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler okul ile sıkı bir işbirliği içerisine girmek zorundadırlar. Eğitimdeki devamlılık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda ebeveynin eğitimin birebir içerisinde olması için gereken çaba gösterilmelidir. Ayrıca eğitim sisteminden kaynaklanan problemlerde çözümlenmelidir.

Düşek (2008) çalışmasında 2006 okul öncesi eğitim programının ilköğretim müfettişleri, okulöncesi eğitim veren kurumların müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak Ordu ilinde görev yapmakta olan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okulöncesi eğitim veren kurum müdürü ve 114 okulöncesi öğretmeni belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anketler kullanılmıştır. Veri analizinde frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve chi square testi uygulanmıştır. 2006 okul öncesi eğitim programını öğretmenlerin yarısından fazlasının incelediği ortaya çıkmıştır. Program hakkında görüşleri alınan öğretmenlerin programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim programına paralel olması ve ebeveyn katılımını önemseme de programın olumlu yönleri olarak bildirilmiştir. Araç-gereç yetersizliği ve fiziksel şartların programın uygulanmasını güçleştiren sebepler olarak bildirilmiştir. Ayrıca değerlendirme formlarının benzer olması, sınıf mevcudunun fazla olması, kaynaştırma eğitiminin yeterince açıklanmaması, öğretmenin tek olması, ebeveyn katılımının zor olması programın uygulama boyutunu zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Yıdırım ve Dönmez (2008) çalışmasında okul-ebeveyn işbirliğine yönelik öğretmen ve ebeveyn görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışmada sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve veli olmak üzere 17 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri alınmıştır. Okul ebeveyn işbirliğine ilişkin mevzuat ve toplantı tutanakları incelenerek doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ebeveyn katılımının

sağlanabilmesi için ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ebeveynlerin en çok sınıfta yapılan etkinliklerin fotoğraflarını almayı önemseydiğini, zaman ayırdığını belirtmiştir. Ayrıca sosyal medya üzerinden en beğenilen ikinci içeriğin ise sınıfta yapılan etkinlikler hakkında bilgiler olduğu belirtilmiştir.

Taner (2005) çalışmasında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bireyi tanıma tekniklerinin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Küme örneklem modeli ile örneklem seçilmiştir. İlköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenleri, bağımsız anaokulu öğretmenleri, kız meslek lisesi uygulama anasınıfı öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri ve uygulama anaokulu öğretmenleri olmak üzere 145 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Bireyi tanıma tekniklerinden hangilerini kullandıkları araştırılmış en çok gözlem ve görüşmeyi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri noktasında kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Son olarak bireyi tanıma teknikleri hakkında bilgi almak amacıyla en çok kitapları, rehberlik araştırma merkezlerini tercih ettiklerini ve tecrübelerinden yola çıktıklarını belirtmişlerdir.

Gürşimşek'in (2003) yaptığı "Okul Öncesi Eğitime Ebeveyn Katılımı ve Psikososyal Gelişim" isimli çalışmada amaç ebeveynin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenlerin, karşılıklı analiz edilmesidir. Çalışmanın diğer bir amacı, ebeveynin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Çalışmanın örnekleme, dört farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 5-6 yaş grubundan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmada, çocukların öğretmenlerine Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Gözlem Formu (OÇDGF), annelerine Ebeveyn Katılım Ölçeği (AKÖ) uygulanmıştır. Okul temelli, ev temelli ve okul-ebeveyn işbirliği temelli çeşitli katılım durumlarının analizi sonucu, ebeveynlerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bagnato vd. (2014) yaptıkları çalışmada geleneksel değerlendirmenin sınırlılığının farkında olarak, küçük çocukların değerlendirilmesinde en iyi uygulama olarak bilinen otantik değerlendirmeyi karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak

terapist/uzman, araştırımcı/öğretim üyesi, yönetici/denetmen, lider sınıf öğretmeni, gezici öğretmen/danışman, sınıf asistanı ve diğeri olarak belirlenen kriterlerden toplam 969 kişi araştırmacılar tarafından hazırlanmış anketi doldurmuştur. Elde edilen bulgulara göre erken çocukluk döneminde geleneksel değerlendirme uygulamalarına kıyasla otantik değerlendirmenin daha kaliteli değerlendirme sağladığı ortaya konmuştur. Otantik değerlendirmenin amacı küçük çocuklara doğal ortamlarında müdahale programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde gelişimsel olarak uygun olmaktır.

Autry vd. (2009) çalışmasında erken çocukluk öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin öğrenilmesi amacıyla 149 öğretmen ile bir yıl boyunca çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini belirlemek amacıyla programa girişte ve program sonunda ön ve son değerlendirme yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen ve adaylarının bilgi becerilerini belirlemek amacıyla çalışma yürütülmüştür. Değerlendirme yapılan alanlar; öğretim ve değerlendirme tasarlama, olumlu ve üretken bir ortam yaratma, etkili, duyarlı öğretim ve değerlendirme uygulama, profesyonelrolleri ve sorumlulukları yerine getirmedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları program sonunda en çok olumlu ve üretken sınıf ortamı yaratma konusunda bilgi ve beceri kazanmıştır.

Allen (2007) çalışmasında Florida eyaletinde çocukların değerlendirme kararlarının prosedürlerini ve değerlendirme araçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlere anket uygulanmıştır. Erken çocuklukta değerlendirmenin önemli olduğunu erken öğrenme ve gecikmelerin zamanında tespit edilmesi ışığında önemli olduğunu belirtmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler gelişimsel olarak uygun değerlendirme araçları ile çocukların birçok gelişim alanını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Birçok öğretmen değerlendirme sürecine ebeveynleri katmadığını ve değerlendirme sürecinde değerlendirme uygulamalarının karmaşık olduğunu belirtmiştir.

Cheung (2006) Hong Kong'ta hizmet içi eğitime katılan ilköğretim öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Çalışmaya Hong Kong hizmet içi eğitime katılan 28 farklı okuldan 725 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 12 maddelik Öğretmenlerin Duyu Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha etkili oldukları görülmüştür. Mesleki kıdemin zayıf olsa da öğretmen yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Fakat eğitim düzeylerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Barge ve loges (2003) çalışmalarında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan birinin ebeveyn katılımı olduğunu ileri sürmüştür. Amerika’da bulunan altı oku ile çalışılmıştır. Görüşleri alınmak üzere dokuz ebeveyn seçilmiştir. Ebeveyn katılımının nelerden oluştuğuna ve iletişim etkinliklerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin algılarını incelemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrencinin akademik başarısının öğretmen- ebeveyn iletişiminden etkilendiği yönünde fikir birliği bulunmaktadır.

Bridge (2001) okul öncesi eğitimde aile katılımını incelediği çalışmasında aile katılımını arttırmak için eylem araştırması yapmıştır. High Scope programı bağlamında çalışma yürütülmüştür. Aile ve çocuğun beraber vakit geçirebilmeleri için aktivite planları düzenlenmiştir. Örneklemi çalışan ebeveynlerden belirlemiştir. Daha çok annelerin katıldığını ve bu katılımın çocukların eğitimlerinde başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Ebeveynlerin mesai saatlerinden kaynaklı olarak aile katılımı etkinliklerine katılamadıkları ortaya konmuştur. Kreşlerde genellikle kültürel oyun etkinliklerinin düzenlendiği görülmüştür. Kültür bağlamında okul öncesi eğitim programları düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Appl (2000) çalışmasında geleneksel ve geleneksel olmayan değerlendirmeleri tartışmıştır. Billy adında bir çocuk ve annesi Thomas ile kısa süreli bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların özel bir eğitime uygunluğunu belirlemek amacıyla değerlendirmenin gerekli ve karmaşık bir süreç olduğuna değinmiştir. Değerlendirme sürecinde belirli bir amaç odağında aşamalı olarak toplanan verilere dayalı olarak karar alınmasını savunmuştur. Profesyoneller ve ebeveynlerin işbirliği ve görüşleri ile değerlendirme sonucuna ulaşılabileceğinden söz etmiştir. Değerlendirme süreci boyunca öncelikle amaç konusunda uzmanların net olması, veri toplama için en iyi yönteme karar verilmesi süreci kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak geleneksel değerlendirmelerin kısıtlı bilgi sağladığı için uzmanlar tarafından minimum düzeyde kullanıldığını tamamlayıcı değerlendirme uygulamalarına doğru bir artış olduğunu savunmaktadır.

Fantuzzo vd. (2000) aile katılım anketi ile erken çocukluk eğitimine ailelerin katılımını farklı değişkenler açısından incelemeye çalışmıştır. Öncelikle Aile Katılım Anketi geliştirilmiş daha sonra değerlendirme yapılmıştır. Anket; okul temelli katılım, ev-okul konferansı ve ev temelli katılım olarak üç faktörden oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak 641 veliden demografik bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre birlikte yaşayan anne-babaların ayrı yaşayan anne-babalara oranla ev-okul konferansı ve ev tabanlı katılıma daha

yüksek seviyede katılım göstermektedir. Lise ve üstü eğitim almış anne-babaların lise eğitimi almamış anne-babalara oranla daha yüksek seviyede okul temelli katılım ve ev-okul konferansına katılım göstermektedir.

Stevenson ve Baker (1987) çalışmalarında Amerika’da eğitim sürecine ebeveyn katılımının okullaşma oranı ve çocuğun okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı üç hipotez üzerine kurgulamışlar ve bu sorular ışığında tartışmışlardır.. İlk olarak annenin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse okul faaliyetlerine katılımı daha yüksek olur. İkincisi çocuğun yaşı ne kadar küçükse ebeveyn okul faaliyetlerine daha fazla katılır. Son olarak ise okul faaliyetlerine daha fazla katılan ebeveynlerin çocukları daha başarılı olur.

Yukarıda verilen yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar dikkate alındığında şu noktaların öne çıktığı ifade edilebilir. Araştırmaların odağı bireyi tanıma teknikleri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin kullandıkları araç ve yöntemler, öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin özyeterlilik algıları ve okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuğu tanıma, izleme ve değerlendirme yöntemleri birçok türde incelenmektedir. Öğretmenlerin geleneksel yöntemlere oranla artık tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini tercih etmeye başladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genellikle gözlem tekniğini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler genellikle gözlem tekniğini etkinlik ve serbest oyun zamanında tercih ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin çalışıldığı araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini orta seviyede yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları araçlara ilişkin MEB’in önerdiği gelişim raporu, gelişim gözlem formu ve portfolyoyu kullandıkları görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarında ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemini yeterince bilmedikleri, ev etkinliklerine yeterince katılmadıkları görülmektedir. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin ise çocuğun eğitim sürecine katılımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de ebeveyn katılım etkinliklerini yeterince uygulamadıkları görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada araştırma sonuçları okul öncesi eğitim odağında yorumlanacaktır. Derinlemesine incelenmek istenilen durum, olgu ise okul öncesi eğitimdeki ölçme değerlendirme uygulamalarıdır. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Creswell (2015: 237) nitel araştırmaları durumlara, temalara göre araştırmacıların kişisel değerlendirmeler yaptıkları yorumlayıcı araştırmalar olarak tanımlamıştır. Durum çalışmasını Merriam (2013: 40) "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir." şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada bütüncül olarak ele alınan okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme uygulamaları öğretmen ve ebeveyn bakış açılarıyla incelenmeye, anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmada okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yaklaşımı odağında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri seçkisiz olmayan, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu örnekleme yönteminde doğa ve toplum olay ve olgularını derinlemesine anlamaya, ilişki kurmaya çalışmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin türlerinden biri olan ölçüt örnekleme ise bir araştırmada gözlem birimlerinin önceden belirlenen niteliklere uygun seçilmesidir (Büyüköztürk, 2020: 92-94). Bu çalışmada öğretmenler için ölçüt olarak en az bir yıl mesleki kıdeme sahip ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş geliştirebilecek beceri düzeyine sahip olması belirlenmiştir. Bu kapsamda uygulama izni alınan Merkez Zübeyde Hanım resmi anaokulu, Togem Keçiören resmi anaokulu, Sırrın Hacı Bektaş Veli Ortaokulu resmi anasınıfı, Necat Kuveyt Türk Kardeşlik İlkokulu resmi anasınıfı ile Özel Neşe Erberk bağımsız anaokulu, Özel Yeni Ufuklar bağımsız anaokulu, Özel Yeni Girne Koleji İlkokulu anasınıfında çalışılmıştır. Resmi anaokulunda görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni, resmi anasınıfında görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni ile özel anaokulunda görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni, özel anasınıfında

görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	8
	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	1
	15 ve üstü yıl	5
Eğitim Durumu	Önlisans	2
	Lisans	14
	Lisansüstü	0
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	8
	Çocuk Gelişimi	8
Çalışılan Kurum Türü	Özel	8
	Kamu	8
Çalışılan Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	8
	Anasınıfı	8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin sadece biri erkek olup yarısından fazlası 10 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu olup sadece iki katılımcı öğretmen önlisans mezunudur. Önlisans mezunu olan öğretmenler ise özel anasınıflarında çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yarısı okul öncesi öğretmenliğinden, yarısı ise çocuk gelişimi öğretmenliğinden mezundur. Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler özel bağımsız anaokulu ve özel anasınıflarında çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü olarak yarısı özel yarısı kamudur. Çalıştıkları okul türü ise yarısı bağımsız anaokulu olup yarısı ise anasınıfıdır.

Ebeveynler için çalışma grubuna seçilmedeki ölçüt ise çocuğunun öğretmeni ve okulu ile etkileşimi ve okuldaki eğitsel uygulamalar hakkında deneyimi olmasıdır. Ebeveynlerin seçiminde öğretmenlerin bu ölçütleri karşılayan ebeveynler içinden gönüllü olanlarla çalışılmıştır. Tablo 2’de ebeveynlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	2
Ebeveynlerin Yaşları	20-25 yaş	1
	26-30 yaş	3
	31-35 yaş	6
	36-40 yaş	4
	41 yaş ve üstü yaş	2
Çocuğun Devam Ettiği Kurum Türü	Özel	8
	Kamu	8
Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	8
	Anasınıfı	8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı ebeveynlerden sadece iki tanesi erkek olup yarısından fazlası 31 yaş ve üstüdür. Katılımcı ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği kurum türlerinin yarısı özel yarısı kamudur. Katılımcı ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği okul türleri ise aynı şekilde yarısı bağımsız anaokulundan yarısı ise anasınıfından seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu

Görüşme kişilerin fikirlerini, tecrübelerini ve duygularını ortaya çıkarma açısından en etkili olduğu, insanların kendilerini en iyi konuşarak ifade ettikleri için nitel araştırmalarda en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşme insanlarla farklı amaçlar doğrultusunda detaylı konuşmalar yapılmasıdır (Greasley ve Ashworth’dan [2007] aktaran Özdemir, 2010: 328).

Görüşme formların geliştirilmesinde, Yıldırım ve Şimşek’in (2018: 136) belirttiği süreç dikkate alınarak aşağıda açıklanan dört aşamada tamamlanmıştır. İlk olarak araştırmanın amacı ve odağı dikkate alınarak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda soru havuzu taslak görüşme formları oluşturulmuştur. İkinci aşamada, taslak formlarda yer alan ifadelerin ölçülmek istenilen özellikleri ne derece ölçtüğünü, araştırma sorularını cevaplamadaki yeterliliğini değerlendirmek, dönüt almak amacıyla 3 okul öncesi

eğitim uzmanı, 3 ölçme değerlendirme uzmanına başvurulmuştur. Üçüncü aşamayı, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve buna göre formlara nihai şeklinin verilmesi oluşturmuştur. Uzmanların görüş birliğiyle onayladıkları ifadeler değiştirilmeden alınmıştır. Düzeltilmesi yönünde fikir belirttikleri maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada 2 öğretmen ve 2 ebeveyn ile pilot uygulama yapılarak görüşme formlarının anlaşılabilirliği, cevap verilebilirliği değerlendirilmiş ve formlara nihai şekli verilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda öğretmeni tanımaya yönelik kişisel bilgiler ve ardından okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 12 açık uçlu soru bulunmaktadır. Ebeveyn görüşme formunda ebeveyni tanımaya yönelik kişisel bilgiler ve ardından ebeveynlerin okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 6 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Her iki görüşme formunun uygulanmasına ilişkin alınan etik kurul kararı (EK-1) alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurularak uygulama izni alınmıştır (EK-2).

3.3.2. Geçerlik Çalışması

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla ilk olarak görüşme formlarının geçerliliği test edilmiştir. Hazırlanan taslak formlar 6 alan uzmanına gönderilmiş, araştırılmak istenen problemleri ölçüp ölçmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütlerle sorular çalışmanın amaçları doğrultusunda sıralanmıştır. Ayrıca öğretmen ve ebeveyn formlarındaki soruların niteliği ve sırası da paralel olacak şekilde düzenlenmiştir.

Nitel verilerin geçerliliğini elde etmek amacıyla Yıldırım ve Şimşek'in (2018: 278) önerdiği uygulamalardan öncelikle katılımcı ile uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılar ile samimi bir ortamda sohbet edilmiştir. Çalışma hakkında bilgi verilip görüşme formlarının içeriğinden söz edilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla uzman incelemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin alan uzmanlarıyla paylaşılmasının ve uzmanlardan dönüt alınmasının çalışmanın kalitesini arttırdığı bilinmektedir (Glesne ve Peshkin'den [1992] aktaran Yıldırım, 2010: 87). Uzman veri analizinin her aşamasında bulunmuştur. Geçerliliği yükseltmek için standart bir uygulama getirilmiştir. Ne yapılacağı, nasıl bir süreç izleneceği, öğretmenlerle hangi ortamlarda nasıl konuşulacağı önceden belirlenmiştir.

3.3.3. Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada Büyüköztürk'ün (2020: 264) nitel araştırmalarda güvenirliliği arttırmak için gerekli gördüğü uygulamalar göz önünde bulundurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinde güvenirlilik çalışmaları toplanan verilerin doğruluğuna odaklanmaktadır. Bu yüzden görüşme sırasında her şey kaydedilmeye çalışılmıştır. Detaylı alan kayıtlarının alınabilmesi için görüşmeler sessiz ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların izni ile ses kayıtları alınmaya çalışılmış, izin alınamayan katılımcılarla araştırmacı not almıştır. Ayrıca üye kontrolünün güvenirliliği sağlamanın en kullanışlı yolu olduğu göz önüne alındığı için araştırmacının notları ve görüşme deşifreleri katılımcılardan ikisine verilmiştir. Katılımcıların dönütleri ile deşifrelerin yanlışsız ve eksiksiz olduğu anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2020: 264).

Yıldırım ve Şimşek'in (2006: 265) açıklamalarıyla tutarlı olarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda kısaca maddeler halinde açıklanmıştır:

- Uzun süreli etkileşim: Araştırma 2022'nin Mayıs ayında bir aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir.
- Derinlik odaklı veri toplama: araştırma veri analizi sonucunda elde edilen bulgular literatür ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.
- Uzman incelemesi: çalışmanın veri analizi kısmında sınıf öğretmenliği anabilim dalında ve ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan iki akademisyenin görüşleri alınmıştır.
- Katılımcı teyidi: görüşme transkriptleri yapıldıktan sonra katılımcılardan iki kişiye gösterilerek onayları alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla öğretmen ve ebeveynlerle görüşmeler Nisan 2022'de yapılmıştır. Görüşmeler okullarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öncelikle tezin amacı, kapsamı, alınan izinler açıklanmıştır. Katılımcılara "Gönüllü Katılım Formu" açıklanarak haklarının saklı kalacağı ve güvende olacağı açıklanmıştır. Görüşmeyi kabul eden katılımcılardan gönüllü katılım formunu imzalamaları istenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin belirlenmesi için öğretmenlere çalışmanın ebeveyn boyutu,

ebeveynler için belirlenen ölçüt açıklanmıştır. Öğretmenlerin uygun gördüğü ebeveynler ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı, kapsamından bahsedilmiştir. Ayrıca görüşme formundan bahsedilerek kişisel haklarının güvende olacağı da belirtilmiştir. Katılmayı kabul eden ebeveynlerden “Gönüllü Katılım Formu” nu imzalamaları istenmiştir.

