

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİÇİMLENDİRİCİ
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

ASLI ELDEN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SELDA ARAS

ANKARA 2019

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİÇİMLENDİRİCİ
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

ASLI ELDEN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SELDA ARAS

ANKARA 2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

Aslı ELDEN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları” adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (Sınav) Tarihi: 18/06/2019

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS (Başkent Üniversitesi)

İmzası

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18/06/2019

Prof. Dr. Füsun EYİDOĞAN

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik algı ve uygulamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışma, fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alışma grubunu Ankara ve İstanbul illerinde çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarda görev yapan 15 ğretmen oluşturmaktadır. Veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, okul öncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirlemek için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı- yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul ncesi ğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler değerlendirme aracı olarak gözlemi tercih etmektedirler. Öğretmenler gözlem yaparken, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, olumsuz davranışlarını ve sosyal ilişkilerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir ve bu durumlara göre çocuklara geri bildirim yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca ğretmenler sınıf mevcudunun kalabalık olması, zamanın yetersizliği ve fazladan iş yükü getirmesi gibi sebeplerden dolayı değerlendirme yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, biçimlendirici değerlendirme, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme

ABSTRACT

This study aimed to investigate early childhood teachers' perceptions and implementations on formative assessment. This study which was carried out by qualitative research method fulfilled with phenomenological study. The study group of this research involves 15 teachers in Ankara and Istanbul from different preschools. The major data gathering tool of the study was semi-structured interviews conducted with teachers. Content analysis was utilized to analyze the data. The findings of the study revealed that teachers prefer observation as an assessment method. While the teachers are observing, they say that they notice the developmental characteristic, interest and need, negative behaviours, and social relation and according to these they give their feedback. Besides, the teachers also say that they encounter difficulty with assessment because of the fact that the high number of students in classes, the inadequacy of the time and over work load.

Key words: early childhood education, formative assessment, assessment of young children

TEŞEKKÜR

Çalışmam konusunda beni cesaretlendiren, desteklerini benden esirgemeyen, değerli bilgi, tecrübe ve önerilerini can-ı gönülden benimle paylaşan, yoğun çalışma sürecinde dahi bana vakit ayıran, çalışmama ışık tutup, yol gösteren ve kendisini asla unutamayacağım değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS'a,

Görüş ve önerilerini paylaşarak çalışmamın gelişmesini sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN'a ve Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU'ya,

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen ve kendilerinden ders aldığım kıymetli hocalarıma,

Çalışmamda desteklerini benden esirgemeyerek, veri toplamamda bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarıma,

Beni bugünlere getiren, maddi ve manevi her konuda destek olan, koşulsuz, şartsız her kararımda arkamda duran, fedakar ve canım annem Mevlude CEBECİ'ye ve biricik babam Ahmet Ferhan CEBECİ'ye, her zaman yanımda olan, beni sevgisiyle taçlandıran sevgili eşim Can ELDEN'e ve canım aileme sonsuz teşekkür eder, minik oğlum Uzay'ıma sevgilerimi sunarım.

Aslı ELDEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	5
1.2. Problem Cümlesi.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEĞERLENDİRMENİN TANIMI, YÖNTEMLERİ VE TÜRLERİ	8
2.1. 1. DEĞERLENDİRMENİN TANIMI.....	8
2.1.2. DEĞERLENDİRMENİN YÖNTEMLERİ.....	10
2.1.2.1. GELENEKSEL DEĞERLENDİRME.....	10
2.1.2.1.1. Yazılı Sınavlar.....	11
2.1.2.1.2. Sözlü Sınavlar.....	11
2.1.2.1.3. Kısa Cevaplı ve Boşluk Doldurmalı Testler.....	11
2.1.2.1.4. Doğru- Yanlış Testleri.....	12
2.1.2.1.5. Çoktan Seçmeli Testler	12
2.1.2.1.6. Eşleştirmeli Testler.....	12
2.1.2.2. ALTERNATİF DEĞERLENDİRME.....	13
2.1.2.2.1. Proje.....	13
2.1.2.2.2. Performans Değerlendirme.....	13
2.1.2.2.3. Portfolyo	14
2.1.2.2.4. GÖZLEM	15
2.1.2.2.4.1. Gözlem Kayıt Araçları.....	16
2.1.2.2.4.1.1. Betimsel Kayıtlar	16
2.1.2.2.4.1.2. Öyküsel Kayıtlar	16
2.1.2.2.4.3. Anekdot Kayıtları	16

2.1.2.1.4.4. Kontrol Listeleri.....	17
2.1.2.1.4.5. Katılım Grafiği	17
2.1.2.1.4.6. Derecelendirme Ölçekleri	17
2.1.2.1.4.7. Rubrikler	18
2.1.2.1.4.8. Gelişim Raporları	19
2.1.3. DEĞERLENDİRME TÜRLERİ.....	19
2.1.3.1. Tarama Değerlendirme/ Ön Değerlendirme/ Girdilerin Değerlendirilmesi/ Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme	19
2.1.3.2. Tanısal Değerlendirme	20
2.1.3.3. Teşhis Edici veya Eksik Belirleyici Değerlendirme	20
2.1.3.4. Değer Bıçmaya Yönelik Değerlendirme	20
2.1.3.5. Biçimlendirici Değerlendirme.....	20
2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	26
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	26
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	28
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Yöntemi	32
3.2. Çalışma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Aracı	34
3.4. Verilerin Analizi	34
3.5. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği	35
IV. BÖLÜM	36
BULGULAR	36
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözlem Süreçleri ve Uygulamaları	36
4.2. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirmenin Uygulamadaki Yeri	38
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemleri..	41
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Planlama, Uygulama, Değerlendirme” Uygulamaları	45
4.5. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Zorluklar	49
BÖLÜM V.....	55
TARTIŞMA.....	55
BÖLÜM VI	63
ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	65

EKLER	75
Ek.1. Görüşme Formu.....	75
Ek.2. Gönüllü Katılım Formu	76



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel ve Çalıştıkları Kurum Hakkındaki Bilgileri	32
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları	53
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

İyi bir okul öncesi dönemi eğitimi, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini uygun bir şekilde değerlendirmeyi gerektirmektedir (McAfee ve Leong, 2012:2). Bu sebeple, okul öncesi dönemde değerlendirmede, çocukların gelişimlerini takip etmek ve yönlendirmek, eğitim ihtiyaçlarının ne kadarının karşılandığını tespit etmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve çocukları anlamak değerlendirmenin niteliği açısından değerlidir. (Epstein ve diğerleri, 2004). Eğitim programını hazırlarken, öğretmenin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, bireysel farklılıkları dikkate alarak ve çocukların gelişimlerini bütüncül bir biçimde ele alarak çocuklara nitelikli ve destekleyici gelişim ve öğrenme ortamları sunması programın başarısının temelidir (KKTC MEB, 2016).

Öğretmenler her gün birlikte olduğu çocuğun gelişimini, sergilediği performansını ve ilerlemelerini göremeyebilir. Bu sebeple değerlendirme okul öncesi eğitimde önemli bir rol oynar. Çünkü zaman içinde gerçekleştirilen düzenli ve devamlılık gösteren değerlendirmeler ile çocukların gelişimsel ilerlemeleri fark edilebilir (McAfee ve Leong, 2012).

Eğitimde değerlendirmenin temel amacı gelişimin ve öğrenmenin değerlendirilmesidir. Eğitim sürecinde, eğitimle ilgili istenilen özelliklerin kazanılıp kazanılmaması değerlendirmenin konusunu oluşturur (Atılğan, 2017). Eğitim programında gerçekleşmesi beklenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği, öğrenme sürecindeki uygulamaların ne kadarının başarılı olduğu, öğrencilerin verilen bilgilerden ne kadarını öğrendiği değerlendirme ile belirlenmektedir (Çalışkan ve diğ., 2013; Kanatlı, 2008). Eğitimin her kademesinde değerlendirme yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Son zamanlarda okul öncesi dönemde de önem kazanmıştır (Snow ve Van Hemel, 2008).

Değerlendirmenin öğretmen tarafından düzgün olarak uygulanması çocuk için önem arz etmektedir (Bayhan, 2017). Öğretmenin, değerlendirmenin, fazladan omuzlarına iş yükü ekleyen bir süreç olmadığının, aksine işinin ayrılmaz bir parçası olduğunun

farkında olmalıdır (Bredenkamp, 2015). Değerlendirmenin yerinde ve doğru bir şekilde kullanılması, çocukların okul deneyimlerinin daha etkili olabilmesi için gereklidir (Bredenkamp, 2015: 342). İyi bir değerlendirme sadece öğrencinin başarı düzeyini ölçmez, öğretimin de niteliği ile ilgili bilgi sağlar (Bekiroğlu, 2004).

Ölçülebilen bir niteliğin gözlemlenmesi sonucu esasına uygun sayı veya sembollerle belirlenmesi ölçme olarak ifade edilir (Baykul, 1999; Karaca, 2016; Küçükahmet, 2002). Ölçme sonuçlarını ölçülecek ifadeler açısından değerlendirebilmek için belirlenen kıstaslar ise ölçüt olarak adlandırılır (Atılgan, 2017). Değerlendirme, ölçme ile elde edilen sonuçların belli bir ölçüt veya ölçütler esas alınarak karara varma sürecidir (Baykul, 1999; Baykul ve diğ., 1993; Karaca, 2016). Kararın doğruluğu değerlendirmeye anlam kazandırmaktadır. Değerlendirme kararının doğruluğu ise ölçme sonucunun geçerlik ve güvenirliğine aynı zamanda ölçütlerin yerinde kullanılması ile bağlantılıdır (Özçelik, 2016). Değerlendirme geçerli, güvenilir ve adil olduğu sürece değer biçmede ve çıkarımlar yapmada fayda sağlamaktadır. Değerlendirme güvenilir ve farklı zaman ve mekanlarda tekrarlanabilir olmalıdır. Değerlendirme geçerli olmalıdır yani değerlendirme tekrarlandığında bilgi temsil edici bir nitelik taşımalıdır. Aynı zamanda değerlendirme adil ve objektif bir şekilde ele alınmalıdır (McAfee ve Leong, 2012).