Görüşmelerin başlangıçta ses kaydı alınarak yüz yüze yapılması planlanmış fakat özel anaokullarından izin alınamamıştır. Bu sebeple özel anaokulunda çalışan öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına çocuğu devam eden ebeveynler ile görüşmeler sadece araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sessiz ortamlarda araştırmacı ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmede etik kurallar göz önünde bulundurularak öğretmenlere Ö1, Ö2 gibi kodlar ebeveynlere ise E1, E2 gibi kodlar verilmiştir. Görüşme verileri araştırmacı tarafından yazılı hale getirilip analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Deşifre veya transkripsiyon olarak ifade edilen bu işlem Creswell (2015: 238) tarafından ses kayıtlarının veya alan notlarının yazıya aktarılma işlemi olarak tanımlanmıştır.

Deşifreler ile görüşmelerden ham veriler elde edilmiştir. Araştırmacı veri analizine başlamadan önce ham verileri keşfetmek, genel bir anlam elde etmek için verileri birkaç defa objektif olarak okumuştur. İçerik analizini Büyüköztürk (2020: 259) önceden belirlenen kodlara uygun şekilde küçük anlamlı içerik kategorileri ile özetlenen, sistematik ve tekrar edilebilen bir teknik olarak belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018: 242- 243) içerik analizinde toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması ve bu kavramların bir anlam bütünlüğü ile düzenlenmesi ve son olarak bu verileri açıklayan temalara ulaşılması gerektiğini savunmaktadır. Nitel verilerin işlenmesi için içerik analizi dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar 1. Verilerin kodlanması 2. Temaların bulunması 3. Temaların ve kodların düzenlenmesi ve 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. İlk aşama olarak verilerin kodlanması için verilerin kodlanma türü olarak “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” seçilmiştir. Bu tür kodlamada veriler araştırmacı tarafından tümevarımcı bir analize tabi tutularak kavramsal yapı ortaya çıkarılır. Creswell (2015: 236) içerik analizinin detaylı verilerden genel kodlara ulaştığını, tümevarımsal bir yol izlediğini belirtmiştir Araştırmacı bu tür kodlamayı gerçekleştirmek için ham verileri detaylı şekilde okur ve araştırmanın amacı

kapsamında gerekli olan boyutlara ulaşır. Verilerin kodlanması sürecinde MAXQDA programının 2022 versiyonu kullanılmıştır. MAXQDA 2022 karmaşık metin analizleri için kullanılabilen güçlü bir Windows Pc programıdır. Araştırmacı kodlama sürecinde kelime, cümle ve paragrafların kodlama için temel oluşturacağını gözeterek bu konuda duyarlı davranmıştır. Anlamalı bir bütün oluşturacak her türlü veriyi dikkate almış, hangi kısımların kodlara temel olacağı konusunda dikkatli davranmıştır. Yazılan kodlar araştırmacı tarafından belirli aralıklarla kontrol edilmiş, değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra tümevarımcı bir analiz odağında belirlenen kodlar araştırmanın amacı çerçevesinde temalara ulaşmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara ve literatür dikkate alınarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda alt amaçlara uygun şekilde organize edilmiştir. Kategoriler alt amaçlara uygun şekilde düzenlenmiştir. “Okul Öncesi Eğitimde Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri” isimli bu çalışmada bulgular öğretmen ve ebeveyn açısından iki farklı bakış açısıyla incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri, ölçme değerlendirmeyi nasıl tanımladıkları, ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları araç ve yöntemler, yeterlilik algılarına ilişkin görüşleri, çocuklara dönüt verme durumları, ebeveyn işbirliğine dayalı uygulamalar, ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları güçlükler ve beklentileri oluşturmaktadır. Ebeveynlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini ise uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerine, araçlarına ilişkin görüşleri, eğitim öğretim süreci içerisinde öğretmenle iletişim süreçleri, çocuğun izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecine katılımları ile ilgili görüşleri, öğretmene dönüt verme durumlarına ilişkin görüşleri, çocuklarına dönüt vermeye ilişkin görüşleri, bilgilendirici eğitim çalışmalarına ilişkin görüşleri bulguları oluşturmaktadır.

4.1. Öğretmen Görüşleri

4.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeyi Nasıl Tanımladıkları

Öğretmenlerin, “Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme sizin için ne anlama geliyor? Düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tanıma İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Çocuğu Tanıma	Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö6, Ö3, Ö2, Ö1	11
Eğitim Sürecini Planlamanın İlk Basamağı	Ö14, Ö12, Ö10 Ö9, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö1	9
Hem Ebeveyni Hem Çocuğu Tanıma	Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö8, Ö5	6
Çocuğun Gelişimini İzleme	Ö16, Ö14, Ö13, Ö9, Ö4, Ö3	6
Çocuğu Gözlemleme	Ö12, Ö11, Ö5	3
Eğitim Sürecine Devam Etme	Ö4, Ö2	2
Ebeveyni Tanıma	Ö1	1

Tablo 3’te öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşler incelendiğinde, süreci çocuğu tanıma, eğitim sürecini planlamanın ilk basamağı, hem ebeveyni hem çocuğu tanıma, çocuğun gelişimini izleme, çocuğu gözlemleme, eğitim sürecinde devam etme ve ebeveyni tanıma olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamına yakını ölçme değerlendirmeyi çocuğu tanıma ve eğitim sürecini planlama olarak gördüklerini belirtmiştir. Çocuğu tanıma anlamına geldiğini belirten öğretmenlerden, Ö13: “Çocuğu tanımak demek ölçme-değerlendirme demektir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim sürecini planlamanın ilk basamağı olarak gören öğretmenlerden Ö3 ise “Tanıyarak işe başlayıp sonrasında eğitime başlıyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin tanımına çocuğun gelişimini izleme olarak belirtilen görüş Ö4: “Çocuğu tanımakla başlayıp gelişimini izlemekle devam eden bir süreç.” şeklindedir. Hem ebeveyni hem çocuğu tanımak anlamına geldiğini ifade eden görüşü Ö14 “Sadece çocuğu değil ebeveyni de takip ettiğim bir süreçtir.” şeklinde ifade etmiştir. Ölçme değerlendirmenin tanımı için çocuğu gözlemlemek olarak cevap veren öğretmenlerden Ö11 görüşünü “Ölçme değerlendirme çocuğun bireysel olarak gözlemlenmesi demek bence” şeklinde belirtirken öğretmenlerden bazıları ise ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecine devam etmesine ilişkin, Ö4: “Okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirmenin bütün sürece hakim olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden yalnızca biri ebeveyni tanıma olarak görüş bildirmiş ve Ö1: “Ölçme değerlendirme ebeveynini tanımamızı sağlıyor aslında” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarına ilişkin elde edilen görüşlerden anlaşıldığı üzere öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi çocuğu tanıma ve eğitimi planlamada ilk basamak olarak görmektedir. Öğretmenler okul öncesi dönemde değerlendirmeye başlamadan önce çocuğu tanımak gerektiğini belirtmiştir. İşe çocuğu tanıyarak başladıklarını ve eğitim sürecini çocuklara oyun olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçları barındıran Okatan ve Tagay'ın (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşlerini aldıkları çalışmada öğretmenlerin çocukları tanımanın, izlemenin eğitimi planlama için ilk basamak olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç ise Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya'nın (2016) çalışması sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini gerekli görmekte ve süreç içerisinde uygulamaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde çocuğun gelişimini ve ilerlemesini izleme, etkinlikleri planlama ve öğrenmeyi değerlendirme için kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Durukan ve Şahin'in (2015: 547) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi kabul etmekte ve eğitim öğretim sürecine yansıtmaktadır. Eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi alanlarda ölçme ve değerlendirmeyi etkin olarak kullanmaktadırlar. Ölçme ve değerlendirmenin hem ebeveyni hem çocuğu tanıma anlamına geldiği ifade edilmiştir. Aile çocuğun eğitime başlamadan önce göz önünde bulundurulması gereken olgulardan biridir. Öğretmenlerin de aileyi eğitim sürecine katma, çocuğu daha yakından tanıma amacıyla hem ebeveyni hem çocuğu tanımanın ölçme ve değerlendirme anlamına geldiğini belirttikleri düşünülmektedir. Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya'nın (2016) çalışmada bulgular çocuğu bireysel gözlemlene ve gelişimini izleme olarak elde edilmiştir. Türkoğlu (2017) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik çocuk gelişimini takip etme olarak gördüklerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi eğitimin tüm aşamalarında kullanmakta olduğu; ölçme ve değerlendirmenin tüm sürece hakim olduğunu, tüm eğitim süreci boyunca devam ettiğini düşündükleri görülmektedir. Sezer'in (2010) çalışmada okul öncesi öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine olumlu bakış açısına sahip olup etkin şekilde kullanmaktadır.

4.1.2. Çocuğu Tanıma ve Gelişimini İzleme Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Araçlar

“Çocuğu tanımak, izlemek ve değerlendirmek için neler yapıyorsunuz? Hangi ölçme yöntem ve araçlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma ve Gelişimini İzleme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Araçlara ilişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Değerlendirmeye Yönelik Kayıt Tutma Yöntemleri	Gelişim Raporu	Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	15
	Gelişim Gözlem Formu	Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö5, Ö3, Ö2, Ö1	14
	Portfolyo	Ö16, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö4, Ö3, Ö1	11
	Davranış Çizelgesi	Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö9, Ö8	6
	Kontrol Listesi	Ö16, Ö14, Ö7, Ö6	4
	Gelişim Çizelgesi	Ö13, Ö6, Ö2	
	Ebeveyn ve Çocuğu Tanıma Formu	Ö10, Ö7, Ö6	3
	Tanıma Mektubu	Ö9, Ö7, Ö6	3
	Not Alma	Ö6, Ö1	2
	Özel Eğitim Raporu	Ö15	1
Sınıf İçi Uygulamalar	Gözlem	Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	14
	Oyun	Ö16, Ö15, Ö13, Ö12, Ö11, Ö9, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	13
	Sohbet	Ö16, Ö12, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	11
	Sosyal İletişim	Ö15, Ö13, Ö10, Ö5, Ö4, Ö3	6
	Sanat Etkinlikleri	Ö15, Ö13, Ö12, Ö7, Ö3, Ö2	6
	Görev ve Sorumluluk Verme	Ö13, Ö3	2
Plan Değerlendirme (Etkinlik Sonu Sorular)	Duygusal Sorular	Ö16, Ö15, Ö13, Ö12, Ö11, Ö9, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	13
	Kazanıma Yönelik Sorular	Ö13, Ö12, Ö11, Ö9, Ö8, Ö4, Ö2, Ö1	8
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme Soruları	Ö16, Ö13, Ö12, Ö10, Ö8, Ö6, Ö3	7
	Betimsel Sorular	Ö13, Ö3	2

Öğretmenlerin çocuğu tanıma, gelişimini izleme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları araç ve yöntemlere ilişkin görüşleri üç başlık altında derlenmiştir. Değerlendirmeye yönelik kayıt tutma yöntemleri ve sınıf içi uygulamalar ve plan değerlendirme başlıkları altında verilmiştir.

Değerlendirmeye yönelik kayıt tutma yöntemi olarak gelişim raporuna kullandığını belirten öğretmen görüşleri Ö7: *“Dönem sonlarında gelişim raporu veriyoruz zaten.”* şeklindedir. Gelişim gözlem formuna yönelik görüş, Ö14: *“Gelişim gözlem formu her ay düzenli tutuyorum.”* şeklinde ifade edilmiştir. Portfolyo kullandığını belirten öğretmenlerden Ö7: *“Portfolyo oluşturuyoruz. Birkaç özel çalışma, tanıma formları ile beraber çocukların etkinliklerini koyuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Değerlendirmeye yönelik olarak Davranış çizelgesi kullanan öğretmenlerden Ö8, *“Davranış takip formu gönderiyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Kontrol listesi kullandığını belirten öğretmen görüşü Ö7: *“Kontrol listesini kullanıyorum.”* şeklinde belirtilmiştir. Gelişim çizelgesi kullandığını belirten öğretmenlerden Ö13, *“Gelişim çizelgesi kullanıyorum; boy kilo grafiği olarak.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Değerlendirme sürecinde tutulan kayıtlar için ebeveyn ve çocuğu tanıma formu kullanan öğretmen görüşü, Ö10: *“Ebeveyn ve çocuğu tanıma formunu da sene başında gönderip velilerden doldurmasını istiyorum.”* şeklindedir. Öğretmenlerden Ö7 çocukları tanıma amaçlı tanıma mektupları kullandıklarını *“En başta mektup isteyip çocuğu tanımaya çalışıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden iki tanesi de not olarak kayıt tuttuklarını belirtmiş, öğretmenlerden Ö6 ise *“Resmi değilse de not defteri tutuyorum. Çocuklarla ilgili sorunları not edip ebeveyn ile görüşüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak Ö15 ise özel eğitim raporu tuttuğunu *“Özel çocuk varsa aralarında bunun için ayrı bir özel eğitim raporu tutmaya çalışıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içi uygulamalarda en çok gözlem, serbest oyun ve sohbeti kullanarak çocukları tanıyıp gelişimini izlemektedirler. Gözlem yapan öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak, Ö15’in *“Çocuk okula geldiği anda okulu gezdirip nelerden hoşlandığını neleri beğendiğini neleri sevdiğini gözlemliyorum. Onu anlamaya çalışıyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Serbest oyun zamanını kullanarak çocuğu tanımaya çalışan öğretmenlerden Ö15, *“Özellikle serbest oyun zamanlarında gözlem yapmaya çalışıyorum. En etkili saat serbest oyun zamanları oluyor.”* şeklinde görüş bildirirken sohbet ederek çocuğu tanımaya, gelişimini izlemeye çalışan öğretmen görüşü ise, Ö9: *“Çocukları tanımak için sohbet ediyorum.”* şeklindedir. Ölçme değerlendirmeyi sınıf içi uygulamalarına katan ve sanat etkinliklerini kullanarak çocuğu tanımaya ve gelişimlerini izlemeye çalışan

öğretmen görüşü Ö2: *“Sanat etkinliklerinde çocuğa sorular soruyor ve oyunlardaki davranışlarını gözlemliyorum.”* şeklindedir. Sanat etkinliklerini kullanan öğretmenler çocuğu tanıma ve gelişimlerini izlemek için serbest oyun saatinde sosyal iletişimlerini kullanarak çocukları tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri ise, Ö4: *“Rutin olarak serbest zamanda arkadaş ilişkilerini gözlemliyorum.”* şeklindedir. Öğretmenlerden bir tanesi ise çocukların gelişimlerini gözlemleyebilmek ve onları tanıyabilmek için çocuklara görev ve sorumluluk verdiğini belirtmiştir. Görev ve sorumluluk vererek tanımaya çalışan öğretmenlerden Ö13, bu görüşünü *“Etkinlik süresince görevler ve sorumluluklar vererek de etkinlik zamanlarında değerlendirmelerini yapıyorum”* şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre çocukları tanıma ve gelişimlerini izleme noktasında etkinlik sonu değerlendirme sorularını kullanmaktadırlar. Bu soruları ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 Okul Öncesi Öğretim Programı kapsamında kazanımlara yönelik sorular, betimsel sorular, duyuşsal sorular ve günlük yaşamla ilişkilendirme soruları olarak sorduklarını belirtmişlerdir. En çok duyuşsal soruları kullanan öğretmen görüşü Ö9: *“Nasıl hissettiklerine yönelik duyuşsal sorular soruyorum.”* şeklinde olup daha sonrasında ise kazanıma yönelik sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Kazanıma yönelik soru sorduğunu belirten öğretmen görüşü ise Ö11: *“Kazanıma uygun sorular soruyorum kazanımların kazanılıp kazanılmadığını anlamaya yönelik sorular soruyorum.”* şeklindedir. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularını sıklıkla kullanan öğretmen görüşü ise Ö13: *“En sonunda da günlük yaşama dair sorularla da bunu pekiştiriyorum, zihinlerini kullanmalarını sağlıyorum.”* şeklindedir. En az kullanılan sorular ise betimsel sorular olup öğretmenlerden Ö13: *“Betimsel sorular soruyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde en fazla gelişim raporu tuttukları görülmüştür. Gelişim raporunu genellikle dönem sonunda karne olarak verdiklerini bunu da Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin yaptıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca özel anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden bazıları branş dersleri olduğu için aylık gelişim ve yetenek raporu kullandıklarını aylık olarak da veliye gönderdiklerini belirtmiştir. Benzer araştırma sonucu Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya’nın (2016) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Furat vd. (2012) okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunları belirleyen çalışmasında öğretmenlerin gelişim raporlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Gelişim gözlem formu da sık kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olarak ifade edilmiştir. Özkan’ın (2015) çalışması da gelişim gözlem formlarının sıklıkla kullanıldığını belirterek bu bulguyu destekler

niteliktedir. Öğretmenlerin tamamına yakını portfolyo kullandığı yönünde görüş bildirmiştir. Portfolyoları genellikle çocukların yıl boyunca yaptıkları çalışmaları saklamak, depolamak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Balcı ve Tezel-Şahin'in (2021), Furat vd. (2012) ve Işıkoğlu-Erdoğan vd. (2021) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlerin dönem sonunda gelişim raporu, gelişim gözlem formu ve portfolyoyu kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Okatan ve Tagay (2021) çalışmasında öğretmenlerin gelişim gözlem formu ve portfolyo kullandıklarını belirtmiş fakat frekanslar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularında frekansı en yüksek olanların gelişim gözlem formu ve portfolyo olduğu görülmüştür. Portfolyolar, çocuğa ait tüm gelişim basamaklarını, başarılarını ve değerlendirme sürecini yansıtmaktadır. Portfolyolar doğru prosedüre göre kullanıldığında çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Deniz-Kan, 2007: 177). Duban ve Küçükyılmaz (2008) tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini incelediği çalışmasında en çok kullanılan yöntemlerin portfolyo olduğunu belirtmiştir. Çalık'ın (2007) çalışmasında da bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar bulunmuştur. Fakat bazı öğretmenler portfolyoyu kullanım amacı dışında bir depolama aracı olarak gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenler diğer araçlara oranla davranış çizelgesini daha az kullandıklarını ve bu çizelgeleri genellikle çocuklara yeni davranışlar kazandırmak amacıyla hazırladıklarını belirtmişlerdir. Özkan'ın (2015) çalışmasında ortaya çıkan bulguya göre öğretmenler not alarak değerlendirme kayıtları tuttuklarını belirtmiştir. Çocukların yaşlarının küçük olmasından, sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin kısa notlar aldığı düşünülmektedir. Kontrol listesi, gelişim çizelgesi, ebeveyn ve çocuğu tanıma formu, tanıma mektubu, özel eğitim raporlarını kullanan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bu araçların sıklıkla kullanılmadığı da öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Benzer çalışmalar ve elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıf içinde çocuğu tanıma ve gelişimlerini izleme yönünde kullandıkları yöntemlerin başında gözlem, sohbet ve oyun gelmektedir. Yılmaz-Topuz'un (2016) çalışmasının sonucunda elde edilen bulgulara göre de okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve izlemenin öneminin bilincinde olduklarını ve gözlem, görüşme tekniklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Özkan'ın (2015) çalışmasıyla da çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Özkan'ın (2015) çalışma sonuçlarına göre de öğretmenler en çok gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbete uygulamalarına yer vermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde en çok kullandıkları yöntemin oyun olduğu sonucu Buldu'nun (2010) araştırmasında ortaya çıkmıştır. Ayrıca Turupcu (2014) değerlendirme aracı olarak

gözlemi incelediği araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme sürecinde en çok gözlemi tercih ettiği orta çıkmıştır. Diffily (1994), Elden (2019) ve Taner'in (2005) araştırma sonuçları elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Türkoğlu (2017) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından aldıkları görüşlere göre gözleme dayalı tanıma ve değerlendirme en çok tercih edilen yöntemdir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çocukların doğal ortamlarında gözlemlenmesi doğru sonuçlar almaya yardımcı olacaktır. Banerjee ve Luckner'in (2013) çalışmasında da gözlem ve oyunun sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında oyun ve gözlemin çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Gözalan'ın (2013) çalışma sonuçlarına göre de oyun gözlemleri ile değerlendirmenin öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin sohbet ederek çocuğu tanıdıkları görülmüştür. Özkan'ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin genellikle sohbet tekniğini kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre sohbet, oyun ve gözlemin en çok serbest oyun zamanında tercih edilmektedir. Sosyal iletişim, sanat etkinlikleri, görev ve sorumluluk vererek değerlendirme bulgularını destekleyecek çalışmalara rastlanamamış fakat çocukların sosyal iletişim ve sanat etkinliklerini değerlendirmeyi katılımcı öğretmenlerin yarısının belirttiği görülmektedir. Görev ve sorumluluk vererek değerlendirme yapan öğretmenlerin de aslında performans değerlendirme yaptığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik sınıf içi uygulamalarında etkinlik soruları ile değerlendirmeyi plan değerlendirmenin bir parçası olarak tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Etkinlik soruları ile değerlendirme MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında uygulanması önerilmiş uygulamalardan biridir. Çocuklara en çok duyuşsal sorular sordukları bu sorulara verilen cevaplar ile hem etkinlik değerlendirmesi hem de çocuğun öğrenmesinin değerlendirilmesi sağladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kazanıma yönelik soruları ve günlük yaşamla ilişkilendirme sorularını kullandıklarına yönelik görüşler öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından belirtilmiştir. Betimsel soruların çok fazla tercih edilmediği görülmüştür. Özkan'ın (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik öğretmen ve ebeveyn görüş ve beklentilerini incelediği çalışmasında bazı öğretmenlerin soru cevaplarla plan değerlendirmesi yaptığı görülmüştür.

4.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmedeki Yeterlilikleri

Öğretmenlerin, “Çocukların gelişimini tanıma izleme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve araçları dikkate aldığınızda bu konulardaki yeterliliğinizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te gruplandırılarak gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Yeterli Gördükleri Konular	Gözlem	Ö15, Ö14, Ö13, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	12
	Çocukları İzleme ve Değerlendirme	Ö16, Ö15, Ö13, Ö11, Ö10, Ö9, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4	10
	Gelişim Gözlem Formu	Ö16, Ö10, Ö8, Ö2, Ö1	5
	Çocukları Tanıma	Ö15, Ö8, Ö6	3
	Çocukların Gelişim Özelliklerine Uygun Eğitim Verme	Ö14, Ö8	2
	Ebeveyn İletişimi	Ö14, Ö4	2
	Çocuklardan Dönüt Sağlama	Ö8, Ö7	2
	Portfolyo	Ö12, Ö3	2
	Rubrik	Ö16	1
	Gelişim Raporu	Ö3	1
	Değerlendirme Formları	Ö8	1
	Kontrol Listesi	Ö16	1
	Akademik Açıdan Destek Verme	Ö11	1
Yeterli Görme Sebepleri	Çocukların Gelişimleri	Ö15, Ö13, Ö6, Ö5, Ö4	5
	Eğitim Alma Durumları	Ö14, Ö13, Ö11, Ö1	4
	Mesleki Kıdemleri	Ö11, Ö7, Ö6	3
	Ebeveyn Dönütleri	Ö10, Ö4	2

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri kendilerini yeterli gördükleri konular, yeterli görme sebepleri ve kendilerini yetersiz gördükleri ve gelişmek istedikleri konular olarak kategorilendirilmiştir. Yeterli gördükleri konular ve yeterli görme sebepleri tablo 5.1’ de, kendilerini yetersiz gördükleri ve gelişmek istedikleri konular tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri konularda gözleme yönelik görüş, Ö4: “Çocukları gözlemlerken doğru tespitler doğru yorumlar yaptığımı düşünüyorum.” şeklinde olup çocukları izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden Ö11: “Değerlendirmelerini İyi yaptığımı düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Gelişim gözlem formuna yönelik görüş ise Ö1: “Gelişim gözlem formlarını etkili kullandığımı düşünüyorum.” şeklindedir. Çocukları izleme ve değerlendirmeden sonra çocuğu tanımaya yönelik görüşler, Ö4: “Çocukları doğru tanıdığımı ebeveyni doğru yönlendirdiğimi çocukların gelişimlerinden, ebeveyn dönütlerinden anlayabiliyorum.” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları çocukların gelişim seviyelerine uygun eğitim verdiğini ifade etmiştir. Bu görüşü Ö8: “Bir konuyu çocukların dilinden anlatabildiğimi düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ebeveyn iletişimine yönelik öğretmen görüşü Ö14: “Ebeveyn iletişimde kendimi iyi hissediyorum.” olarak ifade edilmiştir. Çocuklardan dönüt almaya ilişkin görüş, Ö8: “Çocuklardan dönüt almada kendimi iyi hissediyorum.” şeklindedir. Portfolyoya ilişkin görüş bildiren öğretmen görüşü ise Ö12: “Portfolyoda yeterli hissediyorum. Onu hazırlayınca donanımlı hazırlıyorum.” şeklinde belirtmişlerdir. Rubriklere yönelik görüş ise Ö16: “Rubriklerde kendimi iyi görüyorum.” şeklinde olup değerlendirme formlarına ilişkin görüş bildiren öğretmenin görüşü ise, Ö15: “Ayrıca bu formları etkili kullanabildiği mi düşünüyorum çünkü istediğim her şeye bu form aracılığı ile ulaşabiliyorum çocuklarda istediğim davranış değişikliklerine ulaşabiliyorum.” şeklindedir. Kontrol listelerine ilişkin kendini yeterli gördüğünü belirten görüş ise Ö16: “Kontrol listeleri ve rubriklerde kendimi iyi görüyorum.” şeklindedir. Öğretmenlerin çocuğa akademik açıdan destek vermeye yönelik görüş bildiren Ö11 ise “Çocukların akademik başarılarını destekleme noktasında kendime güveniyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çocukların gelişimlerini izleyerek kendilerini yeterli gördüklerini ifade eden öğretmen görüşü Ö5: “Etkili kullandığımı düşünüyorum çocukların gelişiminden anladığım kadarıyla.” şeklindedir. Ayrıca öğretmenler katıldıkları eğitimlerin de kendilerini yeterli görme sebebi

olduğunu belirtmişler ve Ö11: “Sürekli katıldığımız okulumuzun bize sağladığı eğitimler var o eğitimlere katılıyorum o yüzden eksikim olduğunu düşünmüyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Mesleki kıdemi kendini yeterli görme sebebi olarak belirten öğretmen görüşü ise Ö11: “Mesleğin verdiği bir tecrübe ile artık kendinizi yetkin görmeye başlıyorsunuz.” şeklindedir. Ebeveynlerin olumlu dönütlerinden öz değerlendirmesini yapan öğretmen görüşü ise Ö4: “Çocukları doğru tanıdığımı ebeveyni doğru yönlendirdiğimi çocukların gelişimlerinden, ebeveyn dönütlerinden anlayabiliyorum” olarak belirtilmiştir. Öğretmenler eğitim sürecinde sorun çıkmamasını kendilerini yeterli görme sebebi olarak belirtmiş ve Ö12: “Etkili kullanmaya çalışıyorum şimdiye kadar sorun yaşamadım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu’nun (2013) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin yeterlilik inançlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Keskin (2006) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarını incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaların elde edilen bulguları destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenler kendilerini birçok konuda yeterli görmektedir. Kendilerini en çok gözlem, gelişim gözlem formu ve çocukları izleme ve değerlendirme konularında yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlemi gün içerisinde fazlasıyla kullanmakta ve bu konuda kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenler gözlem yaparak çocukların gelişimini izleme ve gelişim seviyelerine uygun eğitim planlama yaptıklarını ve bu konuda yeterli olduklarını belirtmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmasında öğretmenlerin yeterlilik inançların yüksek çıktığı konulardan gelişim seviyelerine uygun eğitim verme çocuklarda başarıyı sağlama, ebeveyn iletişimi gibi konuların elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Bu çalışmayı destekleyen bir çalışma ise Ertan’ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarını mezuniyet değişkenine göre inceleyen çalışmasıdır. Çocuklardan dönüt almada kendini yeterli gören iki öğretmen bulunmaktadır. Bu bulguyu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin çocuklardan dönüt almaya istekli olmadıkları düşünülmektedir. Portfolyo, rubrik, gelişim raporu, değerlendirme formları ve kontrol listesini de sadece birer öğretmen belirtmiştir. Öğretmenlerden biri de akademik açıdan destek verme noktasında kendini yeterli seviyede görmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu’nun (2013) çalışmasında öğretmenler çocukların öğrenme sürecinde başarı sağlamasında başarıyı yakalayacak fırsatlar elde etmesinde kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenler çocukların gelişimlerini izleyerek öz değerlendirme yaptıklarını ve yeterli olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirme yöntem ve araçlarını yeterli seviyede kullandıklarını, herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları için de kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yıllar içinde tecrübe kazanarak da kendilerini yeterli görmeye başladıklarını belirtmiştir. Fives ve Buehl (2010) çalışmasında meslek yılları ilerledikçe öğretmenlerin yeterlilik inançlarının da arttığını belirtmiştir. Aynı bulguyu destekleyen Cheung (2006) mesleki yılların ve tecrübelerin arttıkça öğretmen öz-yeterliliğin arttığını savunmuştur. Buna karşın Keskin (2006) ise hizmet sürelerinin artmasıyla öğretmenlerin yeterlilik inançlarına ilişkin görüşlerinde farklılık olmadığını belirtmiştir. Aynı fikri destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Üstüner vd., 2009). Öğretmenler yeterli olduklarını ebeveynlerin öğretmene çocuk ve öğretmen hakkında verdikleri dönütlerden anladıklarını, herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları için de kendilerini başarılı gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler herhangi bir bilgi eksikliğinde veya çocukları tanıma, izleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunlarda eğitimlere katıldıklarını, eğitim ihtiyaçlarını giderdiklerini belirtmiştir. Bu sebeple kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans	
Kendilerini Yetersiz Gördükleri ve Gelişmek İstedikleri Konular	Değerlendirme Yöntem ve Araçları	Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö10, Ö9, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö1	11
	Portfolyo	Ö16, Ö15, Ö9, Ö5, Ö4	5
	Gözlem	Ö9, Ö8	2
	Resim Analizi	Ö15, Ö3	2
	Çocukları Tanıma Teknikleri	Ö16, Ö5	2
	Derecelendirme Ölçeği	Ö2	1
	Gelişim Gözlem Formu	Ö16	1
	Standart Test	Ö5	1
	Rubrik	Ö5	1
	Etkinlik Değerlendirmesi	Ö3	1
	Sınıf Yönetimi	Ö16	1
	Farklı Eğitim Sistemleri	Ö11	1

Tablo 5.2.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri ve geliştirmek istedikleri konuların başında değerlendirme yöntem ve araçları gelmektedir. Ö4 bu görüşü “*Değerlendirme araçları ile ilgili çok genel bilgilere sahibim yani tam olarak hakim değilim. Öğrenmek isterim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları portfolyoyu tam olarak bilmediğini, doğru prosedürü uygulamadığını belirtmiştir. Buna yönelik görüş, Ö5: “*Portfolyo kullanıyorum ama bunu tam anlamı ile uyguladığımı düşünmüyorum. Portfolyo ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.*” şeklindedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda en çok gözlem konusunda yeterli hissettiklerine karşın iki öğretmen de gözlem noktasında kendini yeterli görmemekte, daha çok bilgiye ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Ö8: “*Bir kitapta gözlem tekniğine ait de yöntemlerin olduğunu okudum. Mesela onları bilmiyorum. Tam anlamıyla gözlemde yeterli olduğumu söyleyemem.*” şeklinde gözleme ait yeterli bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö13 resim

analizi konusunda gelişmek istediğini “Özellikle resim analizi noktasında çocuğu değerlendirmek isterdim. Çocuğun hangi tip resim yaptığını resimlerinde nasıl bir yöntem kullandığını hangi renkleri seçtiğini merak ediyorum. Bu konuda da değerlendirme sürecine katkısı olacağını düşünüyorum. Böyle bir eğitim almak isterdim.” şeklinde belirtmiştir. Çocuğu tanıma teknikleri konusunda gelişmek isteyen öğretmenlerden Ö16’nın görüşü “Çocuğu tanıma teknikleri konusunda geniş bilgilendirme yapılmalı.” şeklinde olup derecelendirme ölçekleri görüşü de bulunmaktadır. Derecelendirme ölçekleri görüşünü Ö2: “Derecelendirme ölçeklerinde de eksikim.” şeklinde ifade etmiştir. Gelişim gözlem formunu kullanırken kendini yetersiz hisseden Ö16 ise “Gelişim takip formu konusunda eksikliklerim var.” şeklinde ifade etmiştir. Standart testleri kullanamadığını belirten Ö5 ise “Standart testleri bilemiyorum. Merak da ediyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Rubrikler hakkında bilgi sahibi olmak isteyen Ö5 görüşünü “Rubrik kullanmayı bilmiyorum.” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö3 ise “Etkinlik değerlendirmesi noktasında yetersiz görüyorum. Belki soru sormaktan başka yöntemler de vardır.” şeklinde etkinlik değerlendirmede yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Sınıf yönetimi konusunda gelişmek isteyen öğretmenin görüşü ise Ö16: “Eğitimler sınıf yönetimi konulu olabilir.” olarak belirtilmiştir. Farklı eğitim sistemleri hakkında gelişmek istediğini belirten görüş ise Ö11: “Okul öncesinde birçok eğitim sistemi eğitim programı var. Bunların açıklamalarını nasıl uygulandığını yöntemlerini ve bunların değerlendirme süreçlerini anlatan bir eğitim süreci olabilir açıkçası.” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, kendilerini yeterli görmedikleri konuların başında değerlendirme araç ve yöntemleri gelmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin çok geniş bir alan olduğunu fakat kendilerinin birkaç yöntem dışında diğerlerinden haberdar olmadıklarını ve kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Özel anaokulları dışında diğer kurumlarda çalışan öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Spesifik olarak ölçme ve değerlendirme konusunda hiç eğitime de rastlamadıklarını, yapıyor olsaydı mutlaka katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca portfolyo hakkında gelişime açık olduklarını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Portfolyoyu kullandıklarını fakat tam olarak doğru şekilde kullanamadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Portfolyoyu depolama aracı olarak gördüklerini ama aslında portfolyonun kullanım şeklinin daha farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlemi kullandıklarını fakat gözleme ilişkin birçok tekniğin olduğunu fakat bunları bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca resim analizini öğrenmeyi isteyen gelişmek isteyen öğretmenler de çocukları daha

derin, daha farklı şekillerde denemek istediklerini resim analizinin de bu noktada işe yarayacağını düşündüklerini belirtmiştir. Buna paralel olarak çocuğu tanıma teknikleri konusunda gelişmek isteyen öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca derecelendirme ölçeği, gelişim gözlem formu, standart test, rubrik, etkinlik değerlendirmesi, sınıf yönetimi ve farklı eğitim sistemleri görüşlerinden her biri bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Rubrik ve standart test görüşünü aynı öğretmen belirtmiştir. Yine aynı şekilde gelişim gözlem formu ve sınıf yönetimi görüşleri de aynı öğretmene aittir.

4.1.4. Çocuklara Dönüt Verme Yöntemleri

Öğretmenlerin, “Gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesinde çocuğa dönüt veriyor musunuz? Dönüt verirken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çocuklara Dönüt Verme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Teyit Edici Dönüt	Övme	Ö15, Ö14, Ö12, Ö11, Ö9, Ö8, Ö7, Ö4, Ö3, Ö1
	Alkışlama	Ö15, Ö14, Ö11, Ö9, Ö7, Ö6, Ö4, Ö3
	Aferin Bravo vs.	Ö15, Ö10, Ö9, Ö8, Ö6, Ö4, Ö3
	Etiket Verme	Ö16, Ö13, Ö12, Ö11
	Sevdiği Bir Oyunu Tekrar Oynatma	Ö10, Ö9, Ö4, Ö1
	Hediye Verme	Ö10, Ö8, Ö6
	Sorumluluk Verme	Ö5
	Sarılma	Ö16
Açıklayıcı Dönüt	Davranışını Açıklama	Ö13, Ö4, Ö6
	Davranışın Sonucunu Açıklama	Ö15, Ö3
Teşhis Edici Dönüt	Öğüt Verme	Ö3

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara dönüt verme yöntemlerine ilişkin görüşler teyit edici dönüt, açıklayıcı dönüt ve teşhis edici dönüt başlıkları altında incelenmiştir.

Çocuklara dönüt vermede teyit edici dönütlerden övmeye yönelik görüş, Ö4: *“Çocukların önünde çocuğu övüyorum”* şeklindedir. Etiket vermeye yönelik görüş Ö16: *“Mutlu olacağı etiketler veriyorum.”* şeklinde ifade edilmiştir. Alkışlamaya yönelik görüşler bildiren Ö9’un görüşü ise *“Çocuklara alkışlatıyorum.”* olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin aferin bravo vs. yönelik görüşlerinden Ö15’in görüşü *“Aferin tebrikler gibi şeyler söylüyorum.”* şeklindedir. Hediye vermeye yönelik görüş Ö8: *“Zeka oyunu, hafıza kartı, kitapçıkla ödüllendiriyorum”* şeklindedir. Sevdiği bir oyuna tekrar katmaya yönelik görüş Ö13: *“İstediği bir etkinlik varsa o etkinliğe birkaç defa katılmasını sağlıyorum, oyun oynatıyorum. Bu şekilde çocuğa dönütler veriyorum.”* şeklindedir. Sarılma görüşünü Ö16 *“Sevgimizi gösteriyoruz. Sarılarak tebrik ederek kutluyorum.”* olarak ifade etmiştir.

Açıklayıcı dönüt verirken davranışın sonucunu açıklama yönündeki görüş Ö15: *“Kötü bir durumsa eğer hareketinin sonuçlarını anlatarak bunu idrak etmesine sağlıyorum.”* şeklinde belirtilmiştir. Davranışı açıklamaya yönelik görüş bildiren öğretmenlerden Ö4 görüşünü *“Olumsuz bir durumsa hemen yanlış olduğunu açıklıyorum. Doğrusunu anlatıyorum. Bir daha yapmaması gerektiğini söylüyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

Teşhis edici dönüte yönelik öğüt verme şeklindeki görüş ise Ö3: *“Olumsuzsa uyardıysam biraz üzülüyorlar ben de üzülmemeleri gerektiğini çok çabalamaları gerektiğini söylüyorum.”* şeklindedir.

Öğretmenlerin çoğu çocuğun yaptığı davranışa anında dönüt verdiklerini belirtmiştir. Dönüt verme yöntemi olarak çocukları övdüklerini belirtmişlerdir. Alkışlatmayı ise çocukların tamamının birlikte olduğu zamanlarda diğer çocuklar için de örnek teşkil etmesi için yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenler bir çocuğa verilen dönütün çocuğa faydasının yanında diğer çocukların özenmesini sağlamak için verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler genellikle övme, alkışlatma, aferin, bravo vs. gibi dönütler verdiklerini belirtmiştir. Bu dönütlerin davranışın karşılığında onaylama anlamına geldiğini, öğrenme sonuçları hakkında bilgi verdiğini bunun ise teyit edici dönüt olduğu görülmüştür (Schimmel’den aktaran Senemoğlu, 2009). Benzer sonuçlar Ata vd. (2018) erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türlerini araştırdığı çalışmada bulunmuş, öğretmenlerin teyit edici dönütü kullandıkları ortaya çıkmıştır. Pauli (2010)

çalışmasında öğretmenlerin en çok kullandığı dönütün “aferin” olduğunu belirtmiştir. “Aferin” olarak verilen dönütün de teyit edici dönüt olduğu bilindiğinden bu sonuç elde edilen sonucu destekler niteliktedir. En az kullanılan dönütün ise teşhis edici dönüt olduğu ve öğüt verme şeklinde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Ata vd. (2018) çalışma sonuçlarında benzer şekilde teşhis edici dönütün öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.5. Çocuklara Verilen Dönütlerin Çocuklara Etkisi

Öğretmenlerin, “Dönütlerinizin çocuklar üzerindeki etkisini gözlemliyor musunuz? Ne gibi etkiler oluşturuyor?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Dönütlerin Çocuklara Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Mutlu Olma	Ö16, Ö15, Ö14, Ö11, Ö9, Ö5, Ö4, Ö3, Ö1	9
Motive Olma	Ö16, Ö15, Ö11, Ö8, Ö7, Ö5, Ö4, Ö2	8
Özgüven Artma	Ö15, Ö14, Ö13	3
Kalıcı Öğrenme	Ö9, Ö8, Ö1	3
Öğretmene Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	Ö13, Ö7	2

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara verdikleri dönütlerin çocuklara etkisi mutlu olma, motive olma, özgüven artma, kalıcı öğrenme, öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirme, başlıkları altında verilmiştir.