Eğitimde değerlendirme, eğitim programının planlanması ve uygulanması kadar önemli bir konudur (Sapsağlam, 2013). Nitelikli bir eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değerlendirmenin rolü büyüktür. Eğitimin nitelikli olmasını ve başarıya ulaşılmasını değerlendirme kadar öğrenme yaklaşımları da etkilemektedir (Gültekin, 2011; Kılıç, 2016). Davranışçı, geleneksel kuramın yetersizliğine karşılık oluşturulan yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim programlarında yerini almıştır. Bu yaklaşım sayesinde öğretmen kadar öğrencinin de sorumluluk aldığı, öğrenci merkezli öğretim, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak uygulanan uygulamalar eğitimde değer kazanmıştır (Ozan, 2017).

Günümüzde etkili olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenme esnasında bireyi pasif alıcı rolünden kurtarmış ve bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandığı bir eğitim ortamı oluşturmuştur (Sakız, 2014). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirme, öğrenme esnasında kavram gelişimi ve derin anlayışlar ile ilgilendiği için, ürün veya sonuca değil sürece odaklanmaktadır. Bu sebeple ürün ve sonucu ile ilgilenen geleneksel değerlendirmeye karşı çıkmaktadır (Kılıç ve Aydın, 2014; Küçüktepe, 2010).

Yapılandırıcı öğrenme kuramına göre öğrenme ve değerlendirme esasları içiçe ve uyumlu olmalıdır (Bekiroğlu, 2006; Karadüz, 2009; Maeroff, 1991).

Okul öncesi dönem karmaşık bir süreçtir ve bu karmaşık süreçte gelişim ve öğrenmeyi değerlendirmek eğitimin diğer kademelerine göre daha zordur (Dunphy, 2008). Bu durumun en önemli sebebi ise çocukların yaşları küçüldükçe değerlendirme yapmak gittikçe zorlaşmaktadır (Epstein ve diğ., 2004; Karaman ve Karaman, 2017). Çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri oldukça kapsamlıdır ve farklı öğrenme stillerini içermektedir. Bu farklı gelişim ve öğrenme stillerinin ve süreçlerinin değerlendirilmesi oldukça sistematik ve öğretimsüreci ile iç içe olan bir değerlendirme süreci ihtiyacını doğurmaktadır.

Çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi, etkili bir okul öncesi eğitimde, zincirin vazgeçilmez bir halkasını oluşturur (Bredenkamp, 2015). Okul öncesi dönemde geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmak mümkün olmadığı için alternatif değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bu değerlendirme yöntemiyle çocuklar sürekli ve zengin değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmektedir (Dunphy, 2008).

Okul öncesi dönemde değerlendirme, gelişim ve öğrenmeyi iyi bir yönde etkilemesi gerekmektedir. Buna dayanarak değerlendirme öğretmenlerin nitelikli etkinlikler hazırlamasında ve başarılı öğretim stratejileri sergilemesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle değerlendirme öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır (Bowman ve diğ., 2001; Karaman ve Karaman, 2017). Bu bilgiler ışığında erken çocukluk döneminde önerilen değerlendirme yöntemlerinden biri biçimlendirici değerlendirilmedir. Biçimlendirici değerlendirme (formative assessment), gelişim, öğrenme ve öğretim sürecinin içinde yer alır ve programın temel basamaklarından birini oluşturur. Öğrenme süreci devam ederken biçimlendirici değerlendirme gerçekleşir. Çocuklar gelişim ve öğrenme deneyimleri içerisindeyken öğretmen yaptığı gözlemler ışığında çocuklara etkili geri bildirimler sağlar, uygun sorular sorarak çocukların öğrenmelerini destekler (Black ve William, 1998a). Bu gözlem süreçleri çoklu ve çeşitli araçlar ile kayıt altına alınır. Çocuklardan elde edilen bilgiler ve kanıtlar yorumlanır ve bu yorumlar doğrultusunda öğretmen çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerini tespit etme, uygun öğretim planları tasarlama, öğretim süreçlerini

değerlendirme ve aileyi somut verilerle birlikte çocuklarının gelişim ve öğrenmeleri konusunda bilgilendirme fırsatı bulur (McAfee ve Leong, 2012).

Okul öncesi dönemde değerlendirme yaparken, çocukların davranışlarını ve gelişimlerini sistematik bir şekilde gözlemlemek büyük önem taşımaktadır. Sistematik ve amaçlı gözlem yapmak, öğretmenin çocuğu değerlendirebilmesi ve çocuk hakkında bilgi toplamak için en iyi yoldur. Ayrıca gözlem, öğretmenlerin, çocukların etkinliklerine müdahale etmeden, sergiledikleri performansları görebildiği bir değerlendirme aracıdır (Bredenkamp, 2015).

Öğretmenler çocukların davranış ve becerilerini sınıf ortamında, objektif olarak ve düzenli aralıklarla yaptığı gözlemlerle değerlendirmelidir. Bu şekilde düzenli gözlemler yaparak öğretmen sadece çocukların gelişimlerini değil, aynı zamanda programı ve öğrenme stratejilerini de değerlendirebilmelidir (KKTC MEB, 2016).

Öğretmenler değerlendirmeden elde edilen bilginin ne anlama geldiğini, çocukların gelişimi ve öğrenmesi için nasıl kullanılacağını bilmediği sürece, değerlendirmenin çok az faydası vardır (McAfee ve Leong, 2012: 121). Çocukların öğrenmelerini pekiştirmek için, öğretmenler değerlendirmenin biçimlendirici boyutuna odaklanmaktadır. Çünkü iyi yapılan bir biçimlendirici değerlendirme, en güçlü öğretim araçlarından birini temsil etmektedir (Stiggins ve DuFour, 2009).

Öğretmenler, çocuklar ile ilgili bilgileri toplar ve kaydederler. Sonrasında kendi deneyimleri ile bu bilgileri birleştirerek objektif bir şekilde elde ettikleri bilgileri, ne yapacaklarına dair karar vermek için kullanırlar. Ancak bu şekilde en doğru değerlendirmeyi gerçekleştirirler. Karar verme esnasında çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek ve ilerletmek için etkinliklerini, deneyimlerini ve öğretim stratejilerini değiştirirler. Bu sürecin içinde biçimlendirici değerlendirme gerçekleşir (McAfee ve Leong, 2012).

Biçimlendirici değerlendirme, okul öncesi dönemde geleneksel değerlendirme araçlarıyla çocukları değerlendirmek oldukça zor olduğu için, daha çok rubrikler, portfolyo, projeler, performans değerlendirmeleri, anekdot kayıtları, gelişimsel raporlar, gözlemler gibi alternatif değerlendirme araçları kullanılarak çocuğun gelişim ve öğrenmesinde düzeltmeler yapılmasına olanak sağlamakta ve öğretimi desteklemektedir.

Biçimlendirici değerlendirme günümüzde eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de önem kazanmaktadır.

Ulaşılan kaynaklar ışığında alan yazında ülkemizde biçimlendirici değerlendirme ile ilgili araştırmalar olmasına karşın, okul öncesi eğitimde biçimlendirici değerlendirme ile ilgili çalışmalar yeteri kadar yer almamaktadır. Okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili çalışmaları ise sınırlı sayıda yer almaktadır (Erdiller ve McMullen, 2003; Mağden ve Şahin, 2002; Turupcu, 2014). Bu çalışma da okul öncesi eğitimde biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulamak amacıyla yapılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin, kendilerine, çocuklara ve ebeveynlere, çocukların öğrendikleri ile ilgili kanıtlar toplamak, çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini göz önünde bulundurmak, çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile ilgili ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmak amacıyla yaptıkları değerlendirmeler ile çocukların bireysel gelişimleri, mevcut durumları, ilerleme düzeyleri ve zaman içinde gösterdikleri değişimler belirlenmektedir (McAfee ve Leong, 2012).

Çocuğun gelişim ve öğrenme süreci ile ilgili hiçbir değerlendirme, tek başına yeterli bir bilgi vermez (Airasian, 2001; McAfee ve Leong, 2012). Özellikle standart testlerle yapılan geleneksel değerlendirme çocuk hakkında genel bilgi vermemekle birlikte günlük bilgi de vermemektedir. Buna dayanarak son zamanlarda biçimlendirici değerlendirmeye verilen önemin sebeplerinden biri de bahsedilen durumdur (Stiggins, 2005).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenmedeki boşlukları doldurarak, istenilen hedefe ulaşılmasını sağlamak ve çocukların motivasyonları için değerlendirmeyi tek boyutlu verilerden ayırarak çok boyutlu bir araca dönüştürmektedir (Stiggins, 2017). Çocuk ve öğretmenin, gelişim ve için daha istekli olmalarında öğretmenin payı bir hayli büyüktür. Çocukların günlük aktivitelerini sergilerken gözlemleyerek, çocuklarla sohbet ederek, bir duruma verdiği tepkileri kaydederek, çocuk hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar (Dunphy, 2008). Öğretmenler biçimlendirici değerlendirme ışığında çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını, ilgilerini, meraklarını objektif ve kanıta dayalı bir şekilde belirler ve bu

bilgiler öğretmen'in çocuğa daha çok hitap eden etkinlikler ve uygulamalar hazırlaması için uygun ortamı sağlar.

Biçimlendirici değerlendirme eğitim süreci içinde düzenli olarak kullanılırsa geri bildirimler sayesinde bir öğrenim aracı olarak fayda sağlamaktadır. Ayrıca öğrenmenin ne kadarının gerçekleştiğini ölçen bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu da öğretimi ve değerlendirmeyi iç içe geçen bir yapı haline getirmektedir (Karaman, 2017). Biçimlendirici değerlendirme, planlanan öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye, araştırmaya ve geliştirmeye olanak tanır (Bell ve Cowie, 2001; Buck ve diğerleri, 2008; Duschl ve Gitomer, 1997; Ruiz-Primo ve Furtak, 2007).

Öğretmenin değerlendirme yöntemlerini iyi bir şekilde kullanabilmesi için çocuğun değerlendirme esnasındaki davranışını, becerisini ve faaliyetini özenle seçmelidir (Demircan ve Olgan, 2011; Gober, 2002). Buna ek olarak bir nokta ise, öğretmenler çocukların ihtiyaçlarının yanı sıra güçlü yönlerini de değerlendirmelidir. Genellikle çocukların iyi yaptıkları birçok şey yerine onların neyi yapamadığına odaklanılmaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Öğretmenler öncelikle çocukların güçsüz yönlerine değil, güçlü yönlerine odaklanmalı ve desteklemelidir (Elibol, 2018).

Alan yazında yer alan çalışmalar öğretmenlerin öğrenme sürecini iyileştirmek için kullanılan biçimlendirici değerlendirmeyi başarılı kullanılacak şekilde ve yeterli düzeyde olmadıklarına dikkat çekmektedir. (Buck ve diğerleri, 2008; Stiggins, 1988; Wininger ve Norman, 2005). Halbuki eksik bilgi ile ilerleyen çocuğun bilgileri üzerine üst düzey yeni bir bilgi koyulamayacağı için biçimlendirici değerlendirme önem kazanmaktadır. (Erkuş, 2006). Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen eğitimi programlarında teorik olarak sıkça vurgulanmasına rağmen; alanyazın, öğretmenlerin gelişim ve öğrenmeyi desteklemek için biçimlendirici değerlendirmeyi uygularken zorluklar yaşadıklarına dikkat çekmektedir (Black ve William, 2005; Yin ve Buck, 2019). Ayrıca okul öncesi dönemde biçimlendirici değerlendirmenin yapılmaması çocuğun gelişimine ve öğrenmesine yönelik fırsatlar gözden kaçırılmaktadır (Navarrete, 2015). Bu duruma dayanarak en temel öğretim kademesi olan okul öncesi eğitim döneminde biçimlendirici değerlendirme daha da önemli hale gelmektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun değerlendirme yöntemi olarak biçimlendirici değerlendirmenin okul öncesi eğitim ortamlarında daha çok uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ulusal alan yazında öğretmenlerin değerlendirme

uygulamalarını betimleyecek çalışmalar ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin hali hazırdaki biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının araştırılması ve bu uygulamaların derinlemesine bir şekilde incelenmesi önem arz etmektedir. Fenomenolojik desenle yürütülen bu tez çalışması ile bu noktada literatüre katkı sağlanması açısından önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu alışma ile okul öncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik algı ve uygulamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Okul ncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme hakkındaki görüşlerini araştırmak için, aşağıdaki sorular araştırmayı yönlendirmiştir;

- 1)Okul ncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2)Okul ncesi ğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye uygulamalarında nasıl ve ne derece yer vermektedirler?

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEĞERLENDİRMENİN TANIMI, YÖNTEMLERİ VE TURLERİ

2.1. 1. DEĞERLENDİRMENİN TANIMI

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişim açısından en hızlı yol kat ettiği ve gelecek yaşantısını da şekillendiren hassas bir dönemdir. Değerlendirme, eğitimin her döneminde önemli yapı taşlarından biri olduğu gibi okul öncesi dönemde de oldukça önemlidir. Bu dönemde değerlendirme çocukları tanımada, anlamak ve onlara uygun yol göstermede önemlidir.

Değerlendirme, çocukların gelecekteki gelişim ve öğrenme aşamalarının uygun şekilde planlanabilmesi için çocukların ne bildiğini, anladığını ve yapabileceklerini anlama ve belirleme sürecinin önemli bir parçasıdır (Buldu, 2010a: 8).

Çocukların gelişimlerini değerlendirirken, güçlü yönlerini, süreçleri ve ihtiyaçları ortaya çıkaracak, gelişimsel olarak uygun, kültür açısından esnek, çocuğun günlük aktivitelerinin içinde, çocuğu destekleyen, aileleri içine alan, özel, yararlı amaçlar doğrultusunda değerlendirme yapılmalıdır (Bayhan, 2017:10).

Değerlendirme, bireysel olarak çocuğun veya sınıfın bilgi, beceri ve başarı düzeylerini belirlemek için farklı yollar ile verileri toplama, kaydetme, yorumlama ve kullanmayı içeren bir süreçtir (Ariasian, 1994; Harlen ve diğerleri, 1992; Türnüklü, 2003; Web, 1992).

Brassard ve Boehm'e (2007) göre erken çocuklukta değerlendirme, çocukları anlayabilmek için gerçekleştirilen standart testleri, gözlemi, aile-öğretmen görüşmelerini, çalışma örneklerini, kayıtları ve çevresel faktörleri içeren bilgi toplama işlemidir (Özkan,

2015: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme, öğrenme sürecinin ana öğelerinden biridir. Okul öncesinde değerlendirmede sonuç değil, süreç dikkate alınır. Bu yüzden değerlendirme çok yönlü olarak ele alınır. Çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirmesi birbirleriyle bağlantılı değerlendirmelerdir. Birinden elde edilen bilgiler diğer değerlendirmelerde de kullanmak mümkündür. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak bir sonraki uygulamalar planlanmalıdır (MEGEP, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın çocuğun değerlendirilmesi için sunmuş olduğu "Gelişim Gözlem Formu" ve "Gelişim Raporu" ile çocukların gelişim alanları dikkate alınarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları özetlenerek, kayıt altına alınabilmektedir. Günlük planı ve etkinlikleri değerlendirmek amacıyla betimleyici, duyuşsal, kazanıma yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme sorularından yola çıkarak programın değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin gözden geçirildiği bir aşamadır. Ayrıca öğretmenler program ve çocuğun değerlendirilmesinden edinilen bilgilerden yola çıkarak dikkatle kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeli ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu değerlendirmelere göre öğretmenler, kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmeli, kaynaklardan yararlanmalı ve okul yönetiminden rehberlik ve destek istenmelidir (MEB, 2013: 56).

Erken çocukluk eğitimi programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi, programın hedefler, değişkenler, uygunluk gibi özelliklerini, kavramsal ve teknik olarak beklenen sonuçları karşılayıp karşılamadığını ve buna ek olarak istenen ve istenmeyen sonuçlarında görülmesini sağlar. Programlar bilimsel olarak geçerli yöntemlerle, mantıklı modellerin rehberliğinde, çocuk, toplum ve aileler üzerindeki orta ve uzun vadeli etkilerine göre değerlendirilirler. (NAEYC, 2003; Sapsağlam, 2013: 65).

Değerlendirme sonuçları, çocukların bildikleri ve yapabilecekleri hakkında bazı bilgilendirici detayları açıklayabilir, ancak kim olduklarını tam olarak birebir tasvir edemeyebilir. Eğitimci çocukla ilgili bilgi edinirken çocuğun o an ki çevresel ve fiziksel faktörlerini de dikkate alarak, kaliteli bilgileri toplamalı ve topladığı bilgilerle ne yapacağını bilerek hareket etmelidir. Bu bilgileri toplarken değerlendirmenin birden fazla

yönteminden yararlanabilir.

2.1.2. DEĞERLENDİRMENİN YÖNTEMLERİ

Öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyebilmek için öğretmenler yıllarca öğrencilere en uygun değerlendirme aracını bulup uygulamışlardır. Bu uygulamalarda sözlü- yazılı sınavlar, doğru- yanlış testleri, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa yanıtlı, boşluk doldurmalı testler kullanmışlardır. Son zamanlarda her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda sadece bilişsel öğrenmeyi ölçen geleneksel değerlendirmeye ait standart testlerle değil, öğrencilerin farklı alanlardaki yeteneklerini de ölçen gözlem, gelişim kontrol listeleri (rubrikler), anekdot kayıtları, portfolyo, performans değerlendirme, proje, gelişim raporları gibi çeşitli alternatif değerlendirme yöntemlerini de dahil etmişlerdir (Corcoran ve diğerleri, 2004; Gülbahar ve Köse, 2006).

2.1.2.1. GELENEKSEL DEĞERLENDİRME

Geleneksel değerlendirme, farklı ortamlarda dahi aynı şekilde uygulanabilir ve puanlanabilir standartlaştırılmış testlerden oluşan değerlendirmedir. (Airasian ve Terrasi, 1989; Enger ve Yager, 1998). Geleneksel değerlendirme, yıl içerisinde belli zamanlarda, çocukların dönem başındaki bilgilerini, dönem içinde bilgilerindeki eksikliklerini ve bu eksikliklerin neden olduğunu, dönem sonunda ise verilen bu bilgilerin öğrenilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan süreli sınavlardır (Menevşe, 2012; Özyeginer, 2006). Öğrenci başarı düzeyini belirlemek için kullanılan not sistemine veya derecelendirmeye bağlı geleneksel değerlendirme testleri öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili net bilgi vermemektedir. Sıklıkla kullanılan bu standart testler öğrencinin kapasitesi ve becerilerini anlamada yeterli gelmemektedir (Alakurt, 2006; McTighe ve O'Conner, 2005).

Standart testler, yapılandırmacı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilgi sahibi olup olmadığını ölçerken, edinilen bilgilerin ne için ve nasıl kullanılacağını ölçemez. Bu durum da geleneksel değerlendirmenin öğrenciyi her yönüyle değerlendirmede yetersiz olduğunu göstermektedir (Karaca, 2016).

2.1.2.1.1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar, bir veya birkaç sorudan oluşan, tek doğru cevabı olmayan, yanıtları yazılı olarak verilen bir test biçimidir. Kısa zamanda hazırlanmasından dolayı eğitimin ilköğretim ve diğer üst kademelerinde yaygın olarak kullanılır. Cevaplar değerlendirilirken, doğru- yanlış olarak iki kesin ifade ile değil, öğrencinin doğruluk derecesine bakılır (Çetin, 2016). Doğruluk derecesine bakılırken, birden fazla sınav kağıdı okumak öğretmen açısından oldukça zorlayıcıdır ve bir kağıttan diğer kağıda doğruluk derecesi değişeceği için puanlama öznelleşir. Puanlamanın öznelleşmemesi için puanlama planı önceden hazırlanmalıdır. Doğru cevap önceden yazılıp ona göre en yakın kağıttan en uzak kağıda göre not verilebilir ya da iyiden kötüye doğru sıralanarak nesnel bir puanlama yapılması mümkündür (Özçelik, 2016). Yazılı yoklamalarda sınava katılan öğrencinin, öğretmenin öğrenciye yazdırmış olduğu ya da önceden hazırlanmış soru veya soruları cevaplarırken düşünmesi, tasarlaması, düzenleyerek yazması ve yazdıklarını kontrol etmesi beklenir (Kılıç, 2016: 8).