Dönütün çocuklar üzerindeki etkisine mutlu olma cevabı veren öğretmenlerden Ö15 görüşünü “*Dönütü verdiğim zaman çocuk çok mutlu oluyor.*” şeklinde belirtilmiştir. Dönütlerin çocuk üzerindeki etkisine motive olma cevabı veren öğretmen Ö5: *Daha motive şekilde geliyorlar.*” olarak ifade etmişlerdir.. Özgüven artmaya yönelik görüşlerden Ö12: “*Böylece çocuğun özgüveni gelişiyor daha istekli oluyor.*” olarak belirtilmiştir. Kalıcı öğrenmeye yönelik görüş bildiren öğretmen görüşü ise Ö9: “*Daha kalıcı öğrenmeler*

sağlıyorum heralde.” şeklindedir. Öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirmeye ilişkin Ö7: *“Beni seviyor olumlu dönüt verdiğim zaman.”* görüşü belirtilmiştir. Dönütlerin olumlu davranışlarını arttırdığını düşünen öğretmenlerin görüşleri ise Ö1: *“Çocukların alışkanlıkları daha rahat kazandıklarını görebiliyorum.”* şeklindedir.

Öğretmenler çocukların olumlu yönde aldıkları dönüt ile mutlu olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler aynı zamanda dönütlerin çocukların motive olmasını da sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklara verilen dönütlerin çocukların öğrenmesini destekleyerek onları öğrenmeye karşı motive etmektedir (Ata vd., 2018: 264). Elde edilen bulgular bu bilgiyi destekler nitelikte olup dönütlerin çocuklar üzerindeki en sık görülen etkisinden biri motive olmadır. Mutluluk, motivasyon ve özgüvenin birbirini tetiklediği düşünülmektedir. Olumlu dönütler ile çocuklar aynı zamanda özgüven de kazanmaktadır. Ayrıca görüşlere göre çocuklarda kalıcı öğrenme sağlanması ve olumlu davranışlarda artma sağlanmaktadır. Özgüven ve motivasyona paralel olarak öğretmenlerin değerlendirme sürecinde çocuğa verdiği dönütlerin çocukların başarısını arttığı yönünde sonuçlarda bulunmaktadır (Gordjin ve Nijhof, 2002; Hattie ve Timperley, 2007; Özgür, 2011). Nicol ve Macfarlane-Dick’e (2006) göre öğretmenlerin çocuklara verdiği etkili dönütler çocukların “öz-düzenleme becerilerinin bilişsel, davranışsal ve motivasyonel” olarak katkı sağlamaktadır. Fluckiger vd. (2010) öğretmenlerin öğrencilerde davranış değişikliği oluşturabilmek için nasıl geri bildirim verdiklerini araştırdıkları çalışmada dönütlerin öğrenci üzerinde not vermekten daha etkili olduğunu, verimli bir sınıf ortamı için katkı sunduğunu ve öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrendiğini ortaya koymuştur. Bu bulguların muhakkak çocuğun öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu bulguyu destekleyecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.1.6. Ebeveynlerin Dönüt Alma Durumları

Öğretmenlerin, “Ebeveynler sizden dönüt almak istiyor mu? Dönütlerinizi dikkate alıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Ebeveynlerin Dönüt Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Ebeveynlerin Dönüt Alma Durumları		
Evet	Ö16, Ö13, Ö10, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö2, Ö1	9
Kısmen	Ö16, Ö15, Ö13, Ö5, Ö4, Ö1	6
Ebeveynlerin Dönüt Almalarını Artıran Sebepler		
Çocukların Yaşlarının Küçük Olması	Ö12, Ö7, Ö4	3
Ebeveynlerin Bilinçli Olması	Ö9, Ö4	2
Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimin Öneminin Farkında Olması	Ö11	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlerin dönüt almalarına yönelik görüşleri ebeveynlerin dönüt alma durumları ve ebeveynlerin dönüt almalarını artıran sebepler başlıkları altında verilmiştir.

Ebeveynlerin dönüt alma durumlarına evet görüşü bildiren Ö2 ifadesini “*Ebeveynler hep dikkate alır.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler kısmen görüşüne yönelik Ö16: “*Dikkate alanların dışında almayan da oluyor mutlaka.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ebeveynlerin öğretmen dönütlerini dikkate almalarını artıran sebeplerden çocukların yaşlarına yönelik görüş Ö12: “*Ebeveyn önemli zaten küçük yaş olduklarından ebeveynler de meraklı ve istekli. Çok zorlanmıyorum. Ebeveynler çocuklardan daha istekli oluyor.*” şeklindedir. Ebeveynlerin bilinçli olmasına yönelik görüş yöneltten öğretmen görüşü ise Ö4: “*Bilinçli, eğitilmiş ebeveyn olunca daha çok dikkate alıyorlar.*” şeklinde belirtilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmasına yönelik görüş ise Ö11: “*Evet veliler dikkate alıyor. Okul öncesi eğitimin hayatlarında temel olduğunun bilincindeler. Onlar*

bunun bilincinde olduğu için bizim dönüşlerinizi önemsiyor ve dikkate alıyorlar.” şeklinde belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin çoğunun öğretmenden dönüt almaya istekli olduğu görülmektedir. Ebeveynler çocukları hakkında bilgi almak, arkadaşlarıyla nasıl ilişkiler kurduğunu öğrenmek gibi birçok sebepten dolayı öğretmenden dönüt almaya istemektedir. Öğretmenler bazı ebeveynlerin ise dönüt alma konusunda istekli olmadığını, alıp almamanın onlar için önemli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı görüşlerini bu konuda kesin bir karar belirtmemiş ve alan ve almayanların da mutlaka olduğunu ifade etmiştir. Ailelerin özelliklerine göre bu durumun değiştiği ve öğretmenlerin bu yüzden kesin bir cevap veremediği düşünülmektedir.

Öğretmenler ebeveynlere verdikleri dönütlerin dikkate almasını arttıran sebeplerin başında çocukların yaşlarının küçük olmasını belirtmiştir. Benzer sonuçları barındıran Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) öğretmen ve yöneticilerin ebeveyn katılımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında ebeveynlerin çocukların yaşlarının küçük olmasından kaynaklı ulaşım sorunu, güvenlik sorunu ve ilk uyum sürecinden kaynaklı olarak öğretmen ile daha çok iletişime geçmeye istekli olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Aslanargun (2007) okul-ebeveyn iletişimini incelediği çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yeterli olmamasını okul-ebeveyn işbirliğini olumsuz etkileyen etmenler arasında göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler bilinçli ebeveynlerin dönütleri daha çok dikkate aldığını belirtmiştir. Gümüseli (2004: 16) ebeveyn katılım ve desteğinin çocuğun başarısına etkisini inceleyen çalışmasında ebeveyn katılım ve desteğini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında ebeveynin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olmasını göstermektedir. Ebeveynlerin eğitim ve kültür düzeyinin yüksek olmasının ebeveynin beklenti ve ilgi düzeyinin yükselmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu sonuçları destekleyen bir diğer çalışma ise Köksal-Eğmez'in (2008) okul öncesi eğitimde ebeveyn katılım etkinliklerinin ne derecede gerçekleştiğini incelemek amacıyla yapılan çalışmasıdır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğretmenleri dikkate almalarını ve ebeveyn katılım etkinliklerini önemsemelerini etkilediğini belirtmiştir. Ekinci-Vural ve Gürşimşek (2009) ile Kotaman'ın (2008) çalışmaları bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca öğretmenler okul öncesi eğitimin öneminin farkında olan ebeveynlerin dönütleri daha çok önemsediklerini, dikkate aldığını ifade etmiştir. Bu bulgunun ebeveynlerin bilinçli olmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Tam olarak bu bulguyu destekleyen bir çalışmaya rastlanamamasına rağmen bu durumun okul öncesi eğitimde birçok durumu etkilediği düşünülmektedir.

4.1.7. Ebeveynlere Dönüt Verme Ortam ve Kullandıkları Yöntemler

Öğretmenlerin, “Çocuğun gelişimi (özbakım, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve motor gelişimi) hakkında ebeveynlere dönüt veriyor musunuz? Ne tür yöntem ve araçları kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Ebeveynlere Dönüt Verme Ortam ve Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Dönüt Verme Ortamları	Yüz Yüze Görüşme Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	16
	Telefon Görüşmesi Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	16
	Mesajlaşma Ö16, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	14
	Grup Toplantısı Ö12, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö5, Ö4, Ö3, Ö1	9
	Kuruma Ait Aplikasyon Ö16, Ö14	2
Kullanılan Araç ve Yöntemler	Fotoğraf ve Video Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö2, Ö1	13
	Gelişim Gözlem Formu Ö16, Ö15, Ö14, Ö12, Ö10, Ö4	6
	Mektup Ö16, Ö12, Ö6, Ö4, Ö2	5
	Not Paylaşımı Ö11, Ö1, Ö6	3
	Ebeveyn Bülteni Ö6, Ö3	2
	Etkinlikleri Eve Gönderme Ö6	1
	Gelişim Raporu Ö14	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlere dönüt verme durumları dönüt verme ortamları ve kullanılan araç ve yöntemler başlıkları altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerden dönüt verme ortamlarında yüz yüze görüşmeye yönelik gelen görüş Ö4: “Okul giriş çıkışlarında yüz yüze de görüşüyorum.” şeklinde belirtilmiştir. Telefon görüşmesine yönelik görüş ise Ö15: “İhtiyaç duyduğum her anda telefonda zaten arıyorum” olarak ifade edilmiştir. Mesajlaşmaya yönelik görüşler, Ö4: “Mesaj atıyorum.” şeklinde ifade edilmiştir. Grup toplantısına yönelik görüşlerden Ö10: “Zaman zaman veli toplantılarımız oluyor. Düzenli oluyor.” şeklindedir. Son olarak aplikasyon kullanmaya yönelik görüşler, Ö16: “Aplikasyon kullanıyorum. Kurumsal bir çalışma. O aplikasyona akşamları yazıyorum. Yediği yemediği şeyleri, yaptığı etkinlikleri, katılımlarını, ruh halini vs.” olarak belirtilmiştir.

Fotoğraf ve video göndermeye yönelik görüş Ö5: “Fotoğraf ve video gönderiyorum”; şeklindedir. Ebeveynlere dönüt verme sırasında gelişim gözlem formu kullanan öğretmen görüşü ise; Ö15: “Ayda bir gelişim gözlem formu doldurup velilere gönderiyorum.” olarak belirtilmiştir. Mektup göndermeye yönelik görüş bildiren öğretmenin cevabı Ö16: “Bazen mektup gönderiyorum.” şeklinde belirtilmiştir. Ebeveynlere dönüt vermede kullanılan araç ve yöntemlere not paylaşımına yönelik görüşler, Ö1: “Not alıyorum ebeveyn ile paylaşıyorum. Dil problemi yaşadığım veli varsa ona not gönderiyorum.” olarak ifade edilmiştir. Ebeveyn bültenlerine görüş bildiren Ö3: “Aylık ebeveyn bültenleri oluyor, onları gönderiyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Etkinlikleri eve göndererek dönüt veren öğretmen Ö6 ise “Sınıfta yapılan etkinlikleri eve gönderiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Gelişim raporuna yönelik görüş ise Ö14: “Her ay düzenli dönüt olarak gelişim raporu gönderiyorum.” şeklindedir.

Elde edilen bulgulara göre yüz yüze görüşmenin öğretmenler tarafından en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin ebeveynlerle görüşme ortamlarının genellikle yüz yüze olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Özkan’ın (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini aldığı çalışmasında da öğretmenlerin en çok yüz yüze iletişimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Özdemir (2009) ve Işık (2007) çalışmalarında yüz yüze görüşmenin en çok tercih edilen yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım ve Dönmez (2008) okul ebeveyn işbirliğine ilişkin öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerini aldığı çalışmalarında yüz yüze görüşmenin en etkili yöntem olduğunu fakat duruma göre en iyi yöntemin değişebileceğini de belirtmişlerdir. Ok (2016) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş ve öğretmenlerin en çok telefon ve yüz yüze görüşmeyi kullandığını belirtmiştir.

Hughes ve MacNaughton (2000) çalışmalarında ebeveynlerin sürece katılımında en iyi yöntemin yüz yüze ve sözlü olduğunu; bu durumda ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini savunmuştur. Ayrıca öğretmenlerden tamamına yakını ebeveyn ile görüşme zamanlarını okula geliş-gidiş saatleri olarak belirtmiştir. Bayraktar ve Güven (2015) okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn iletişim etkinliklerine yönelik görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmalarında ebeveynlerin ve öğretmenlerin en çok geliş-gidiş saatlerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler ebeveynlerle iletişim etkinliklerinde telefon görüşmelerini de sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Işık (2007: 43) okul- ebeveyn işbirliğini incelediği çalışmasında okul-ebeveyn işbirliği kapsamında düzenlenen çalışmalarda telefon görüşmesi, grup toplantısını sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Bir diğer iletişim ortamının ise mesaj olduğu görülmüştür. Mesajları genellikle internet üzerinden whatsapp uygulaması ile gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçları Özdiñ'in (2014) ebeveyn katılım çalışmaları kapsamında kullanılan sosyal medya kullanımını incelediği çalışmasında sosyal medya kullanımının okul ebeveyn ilişkisine olumlu katkısı olduğunu, ebeveynlerin sosyal medyadan okulda yapılan etkinlikler hakkında bilgi almaktan hoşlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca yine öğretmenler grup toplantıları da düzenlediklerini belirtmiştir. Grup toplantılarını ifade eden görüşlerinde genellikle dönem başlarında yaptıklarını da belirtmişlerdir. Grup toplantılarında genel konulardan bahsettiklerini çocukların ismini vermeden ebeveynlerin dikkat etmesi gereken noktaları ifade ettiklerini belirtmişlerdir. MEB'in (2013) OBADER çalışmasında ebeveyn iletişim etkinliklerinde yüz yüze görüşme, telefon görüşmesi, grup toplantısı ve mesajlaşmanın önerildiği görülmüştür. Telefonla görüşme, mesajlaşma, grup toplantılarının ebeveyn ile iletişim kurma yolları olduğu birçok kaynakta da belirtilmiştir (Çelik, 2005, 162; Tutkun ve Köksal, 2002, 220–221). Ayrıca özel anaokullarındaki öğretmenler tarafından kuruma ait aplikasyon kullanıldığı belirtilmiştir. Bu aplikasyon üzerinde çocuğun gün içinde yaptıkları, katıldığı etkinlikler, yemek saatinde neler yediği gibi bilgiler yer almaktadır. Bu bulguyu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler ebeveynlerle sürekli iletişimde olduklarını, ihtiyaç duydukları her an ebeveyne ulaşabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası kullandıkları araçlara ilişkin fotoğraf ve video, gelişim gözlem formu ve mektup gönderdiklerini belirtmişlerdir. Özdiñ (2014) ebeveyn katılımında sosyal medyanın kullanımını incelediği çalışmasında fotoğraf ve videoların ebeveyn iletişimde sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin de öğretmenlere fotoğraf göndererek çocuk hakkında bilgilendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin

fotoğraf ve video için oldukça istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun sosyal medya kullanımının son zamanlarda oldukça artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gelişim gözlem formları da ebeveynlerle iletişim etkinlikleri, dönüt verme amacıyla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmalardan biri de Özkan'ın (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik öğretmen veli görüşlerini incelediği çalışmasıdır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler gelişim gözlem formunu kayıt tutma yöntemi olarak kullanmakta aynı zamanda iletişim kurarken de ebeveynlere çocuklar için kanıt niteliğinde kullanmaktadır. Çocukların gelişimlerinin izlenmesinde kanıt rolü gösterdiği için gelişim gözlem formları birçok öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Bazı öğretmenlerin ise hiç kullanmadığı elde edilen görüşlere göre anlaşılmıştır. MEB (2013) okul öncesi eğitim programında öğretmenlere gelişim gözlem formlarının kullanılması gerektiği önerilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ebeveynlere mektup göndererek, not paylaşarak ve ebeveyn bültenleri göndererek de dönüt vermektedir. Işık (2007: 43) çalışmasında okul-ebeveyn işbirliğinde kısa notlar, ebeveyn bülteni kullanıldığını belirtmiştir. Çalışma bulgularını destekler nitelikte olup çalışma gruplarının ve veri toplama şekillerinin farklı olmasından kaynaklı olarak kullanılma düzeyleri hakkında bir kıyaslama yapılamamaktadır. Ayrıca çocukların gün içinde yaptıkları etkinlik sayfalarını eve göndererek de ebeveynlerin çocukların gelişimleri hakkında fikir sahibi olmalarının sağlandığı ortaya çıkmıştır. Son olarak gelişim raporu kullanan öğretmenin ise özel anaokulunda çalıştığı görülmüştür. Öğretmen gelişim raporunu branş dersleri için kullandığını da ifade etmiştir.

4.1.8. Ebeveyn Katılım Etkinlikleri Düzenleme Durumları

Öğretmenlerin, “Çocuğun gelişimine katkı sağlamak ve izlemek amacıyla aile katılım etkinlikleri (ailenin sınıfta eğitime destek vermesi ve/veya sınıf içi etkinlikleri destekleyici evde yapılan etkinlikler) düzenliyor musunuz? Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.1. Öğretmenlerin Ebeveyn Katılım Etkinliklerinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Okul İçi Etkinlikler	Sınıf İçi Eğitime Katılma	Ö11, Ö10, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3
	Ebeveyn Eğitim Çalışmaları	Ö16, Ö15, Ö8, Ö6, Ö3, Ö2, Ö1
	Atölye Çalışmaları	Ö12, Ö8, Ö7
	Anne Çocuk Saati	Ö9, Ö5
Okul Dışı Etkinlikler	Ev Ödevi	Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1
	Araştırma Görevi	Ö15, Ö13

Tablo 10.1 incelendiğinde öğretmenlerin ebeveyn katılım etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin görüşleri okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler başlıkları altında verilmiştir.

Okul içi etkinliklerden sınıf içi eğitime katılmasına yönelik görüş Ö3: “Ebeveynleri sınıfımıza davet ediyoruz sınıfımızda etkinlik yaptırıyoruz, yani ebeveyni çocukların eğitim etkinliklerine katıyoruz” olarak ifade edilmiştir. Ebeveyn eğitimleri düzenlemeye yönelik görüş bildiren öğretmenin görüşünü Ö8: “Rehberlik servisiyle beraber ebeveynlere eğitimler vermeye çalışıyoruz.” olarak ifade etmiştir. Atölye çalışmaları düzenleyen öğretmenler Ö7: “Anne atölyesi yapıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Anne çocuk saatine yönelik görüşler ise Ö9: “Anne çocuk saatleri yapıyoruz bazen. Beraber bir ürün tasarlıyorlar” olarak belirtilmiştir.