2.1.2.1.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, öğretmenin öğrenciye sözel bir soru yöneltip, öğrencinin de bu soruyu düşünüp, sözel olarak cevaplamasıdır. Genellikle öğrenciye sorular sınıf içinde diğer öğrencilerin yanında sorulur. Bu sebeple her öğrenciye farklı sorular yöneltilmelidir. Sınırlı süre ve sınıf mevcudundan dolayı öğrenciye az soru sorulur. Sınav esnasında dersini iyi anlamış bir öğrencinin sadece bilmediği tek bir konuya denk gelmesi veya dersini öğrenememiş bir öğrencinin anladığı tek konudan soru sorulması yanıltıcı olabilir. Bunun yanı sıra öğrencinin öğretmen karşısında olması ve kalabalık bir sınıfta sözlü sınava girmesi, öğrencide strese, heyecana ve korkuya sebep olacağı için gerçek gelişim ve öğrenme düzeyini yansıtamaz. Gelişim ve öğrenme düzeyini doğru yansıtmadığı için geçerlik güvenirlikleri çok düşüktür (Özçelik, 2016).

2.1.2.1.3. Kısa Cevaplı ve Boşluk Doldurmalı Testler

Kısa cevaplı testler, öğrenciye sorulan soruları öğrencinin, bir kelime, bir sayı veya en fazla bir cümle ile cevabı yazmasının beklenmesidir (Özçelik, 2016). Bir alandaki kavramı tanımlamaya veya işlem basamaklarına yönelik kısa yanıtları olan test türüdür. Soru cümlesi olarak yazılıp altına cevabın yazılması veya soru cümlesinde boşluk

bırakılarak yazılıp cevaplanması beklenen iki türde de yazılabilir. Diğer test türlerine göre, öğretmen açısından kolay hazırlanabilir (Çetin, 2016). Kısa cevaplı testlerin yanıtları bir kelime, bir sayı veya en fazla bir cümle olduğu için yazılı sınava göre daha objektif puanlanabilir (Özçelik, 2016).

2.1.2.1.4. Doğru- Yanlış Testleri

Öğrencinin verilen sorudaki bilginin doğru veya yanlış olduğunu seçmesi gereken test türüdür. Bu testte, cevaplarken iki şıktan birini seçen öğrencinin, öğrendiğini bilmesine veya bilginin doğru olup olmadığını sorgulama durumuna bakılır. Hazırlanması en kolay olan doğru- yanlış testleri oldukça eleştirilmektedir (Çetin, 2016). Çünkü öğrenci cevaplarken iki şıktan birini seçecektir. Bilgiyi öğrenmemiş olsa da şans başarısı yakalayarak bilgiyi öğrendiği kabul edilmesi gibi bir yanılgıya düşülebilir (Özçelik, 2016).

2.1.2.1.5. Çoktan Seçmeli Testler

Öğrencinin tek bir sorunun cevabını ikiden fazla şıklar arasında arayıp doğru olanı işaretlediği test türüdür. Şıklar arasında tek doğru cevap olup diğer şıklar çeldirici cevaplar olarak kabul edilmektedir (Erkuş, 2006). Öğretmen tarafından iyi hazırlanmış ve net anlaşılır ifadelerle sahip çoktan seçmeli testler, güvenilirlik ve geçerliği en yüksek test türü olarak kabul edilmektedir. Yazılı sınavlarda olduğu gibi doğruluk derecesine bakılmasının aksine direkt olarak doğru cevaba yönelinir. Bu açıdan çoktan seçmeli testler en objektif testlerdir. Bazen makinelerle dahi cevap anahtarına bakılır. Bu da en geniş topluluklara uygulanacak en uygun test türü olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2016).

2.1.2.1.6. Eşleştirmeli Testler

Eşleştirmeli testte cevaplar iki sütundan oluşur. Birinci sütun öncüler, ikinci sütun ise yanıtlar olarak adlandırılır. Bu test türünde öğrenciden, öncü olan ifadelerle diğer sütunu yani yanıtlar olan ifadeleri inceleyip, öncü ifadelerle uygun olan eşleştirmeyi yapmaları beklenir (Erkuş, 2006). Hazırlanması kolay olan eşleştirmeli sorular puanlamaları objektiftir. Her alanda öncü ifadenin ve yanıtların eşleştirilebilmesi mümkün olmayabilir ve üst düzey öğrenme bu test ile ölçülemez. Bunlar da eşleştirmeli testin en büyük dezavantajlarıdır (Çetin, 2016).

2.1.2.2. ALTERNATİF DEĞERLENDİRME

80'lerden sonra genel bir fikir birliği ile değerlendirmeye alternatif yollar arayan eğitimcilerin gittikçe artması günümüzdeki değerlendirme çeşitliliğini yansıtmaktadır (Grace, 1993). Alternatif değerlendirme, standart testlerin dışında kalan hemen hemen bütün değerlendirme türlerini kapsamaktadır (McAfee and Leong, 2012). Howell ve diğerlerine göre (1993), daha geleneksel olan bir başarı testinin, öğrenciden yazılı dil becerilerini ölçmek için cümle yazmasını veya cümle kurmasını isteyebilirken, alternatif (otantik) değerlendirme öğrencinin peşinden gidebileceği rüyayı hayal etmesine dair bir hikaye yazmasını isteyebileceğini belirtmiştir (Taylor, 2003).

Geleneksel değerlendirmedeki öğretmen tarafından gerçekleştirilen bilgi aktarımı yerine alternatif değerlendirmede, öğretmenin yanında öğrencilerin de aktif olduğu, ezbercilikten uzak, ürün ve süreci iş birliği ile planlayıp, değerlendirmeler yapılmaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Alternatif değerlendirmenin alanyazında çeşitli yöntemleri bulunmaktadır.

2.1.2.2.1. Proje

Öğrencinin veya öğrenci grubunun yaratıcılığına ve öz güvenine katkı sağlayan, uzun süreli, öğrencinin düşünmesini, araştırma yapmasını, tasarlamasını, özgün bir ürün ortaya koymasını sağlayan ve bunu yazılı bir şekilde raporlaştırmasını veya farklı yollarla sunması gibi davranışları geliştiren bir etkinliktir (Erkuş, 2006). Bu süreçte öğretmen, pasifmiş gibi görünse de proje konusu bulma da projenin süresince öğrencilerin denetlenmesinde, cesaretlendirilmesinde, yardımcı olmasında, öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde, projeye ayrılan süre göz önünde bulundurulduğunda gelişim ve öğrenme deneyimi açısından proje çalışmasında oldukça önemli bir pozisyonadadır (Delisle, 1997; Usta, 2003).

2.1.2.2.2. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgi, beceri ve düşünme alışkanlıklarını gösterebilmesine olanak veren çeşitli durumları ifade eden bir değerlendirme aracıdır (Marzona, Pickering ve McTighe, 1993). McLaughlin ve Warren' a (1995) göre, performans değerlendirmesinde yetenekleri ile ilgili görevler kullanılması,

öğrencilerin motive olmasında yardımcı olabilecektir (Taylor, 2003:140).

İyi seçilmiş performans görevleri öğrencinin hem farklı konulardaki beceri ve yetenekleri arasında bağlantı kurması, hem de gerçek dünya ile okuldaki deneyimi arasında bağlantı kurması açısından öğretime katkı sağlamaktadır (Bıçak, 2016). Erken çocukluk döneminde ise çocukların iletişim güçleri sınırlı olduğu için okul öncesi öğretmenleri için önemli bir değerlendirme aracıdır (McAfee ve Leong, 2012).

2.1.2.2.3. Portfolyo

Portfolyo değerlendirmelerini, öğrencilerin çalışmalarının başarılarını, becerilerini, çabalarını, yeteneklerini ve belirli bir sınıfa katkılarını anlatan her yönüyle ilgili maksatlı koleksiyonlar olarak tanımlayabiliriz (Brown ve Hudson, 1998:664). Portfolyoların çocuğun başlangıçtaki durumunu ve ilerlemesini belirleme, öğretimi geliştirmede kullanılabilecek bilgileri elde etme, aileye ve diğer kişilere çocuk hakkında bilgi aktarma amacıyla değerlendirdiğini belirtmişlerdir (McAfee ve Leong, 2001; Can Gül, 2009:30).

Portfolyo çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini çoklu ve çeşitli araçlar kullanarak görünür hale getiren bir değerlendirme aracıdır (Aras, 2017). Portfolyo tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanan, belirli bir zaman aralığını kapsayan ve bütüncül bir bakış açısıyla hem çocuğu hem de süreci değerlendirebilen bir araçtır. Portfolyo çocuğun ne öğrendiğinin yanı sıra nasıl öğrendiğini çoklu kanıtlar eşliğinde paydaşlara sunmaktadır. Süreç odaklı bir değerlendirme aracı olan portfolyo çocuğun gelişim ve öğrenmenin takibini, programın değerlendirilmesini, çocuk ve öğretmenin öz-değerlendirme yapabilmesini ve ailelerin çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmesini sağlar (Grace, 2003).

Portfolyolar, öğrencilerin başarısını uzun bir zamana yayarak öğretmenin detaylı ölçmesini sağlar (Bekiroğlu, 2004). Öğrenme sürecini kaydederken, öğrencinin neyi öğrendiğine, öğrenirken neler yaşadı, ne şekilde düşündüğünü, nasıl sorguladığını, çözümlediğini, sentezlediğini, nasıl üreteceğini ve yaratacağını başkalarıyla zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl etkileşim içinde olacağını anlatır (Grace, 1993).

2.1.2.2.4. GÖZLEM

Gözlem yapmak, çocuklar hakkında bilgi toplamanın bir yoludur. Gözlem, çocukların gelişim ve öğrenmelerini zenginleştirmenin bir aracı olup, izleyerek ve dinleyerek çocuk hakkındaki bilgilerin toplanmasıdır (Navarrete, 2015:20). Bir davranış değerlendirirken farklı zaman ve farklı mekanla birçok kez gözlemlemek, o davranışın güvenirlik ve geçerliğini artırır (Yeşilyaprak, 2017).

Erken çocukluk döneminde gözlem süregelen bir gelenektir (Dunphy, 2010). Gözlem, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını anlamada, yeteneklerini keşfetmede, kişilik özelliklerini ve güçlü- zayıf yönlerini öğrenmede kısacası çocuğu tanımada kullanılan önemli bir değerlendirmedir (Turupcu, 2014). Değerlendirme devamlılık gösteren bir süreçtir ve çocukların düşünce ve deneyim zenginliğini gözlemlemeyi içerir (Bowman ve ark. 2001; Dunphy, 2010; Meisels 1999; Torrance 2001).