Okul dışı etkinliklerden ev ödevine yönelik görüş Ö2: “Ben ev ödevi gönderiyorum çocuk ebeveyni ile vakit geçirsın, beraber bir ürün ortaya çıkarsınlar diye.” şeklindedir. Araştırma görevine ilişkin Ö15 ise “Araştırma ödevleri gönderiyorum, sunum ödevleri gönderiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9’da ebeveyn katılım etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin okul içi etkinliklerinde en çok ebeveynin sınıf içi eğitime katılması ve ebeveyn eğitim çalışmalarını tercih ettikleri görülmüştür. Işık (2007: 43) okul

öncesi eğitimde okul-ebeveyn işbirliği çalışmalarını incelediği çalışmasında ebeveynlerin eğitime katıldığı görülmüştür. Ebeveynleri sınıf içi eğitime katan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde değerlendirme sürecine katmaktan ziyade ebeveyn iletişimini güçlendirmek maksadıyla yapıldığı görülmüştür. Daha çok meslek tanıtımı, belirli gün ve haftalarda ebeveynin sınıf içi eğitime katıldığı öğretmen görüşlerine göre anlaşılmıştır. Ayrıca pandemi dönemi olduğu için ebeveynlerin sınıflara girmesinin yasak olduğu belirtilmiştir. Birçok okul pandemi kaynaklı sınıf içi eğitime ebeveyni katmadığını belirtmiştir. Uygulama yapanların da kısıtlı sayıda yaptıkları belirtilmiştir. Pandemiden önce Akkaya (2007) çalışmasında öğretmenlerin ebeveyn katılım etkinliklerinden en çok sınıf içi eğitime katılmayı kullandıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde ebeveyn eğitim çalışmaları pandemi öncesinde düzenli şekilde yapılmaktayken pandemi sırasında sadece birkaç kez yapılmıştır. Fakat yine de öğretmenler tarafından kullanılmaya çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca atölye çalışmaları ve anne çocuk saatlerinin de hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından sevildiği ve yapılmaya çalışıldığı görülmüştür. Fakat atölye çalışmaları ve anne çocuk saati düzenleyen okulların özel ve resmi bağımsız anaokulları olduğu görülmüştür. Fiziksel mekanın bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenler pandemiden kaynaklı olarak sınıf içi eğitime katamadığı ebeveyni okul dışı etkinliklerle sürece dahil etmeye çalışmaktadır. Ev ödevleri göndererek ebeveyn katılımını sağlamayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Akkaya (2007) okul öncesi eğitimde ebeveyn katılım etkinliklerine ilişkin öğretmen veli görüşlerini almayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin ev ödevlerini sıklıkla kullandığı ortaya çıkmıştır. Işık (2007: 43) benzer sonuçları elde ettiği çalışmasında ev ödevlerinin sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca ev ödevi bağlamında ebeveyn ve çocuğa birlikte tasarımları için araştırma görevi gönderdiklerini belirtmişlerdir. Ev ödevinin ebeveyn ve çocuk arasında iletişimi güçlendirdiği belirtilmiştir. Elde edilen görüşlere göre öğretmenlerin ebeveyn katılım etkinliklerinden sınırlı etkinlikler yaptığı görülmüştür. Güven'in (2011) çalışma sonuçlarına göre de öğretmenler çeşitli etkinliklerden faydalanmak yerine az sayıda etkinlikten faydalanmaktadır.

Öğretmenlerin, “Çocuğun gelişimine katkı sağlamak ve izlemek amacıyla aile katılım etkinlikleri (ailenin sınıfta eğitime destek vermesi ve/veya sınıf içi etkinlikleri destekleyici evde yapılan etkinlikler) düzenliyor musunuz? Bahsettiğiniz etkinliklerin çocukların gelişimine olan etkisini nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ise Tablo 10 Devam’da gösterilmiştir.

Tablo 10.2. Öğretmenlerin Ebeveyn Katılımının Çocuk, Ebeveyn, Öğretmen ve Eğitime Katkılarına İlişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Ebeveyn Katılımının Çocuğa Etkileri	Mutlu Olma	Ö15, Ö14, Ö11, Ö10, Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5, Ö4, Ö1	11
	Özgüven Artma	Ö16, Ö15, Ö13, Ö10, Ö3	5
	Okula Bağlanma	Ö11, Ö9, Ö8, Ö7, Ö2	5
	Ebeveyn Tarafından Önemsendiğini Anlama	Ö16, Ö13, Ö10	3
	Motive Olma	Ö13, Ö6, Ö4	3
	Akademik Başarı Artma	Ö13, Ö11, Ö10	3
	Duygusal Gelişim	Ö12, Ö5	2
	Güvende Hissetme	Ö12	1
Ebeveyn Katılımının Ebeveyne Etkileri	Mutlu Olma	Ö1	1
	Çocukla İlgili Farkındalığı Artma	Ö14	1
	Çocuğu İzleme ve Gelişimini Takip Etme	Ö10	1
Ebeveyn Katılımının Öğretmene Etkileri	Keyif alma	Ö14	1
Ebeveyn Katılımının Eğitime Etkileri	Eğitimde Verimin Artması	Ö16, Ö14	2

Tablo 10.2. incelendiğinde ebeveyn katılım etkinlikleri ile ilgili alınan görüşlerden öğretmenlerin ebeveyn katılım etkinliklerinin öğretmenlere, ebeveynlere, çocuklara ve eğitime etkileri olduğunu da ifade etmişlerdir. Ebeveyn katılım etkinliklerinin etkileri de çocuk, ebeveyn, öğretmen ve eğitim şeklinde düzenlenmiştir.

Ebeveyn katılımının çocuğa etkilerinde mutlu olmaya yönelik görüş, Ö7: “Çocuk anne babasını sınıf içerisinde gördüğü zaman mutlu oluyor.” şeklinde belirtilmiştir. Çocuğun özgüveninin artmasına yönelik görüşler belirten Ö10 “Çocuğun öz güveni gelişiyor.” olarak; Ö16 ise “Çocuğun özgüveni artıyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Okula bağlanmaya yönelik öğretmen görüşü ise Ö7: “Okula ait, sınıfa ait hissediyor.” şeklindedir. Ebeveyn tarafından

önemsendiğini anlamaya yönelik görüşler belirten Ö13'ün görüşü ise *“Çocuk ebeveyninin kendisini önemseydiğini bu şekilde fark ediyor.”* şeklindedir. Motive olmaya yönelik görüşü Ö6: *“Ebeveynini de bu işin içinde gördüğünde okula motive oluyor.”* şeklinde belirtilmiştir. Akademik başarıyı arttırdığına yönelik görüş, Ö13: *“Sınıf içindeki başarısı yükseliyor.”* şeklinde olup duygusal gelişime yönelik görüşler ise Ö12: *“Öncelikle duygusal gelişimini destekliyor bu durum.”* şeklindedir. Güvende hissetmeye yönelik görüşler, Ö12: *“Kendini güvende hissediyor çocuk.”* şeklindedir.

Ebeveyn katılımının ebeveyn etkilerinden mutlu olmaya yönelik görüş, Ö1: *“Anne de mutlu oluyor. Hatta unuttunca üzülüyorlar.”* şeklinde olup, çocukla ilgili farkındalığı artmaya yönelik görüş ise Ö14: *“Ebeveyn de eğitim sürecine dahil olduğu için çocuğu için iyi bir şey yaptığının bilincine varıyor.”* şeklindedir. Çocuğun izleme gelişimini takip etmeye yönelik görüş belirten Ö10 ise *“Ebeveyn de çocuğunun sosyal ortamda nasıl davrandığını gözleriyle şahit olmuş oluyor.”* olarak ifade etmiştir.

Ebeveyn katılımının öğretmene etkilerine Ö14 *“Ben de işimden keyif alıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ebeveyn katılımının eğitime etkilerini ise iki öğretmen eğitimde verimin arttığını Ö16: *“Eğitimi daha verimli hale getiriyor.”* ve Ö14: *“Onların mutluluğu eğitimin kalitesini artırıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler ebeveyn katılımı ile çocukların ebeveynlerini okulda gördüklerini, ebeveynin onu önemseydiğini hissettiğini belirtmektedir. Çocukların ebeveynlerinin desteğini hissettiği zamanlarda mutlu olduklarını belirtmiştir. Ebeveyn katılımı uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalar göstermektedir ki ebeveyn katılımı ile çocukların özgüveni gelişmekte ve motivasyonu artmaktadır. Bu bağlamda çocukların akademik başarıları artmaktadır (Pehlivan, 1997; HooverDempsey, Walker, 2002; Çelenk, 2003; Arslan ve Nural, 2004; Mo ve Singh, 2008, Kotaman, 2008).

Öğretmenler, ebeveynlerin ebeveyn katılımı ile çocuklarını daha yakından izlediklerini, okul ortamında çocuklarını gözlemleyebildikleri için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Şahin'in (2004) çalışması sonucunda anne babaların ebeveyn katılımı ile çocuklarını daha iyi gözlemleme ve tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Özen'in (2008) çalışmasının bulgularına göre de ebeveynlerin ebeveyn katılımı ile çocukları hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ok (2016) çalışmasında ebeveynlerin

kendilerinin ve çocuklarının mutlu olduğunu, çocuğun eğitim sürecine dahil olduklarını, öğretmen ve ilgili kişilerden farklı şeyler öğrendiklerini, son olarak okulda yapılan uygulamalardan haberdar olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen ebeveyn katılım uygulamalarında mesleğinden daha fazla keyif aldığını belirtmiş, başka bir öğretmen de eğitimde verimin arttığını ifade etmiştir. Çalışma bulguları göz önüne alındığında her ne kadar ebeveyn-çocuk iletişimi görüşü belirtilmemiş olsa da diğer görüşlerin ebeveyn-çocuk iletişimini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Chavkin (1989: 119) ebeveynlerin çocukların eğitimiyle ilgilenmediği fikrini çürütmek amacıyla yürüttüğü çalışmada ebeveyn katılımının ebeveyn-çocuk iletişimini arttırdığını ortaya koymuştur.

Çalışma bulgularına göre ebeveyn katılım etkinliklerinin eğitim programını verimli hale getirmesine ilişkin görüş elde edilmiştir. Öğretmenin ebeveyn katılım etkinliklerini uyguladığı zamanlarda işinden keyif aldığını ve bu yüzden işini daha iyi yaptığını belirtmiştir. Bu durumun ise eğitimde verimi arttırdığına ulaşılmıştır. İnal vd. (2008) öğretmenlerin ebeveyn katılımlarına ilişkin görüşlerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmalarında öğretmenlerin tamamının eğitim programının verimini, kalitesini arttırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı için ebeveyn katılım etkinliklerini gerekli gördükleri de Batur-Musaoğlu'nun (2008) çalışmasında ortaya çıkmıştır.

4.1.9. Çocuğu Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler

Öğretmenlerin, “Ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadığınız güçlükler var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Çocuğu Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Fiziksel Ortam Kaynaklı Güçlükler	Pandemi Sorunu	Ö16, Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö9, Ö6, Ö2, Ö1
	Yardımcı Personelin Olmaması	Ö16, Ö9, Ö8, Ö4,
	Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Ö2, Ö1
	Süre Yetersizliği	Ö14
	Materyal Eksikliği	Ö2
Kurum Kaynaklı Güçlükler	Kurum Baskısı	Ö16, Ö15, Ö11
	Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	Ö12
Değerlendirme Aracı Kaynaklı Güçlükler	Değerlendirme Araçlarını Kullanmanın Zaman Alması	Ö8, Ö6, Ö4, Ö1
	Değerlendirme Araçlarının Fazlalığı	Ö6
Öğretmen Kaynaklı Güçlükler	Güncel Bilgi Takip Edememe	Ö1
Çocuk Kaynaklı Güçlükler	Çocukların Yaşlarının Küçük Olması	Ö9, Ö4
Ebeveyn Kaynaklı Güçlükler	Çocuğu Dönem Ortasında Kayıt Ettirme	Ö8, Ö7
	Ebeveynin İlgisizliği	Ö4

Tablo 11 incelendiğinde çocukların tanıma, izleme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler fiziksel ortam kaynaklı, kurum kaynaklı, değerlendirme aracı kaynaklı, öğretmen kaynaklı, çocuk kaynaklı ve ebeveyn kaynaklı güçlükler başlıkları altında verilmiştir.

Fiziksel ortam kaynaklı güçlüklerle pandemi ilan edilmesinin ölçme ve değerlendirme sürecini büyük ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşü bildiren öğretmenlerden Ö1 “Daha öncesinde her hafta ebeveynleri sınıfa davet ederdim ama pandemi dolayısıyla veliyi sınıfa almıyorum.” olarak belirtmiştir. Yardımcı personelin olmamasını güçlük olarak belirten görüş Ö1: “Sınıf ablası olsa yükümüz hafifler ve benim çocukları gözlemleme sürecim daha derin olur.” şeklindedir. Sınıf mevcudunun fazla olmasını güçlük olarak belirten görüşlerden

Ö16: “Sınıf mevcudunun kalabalık olması tanıma değerleri sürecinde sorunlar oluşturuyor.” olarak ifade edilmiştir. Eğitim süresinin yetersizliğine yönelik görüşler ise Ö14: “Çocuk tam zamanlı geliyorsa sorun olmaz yarı zamanlı geliyorsa tanıma izleme değerlendirme zor oluyor süreç olarak uzuyor. Bence okul öncesi eğitim birkaç saat olmamalı daha çok tanınmalıyız çocuğu.” şeklindedir. Materyal eksikliğinin de güçlük olarak yansıdığını ifade eden Ö2 ise “Materyalim eksikken donanımlı eğitim yapamazken açıkçası ölçme değerlendirmemi de çeşitlendiremiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kurum kaynaklı güçlükler kurum baskısı olarak görüşler, Ö15: “Fotoğraf ve video gönderiyorum. Okulumuz da göndermemizi istiyor. Zorunlu gibi bir şey sanki.” şeklinde ve hizmet içi eğitim eksikliğine yönelik görüş, Ö12: “Milli Eğitim bence her ay özel okullara bir eğitim bir seminer vermeli. Bizi sadece kurumlara bırakmamalılar. Biz de Milli Eğitime bağlıyız çünkü.” şeklindedir.

Değerlendirme araçlarının zaman almasına ilişkin görüş ise Ö4: “Açıkçası ben form doldurmak uzun sürdüğü için tercih etmiyorum.” şeklinde olup değerlendirme aracı kaynaklı güçlükler değerlendirme aracının fazlalığı olarak görüş belirten Ö6 ise “Bilemiyorum, açıkçası öğretmenleri serbest bıraksalar, herkes işini yapmaya çalışsa daha güzel olur. Bir sürü form gönderiyorlardı. Ben hangi birini doldurayım bilemezdim.” olarak belirtmiştir.

Öğretmen kaynaklı görüşlere güncel bilgileri takip edememe şeklinde görüş yönelten öğretmenin görüşü ise Ö1: “Güncel bilgilerden haberdar olamayabiliyorum.” şeklindedir.

Çocuk kaynaklı güçlükler çocukların yaşına yönelik görüş ise Ö9: “Açıkçası çocukların yaşı küçük olduğu için onların değerlendirmesi daha uzun sürüyor.” şeklindedir.

Ebeveyn kaynaklı güçlükler ebeveynin ilgisizliği şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri; Ö4: “Bir de bazı ebeveynler hiç yardımcı olmuyor o çocukta zorlanıyorum.” şeklindedir. Ayrıca ebeveynin çocuğu dönem ortası kayıt ettirmesinin de güçlük olduğunu ifade eden Ö8 “Ara dönemde gelen çocuğu sınıfa katmak zor olabiliyor.” olarak görüş belirtmiştir.

Öğretmenler pandemi ilan edilmesiyle birlikte okullara ve sınıflara ebeveynlerin alınmasının yasak olduğunu belirtmiştir. Bu durumun eğitim etkinliklerini ve ölçme değerlendirme sürecini de oldukça güçleştirdiği ifade edilmiştir. Öğretmenler sınıf içi eğitim etkinliklerine ebeveynleri katamadıklarını belirtmişlerdir. Çocukları tanıma, izleme ve değerlendirme sürecinde yardımcı abla ve personelin bulunmamasından kaynaklı olarak da

zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler teneffüslerinin olmadığını, kişisel ihtiyaçlarını bile güçlüklerle giderdiklerini belirtmiştir. Çocukların yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak yardımcı personelin olmamasından kaynaklı hem eğitim sürecinde hem çocukları değerlendirme sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Gelebek-Üstün ve Uzun (2020) 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada değerlendirme sürecine ilişkin yardımcı personel ve yardımcı abla eksiğinin güçlük olarak belirtildiği görülmüştür. Sınıf mevcudunun fazla olması da çocukların değerlendirilmesinde öğretmenlere güçlük yaşatmaktadır. Özkan (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin değerlendirme sürecini engelleyen faktörlerin arasında sınıf mevcudunun fazla olmasını belirttikleri görülmüştür. Benzer sonuçlar birçok araştırmada da bulunmuştur (Taner 2005; Duban ve Küçükyılmaz 2008; Çiftçi 2010; Tuncer ve Özeren, 2015; Ercan ve Altun 2005, Yapıcı ve Leblebiciler 2007, Acat ve Demir-Uzunkol (2007). Ayrıca eğitim sürecinde sürenin değerlendirme için yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenler yine materyal eksikliği durumlarında da çocuklarla istedikleri şekilde çalışamadıklarını ve bu durumdan kaynaklı olarak çocukları izleyemediklerini belirtmiştir. Materyal eksikliğinin öğretmenin motivasyonunu etkilediği belirtilmiştir.

Bazı öğretmenler değerlendirme sürecinde yaşadıkları güçlüklerde kurum tarafından baskı yapıldığını, fotoğraf video gönderme konusunda baskı yapıldığını, değerlendirme araçlarını zorunlu tuttuklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bunları değerlendirme sürecinde güçlük olarak belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerden biri de güncel bilgileri takip edemediği için değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmakta güçlük çektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler değerlendirme araçlarını kullanmanın uzun zaman alması ve birçok değerlendirme aracının olmasından kaynaklı olarak zorlandıklarını, zaman ayıramadıklarını ve kullanmaktan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklardan kaynaklı güçlüklerde öğretmenler çocukların yaşlarının küçük olmasının da sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Çocukların kendilerini ifade edemediğinden tanımanın zorlaştığını ve zaman aldığını belirtmiştir.

Son olarak ebeveynin ilgisizliğinin de ölçme ve değerlendirme uygulamalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar Taner'in (2005) okul öncesi eğitimde bireyi tanıma tekniklerini incelediği çalışmada ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler çocukların dönem ortasında gelmesinin de çocukları tanımayı zorlaştırdığını belirtmiştir.

4.2. Ebeveyn Görüşleri

4.2.1. Çocukların Gelişimlerini İzleme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Ebeveynlerin, “Öğretmeniniz çocuğunuzu tanımak, izlemek ve değerlendirmek için ne tür ölçme yöntem ve araçlarını (standart testler, gelişim gözlem formu, gelişim gözlem raporu, portfolyo) kullanıyor?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 12 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 12. Ebeveynlerin Çocukların Gelişimlerini İzleme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkında Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Gelişim Raporu	E14, E13, E12, E11, E10, E9, E8, E7, E3, E2, E1	11
Portfolyo	E14, E11, E10, E8, E6, E4, E3, E2, E1	9
Gelişim Gözlem Formu	E14, E10, E8, E7, E6, E4, E3	7
Davranış Çizelgesi	E14, E13, E8, E7, E3	5
Gözlem	E12, E11, E10, E9, E7	5
Ebeveyn Tanıma Formu	E11, E7, E3	3
Boy-Kilo Çizelgesi	E16, E13	2
Aplikasyon	E16, E13	2
Not Kağıdı	E8	1
Kazanım Formu	E6	1

Tablo 12’de ebeveynlerin öğretmenlerin çocukları tanıma, izleme ve değerlendirmede uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları gelişim raporu, portfolyo, gelişim

gözlem formu, davranış çizelgesi, gözlem, ebeveyn tanıma formu, boy-kilo çizelgesi, aplikasyon, not kağıdı, kazanım formu başlıkları altında verilmiştir.