Erken çocukluk öğrenimin birçok yönü, çocukların günlük deneyimlerinin yakından gözlemleyerek değerlendirilmesine olanak sağlar (Dunphy, 2010:43). Küçük çocukların günlük aktivitelerinin, oyunlarının ve çalışmalarının gözlem yoluyla değerlendirilmesi, yapılandırılmış görevlerin kullanıldığı standart testlerden daha uygundur (Hills, 1993; Nah ve Kwak, 2011; Pellegrini, 2001; Schweinhart, 1993). Çocukların doğal ortamlarında gözlemlenmesi, çocuklar üzerinde bir performans sergileme kaygısı yaratmadığı için avantaj sağlayan bir değerlendirmedir (Uzun, 2013). Çocuk gelişimi ile ilgili elde edilen bilgilerin çoğunluğu özenli ve kaydedilmiş gözlemlerden sağlanmıştır (Bayhan, 2017).

Her öğretmen, çocuğun gelişimsel aşamalarını ve gelişimin sürekliliğini göz önünde bulundurarak, her çocuğun bu gelişimsel aşamalardan mutlaka geçeceğini fakat bireysel farklılıklardan dolayı zamanlamanın değişebileceğini bilerek gözlemlemelidir (Bayhan, 2017). Öğretmenin, çocukları gözlemlerken, zor ve karmaşık durumlarla ne tür çözümler geliştirerek başa çıktıklarını fark etmesinde ve çocukların iç dünyasına daha iyi anlamasında etkili olmaktadır (Turupcu, 2014).

Gözlemler, gözlem sırasında kaydedilmelidir. Bu mümkün değilse, gözlenen

durum akılda tutulup, gözlemin bittiği an kaydedilmesi gerekir. Bu kayıtlar iki şekilde dökümlenebilir. İlki, gözlenen davranışı gereksiz detaylardan kaçınarak, açık ve objektif bir biçimde not edilmesidir. İkincisi ise, önceden hazırlanmış formlara not edilmesidir. Rubrikler, gözlem formları, anekdot kayıtları gibi dökümler bu formlara örnektir (Yeşilyaprak, 2017).

Aynı zamanda öğretmen için farklı gelişim ve öğrenme yönlerini hedefleyen faaliyetleri planlamak için görevler belirlemeyi gerektirir (Navarrete, 2015:20).

2.1.2.2.4.1. Gözlem Kayıt Araçları

Gözlem ile elde edilen verileri daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli yöntemlerle gözlemlerin kaydedilmesi mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 184).

2.1.2.2.4.1.1. Betimsel Kayıtlar

Gözlem sırasında olup biteni olduğu gibi betimleyerek belirli bir forma kaydedilme sürecidir (McAfee ve Leong, 2012). Bu başlık altında iki gözlem kayıt aracı yer almaktadır.

2.1.2.2.4.1.2. Öyküsel Kayıtlar

Öyküsel kayıtlar olup biteni detaylı ve açıklayıcı bir şekilde anlatımını içeren kayıtlardır. Bu kayıt türü tıpkı bir video çekimi gibi gözlem sırasında söylenen ya da gösterilen her davranış kaydedilmektedir. Öyküsel kayıtlar en detaylı kayıt türü olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin her çocuktan sorumlu tutulduğu göz önüne alındığında öğretmenler açısından nadir tercih edilen gözlem kayıt aracıdır (McAfee ve Leong, 2012).

2.1.2.2.4.1.3. Anekdot Kayıtları

Doğal sınıf ortamında öğrencinin gerçekleştirdiği davranışı gözlemleyerek tarafsız bir şekilde betimleyerek raporlaştırılmasıdır. Objektif betimleme gerçeği yansıttığı ölçüde faydalı olmaktadır (Yeşilyaprak, 2017). Bu kayıtlar daha sonra değerlendirilirken dönüp bakmak için tutulduğundan, istenilirse rapora davranışın yorumu yapılabilir veya tavsiyeler

yazılabilir. Anekdotalar, beklenmeyen veya anormal bir davranışı kaydetmek için kullanılır (Bekiroğlu, 2004).

Anekdotalar kaydı tutulan öğrencinin her bir raporu biriktirilerek öğrencinin gelişim dosyasına eklenmelidir. Anekdotalar kaydındaki durum okuldaki yaşantısının bir bölümünü yansıtmalı ve öğrencinin hangi durumlara nasıl tepki verdiğini belirten bilgiler biriktirilerek ilerlenmelidir (Yeşilyaprak, 2017).

2.1.2.2.4.1.4. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, amaca yönelik maddeler hazırlanır ve maddelerden hangisinin mevcut olup, hangisinin mevcut olmadığı belirtilir. Maddeleri hazırlaması uzun sürebilse de hazırlanan maddelerin kullanımı az bir süre alır (Elibol, 2018). Bir durum ile ilgili kıstaslardan öğrencinin ne kadarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla kullanılan kontrol listeleri, öğrencinin performansı, bireysel özelliği ve davranışı gözlenecek olan durumlara ilişkin daha detaylı ve daha doğru bilgiler sağlayan bir araç tipidir. Ölçülen durum “Evet”, “Hayır” gibi kelimelerle veya “✓”, “X” gibi işaretlerle gösterilmektedir (Kan, 2017).

2.1.2.2.4.1.5. Katılım Grafiği

Öğretmenler veya çocuklar tarafından doldurulabilen katılım grafiği formu çocuğun etkinliğe dahil olma sayısı ve katılım niteliği hakkında bilgiler içerir. Bu grafik veya çizelgeler çocuğun etkinlik, oyun köşesi veya alan tercihleri hakkında bilgi verir. Bu da öğretmene hangi köşe, alan veya etkinliklerin fazla kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı ile ilgili veri sağlar. Her çocuğun katılım sayısı ile gelişim ve öğrenme durumu aynı olmadığı için çocukların ne kadar öğrendiği hakkında net bilgiler vermektedir (McAfee ve Leong, 2012).

2.1.2.2.4.1.6. Derecelendirme Ölçekleri

Daha önceden belirlenmiş derecelendirme aralıkları göz önünde bulundurularak çocuğun gelişmekte olan davranışın ne derece gerçekleştirildiği değerlendirilir (McAfee ve Leong, 2012). Eğitimde iki tip derecelendirme aralıkları tercih edilmektedir. Birincisi; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum gibi

tutum ölçekleri, ikincisi ise; çok iyi, iyi, orta, zayıf gibi performans ölçen dereceleme ölçekleridir (Kan, 2017; Keeves, 1988).

Derece ölçekleri, hazırlanması kolay olduğu için sıklıkla tercih edilir. Ancak gözlemcinin gözlem sürecini uzatması, objektif davranamaması, neyi değerlendireceğini tam olarak bilememesi, değerlendirdiği bireyi iyi tanımaması gibi sınırlılıklar ölçme sonuçlarında hataya ve güvenilirliğinin düşük çıkmasına sebebiyet vermektedir (Kan, 2017).

2.1.2.2.4.1.7. Rubrikler

Rubrikler, derecelendirme ölçeğinin alt basamağı olarak düşünülebilir (Kan, 2017). Bir cevabın doğruluğu ile ilgili yargılama gerektirdiğinde puanlama için özellikle yararlı olan dereceli puanlama sistemidir (Brookhart, 1999). Belli bir durumun kazanılması ile ilgili çeşitli seviyelerini ve performans kalitesini ifade eder (McAfee ve Leong, 2012). Tierney ve Simon' a (2004:1) göre ise rubrikler, öğretilen ve değerlendirilen performansın, değerlendirme tablosundaki performans kriterlerini ve ürünün boyutlarını tanımlar. Rubrikler üç temel özelliğe sahiptir: değerlendirme kriteri, kalite tanımları ve bir puanlama stratejisidir. Değerlendirme kriteri, kabul edilebilir olan cevapları kabul edilemez cevaplardan ayırmak için kullanılır. Kalite tanımları, öğrencilerin cevaplarındaki niteliksel farklılıkları değerlendirmek için kullanılır. Puanlama stratejisi ise, bütünsel ve analitik olmak üzere iki şekilde ele alınır (Popham, 1997:72). Analitik strateji, sadece belli bölümler değerlendirilerek aşama aşama puanlama için kullanılır. Bütünsel strateji ise, değerlendirmenin geneline bakarak öğrencinin ortaya çıkardığı ürün puanlanmak istenildiğine kullanılır (Kan, 2017).

Bir proje, ödev ya da etkinlikte hangi kıstasların yer alacağı belirlendikten sonra, öğrenci performansını ölçmek için hangi hedeflerden oluşması gerektiğine karar verilmelidir. Bu hazırlığı öğretmen, kendisi de hazırlayabilir veya öğrencileri ile birlikte de belirleyebilir. Rubrikleri kullanma, öğretmenin, öğrencinin performansını, öğretimin kalitesini ve öğrencileri nasıl değerlendirmesi gerektiği konusunda açıklayıcı bilgi sahibi olmasında faydalıdır. Öğrenciler ise, öğretmenlerinin onlardan ne beklediği ile ilgili net fikirler edinirler. Aynı zamanda öğrencilerin performansını arttırmada fayda sağlar (Kan, 2017).

2.1.2.2.4.1.8. Gelişim Raporları

Öğretmenler, öğrencinin gelişimsel sürecini gözlemleyerek neyi, ne şekilde, nasıl yaptığını izleyerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı gözlem gelişim formuna kaydederler. Gelişim raporu ise, öğrencinin bütün gelişim alanlarını içine alan, bilgi, beceri ve tutumunu kayıt altına aldıkları gözlemleri değerlendirmeleri sonucunda özetlenmesidir. Gelişim raporları yılda iki kez olmak üzere hazırlanır. Bu rapor aileler ile paylaşılır. Bu raporun asıl amacı, ailelere çocuklarının dönem boyunca öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini anlama da kılavuzluk etmek ve özel bir durum söz konusu ise aileyi bu hususta bilgilendirmektir (MEB, 2013).

2.1.3. DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Değerlendirme türleri, öğrenme sürecini değerlendirirken amaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik bazı kaynaklarda tarama değerlendirme, eğitimi izlemeye ve bilgi toplamaya yönelik değerlendirme, tanısal değerlendirme, program ölçümü ve sorumluluk değerlendirmesi (Bayhan, 2017) , ön değerlendirme, teşhis edici veya eksik belirleyici değerlendirme, şekillendirici değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme (Bekiroğlu, 2004) olmak üzere dört türde; girdilerin değerlendirilmesi, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, çıktılarının (başarısının) değerlendirilmesi (Atılğan, 2017); tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme, öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirme ve öğrencinin başarısını değerlendirme (Bilen, 2002; Doğan, 1997; Ertürk, 1975; Karaca, 2016; Özçelik, 1989; Senemoğlu, 1997) olarak üçe; izleme- biçimlendirme amaçlı değerlendirme ve bütüncül- bitim amaçlı değerlendirme (Erkuş, 2006); değer biçmeye yönelik değerlendirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (Alır, 2015; Challis, 2005; Oosterhof ve diğerleri, 2008) olmak üzere ikiye ayırmışlardır.

2.1.3.1. Tarama Değerlendirme/ Ön Değerlendirme/ Girdilerin Değerlendirilmesi/ Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme

Bir çocuğun gelişim ve öğrenmesi ile ilgili akademik ve gelişimsel ön bilgi sağlayan değerlendirme türüdür (Bayhan, 2017). Okulun ilk günlerinde yapılır (Bekiroğlu, 2004:8). Öğrenimin başında çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, psiko-motor gelişimler açısından hazırbulunuşluğunu ölçen ve çocuğu tanıma amaçlı yapılan değerlendirmelerdir (Özçelik, 1989; Senemoğlu, 1997; Karaca, 2016). Kalabalık bir grubu hızlı bir şekilde

taramak, derinlemesine değerlendirmek ve özel gereksinimli çocukları belirlemekte kullanılır (Bayhan, 2017).

2.1.3.2. Tanısal Değerlendirme

Tanısal değerlendirme, çocuğun bilgi ve becerilerini değerlendirirken özel sorunlarını ele alır. Özel desteğe ihtiyacı olan çocukları, erken dönemde müdahale edilmesi ve ihtiyaca göre bir hizmet kurumuna gönderilmesi ya da öğrenimine ek olarak hizmet kurumundan destek görmesi amacıyla yapılır (Bayhan, 2017).

2.1.3.3. Teşhis Edici veya Eksik Belirleyici Değerlendirme

Öğretime başlamadan önce ve öğretim sırasında yapılır. Öğretime başlamadan önce yapıldığında çocuğun konu ile ilgili bilgi, beceri ve yeterlilik düzeyine bakmak için, öğretim sırasında ise çocukların nerede sorun yaşadıklarını belirlemek için kullanılan bir değerlendirme türüdür (Bekiroğlu, 2004:10).

2.1.3.4. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Aynı zamanda tamamlayıcı değerlendirme, öğrencinin başarısını değerlendirme, bütüncül- bitim amaçlı değerlendirme, çıktıların (başarının) değerlendirilmesi, program ölçümü ve sorumluluk değerlendirmesi olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin hangi öğrenim düzeyinde olduğunu görmek, hangi öğretim hedeflerine ulaşıldığını tespit etmek ve öğrencinin başarısını ölçmek için kullanılan değerlendirmelerdir (Buldur, 2014; Miller ve diğerleri., 2009).

2.1.3.5. Biçimlendirici Değerlendirme

Eğitimi izlemeye ve bilgi toplamaya yönelik değerlendirme, izleme-biçimlendirme amaçlı değerlendirme, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, şekillendirici değerlendirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır.

Değerlendirme türlerinden en çok karşılaştırılan ve arasında en belirgin fark bulunan biçimlendirici (formative) değerlendirme ve değer biçmeye yönelik (summative) değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirmede öğretim sürecinde kullanılan bilgileri, yöntemleri, kaynakları, sürecin kalitesini, öğretmeni ve öğrenciyi gözden geçirerek ve geri

bildirimleri temel alarak öğrenim sürecinin tekrar düzenlenmesi ve iyileştirilmesidir. Değer biçmeye yönelik değerlendirmede ise sürecin içeriği değil sürecin sonucunda ortaya çıkan ürün veya davranış önemlidir. Yani süreç sonunda öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Eviren, 2017). Fakat son yıllarda öğrencinin sadece ortaya koyduğu ürün ile ilgilenen bu düzey belirleyici değerlendirme önemini kaybetmiş ve yeni yapılan araştırmalarla birlikte biçimlendirici değerlendirme içerik açısından daha önem kazanmıştır (Fourie ve van Niekerk, 2001; Metin ve Özmen, 2010).

Öğrenim sürecinde yapılmayıp, öğretimin sonunda yapılan değerlendirme herhangi bir öğrenmeye faydası olmaz. Sadece öğrencinin öğrenim içeriğinin ne kadarına hakim olduğu tespit edebilir. Dolayısıyla, değerlendirme, öğretmenin öğrenim süreci anında öğretimle ilgili karar vermeyi kolaylaştıran sürekli bir süreç olmalıdır (Gitomer & Duschl, 1995; Bell ve Cowie, 2000).

Biçimlendirici değerlendirmenin temeli öğretim sürecinin sonunda yapılan testlere ve o testlerin puanlanarak öğrencinin sınıflandırılmasına dayanmamaktadır. Amacı öğrencinin öğrenmesini ve anlamasını sağlamayı hedeflemektedir. Önemli nokta sonuç değil, süreçtir. Yorke (2003: 478) biçimlendirici değerlendirmenin temel amacını, “performans hakkında bilgi sağlayarak öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunma” olarak ifade etmiştir. Furtak’ a (2012:1184) ise biçimlendirici değerlendirmenin amacını, “öğrencilerin fikirlerini açıklığa kavuşturmak için öğretmenin harekete geçmesi” olarak tanımlamıştır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin bütününe ele alarak, planlanmış hedeflere ulaşıp ulaşamadığını, süreç içerisinde ve sonunda, sürekli sorgulayan ve eksikleri gidermek için geri bildirimlerle beslenen bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Öğrencilerin, kazanması beklenen hedefler doğrultusunda ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini değerlendirerek, öğrenmelerini geliştirmek için gerekirse öğrenme deneyimlerini istenen hedeflere doğru yön verme sürecidir (McMillan, 2008; Popham,

2009; Shepard, 2008; McAfee ve Leong, 2012). Gipps'e (1994) göre ise, Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarını veya performanslarını değerlendirerek, öğrencilerin yeterliliğini şekillendirmek ve geliştirmek için kullanma süreci olarak tanımlanmıştır (Bell ve Cowie, 2000).

Boston'a (2002) göre, değerlendirme, öğrencilerin ihtiyacı olan öğrenme sürecine göre uyarlanırsa, biçimlendirici olur (Volderwell ve diğerleri, 2007) görüşünde iken, Black'e (1993) göre, değerlendirme yalnızca, öğretmen ve öğrencilerin iş birliği ile öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için çabalamalarıyla sonuçlanırsa biçimlendirici olarak değerlendirilebilir (Bell ve Cowie, 2000).

Bekiroğlu'na (2004) göre, biçimlendirici değerlendirme öğretmenin öğretebildikleri, öğrencinin ise öğrenebildikleri ile ilgili geri bildirim sağlamak için yapılır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili değerlendirme bilgilerini topladığı ve daha fazla öğrenmeyi teşvik etmek için yanıt verdiği süreç olarak görülebilir (Bell ve Cowie, 2000:539).

McMillan'a (2010: 43) göre, Black, William, Sadler, Popham ve diğer araştırmacıların çalışmalarına dayanarak biçimlendirici değerlendirme beş temel özellikle bağdaşmaktadır:

Biçimlendirici değerlendirme, belirli testlerden değil birçok bileşenden oluşan bir süreçtir. Öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirme öğretmenin de bilgiyi iyileştirmek için arayışta bulunmasını sağlar. Fakat süreç göz ardı edilirse, standart testler ve hesap verilebilirliğe odaklanılırsa ihtiyaç duyulan bu arayışın önüne geçecektir (Stigler ve Hiebert, 1997; Black ve Willian, 1998b). Biçimlendirici değerlendirmede çoktan seçmeliden performans değerlendirmeye kadar birçok değerlendirme yöntemi kullanılabilir (Pinchok ve Brandt, 2009). Öğrenci çalışmaları, öz değerlendirmeler, performanslar gibi birçok değerlendirme aracı öğrencinin istenilen hedeflere ne kadar yaklaştığını görebilmek adına kanıt niteliği taşımaktadır. Bu değerlendirme araçları öğrenmeyi desteklediği için öğretime dahil edilerek, verilen bilgileri öğrencilerin almasında yol gösterici olarak

kullanılır (Hammerman, 2009).

Biçimlendirici değerlendirme hem öğretmen tarafından hem de öğrenci tarafından kullanılır. Öğrenme için değerlendirme olarak da literatürde yer alan biçimlendirici değerlendirmede, öğrenme sorumluluğunu öğretmen kadar öğrenci de taşımaktadır (Heritage, 2007). Öğretmenler öğrencileri de öğrenme sürecine dahil ederek, öğrencilerin gelişim ve öğrenme becerisi geliştirmelerini destekler (OECD, 2005).

Öğretmenler çocuklarla iletişime kurarak çocukların gelişim ve öğrenme açısından anlama seviyelerini tespit ederek, anlamayı arttıracak yolları belirleyebilmektedir. Çocuklarla karşılıklı etkileşim sırasında, yaklaşımlarını gözden geçirerek düzenleyebilir ya da yeniden oluşturabilir. Çocukların gün içinde yaptıkları, öğretmenlere, ilerleyen zamanlardaki planlamalar için rota oluşturmaktadır. Öğretmenler, çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre gelecek günlerdeki planlarında değişikliğe yer verebilmektedirler (McAfee ve Leong, 2012).