Gelişim raporuna yönelik görüşler bildiren ebeveynlerden E2: *“Dönem sonunda gelişim raporu verdi karne olarak.”* olarak ifade etmiştir. Ebeveynlerin portfolyoya ilişkin görüşü E3: *“Sınıfta her çocuğa özel portfolyo vardır, öğretmen dönem aralarında eve gönderiyor.”* şeklindedir. Gelişim gözlem formuna yönelik görüş, E14: *“Gelişim gözlem formu gönderiyorlar haftada bir.”* olarak belirtilmiştir. Davranış çizelgesine yönelik görüşler, E7: *“Davranış çizelgesi gönderiyor çocuğuma alışkanlık kazandırmak için.”* şeklinde olup gözleme yönelik görüş, E12: *“Oyun saatinde gözlem yaptığını fark ediyorum”* şeklindedir. Ebeveyn tanıma formu kullanıldığını belirten E3 ise *“Sene başında ebeveynleri tanımak için çocuğu tanımak için bir form göndermişti, geri istedi sonra.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Boy-kilo çizelgesine yönelik görüşler, E16: *“Bazen boy kilo grafiği olarak gönderiyorlar.”* olarak ifade edilmiştir. Aplikasyona yönelik görüş, E13: *“Bir de okulumuzun cep telefonunda aplikasyonu var onun üzerinde çocuğun gün içinde ne yediği, hangi etkinliklere katıldığı ve öğretmen görüşü kısmı var.”* şeklindedir. Not kağıdına yönelik görüşü E8 *“Not kağıdı yolluyor.”* şeklinde ifade etmiş ve kazanım formuna yönelik görüş belirten E6 ise *“Yeni öğrendiği şeyleri kazanım kağıdı yazıyor. Gönderiyorlar.”* şeklinde belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hangi araç ve yöntemini kullandıklarına yönelik gelişim raporu cevabını vermiştir. Gelişim raporlarını genellikle dönem sonlarında verdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece özel anaokuluna çocuğu devam eden ebeveynler aylık olarak gelişim ve yetenek raporu aldıklarını, bu durumun branş derslerine özgü olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerinin portfolyoyu sıklıkla kullandıkları belirten ebeveynler, çocukların yaptıkları etkinlikleri öğretmenin portfolyo kutusunda muhafaza ettiğini ve dönem sonlarında eve gönderdiğini belirtmiştir. Ebeveyn görüşlerine göre portfolyolarda sadece çocukların etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Ebeveynlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarından biri de gelişim gözlem formudur. Ebeveynler bazı öğretmenlerin ayda bir bazı öğretmenlerin ise sadece birkaç defa verdiğini veya sadece gösterdiğini ifade etmiştir. Ebeveynlerin öğretmenlerin çocuklarda davranış değişikliği yaratabilmek için davranış çizelgelerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını kullanırken mutlaka gözlem yaptıklarını düşündüklerini de belirtmişlerdir. Ebeveynler öğretmenlerin günlük konuşmalarında çocukları hakkında verdikleri bilgilerden yola çıkarak gözlem yaptığını düşündüklerini ifade etmiştir. Ebeveynler öğretmenlerin sene başında

ebeveyn tanıma formu gönderdiklerini, önemsediklerini belirtmiştir. Çocukların fiziksel özelliklerini de takip etmek için boy-kilo çizelgesi doldurduklarını belirtmişlerdir. Çocuğun fiziksel gelişimini düzenli ölçemeyen ebeveynlerin bu durumdan mutlu olduğu görülmüştür. Özel anaokullarında kullanılan aplikasyon ebeveynler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca not kağıdı ve kazanım formu kullanan öğretmenlerin de olduğu ebeveyn görüşlerinden anlaşılmıştır.

4.2.2. Çocuklarının İzleme ve Değerlendirme Sürecine Katılımları

Ebeveynlerin, “Öğretmeniniz çocuğunuzun gelişimine katkı sağlamak ve izlemek amacıyla aile katılım etkinlikleri düzenliyor mu? Ne tür etkinlikler düzenleniyor? Siz hangilerine katılmayı tercih ediyorsunuz? Bu etkinliklerin çocuğunuzun gelişimine olumlu bir etki sağlıyor mu? Evde yaptığınız etkinliklerle ilgili olarak gözlemlerinizi kaydettiğiniz bir form veya defter var mı? “ sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Ebeveynlerin Çocuklarının İzleme ve Değerlendirme Sürecine Katılımlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Sürecine Katılım Durumları	Düzenleniyor	E13, E11, E8, E7, E6, E5, E3	7
	Düzenlenmiyor	E16, E14, E12, E10, E9, E4, E1	7
Ebeveynlerin Sürece Katılıma İlişkin Bakış Açısı	Olumlu	E16, E14, E13, E12, E11, E10, E9, E6, E5	9
Ebeveynlerin Sürece Katılımının Çocuğa Etkisi	Mutlu Olma	E16, E14, E13, E12, E10, E9, E8, E7, E5, E3, E2, E1	12
	Motivasyonun Artması	E16, E14, E13, E12, E9, E7, E2	7
	Ebeveyn İle İletişimin Artması	E16, E11, E10, E5, E4	5
	Özgüvenin Artması	E14, E13	2
	Farklı Ebeveynlerle İletişimin Artması	E3, E11	2
	Akademik Başarının Artması	E16	1

Tablo 13 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre, çocukları tanıma izleme ve değerlendirme sürecine ebeveynlerin katılımı hakkında ebeveyn görüşleri tanıma, izleme ve değerlendirme sürecine katılım durumları, ebeveynlerin sürece katılımına ilişkin bakış açısı, ebeveynlerin sürece katılımının çocuğa etkisi başlıkları altında verilmiştir.

Ebeveyn katılım etkinliklerine katılmaya etkinlik düzenleniyor yönünde görüş belirten E9: *“Sadece bir defa sınıf içi eğitime katıldım.”* olarak ifade etmiştir. Düzenlenmiyor olmasına yönelik görüş ise E10: *“Sınıf içi eğitime katılmadım, yapılmıyor. Pandemi kaynaklı okula veli almıyorlar.”* şeklinde ifade edilmiştir. Ebeveynlerin ebeveyn katılımına olumlu bakış açısına yönelik görüş ise E5: *“Hemen hemen hepsine katıldım. Seviyorum bu tarz etkinlikleri.”* olarak belirtilmiştir.

Çocukların mutlu olduğunu ifade eden ebeveynlerden E3: *“Çocuk ebeveyni sınıfa gelince daha mutlu oluyor ebeveyninin de oraya gelebileceğini bilmek onları heyecanlandırıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Motivasyonun artmasını sağladığını düşünen ebeveynlerden ise E7: *“Motivasyonu da artırıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Ebeveyn ile iletişime yönelik görüşler, E4: *“İletişimimizi güçlendiriyor.”* şeklindedir. Öz güvenin artmasını sağladığına yönelik görüş, E13: *“Kendine daha çok güvenmeye başlıyor benden destek alınca.”* olarak ifade edilmiştir. Farklı ebeveynlerle iletişimin artmasını sağladığını ifade eden ebeveynlerin görüşü, E3: *“Ebeveynlerin sınıfa haftada birde olsa gelmesini destekliyorum çocuklar farklı ebeveynleri de görmüş oluyor.”* olarak belirtilmiştir. Akademik başarının artmasına yönelik görüş ise, E16: *“Akademik başarısına katkı sağlıyor ve ben olumlu dönüşler aldığımı düşünüyorum.”* şeklindedir.

Çalışma bulgularına göre ebeveynlerin ebeveyn katılım etkinliklerine bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcı ebeveynlerin yarısından fazlasının anne olduğu ve annelerin de çocukların eğitime katılma isteklerinin fazla olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Atakan (2010) ve Bridge (2001) de çalışmasında annelerin çocuklar ve öğretmenleri ile daha çok etkileşime girmek istediklerini, sınıfa eğitim sürecine daha çok katılmak istediklerini ortaya koymuştur. Ok (2016) çalışmasında ebeveynlerin ebeveyn katılım etkinliklerine katılmaya pozitif bir bakış açısı geliştirdiklerini, istekli olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveyn katılım etkinlikleri süresince uyumlu olduklarını da ifade etmiştir. Yine benzer bir sonuç elde eden Yazıcı vd. (2007) okul öncesi eğitimde ebeveyn katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveynlerin beklentilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında ebeveynlerin ebeveyn katılım etkinliklerine olumlu baktıklarını, istekli olduklarını

belirtmiştir. Işık (2007: 46) ve Pianta vd. (2001) çalışmasında bu sonuçları destekleyecek bulgular elde etmiştir. Kuşin (1991) de çalışmasında ebeveynlerin birçoğunun ebeveyn işbirliği çalışmalarının önemini farkında olduklarını ve ebeveyn katılımının gerekli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Ayrıca birçok araştırma göstermektedir ki ebeveynler çocuklarının gelişimini merak etmekte ve eğitim sürecinin içinde olmak istemektedir (Işık, 2007; Yazıcı vd., 2005; Güven, 2011).

Çalışma sonuçlarına göre ebeveyn katılım etkinlikleri ile çocuğun akademik başarısının artmasına yönelik az görüş bildirilse de birçok araştırma ebeveyn katılımı ile çocukların akademik başarılarında artma olduğunu göstermektedir. Kotaman (2008) ebeveynlerin çocukların eğitim hayatlarına dahil olduklarında çocukların okul başarılarının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca okula karşı pozitif bir tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar Oğuz'un (2008) öğretmen ebeveyn işbirliğinin çocuk üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında da ortaya konmuştur. Çınkır ve Nayır'ın (2017) çalışması bu sonuçları destekler niteliktedir. Uyum problemlerinin ortadan kalktığını belirtmiştir. Bu görüşün çocuğun motivasyonunun artmasıyla paralel olduğu düşünülmektedir. Bu bulgusunu desteklediği düşünülmektedir. Mutlu olma ve motivasyonun artmasıyla çocuğun sosyal-duygusal gelişimini ifade etmektedir. Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008: 86) çalışmasında ebeveyn katılım etkinliklerinin akademik başarılarının yanında sosyal duygusal gelişimine de katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin görüşlerine göre çocuklar sınıfa gelen ebeveynlerle iletişim kurmakta ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Farklı ebeveynlerle iletişim kurmasına yönelik olarak sosyalleştiği, özgüveninin arttığı ve aynı zamanda kendini ifade etme dil gelişimine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Güven (2011) çalışmasında bu bulguları desteklemekte ebeveyn katılımı ile çocuklarda sosyalleşmenin, dil gelişiminin ve özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Birçok araştırma ebeveyn katılımının çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Casper ve Lopez, 2006, Vural, 2006). Atakan (2010) aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında aile katılım etkinliklerinin çocuklara yararlı olduğunu ifade etmiştir.

4.2.3. Öğretmene Çocuk Hakkında Dönüt Verme Durumları

Ebeveynlerin, “Ebeveyn olarak çocuğunuzu ev, sokak, park gibi gerçek yaşam durumlarında gözleyip gelişimi hakkında öğretmeninize siz, bilgi / dönüt veriyor musunuz?

Dönüt verirken nasıl bir yöntem, ifade kullanıyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 14 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 14. Ebeveynlerin Öğretmene Çocuk Hakkında Dönüt Vermelerine İlişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Ebeveynlerin Öğretmene Çocuk Hakkında Dönüt Verme Yöntem ve Araçları	Ev Ödevi	E16, E14, E13, E12, E11, E10, E9, E7, E6, E4, E2, E1	12
	Sohbet Sırasında/Sözel	E14, E13, E12, E11, E10, E7, E6, E5, E4	9
	Fotoğraf Video	E13, E12, E11, E10	4
	Not Kağıdı	E3	1
	Portfolyo	E8	1
Ebeveynlerin Öğretmene Dönüt Verirken Dikkat Ettiği Noktalar	Üslup	E15, E14, E13, E12, E10, E7, E6, E2	8
	Saygılı Olma	E16, E13, E12, E10, E7	5
	Arama Saatleri	E16, E14, E11, E9	4
Ebeveynin Öğretmene Çocuk İçin Dönüt Verme Konuları	Çocuğun İhtiyaçları	E12, E10, E2, E1	4
	Davranış Sebepleri	E16, E14, E9	3
	Duygusal İhtiyaçları	E14, E6	2
	Genel Konular	E8, E3	2
	Doğru Davranış Kazanma	E13, E9	2
	Evde Yaşanılan Olaylar	E11, E4	2
	Sevdiği- Sevmediği Şeyler	E10	1

Tablo 14 incelendiğinde ebeveynlerin öğretmene çocuk hakkında dönüt verme yöntem ve araçları, ebeveynlerin öğretmene dönüt verirken dikkat ettiği noktalar ve ebeveynlerin öğretmene çocuk için dönüt verme konuları başlıkları altında ele alınmıştır.

Ebeveynlerin öğretmene çocuk için dönüt verme yöntem ve araçlarından ev ödevi kullanan ebeveynlerden E11 “Eve ödev gönderiyor. Beraber yapın diyor. Yapıp geri

yolluyoruz.” olarak belirtmiştir. Ayrıca sohbet sırasında/sözel olarak dönüt verdiğini belirten ebeveynlerden E10: *“Hayır kağıt üzerinde herhangi bir not almıyorum sözlü olarak öğretmene anlatıyorum.”* olarak ifade etmiştir. Ebeveynlerin fotoğraf video kayıtlarını öğretmene gönderip dönüt vermesine ilişkin görüş, E10: *“Biz yaparken fotoğraf video çekip öğretmenle paylaşıyoruz.”* şeklindedir. Ebeveynlerden E3 ise not alarak dönüt verdiğini *“Yaptığımız etkinlikleri ve verdiği dönütleri yazılı notlar halinde kaydediyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Portfolyo kullandığını belirten ebeveynlerden E8: *“Kendi aldığımız eğitim setinde portfolyosu var. Evde yaptıklarımızı orada saklıyoruz. Biz de öğretmene gösteriyoruz.”* olarak görüşlerini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin öğretmenle iletişim kurarken dönüt verirken üslubuna dikkat eden ebeveynin görüşü E5: *“Öğretmenle konuşurken üslubuma dikkat ediyorum.”* olarak ifade edilmiştir. Öğretmene karşı saygılı davranan ebeveynlerden E16’nın görüşü ise *“Saygılı davranmaya çalışırım.”* şeklindedir. Arama saatlerine dikkat ettiğini belirten öğretmenlerden E14’ün görüşünü *“Arama saatlerime dikkat ederim.”* olarak ifade etmiştir.

Ebeveynin öğretmene çocuklar hakkında dönüt verirken hangi durumlardan hangi konulardan bahsettiğine ilişkin çocukların ihtiyaçlarına yönelik E2 *“Çocuğun ihtiyacı olan şeyleri gördüğüm zaman söylemeye çalışıyorum.”* olarak görüş bildirmiştir. Çocuğunun davranışlarının sebeplerini öğrenmeyi amaçlayan ebeveynlerden E16 görüşünü *“Birçok sebebi olabilir davranışının ebeveyninden kaynaklı ya da okuldan kaynaklı olabilir diye düşünüyorum öğretmenden yorum yapmasını bekliyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Çocuğunun evde yaşanan olaylardan dolayı duygusal ihtiyaçlarını öğretmene bildiren ebeveyn görüşü E6: *“Bugün sıkıntılı bugün morali yok diye öğretmene söylüyoruz.”* olarak belirtmiştir. Ebeveynlerden bazıları genel konulardan bahsettiğini E8: *“Hem özel hem genel konulara değinmeye çalışıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Doğru Davranış Kazanmaya ilişkin görüş ise E9: *“Çocuğum öğretmene bağlı olduğu için çocuğa yaptırmak istediğim birçok konuda öğretmenden destek alıyorum.”* olarak ifade edilmiştir. Evde yaşanan olayları öğretmene bildiren ebeveynlerden E4 görüşünü *“Yaşadığımız olayları anlatıp gözlemlerimi paylaşıyorum.”* olarak belirtmiştir. Çocuğunun sevdiği-sevmediği şeyleri öğretmenle paylaşan ebeveynin görüşü de E10 *“Hoşlanmadığı bir şey olduğu zaman söylüyorum. İşte, parkta şunu yapmaktan hoşlanmadı ya da şunu yapmaktan hoşlandı deyip iyi yönlerinden de bahsediyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulara göre ebeveynler öğretmene dönüt verirken en çok ev ödevlerini kullanmaktadır. Öğretmenin gönderdiği ev ödevlerini beraber yaparak öğretmene göndermekte ve çocuğun gelişimi hakkında öğretmene dönüt verdiklerini belirtmektedir. Ebeveyn görüşlerine göre dönütleri geliş gidiş saatlerinde yüz yüze sohbet ederken verdiklerini, çocuklarıyla ilgili dikkat çeken noktaları öğretmenle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Evde, parkta veya gerçek yaşam durumlarında çocuklarıyla ilgili dikkat çekici durumlarda fotoğraf video çektiklerini bunu hafta sonu veya akşam öğretmene gönderdiklerini belirtmişlerdir. Geliş gidiş saatleri dışında dönütleri bu şekilde sağladıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden biri de sözel şekilde bildirmek yerine öğretmene vermek üzere bir not kağıdına kısa notlar aldığını ve öğretmene verdiğini belirtmiştir. Bir diğeri de özel olarak çocuğuna aldığı eğitim setinde portfolyo dosyası olduğunu, bunu çocuğuyla organize ederek öğretmene gösterdiklerini belirtmiştir.

Ebeveynler bu dönütler sırasında özellikle öğretmeni incitmeden konuşmaya ve iletişim kurmaya çalıştıklarını üsluplarına dikkat ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca üsluba paralel şekilde saygılı olduklarını belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler ise arama saatlerine dikkat ettiklerini öğretmeni rahatsız etmek istemediklerini belirtmiştir.

Ebeveynler dönüt verirken çocuklarının ihtiyaçlarından öğretmene bahsettiklerini, öğretmenin de bu ihtiyaçlara uygun şekilde çocuğa davranması gerektiğini beklediklerini ifade etmiştir. Ebeveynler çocuklarının davranışlarının sebeplerini anlayamadıkları zamanlarda öğretmenden yardım istediklerini belirtmiştir. Ayrıca evde yaşanan olaylardan kaynaklı olarak duygusal ihtiyaçlarını belirtip öğretmenden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Doğru davranış kazandırmak için de öğretmenden destek istemektedirler. Ayrıca ebeveynler genel konulardan bahsettiklerini, çocuklarının sevdiği sevmediği şeyleri de söyleyerek öğretmenin bu durumları göz önüne alarak davranmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

4.2.4. Ebeveynlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları

Ebeveynlerin, “Öğretmeniniz veya okul yönetimi tarafından çocuklarınızın gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda siz ebeveynlere yönelik; bilgilendirici bir eğitim çalışması (seminer, konferans, broşür vb.) yapıldı mı? Yapıldıysa yararlı oldu mu? Nasıl? Bu konuda sizlere dönük eğitici, bilgilendirici çalışmalar yapılması

hakkında (kapsam, zaman, yer, yöntem) neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Ebeveynlerin Ebeveynlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Görüşler		Katılımcılar	Frekans
Ebeveyn Eğitimleri Düzenlenme Durumu	Yapıldı	Ö14, Ö11, Ö10, Ö8, Ö7, Ö6, Ö5	7
	Yapılmadı	Ö16, Ö13, Ö12, Ö4, Ö3, Ö2, Ö1	6
Ebeveynlerin Bakış Açısı	Faydalı Bulma	Ö8, Ö5	2
	Yeni Bilgiler Kazanma	Ö14, Ö11	2
	Mutlu Olma	Ö7	1
	Farkındalık Kazanma	Ö7	1

Tablo 15 incelendiğinde ebeveynlerin öğretmen veya okul yönetimi tarafından çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda ebeveynlere yönelik bilgilendirici eğitim çalışmalarına (seminer, konferans, broşür vb.) ilişkin görüşleri ebeveyn eğitimleri düzenlenme durumu, ebeveynlerin bakış açısı başlıkları altında ele alınmıştır.

Yapıldı yönünde görüş Ö10 tarafından “*Sık sık bilgilendirici çalışmalar yapıyorlar.*” olarak ifade edilmiştir. Yapılmadı yönünde gelen görüşler Ö4: “*Hayır, herhangi bir çalışma yapılmadı.*” şeklinde belirtilmiştir.

Ebeveynlerden ebeveyn eğitim çalışmalarına ilişkin görüşlere faydalı bulunduğunu ifade eden E5, “*Çok faydası oldu bana eğitimlerin. O eğitimleri aldıktan sonra daha sakin bir anne olmaya çalışıyorum.*” olarak görüş belirtmiştir. Yeni bilgiler kazandığını ifade eden görüşlerden biri de E8’in “*Yeni şeyler öğreniyorum.*” görüşüdür. E7 ise bu eğitimlerin kendisini çok mutlu ettiğini “*Çok mutlu olduk katıldık.*” şeklinde ifade etmiştir. Son olarak farkındalık kazandıklarını E14: “*Fark etmediğimiz birçok şeyi fark etmiş olduk.*” olarak ifade etmiştir.

Ebeveyn eğitim çalışmalarının ebeveyn katılım etkinlikleri bağlamında yapıldığı görülmektedir. Ebeveyn eğitimleri düzenlenen okulların özel okullar ve bağımsız anaokulları olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebinin fiziksel ortamdan kaynaklanan avantaj olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca pandemi dolayısıyla ebeveyn katılım etkinliklerinin düzenlenmediği de çalışmada elde edilen bulgular arasındadır. Ebeveynlerin ebeveyn eğitimleri düzenlenmesine ilişkin bakış açısı genellikle olumludur. Bunun yanında ebeveynler ebeveyn eğitimlerini faydalı bulduğu ve yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde ebeveynlerden biri mutlu olduğunu ve çocuğunun eğitimiyle ilgili farkındalık kazandığını belirtmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) çalışmasında ebeveyn eğitimlerinin yapılması gerektiğini ve ebeveynlerin bilinçlenmesinde etkisi olduğunu savunmuştur. Özgan ve Aydın'ın (2010) okul ebeveyn işbirliğine yönelik çoklu bakış açısıyla yürüttüğü çalışmasında okul ebeveyn işbirliğini artıran etkenlerin arasında ebeveynler için düzenlenen seminerler olduğunu belirtmiştir. Okul-ebeveyn işbirliğinin artırılmasına ilişkin ebeveynlere yönelik çeşitli beceriler kazandırma, onlara yardımcı olma ve bilgilendirme amacıyla seminerler, konferanslar düzenlenmesi gerekmektedir (Aktaş-Arnas, 2017). Ebeveyn eğitim çalışmalarının ebeveynlerin bilgi seviyelerini arttırdığı bulgusunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Lordoğlu 2008; Kuzu, 2006; Arabacı, 2003).

Öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem, araçlarına ilişkin görüşlerin tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre tutarlılık gösteren değerlendirme araçları; gelişim raporu, gelişim gözlem formu, portfolyo, davranış çizelgesi, gelişim çizelgesi, not kağıdı, çocuk ve ebeveyn tanıma formu ve kuruma ait aplikasyondur. Öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin tutarlı olduğu bir başka değerlendirme yöntemi gözlemdir. Ayrıca öğretmenlerin ev ödevi gönderdiğine ilişkin görüşleri ebeveynler tarafından onaylanmış ve ebeveynler de ev ödevlerini tekrar öğretmene gönderdiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinin tutarlı olduğu bir başka konu ise ebeveynlerin sınıf içi eğitime katılma durumlarıdır. Aynı sayıda öğretmen ve ebeveyn bu yönde görüş belirtmişlerdir. Buna paralel olarak ebeveynlere yönelik bilgilendirici çalışmaların, ebeveyn eğitimlerinin yapıldığına dair görüşler tutarlıdır. Ebeveynlerin sınıf içi eğitime ve eğitici çalışmalara katılma durumlarının çocuklara etkisine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri benzerlik göstermektedir. Çocukların ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılması durumunda mutlu oldukları, motive oldukları, akademik başarılarında artma olduğu, özgüvenlerinin arttığı ve ebeveynleri ile iletişimlerinin güçlendiği yönünde görüşler paraleldir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde analiz sonuçları ve sonuçlardan diğer araştırmacılara yönelik çıkan öneriler bulunmaktadır.

5.1.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi çocuğu tanıma ve eğitim sürecini planlamada ilk basamak olarak görmektedir. Çocuğu tanımanın haricinde hem aileyi hem çocuğu tanıma olarak gördükleri ve çocuğun gelişimini izleme olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi eğitim süreci boyunca devam eden programın en önemli öğelerinden biri olarak görmektedir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamaları esnasında değerlendirmeye yönelik kayıt tutma yöntemlerine ilişkin en çok gelişim raporu, gelişim gözlem formu, portfolyo ve davranış çizelgesi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda en çok gözlemi tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Oyun sırasında gözlem yaptıklarını, çocukla sohbet ederek çocuğu tanıdıklarını, çocukların sosyal iletişimlerini gözlemlediklerini ve sanat etkinlikleri ile çocuğu tanıyıp, değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler günlük plan değerlendirmelerini ise etkinlik sonu sorular ile yaptıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik sonu sorulardan en çok duyuşsal sorulara yer verdiklerini, kazanıma yönelik sorular ve günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına sıklıkla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Betimsel soruların ise az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıf içi uygulamalarda gözlem tekniğine ilişkin yeterliliklerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukları tanıma, izleme ve değerlendirme noktasında kendini yeterli gören öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenler yine diğer konuları destekleyecek şekilde gelişim gözlem formunu kullanmada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenler çocukların gelişimlerini izleyerek öz-değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca sıklıkla eğitim aldıklarını ifade eden öğretmenler, bu sebeple yeterliliklerinin yüksek olduğuna inanmaktadır. Mesleki kıdem

arttıkça öğretmenler kendilerini daha yeterli gördüklerini, özgüvenlerinin arttığını ifade etmiştir. Öğretmenler kendilerini yetersiz hissettikleri ve gelişmek istedikleri konuların başında değerlendirme yöntem ve araçlarını belirtmişlerdir. Portfolyo kullandıklarını ama doğru şekilde uygulayamadıklarını belirtip gelişmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çocuklara dönüt verirken en çok teyit edici dönütlerden övme, alkışlama ve aferin bravo gibi kelimeler söylediklerini ifade etmiştir. Çocuğa ödül olarak etiket verme, sevdiği bir oyunu tekrar tekrar oynamasına fırsat verme gibi görüşler çok olmamakla birlikte gelen görüşler arasındadır. Öğretmenler açıklayıcı dönütü çocukların davranışlarını açıklama ve davranışlarının sonucu açıklama şeklinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat açıklayıcı dönütün nadiren kullanıldığı da görülmektedir. Yine aynı şekilde teşhis edici dönütü de öğüt verme şeklinde kullandığını belirten bir öğretmen olmuştur.

Öğretmenler genellikle çocuklara verdikleri dönütün çocukları mutlu ettiğini, çocukların motivasyonunu arttırdığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise çocuklarda özgüvenin arttığını, kalıcı öğrenme sağlandığını ve öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenler ebeveynlerin çoğunlukla dönüt almaya istekli olduklarını ve dönütleri dikkate aldıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise ebeveynlerin bazılarının dikkate aldığını bazılarının ise dikkate almadığını belirtmiştir. Az sayıda gelen görüşe göre ise ebeveynler çocukların yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin dönütlerine dikkat etmektedir. Ayrıca ebeveynlerin eğitimli ve bilinçli olması öğretmen dönütlerini dikkate almalarını etkilediği belirtilmiştir.

Öğretmenler ebeveynlere dönüt verirken en çok yüz yüze görüştüklerini, telefonla görüştüklerini, whatsapp üzerinden mesajlaştıklarını ve grup toplantısı yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler dönüt verirken fotoğraf ve video gönderdiklerini, gelişim gözlem formu gönderdiklerini ve mektup gönderdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler aile katılım etkinliklerine ilişkin sınıf içi etkinliklere katarak aile katılım etkinliği düzenlediklerini fakat pandemiden dolayı bu yıl eskisine göre daha az uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveyn eğitim çalışmaları düzenlendiğini belirtmişlerdir. Sınıf içi eğitime katamadıkları için pandemi dolayısıyla ev ödevlerine daha çok yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveyn katılımının çocuğa etkileri olduğunu belirtip çocukların mutlu oldukları, özgüvenlerinin arttığını, okula bağlandıklarını sıklıkla

belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ebeveynlerin de ebeveyn katılımı ile mutlu olduklarını, çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının arttığını ve çocuklarının gelişimini izleyebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen ebeveynleri eğitime katarak işinden keyif aldığını belirtmiş ve iki öğretmen ise eğitimde verimin arttığını ifade etmiştir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunların başında pandemiye belirtmiştir. Ebeveynleri sınıfa alamadıklarını, sürece katamadıklarını belirtmiştir. Yardımcı ablanın olmamasını öğretmenler güçlük olarak belirttiklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda gelen görüşe göre ise sınıf mevcudunun fazla olması, sadece okul ortamında gözlemin yeterli olmaması, sürenin ve materyalin yetmemesi de güçlük olarak belirtilmiştir. Öğretmenler kurumun kendilerine fotoğraf ve video gönderme noktasında baskı yaptığını ve hizmet içi eğitim düzenlemediklerini belirtip güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme araçlarının kullanmanın zaman alması ve değerlendirme araçlarının fazla sayıda olması bu süreci zorlaştıran sebepler arasında belirtilmiştir. Bir öğretmen güncel bilgileri takip edemediği için ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlük yaşadığını, bazı öğretmenler ise çocukların yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler ebeveynlerden kaynaklı olarak ilgisiz ebeveynlerin süreci zorlaştırdığını ve çocuğu dönem ortası kayıt ettirmelerinin süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

5.1.2. Ebeveynler Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Ebeveynlerin görüşlerine göre öğretmenler en çok dönem sonunda gelişim raporu vermektedir. Ebeveynler çocukların etkinliklerinin portfolyo ismi verilen kutulara konduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerden alınan görüşlere göre öğretmenler yine sıklıkla gelişim gözlem formu ve davranış çizelgesi kullanmaktadır. Davranış çizelgelerini genellikle çocuklarda yeni bir davranış kazandırma amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler öğretmenlerin genellikle gözlem yaptığını belirtmektedir.

Ebeveynler çocukların tanıma, izleme ve değerlendirme süreçlerine katılımlarına ilişkin etkinliklerin düzenlendiğini aynı sayıda ebeveyn ise düzenlenmediğini belirtmiştir. Düzenlenmeme sebebi olarak pandemi sorunu belirtilmiştir. Ebeveynler çocukları tanıma, izleme ve değerlendirme sürecine katılıma ilişkin genellikle olumlu bakış açısına sahiptir.

Ebeveynlerin sürece katılımının çocuklarına etkisine ilişkin ebeveynler çocukların mutlu olduğunu, motivasyonlarının arttığını, kendileri ile iletişimlerinin arttığını belirtmiştir.

Ebeveynler öğretmene çocuk hakkında dönüt verirken öğretmenin gönderdiği ev ödevlerini kullandıklarını, ev ödevlerini yaparken yaşadıklarını öğretmene bildirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sohbet ederken çocuklarıyla ilgili fikirlerini öğretmenle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca fotoğraf ve video çekip öğretmene gönderdiklerini belirten çok sayıda ebeveyn de bulunmaktadır. Ebeveynler öğretmenle iletişim kurarken, dönüt verirken öğretmene karşı üsluplarına dikkat ettiklerini, saygılı olduklarını ve arama saatlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Dönüt verme sırasında çocuklarının ihtiyaçlarına ilişkin bilgi verdiklerini, çocukların davranışlarının sebeplerini anlamaya yönelik yardım, öneri istediklerini belirtmişlerdir. Az sayıda ebeveyn ise çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını belirttiklerini, genel konulardan bahsettiklerini ve çocuklara doğru davranış kazandırmak için öneri istediklerini belirtmişlerdir.

Son olarak ebeveynler ebeveyn eğitimi düzenlenmesine ilişkin yapıldığı ve yapılmadığı yönünde benzer sayıda görüş bildirmiştir. Ebeveynler bu eğitimleri faydalı bulduklarını, yeni bilgiler kazandıklarını, mutlu olduklarını ve farkındalık kazandıklarını belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde literatür incelemesi ve araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara, okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öneriler bulunmaktadır.

- Okul öncesi öğretmenliğinin genellikle kadınlar tarafından tercih edilmesinden kaynaklı olarak çalışma grubu genellikle kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin de yoğunlukta olduğu çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.
- Aynı şekilde ebeveynlerin genellikle annelerden oluştuğu çalışma grubunda babaların gün içinde işte olmasından kaynaklı olarak katılmadığı görülmüştür. Babaların katılımının sağlandığı çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramını çok fazla kullanmamaları, bunun yerine gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmeleri ve sürekli bilinen aynı teknikleri kullanmaları, bu konuda çeşitlendirme yapmamaları dikkate

alındığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme konusunda uygulama odaklı eğitim çalışmaları düzenlemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Çalışmaya yeni başlayacak olan araştırmacılar ölçme ve değerlendirme konusunda daha spresifik konular çalışabilirler. Öğretmenler için spesifik konularda değerlendirme araçlarının hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerine ek olarak nicel araştırma yöntemlerini kullanarak yapacakları çalışmaların bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyeceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (31) , 1-27 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6145/82482>
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akbağ, M. (2018). Oyun temelli tanıma ve değerlendirme. A. Önder. (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (ss. 51-63). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akşin-Yavuz, E. ve Zembat, R. (2016). Dinamik değerlendirme yaklaşımı ve okul öncesi eğitimde kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12 – 22.
- Anılan, H., Anagün, Ş. S., Atalay, N. ve Kılıç, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecini temel alan ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 200-211.
- Allen, S. F. (2007). Çocuk bakımında küçük çocukların gelişiminin değerlendirilmesi: resmi değerlendirme uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), 455-465.
- Appl, D. J. (2000). Clarifying the Preschool Assessment Process: Traditional Practices and Alternative Approaches. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 219–225. DOI: 10.1023/b:ecj.0000003358.78284.fa
- Arabacı, N. (2003). *Okul öncesi eğitimde okul içi etkinliklere katılmayan veya okul öncesi eğitim süreçlerinde eğitimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara .

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000) *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları (1.Baskı)*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ve eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413– 430.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. and Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74–90. DOI:10.1080/02796015.2008.12087910

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

Arslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.

Arter, J. A., Spandel, V. and Culham, R. (1995). Portfolios for assessment and instruction. *Educational Resources Information Center (ERIC) EDO-CG-95-10 Digest*. Washington, DC.

Ata, S., Yakar, A. ve Karadağ, O. (2018). *Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türleri: Erken Çocukluk Dönemi Yabancı Dil Eğitiminde Bir Mikro-Analiz*. Journal of Turkish Studies, 13(1), 247-268.gordjin

Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Atılgan, H. (2007). Değerlendirme ve Not Verme. H. Atılgan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atkinson, P. (2003). *Assessment 5-14: What do pupils and parents think? Spotlight*. Edinburgh, UK.

Autry, M. M., Lee, J. and Fox, J. (2009). Developing a data-driven assessment for early childhood candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 138-149. DOI: 10.1080/10901020902885695

Avşar, G. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımla işlenen konuların öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf , okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 265-274.

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in aarly intervention: an emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17–22. DOI: 10.1177/105381510502800102

Bagnato, S. J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices* (2.nd Ed). New York: Guilford Press, Inc.

Bagnato, S. J., Goins, D., D., Pretti-Frontczak, K. and Neisworth, J., T. (2014). Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research. *Early Childhood Special Education*, 34(2), 116–127

Bağçeli-Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi programın 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Bahçıvan, E., Kalay, B. ve Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58- 82.

Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Balcı, A. ve Tezel-Şahin, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(1). 21–44. DOI:10.30900/kafkasegt.880423

Banerjee, R. ve Luckner, J.L. (2013). Erken çocukluk profesyonellerinin değerlendirme uygulamaları ve eğitim ihtiyaçları. *Erken Çocukluk Öğretmenliği Dergisi*, 34 (3), 231-248.

Baş, G. and Beyhan, Ö. (2016). Examination of teachers' self-efficacy perceptions on educational measurement and evaluation in terms of some variables. *acikerisim.nigde.edu.tr*. 7(1). DOI:10.21031/epod.34199

Başkan, D. N. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Baum, A.C. and McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: *Implications for Teacher Education*, 32(1), 57–61. DOI:10.1023/b:ecej.0000039645.97144.02

Barge, J. K. and Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental pnvovement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140–163. DOI:10.1080/0090988032000064597

Başaran, S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanabilmesi için alternatif bir model*. EARGED, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bayhan, P. (2017). *Erken çocukluk döneminde değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayhan, N.P. (2017). *Erken Çocuklukta Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bayrak İ. ve Duruhan, K. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları (Cumhuriyet Üniversitesi İle İnönü Üniversitesi). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 199-216. DOI: 10.9761/JASSS1540

Bayraktar, V. , Güven, G. ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan

öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 24(2), 755-770.

Bayraktaroğlu, E. ve Ayekin-Dülger, D. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2214-2226. DOI: 10.24106/kefdergi.3859

Batur-Musaoğlu E.(2008). Aile katılım programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının uygulamalarının incelenmesi. *Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi Kitabı*, 196-213.

Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme* (M. Boz, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). Doğru başlangıç; Türkiye’de okul öncesi eğitim *TÜSİAD*. tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim

Bentzen, W. R. (2000). *Seeing young children, a guide to observing and recording behavior* (4 nd edition). Canada: Delmar.

Bergen, D. (2015). Play as a Method of assesing young children’s development and learning: Past, Present, Future. *Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education* (Olivia Saracho Ed.) s. 221. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’ de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yayınları.

Birgin, O. (2010). 4–5. Sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

Black, P. (1998). *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer Press.

Black, P. and William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.

Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yayınları.

Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (2.basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı (Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education)*. G. Haktanır (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H.Z. İnan &T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: what an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21. DOI:10.1080/09669760120044150

Bryant, S., ve Timmins, A. (2002). Portfolio Assessment: An Instructional Guide, (second edition). Hong Kong: Department of Curriculum & Instruction, HKIEd. Childers,

Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: an examination of turkish in-service early childhood teacher's assessment practices*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Buldu, M., Tantekin-Erden, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 11, 29-49

Bull, A., Brooking, K., and Campbell, R. (2008). *Successful home-school partnerships*. Wellington: Ministry of Education.

Burke, K. (2005). *How to assess authentic learning*. Thousand Oaks, U.S.A: Corwin Press.

Burton, V. J. and Watkins R.V. (2007). Measuring word learning: Dynamic versus static assessment of kindergarten vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, 40(5), 335-356.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can-Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Can-Yaşar, M. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi* (366-375). YA-PA Yayınları. İstanbul.

Caspe, M. and Lopez, E. M. (2006). Lessons from family-strengthening interventions: learning from evidence-based practice. *Harvard Family Research Project*

Celkan, H. Y. (2004). Çağdaş eğitimin amaçlarına ilişkin mukayeseli bir araştırma. XII. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1, 425-433. Ankara.

Chavkin, N. (1989). Debunking the myth about minority parents. *Educational Horizons*, 67(4), 119-123.

Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.

Cioffi, G. and Carney, J. J. (1997). Dynamic assessment of composing abilities in children with learning disabilities. *Educational Assessment*, 4(3), 175–202. DOI:10.1207/s15326977ea0403_2

Cotrus, A., and Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2616–2619. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.622

Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile- çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. CA: Sage.

- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çakmak-Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmen ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 158-171.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17. DOI:10.11616/AbantSbe.256
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çınkır Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. DOI: 10.16986/HUJE.2016015709
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- Deniz-Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Diffily, D. L. (1994). *Early childhood educators' beliefs and practices about assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Texas.
- DiMartino, J., Castaneda, A., Brownstein, M. and Miles, S. (2007). Authentic assessment. *Principal's Research Review*, 2(4), 1-8.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 7(3), 769-784.