Çocuğun kendi öğrenme sürecinde neler öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini fark etmesine yardımcı olur (Alır, 2015). Bununla birlikte biçimlendirici değerlendirme çocukların kendilerine olan güvenlerini, motivasyonlarını arttırmada destekleyici olmaktadır (Karaman ve Karaman, 2017).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sırasında gerçekleşir. Günlük olarak öğrenmeyi takip ederek, öğretim sürecinde verilen kararlar sağlanmalıdır (Harlen ve ark., 1992; Tünnüklü, 2003). Fakat öğrenim sürecinde, öğretim ve değerlendirmenin karşılıklı ilişkisi gözden kaybolmuş, değerlendirmenin eğitim sırasında kullanılabilecek bilgi kaynağı olmaktan çıkmış sadece okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin rekabet duygusuyla özdeşleşmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin değerlendirmeyi günlük rutinleri dışında bir şey olarak tanımlamaları şaşırtıcı gelmemektedir (Heritage, 2007).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere geri bildirim sağlar. Geri bildirim, değerlendirmenin biçimlendirici olabilmesi için oldukça önemlidir ve sınıfın genel düzeyi hakkında da bilgi sağlayan bir etkidir (Vonderwell ve ark., 2007). Biçimlendirici

değerlendirmede geri bildirim, öğrenme sürecinin ne kadar gerçekleştiği hakkında bilgi sağlayan önemli bir unsurdur (Sadler, 1989). Biçimlendirici değerlendirme de geribildirim, öğrenmeyi geliştirmek amacıyla düşüncesini veya davranışını değiştirmeyi amaçlayan öğrenciye iletilen bilgiler olarak tanımlanır (Shute, 2008: 154). Wiener, Ramaprasad ve Sadler'a göre geribildirim sadece bilgi olarak görülmemelidir. Belirli bir hedef için, belli bir alanda yapılan, sistemli bilgi bütünüdür (William, 2011). Değerlendirmenin biçimlendirici olabilmesi için geri bildirimler kullanılması şarttır. Geri bildirim kullanılması öğrenme sürecinde iyileştirmelerin olacağını işaretidir (Black ve William, 1998). Biçimlendirici değerlendirmenin ana unsuru olan geri bildirim, öğrenme ve başarı açısından önemli bir yere sahiptir (Hattie ve Timperley, 2007; Akom, 2010). Bu yüzden ger bildirimlerin kalitesi biçimlendirici değerlendirmeyi ciddi bir şekilde etkilemektedir (Yorke, 2003).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretimsel düzeltmeler veya düzenlemeler yapılmasını sağlar. Değerlendirmelerden elde edilen bilgiler, öğrenme sürecinin yeniden planlanması açısından oldukça önemlidir. Uygun planlamayı yapabilmek, değerlendirme sürecine bağlıdır. Değerlendirme sürecinde öğretmenin, nereden ve nasıl başlayacağına, verilmek istenen hedef üzerinde ne kadar durulacağına ve ne zaman gözden geçireceğine karar vermesi, planlamayı ne zaman düzenlemesi gerektiğine ışık tutar. Öğretmenin değerlendirme sürecini devam ettirmesi öğrencilerin öğrenim düzeylerini anlamasına yardımcı olur. Bu da çocukların iyi yapabildikleri şeyler yerine yapamadıklarını anlamada ve ona göre rota oluşturmakta etkilidir (McAfee ve Leong, 2012).

Biçimlendirici değerlendirmenin olumlu yönlerinden birisi de öğrencilerin başarısızlık korkusu, kıyaslama ve rekabet duygusu gibi kaygısal durumlara düşmesine olanak vermemesidir. Biçimlendirici değerlendirme, doğru kullanıldığında, tüm öğrencilerin başarısını destekleyen etkili bir stratejidir. Özellikle, başarı düzeyi düşük öğrencilerde nerede yanlış yaptıklarını ve doğrusunun net bir şekilde öğrenilmesini sağlayarak, iyi sonuçlar vermektedir (Black ve William, 1998).

Biçimlendirici değerlendirme hem öğretmeni hem de çocuğu motive eder. İstenilen hedeflere ulaşılması ve çocukların başarılarını görmek öğretmeni memnun eder

ve devam etmeye daha istekli hale gelir. Öğrencileri ise başarabildiklerini görmek motive eder ve yeni şeyler öğrenmek için daha istekli hale gelir (McAfee ve Leong, 2012).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesinin en önemli amacı, gelişim ve öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Shephard ve diğerleri, 1998: 35). Küçük çocuklar, büyük çocuklara ve yetişkinlere nispeten daha farklıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklarda soyut kavramı gelişmediği için somut olarak nesneleri görmeli, tutmalı, günlük etkinliklere göre konuşmalı, dinlemeli, hareket gerektiren eylemlerde bulunmalı ve oynamadır. Bu sebeple küçük çocukları değerlendirirken geleneksel değerlendirme dışındaki değerlendirme araçları ile değerlendirilmelidir (Gudemmi ve Case, 2004).

Küçük çocukların dikkat süreleri daha kısa olduğu için değerlendirme çok uzun tutulamaz. Bu da öğretmenin parça parça değerlendirmesine sebep olur. Öğretmenler bu durumu zaman kaybı olarak görmektedirler (Gudemmi ve Case, 2004). Fakat erken çocukluk döneminde psiko-motor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim açısından çocuklar diğer dönemlere göre hızlı gelişmektedirler. Bu yüzden de bir kere yapılan değerlendirme çocukları gelişimsel bütünlüğünü anlama açısından yeterli olmayacaktır (Shephard ve diğerleri, 1998).

Küçük çocukları değerlendirirken, test etmenin temel alternatifi, çocukların etkinliklerini günlük ortamlarında sistematik olarak gözlemlemektir (Epstain ve diğerleri, 2004). Erken çocukluk döneminde gözlemin çocukların gelişimlerini ve başarısını ölçmede, günlük etkinliklerini çocukların ihtiyaçlarına göre karşılamada etkili bir değerlendirme aracı olduğu belirtilmiştir (Shephard ve diğerleri, 1998). Gözlemin yanı sıra rubrikler, kontrol listeleri de oldukça sık kullanılır (Dunphy, 2010). Erken çocukluk döneminde günlük etkinlikler gözlemlenerek değerlendirme yapıldığı için müfredat ile değerlendirme birlikte hareket etmektedir (Puckett ve Black, 2000: Dunphy, 2010). Küçük çocuklar ilgi köşelerinde oynarken, grup çalışmaları yaparken, serbest zamanda, dramatik oyunlarda, arkadaşlarıyla iletişim halindeyken, bahçede oynarken birçok günlük rutinlerin gerçekleştiği ortamda değerlendirilebilmektedir (McAfee ve Leong, 2012). Değerlendirme, eğitimin kalitesi açısından günlük rutinin bir parçası olmalıdır (Drummond, 1993: Dunphy,

2010). Çocukları değerlendirirken sık kullanılan gözlemler ve rubrikler dışında; anekdot kayıtları, gelişim raporları, portfolyo, performans değerlendirmeleri, standart testler gibi birçok değerlendirme araçları da kullanılmaktadır (Gudemmi ve Case, 2004).

Değerlendirme yöntemlerinden özellikle gözlemi kullanarak öğretmenler küçük çocukların güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek çocukların bireysel ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olur. Bu bilgilerle çocukların gelişim alanlarının hangi düzeyde olduğunu belirleyerek, çocuklara uygun etkinlikler planlamak için kullanır (Bayhan, 2017).

Her öğretim kademesinde biçimlendirici değerlendirme etkin bir şekilde kullanılırsa öğrenme sürecini geliştirmek ve zenginleştirmek için ihtiyaç duyulan bilgileri sağlayabilir. Fakat yıllardır süregelen alışkanlıklardan dolayı öğretmenlerin pratiğinde değerlendirme ve öğretimde çocukların da aktif faaliyetlerde bulunduğu fikri tam olarak yer almamaktadır (Heritage, 2007). Bunun yanı sıra biçimlendirici değerlendirmeyi genellikle öğretmenler önemsememekte ve zaman kaybı olarak gördükleri için planlamada ve uygulamada yer vermemektedirler (Bennett ve Cunningham, 2009; Darling-Hammond ve diğerleri, 1995; Karaman ve Karaman, 2017).

2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile ilgili yurt dışında birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen yurt içinde bu konu ile ilgili araştırmalara çok rastlanamamıştır. Rastlanan çalışmaların çoğu ilköğretim ve ortaöğretim kademelerini ve diğer branşları kapsamaktadır. Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin (biçimlendirici) değerlendirme uygulamaları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sezer (2010) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada veriler, anket yoluyla toplanmıştır.

Çalışmada okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlere göre, okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme araçlarını uygulamakta olduğu, ancak bu araçların yeterliliği konusunda kararsız oldukları, bazı araç ve yöntemlerin geçerlik ve güvenilirlikleri yüksek bulmadıkları, bazı araç ve yöntemlerin ise objektif olmadıklarını düşündükleri çalışmaların sonucunda tespit edilmiştir.

Uzun' un (2013) 373 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, farklı türlerde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşlerini incelenmeyi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve 2006 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden yararlanılarak geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri, devlet okulundaki öğretmenlerin kısa süre içinde tüm gözlemleri ve tüm ölçme sonuçlarını düzenli bir şekilde kayıt altına alma, ölçme etkinlikleri ve farklı dereceleme ölçekleri hazırlama, değerlendirmeleri öz değerlendirmelerden faydalanarak gerçekleştirme, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretim hedeflerini yeniden gözden geçirme, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden gözden geçirerek düzenleme, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapma konusunda özel okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla katılma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm ölçme sonuçlarını düzenli bir şekilde kayıt altına alma konusunda kıdeme göre, 5-9 yıllık deneyimli öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre ise hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha özenli oldukları ifade edilmiştir.

Şahin (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri incelenmektedir. İlişkisel tarama desenine göre yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak, Genç (2005) tarafından

geliştirilmiş ölçek, uyarlama yapılarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme (biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif) yaklaşımlarına olan inançlarının yüksek olduğu ve inanç düzeyinin yüksekliğine paralel olarak, eğitim sürecinde uygulamalarına yansıttıkları görülmektedir. Ayrıca demografik bilgilere göre de ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeylerinde de genel olarak, farklılaşma bulunmamaktadır.