Durukan, H. Ve Şahin, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 534-550

Düşek, G. (2008). 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Elden, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Ekinci-Vural, D. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ekinci-Vural, D. ve Gürşimşek I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1110-1122.

Ekinci-Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: what research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136. DOI:10.1177/0013124587019002002

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A. and Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach . *National Institute For Early Education Research*, 7.

Ercan, F. ve Akbaba-Altun, S. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve besinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi, nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.

Erözkan, A. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte test dışı teknikler*. Ankara: Mentis Yayınevi.

Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması . *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 223-249.

Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.

Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. DOI:10.1037/0022-0663.92.2.367

Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R. J. and Daielson, K. E. (2010) Formative feedback: involving students as partners in assessment to enhance learning, *College Teaching*, 58(4), 136-140. DOI: 10.1080/87567555.2010.484031

Fives, H. ve Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.

Furat, E., Usta-Sayin, H. G. ve Uluman, M. (2012). Problems experienced by pre-school teachers while applying assessment and evaluation methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3936 – 3941.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Gelebek, B. (2020). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

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.

Girgin, A., Kurnaz, A. ve Zobu, O. (2011). Erken çocukluk eğitimi ve aile eğitimin önemi. *1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi . Yetişkin Bildirileri Kitabı*. İstanbul

Gordijn, J. and Nijhof, W. J. (2002). Effects of complex feedback on computer-assisted modular instruction. *Computers & Education*, 39(2), 183-200.

Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (7), 20-221.

Görür, E. (2020). *Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım etkinlikleri hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2.nd ed.). New York: Teachers College Press.

Güler, T. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G.Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş (1-24)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17

Gürsoy, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Gürşimsek, D. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. İ. Gürşimşek (Ed.) *Okulöncesi eğitimciler için öğretmen el kitabı*. İstanbul: YA_PA Yayınları.

Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125–144.

Güven, G. (2012). Çocuğu tanıma teknikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (37-72)*. Ankara: Maya Akademi.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212- 226.

Herman, J. L., Aschbacher, P.R. and Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Association for Supervision and Curriculum Development Denetleme ve Müfredat Geliştirme Derneği, İskenderiye, VA 1250 N. Pitt Street, İskenderiye,

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. Cassell Wellington Hause. London.

Hughes, P. and McNaughton, G. (2001). Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: An Australian case study. *ECRP Early*, 3(2), 1-7.

Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Işıkoğlu, N., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E. ve Düger, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19. DOI:10.33308/26674874.2021351230

Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327.

Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program(1) kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kaya, R. (2007). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Keskin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kilmen, S. ve Demirtaşlı-Çıkrıkçı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.

Kirkwood, M. W., Weiler, M. D., Holms Bernstein, J., Forbes, P. W. and Waber, D. P. (2001). Sources of poor performance on the rey-osterrieth complex figure test among children with learning difficulties: A dynamic assessment approach. *The Clinical Neuropsychologist*, 15(3), 345–356. DOI:10.1076/clin.15.3.345.10268

Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 11(55), 670-684.

Köksal-Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli’nde beş anaokulunda yapılan araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kuru-Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G.Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (1-24). Anka: Anı Yayıncılık.

Kuşin, İ. (1991). Okulöncesinde aile ve okul işbirliği. Ya-Pa 7. *Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri* (ss. 74-77). Ya-Pa Yayınları.

Kutlu-Abu, N ve Kayar, Z. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşlerinin Derinlemesine İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 156-183

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.

Krogh, S. and Slentz, K. (2001). *The early childhood curriculum* (1 nn ed.). New York: Routledge. DOI:10.4324/9781410600547

- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. New Jersey: John Wiley& Sons, Inc.
- Linn, R. L. ve Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. (9 nd edition). Upper Saddle River. New Jersey: Merrill.
- Losardo A. ve Notari-Syverson A. (2020). *Küçük Çocukları değerlendirmeye yönelik alternatif yaklaşımlar* (M. Y. Bıçakçı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (B. Güzel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meisels, S. J. (1995). Performance assessment in early childhood education: the wwork sampling system. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 293- 310.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate in inclusive classroom in early education*. Delmar Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentels of early childhood education* (3.nd. Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

NAEYC/SDE. (2003). Early childhood curriculum, assessment and program evaluation. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>

Neisworth, J. T. and Bagnato, S. J. (2004). The misMeasure of young children (The authentic assesment alternative. *Infants and Young Children*, 17(3), 198–212. DOI:10.1097/00001163-200407000-00002

Nicol, D. J. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2). 199–218.

Nitko, A. J. and Brookhart , S. M. (2014). *Educational assessment of student* (6.nd edition). USA: Person

Ogelman, H. G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.

Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. 1987. Okul Öncesi Eğitim. (2.baskı). İstanbul. Şimşel Basımevi.

Ok, S. (2016). Öğretmen ve Ailelere Göre Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 32, 61-79

Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2140-2164. DOI: 10.17679/inuefd.892681

Oktay, A. (1990). Türkiyede okul öncesi eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.

Oktay, A. ve Unutkan, Ö. (2003). *Aile katılımı, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Okur, M. (2008). *4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Oosterhof, A. (2003). *Developing using classroom assessment*. USA: Pearson Education, Inc.

Ömeroğlu, E.; Yazıcı, Z. Ve Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2018). Okul öncesi eğitimde otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. A. Önder. (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (2. Baskı) (ss. 129-145). Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitimde program. F. Alisinanoğlu. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (133-151). Ankara: Maya Akademi.

Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.

Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımında sosyal medya kullanımı: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. *Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu*, 20(22), 802-811.

Özgür, H. (2011). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geri bildirim türlerinin akademik başarıya etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 127-145.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. DOI:10.3102/00346543062003307

Pauli, C. (2010). Fostering understanding and thinking in discursive cultures of learning. Unpublished paper presented at the meeting of EARLI SIG 10 and SIG 21, Utrecht, the Netherlands.

Pekis, A and Gourgiotou, E. (2017). Parental Perceptions about Children's Authentic Assessment and the Work Sampling System's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 182. DOI: 10.21449/ijate.318250

Peña, D.C (2000). Ebeveyn katılımı: Etkileyen Faktörler ve Etkiler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 94(1), 42-54. DOI:10.1080/00220670009598741

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. and Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.

Pierson, C. A., and Beck, S. S. (1993). Performance assessment: The realities that will influence the rewards. *Childhood Education*, 70(1), 29–32. DOI:10.1080/00094056.1993.10520978

Piltin, P. ve Muştı, M. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 349-378

Popham, W. J. (2005). *Modern education measurement*. USA: Allyn and Bacon.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Purkey, C. S and Smith, M. S. (1983) Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.

Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Rennert-Ariev, P. (2005). “A theoretical model for the authentic assessment of teaching” *Practical Assessment. Research, and Evaluation*, 10(2). DOI:10.7275/a7h7-4111

Riley, K., Miller, G. E. ve Sorenson, C. (2016). Early childhood authentic and performance-based assessment. A. Garro (Ed.), *Early childhood assessment in school and clinical child psychology* (95-117). NewYork: Springer.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. and LaParo, K. M. (2006). The teacher belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141–165. DOI:10.1016/j.jsp.2006.01.003

Rowe, A. D. and Wood, L. N. (2011). What feedback do students want?. *Australian Association for Research in Education*, 1-9.

Sağlam, M. ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63 – 73.

Saracho, O. N. (2015). Historical and contemporary evaluations of early childhood programmes. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1255–1267. DOI:10.1080/03004430.2014.989675

Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 5-10.

Senemoğlu, N. (1989). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 105-115.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware* (pp.183-194). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Stevenson, D. L. and Baker, D. P. (1987). Special issue on schools and development; the family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357. DOI:10.2307/1130626

Şahin, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Şenol, Y. ve Güzeller, C. O. (2007). Ölçme değerlendirmede bir yöntem: portfolyo. *Tıp Eğitim Dünyası*, 26(26), 41-49.

Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. F. Alisinanoğlu. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (5-34). Ankara: Maya Akademi.

Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tatar, N. ve Şaşmaz-Ören, F. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-2. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 781- 798.

Torçuk, F. Ç. (2008). *2006-2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, H. G., ve Altinkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.

Tuncer, M. ve Özeren, O. E. (2015). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 374-386.

Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: a phenomenological case study of teacher views and practices*. Unpublished Master's Thesis. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Türkoğlu, B. (2017). *Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Eğitime farklı bakış (e-kitap). TÜBİTAK, EYUDER Yayınları.

Ulusoy, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ural, M., Erdoğan H. ve Tüzün, M. (2003). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Gelibolu. Gelibolu Matbaacılık.

Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ülker, M., Terzioğlu-Barış, E., Şahin, M. ve Özbaysar, M. (2019). Okul ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 124-131.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.

Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514. DOI:10.1016/S0885-2006(99)00026-5

Vatansever, C. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilgili tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Vavrus, L. (1990). *Put portfolios to the test. Instructor.* 100, 48-53.

Weiler, M.D., Bernstein, J.H., Forbes, P.W., Waber, D.P. and Kirkwood, M.W. (2001). Sources of Poor Performance on the Rey-Osterrieth Complex Figure Test among Children With Learning Difficulties: A Dynamic Assessment Approach. *The Clinical Neuropsychologist (Neuropsychology, Development and Cognition: Section D)*, 15(3), 345–356. DOI:10.1076/clin.15.3.345.10268

Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Wortham, S. C. (2014). *Assessment in early childhood education* (6 nd edition). USA: Pearson..

Yakıcı, A. P. (2018). *Okul öncesi velilerinin aile katılımını yordayan değişkenlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yaldız, S. ve Karaman, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutum ve düşünceleri. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı.* Maltepe Üniversitesi.

Yazıcı, Z., Yüksel, B. ve Güzeller, C. (2007). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarından beklentileri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 13, 63 –76.

Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma . *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (1) , 79-92 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106955>

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yapıcı, M.ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına ilişkin Görüşleri. *İlköğretim-Online*. 6(3). 480-489. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey*. AECT Annual Meeting, San Diego.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

Yılmaz-Topuz, G. ve Erbil-Kaya, Ö.M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 27-62.



EKLER

EK 1- Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.02.2022-10219

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI NO
04.02.2022	2022-002

Sayı : E-97105791-050.01.01-10219
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	“Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Ebeveyn Görüşleri”
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Yazar	Ayşe AYBAR İNCE
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

- Ek:
1- doc05066620220210160140
2- ebeveyn görüşme formu
3- öğretmen görüşme formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSNFN41A5*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSNFN41A5&eS=10219>

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon: 0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks: 0 (342) 211 80 81
e-Posta: info@hku.edu.tr Web: www.hku.edu.tr
Kep Adresi: hasankalyoncu.univ@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN
Unvanı: Memur
Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2- Gönüllü Katılım Formu

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KİŞİSEL ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri” başlıklı araştırma “Ayşe Aybar İnce” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelemektir.

Süresi: 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Şanlıurfa ili Haliliye Karaköprü ilçeleri

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışma ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

e-posta:

İmzası:

EK 3- Öğretmen Görüşme Formu

Kıymetli öğretmenim,

Ben Ayşe Aybar İnce, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans tez öğrencisiyim. Siz değerli öğretmenlerimin okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme esnasında yöneltilen soruda anlaşılmayan veya tereddüt edilen bir husus olursa lütfen belirtiniz. Görüşmeyi izninizle kaydetmek istiyorum. Toplayacağım verileri sadece bilimsel amaçlarla kullanacağımı ve dilerseniz araştırmanın özet raporunu bana vereceğiniz iletişim adresinize göndereceğimi taahhüt ediyorum. Şimdi sizi tanımak için birkaç soru soracağım. Ardından araştırma konumuzla ilgili 12 soruyu sırayla yönelteceğim. Tekrar teşekkür ediyorum.

I. ÖN BİLGİ

- *Görüşme Tarihi ve Saati:*
- *Görüşmenin Yapıldığı Yer ve Ortam:*
- *Cinsiyet :* () Kadın () Erkek
- *Mesleki Kıdem (Yıl):*
- *Eğitim Durumu:* () Lisans (Programı belirtiniz)..... () Yüksek lisans
() Doktora
- *Çalışılan Okulun Türü* () Özel () Kamu
- *Çalışılan Kurum :* () Anasınıfı () Bağımsız Anaokulu

II. GÖRÜŞLER

1. Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme sizin için ne anlama geliyor?
Düşüncelerinizi açıklayınız?
2. Çocuğu tanımak, izlemek ve değerlendirmek için;
 - a. Neler yapıyorsunuz? Bir rutininiz var mı?

- b. Hangi ölçme yöntem ve araçlarını (standart testler, gelişim gözlem formu, gelişim gözlem raporu, portfolyo) kullanıyorsunuz? Yöntem ve araçlara nasıl karar veriyorsunuz? Etkili kullanabiliyor musunuz?
 - c. Gözlemlerinizi, sonuçları nasıl yorumluyor ve raporluyorsunuz?
- 3. Çocuğu tanıma, izleme ve değerlendirme sürecinde anne-babaların rolü sizce nedir? Onları sürece nasıl dahil ediyorsunuz?
- 4. Çocuğun gelişimine katkı sağlamak ve izlemek amacıyla aile katılım etkinlikleri (ailenin sınıfta eğitime destek vermesi ve/veya sınıf içi etkinlikleri destekleyici evde yapılan etkinlikler) düzenliyor musunuz?
 - a. Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
 - b. Bahsettiğiniz etkinliklerin çocukların gelişimine olan etkisini nasıl buluyorsunuz?
- 5. Çocuğun gelişimi (özbakım, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve motor gelişimi) hakkında ebeveynlere dönüt veriyor musunuz?
 - a. Dönüt verirken hangi yöntemleri, araçları (sözel iletişim, formlar vb.) kullanıyorsunuz?
 - b. Dönüt vermek için belirlediğiniz bir zaman dilimi (gününün sonunda çocuğunu almaya geldiğinde, bireysel veya grup ebeveyn toplantıları) var mı? Varsa nedir?
 - c. Ebeveynler dönütlerinizi dikkate alıyor mu?
- 6. Gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesinde çocuğa dönüt veriyor musunuz?
 - a. Dönütü nasıl (sözel iletişim vb.) veriyorsunuz?
 - b. Ne zamanlar (etkinlikleri yaparken ve sonunda; gün içinde serbest zamanlarda; ihtiyaç duyduğum anda vb.) veriyorsunuz?
 - c. Dönütlerinizin çocuklar üzerindeki etkisini gözlemliyor musunuz? Ne gibi etkiler oluşturuyor?
- 7. Çocuğun izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ebeveynlerden çocuğun gelişimi ve kendiniz için dönüt alıyor musunuz?

- a. Ebeveynler dönütleri hangi yöntemler, araçlar kullanarak veriyor? *Ne zaman?*
 - b. Bu dönütler eğitim ve değerlendirme sürecine katkı sağlıyor mu? *Nasıl bir katkı?*
8. Okulda, sınıf içinde yaptığınız günlük etkinlikleri değerlendirmek amacıyla neler yapıyorsunuz? Etkinliğin kapsamına, uygulanmasına ve sonuçlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla çocuklara ne tür sorular yöneltiyorsunuz? Örnek verir misiniz? *[Müfredatta öngörülen betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik değerlendirme, etkinlikte geçen olayların günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik sorular olabilir. Öğretmenin bu bağlamda düşünmesi sağlanabilir]*
9. Çocukların gelişimlerini tanıma izleme ve değerlendirmede kullanılan yöntemleri ve araçları dikkate aldığınızda bu konulardaki yeterliliğinizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Gelişmeye ihtiyaç duyduğunuz (öğrenme eksikliklerini hissettiğiniz) konular nelerdir?
 - b. Kendinizi güçlü / yeterli gördüğünüz konular nelerdir?
10. Üniversite eğitiminizden sonra okul öncesi eğitimde ölçme değerlendirme (çocuğu tanıma, izleme ve değerlendirme) konusunda eğitim aldınız mı? Cevap evet ise;
 - a. Nasıl bir eğitim (seminer, çalıştay, mentörlük vb.) aldınız?
 - b. Alınan bu eğitim, ihtiyacınızı karşılamada yeterli oldu mu? *Neden?*
11. Öğretmenlerimizin çocukları tanıma ve onların gelişimlerini izleme ve değerlendirmede yetkinliğini artırmak için nasıl bir mesleki gelişim çalışması yapılırsa daha verimli olur? *(Kapsam, yöntem, ortam)*
12. Konuyla ilgili ifade etmek istediğiniz bir başka husus varsa lütfen belirtiniz?

EK 4- Ebeveyn Görüşme Formu

Kıymetli Ebeveyn,

Ben Ayşe Aybar İnce, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans tez öğrencisiyim. Siz değerli ailelerin çocuklarınızın gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusuna ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme esnasında yöneltilen soruda anlaşılmayan veya tereddüt edilen bir husus olursa lütfen belirtiniz. Görüşmeyi izninizle kaydetmek istiyorum. Toplayacağım verileri sadece bilimsel amaçlarla kullanacağımı ve dilerseniz araştırmanın özet raporunu bana vereceğiniz iletişim adresinize göndereceğimi taahhüt ediyorum. Şimdi sizi tanımak için birkaç soru soracağım. Ardından araştırma konumuzla ilgili 6 soruyu sırayla yönelteceğim. Tekrar teşekkür ediyorum.

III. ÖN BİLGİ

- *Görüşme Tarihi ve Saati:*
- *Görüşmenin Yapıldığı Yer ve Ortam:*
- *Cinsiyet : () Kadın () Erkek*
- *Yaşınız:*
- *Çocuğunuzun Devam Ettiği Okul: () Özel () Kamu*
- *Çocuğunuzun Eğitim Aldığı Kurum : () Anasınıfı () Bağımsız Anaokulu*

IV. GÖRÜŞLER

13. Öğretmeniniz çocuğunuzu tanımak, izlemek ve değerlendirmek için ne tür ölçme yöntem ve araçlarını (standart testler, gelişim gözlem formu, gelişim gözlem raporu, portfolyo) kullanıyor?

14. Öğretmeniniz, çocuğunuzun özbakım, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve motor gelişimi hakkında, size bilgi / dönüt veriyor mu?

a. Dönüt verirken nasıl iletişim kuruyor? Nasıl bir dil / ifade kullanılıyor?

- b. Öğretmenizin dönüt vermek için belirlediği bir zaman dilimi (günün sonunda çocuğunu almaya geldiğinde, bireysel veya grup ebeveyn toplantıları) var mı? Varsa nedir?
 - c. Bu dönütler, çocuğunuzun gelişimini anlamada ve gelişimine katkı sağlamada size yardımcı oluyor mu?
15. Ebeveyn olarak çocuğunuzu ev, sokak, park gibi gerçek yaşam durumlarında gözleyip gelişimi hakkında öğretmeninize siz, bilgi / dönüt veriyor musunuz?
- a. Dönüt verirken nasıl bir yöntem, ifade kullanıyorsunuz?
 - b. Nelere dikkat ediyorsunuz?
16. Öğretmeniniz çocuğunuzun gelişimine katkı sağlamak ve izlemek amacıyla aile katılım etkinlikleri (ailenin sınıfta eğitime destek vermesi ve/veya sınıf içi etkinlikleri destekleyici evde yapılan etkinlikler) düzenliyor mu?
- a. Ne tür etkinlikler düzenleniyor? Siz hangilerine katılmayı tercih ediyorsunuz?
 - b. Bu etkinliklerin çocuğunuzun gelişimine olumlu bir etki sağlıyor mu? Evde yaptığınız etkinliklerle ilgili olarak gözlemlerinizi kaydettiğiniz bir form veya defter var mı?
17. Öğretmeniniz veya okul yönetimi tarafından çocuklarınızın gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda siz ebeveynlere yönelik;
- a. Bilgilendirici bir eğitim çalışması (seminer, konferans, broşür vb.) yapıldı mı? Yapıldıysa yararlı oldu mu? Nasıl?
 - b. Bu konuda sizlere dönük eğitici, bilgilendirici çalışmalar yapılması hakkında (kapsam, zaman, yer, yöntem) neler düşünüyorsunuz?
18. Çocuğunuzun gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin vurgulamak istediğiniz bir başka husus varsa lütfen belirtiniz?