Turupcu (2014), “Okul Öncesi Eğitimde Bir Değerlendirme Aracı Olarak Gözlem: Öğretmenlerin Gözlemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Fenomonolojik Durum Çalışması” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan gözlem ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada fenomonolojik durum çalışması kullanılıp veri aracı olarak bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında gözlem tekniğini nasıl uyguladıklarını belirlemek için, katılımcılardan üç öğretmen, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Çalışma Ankara’da bulunan özel bir anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler değerlendirmenin temelini gözlemin oluşturduğunu düşündükleri için, okul öncesi öğretmenleri genellikle gözlem tekniğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlemin çocuklar açısından ve öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilmeleri açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat katılımcılar gözlemlerini kayıt altına almayı, sınıf mevcudunun sayıca fazla olması ve yeterli zamanlarının olmamasından dolayı fazladan iş yükü getireceği görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Buldu (2010b), “Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique” (Öğrenmeyi Anaokulu Sınıflarında Görünür Kılmak: Biçimlendirici Bir Değerlendirme Tekniği Olarak Pedagojik Dokümantasyon) adlı çalışmada, biçimlendirici bir değerlendirme tekniği ile çocukların deneyimlerini kaydederek öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için tasarlanmış öğretim müdahalesi ve Birleşik Arap Emirlikleri’ndeki anaokulu çocukları, aileleri ve öğretmenleri arasındaki etkileşimleri incelemiştir. 6 anaokulu öğretmeni, 141 anaokulu çocuğu ve 67 ebeveyn ile yapılan çalışmada veri aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış bireysel

görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve ebeveyn anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, pedagojik belgelerin çocukların öğrenmelerini iyileştirme, öğretmenlerin öğrenme süreçleri konusundaki farkındalıklarına katkıda bulunma ve ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koydu. Ayrıca, biçimlendirici bir değerlendirme tekniği olarak pedagojik dokümantasyonun, erken çocukluk programlarında kullanılan geleneksel standart değerlendirme tekniklerine uygulanabilir bir alternatif olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Dunphy (2010) “Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations” (Biçimlendirici Değerlendirme Yoluyla Erken Öğrenmeyi Değerlendirme: Temel Konular ve Düşünceler) adlı çalışmasında, erken öğrenme ve gelişimin biçimlendirici değerlendirmesi ile ilgili araştırmayı gözden geçirmektedir. Bunu yaparken, erken öğrenme ile ilgili önemli kuramsal yapıları araştırır ve küçük çocukların öğrenmelerinin temel yönleri ile ilgili araştırmaları sentezler. Erken öğrenme ve gelişimin zengin resimlerini geliştirmek için en kullanışlı yöntemleri tartışır. Erken çocukluk ortamlarında biçimlendirici değerlendirmenin doğasında var olan bazı zorluklar da özetlenmekte ve tartışılmaktadır.

MacDanold (2007), “Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms” (Biçimlendirici Değerlendirmeye Doğru: Pedagojik Dokümantasyonun Erken İlköğretim Sınıflarında Kullanılması) adlı çalışmasında, okuryazarlık eğitiminde biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak potansiyelini araştırmış ve çocuklara ve ailelerine öğrenmeyi iletmek için pedagojik belge Reggio Emilia yaklaşımıyla tanıtmıştır. New Westminster, British Columbia'daki New Westminster okul bölgesinde beş anaokulu sınıfındaki öğretmenlerle çalışılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim sınıflarında pedagojik dokümantasyonun kullanımında ve kısıtlamaların var olduğu potansiyelini göstermiştir. Buna ek olarak, pedagojik dokümantasyonun kullanılması, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, geleneksel olarak değerlendirilenin ötesinde çocukların güçlü yanları, ilgi alanları ve merakları hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

Looney (2006), “Improving Learning Through Formative Assessment Education Policy Analysis: Focus on Higher Education 2005–2006 Edition” (Biçimlendirici Değerlendirme ile Öğrenmenin Geliştirilmesi Eğitim Politika Analizi: 2005-2006 Akademik Yılı Yüksek Öğretim İncelemesi) adlı çalışmasında, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ülkelerinde, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının önemi incelenmiştir. Bu ülkelerdeki eğitim mevzuatlarında biçimlendirici değerlendirmeye yer verilmesinin öncelikli sebebi olarak, öğrencilerin başarılarının düzeylerini arttırdığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir.

Torrance (2001), “Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom” (Öğrenme için Değerlendirme: Sınıfta Gelişen Biçimlendirici Değerlendirme) adlı çalışmasında, ilkokullarda biçimlendirici sınıf değerlendirmesini araştırmak ve geliştirmek için tasarlanmış bir araştırma projesi ile ilgili raporlar incelenmiştir. Çalışma, uygulamada özellikle değerlendirme kriterlerinin açıklığa kavuşturulması ve öğrencilere iletilmesini içeren değişiklikleri bildirmektedir.

Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001), “The Views of Teachers on Assessment: A Comparison of Lower and Upper Elementary Teachers” (Öğretmenlerin Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri: Anaokulu ve İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştırılması) adlı çalışmasında öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 172 anaokulu öğretmeni, 126 ilköğretim öğretmeni olmak üzere toplamda 298 öğretmen katılmıştır. Nicel desen kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İki öğretmen grubu da değerlendirme yöntemlerini kullanırken, anaokulu öğretmen grubu gözlem, kontrol listesi, portfolyo, yazılı notlar ve aile görüşmelerine daha çok yer vermektedir. Çalışmanın sonucunda, eğitim reformunu desteklemek adına yapılan değerlendirme çalışmalarına iki grubunda önem verdiği sonucuna varılmıştır.

Diffily (1994), “Early Childhood Educators' Beliefs and Practices about Assessment” (Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme ile İlgili İnançları ve Uygulamaları) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme ile ilgili inançları ve uygulamaları incelenmiştir. Bu araştırmada veriler anket ve birebir görüşme

yoluyla toplanmıştır ve 84 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, bu çalışmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin genel olarak standart testlere ilişkin inançlarının olumsuz yönde olduğunu bildirmişlerdir. Geleneksel değerlendirmeye göre alternatif değerlendirmeye olan inançları daha ağır basmaktadır. Bu değerlendirme uygulamalarında geleneksel değerlendirmeden de alternatif değerlendirmeden de faydalandıklarını belirtmektedirler.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Çalışmadaki katılımcıların bir problem veya konuyu hangi bağlam veya ortamda ele aldıklarını anlamak için nitel araştırma yapılmaktadır. Nitel araştırmanın en önemli katkısı, araştırılan konunun bireyin bakış açısından görülmesini ve bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Ayrıca nitel çalışmalar araştırmacının uzun bir süreçten geçerek, kapsamlı bir şekilde verileri toplamayı, topladığı verileri büyük oranda eleayarak temalara ulaşmayı içeren karmaşık bir veri analizi sürecine girmeyi aynı zamanda araştırmanın problemini kanıtlar nitelikte bulgular üzerinde durarak, katılımcıların alıntıları ile çalışmayı genişletmesini gerektirir (Creswell, 2013).

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları” adlı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, fikir sahibi olunan bir fenomenin ayrıntılı bir biçimde çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma, bir olayın araştırılmasında katılımcı kişilerin bireysel deneyimlerini nasıl hem öznel olarak hem de diğer insanlarla ortak nesnel deneyimlere sahip olduğunu açıklar (Creswell, 2013: 77). Fenomenoloji çalışmasının temel amacı, kişinin bireysel deneyimlerinden çıkarımlar yapmaktır (Creswell, 2013; Van Manen, 1990). Araştırmacı, katılımcıların bireysel deneyimlerinden topladığı veriler ile genele yayarak bir betimleme yapar. Bu betimlemede “neyi” ve “nasıl” sorularının karşılığı olan deneyimlerinden oluşur (Creswell, 2013; Moustakas, 1994).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve İstanbul illerinde çeşitli kurumlarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur.

Fenomenolojik araştırmalarda örneklem seçimi oldukça önemlidir. Katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimlerinin olması gereklidir (Creswell, 2013). Amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilgi kaynaklarını derinlemesine araştırılmasında imkan sağlamaktadır (Patton, 2014). Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacının ulaşabildiği ve yakın çevresinden seçilerek gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Çünkü araştırmacının yakın çevresindeki okul öncesi öğretmenlerinden belirlenmiş olup çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 15 öğretmen seçilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel ve çalıştıkları kurum hakkındaki bilgileri

	Mezuniyet yılı	Mezun olduğu okul	Deneyim yılı	Sınıf sayısı	Yaş grubu	Öğretmen sayısı	Çalışma süresi
1. Öğretmen	1993	Gazi Üni.	20	22	6 yaş	Tek	Yarımgün
2. Öğretmen	2015	Mesleki lise	3	13	6 yaş	Çift	Tam gün
3. Öğretmen	2011	Gazi Üni.	5	11	5 yaş	Tek	Yarım gün
		Anadolu					
4. Öğretmen	2007	Üni.	9	10	6 yaş	Tek	Yarım gün
5. Öğretmen	2013	Okan Üni.	4	16	6 yaş	Çift	Tam gün
6. Öğretmen	2010	Gazi Üni.	8	20	6 yaş	Çift	Tam gün
7. Öğretmen	1986	Gazi Üni.	27	25	6 yaş	Tek	Yarım gün
8. Öğretmen	2002	Selçuk Üni.	15	13	3 yaş	Tek	Yarım gün
9. Öğretmen	2016	Kocaeli Üni.	2	13	5 yaş	Tek	Tam gün
10. Öğretmen	2011	Gazi Üni.	7	17	6 yaş	Çift	Tam gün
11. Öğretmen	2005	Mesleki lise	12	8	2,5 yaş	Tek	Tam gün
12. Öğretmen	2012	Aydın Üni.	7	25	6 yaş	Çift	Tam gün
		Marmara					
13. Öğretmen	2014	Üni.	5	12	5 yaş	Tek	Tam gün
14. Öğretmen	2004	İnönü Üni.	11	14	Karma	Tek	Yarım gün
		Marmara					
15. Öğretmen	2002	Üni.	15	12	5 yaş	Tek	Yarım gün

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu bölümde veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları incelenirken, veriler görüşme yolu ile toplanmıştır (Merriam, 2009). Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim aracıdır. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; 150). Veri toplama aracını, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, öğretmenler tarafından cevaplanmak üzere, ilk dört soru kişisel bilgi, kalan 9 soru ise değerlendirme ile ilgili olmak üzere 13 açık uçlu soru oluşturmaktadır (bkz. Ek-1). Patton'a (1987) göre görüşme formu yöntemi, bir konu hakkında farklı kişilerden benzer türde cevapları almak için hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca görüşme yapılacak olan kişinin onayı alınmalıdır (Creswell, 2013). Bununla birlikte yine öğretmenler tarafından cevaplandırılacak Gönüllü Katılım Formu hazırlanmıştır (bkz. Ek-2). Her öğretmenle birebir görüşme yapılmıştır. Hazırlanan katılım formu görüşmenin başında öğretmenlere verilmiş ve imzalamaları istenmiştir. Sonrasında görüşme formu ise öğretmenler ile birebir görüşme şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce ses kaydı için katılımcılardan izin istenmiştir. Katılımcıların hepsi ses kaydına onay vermiştir. Görüşme sırasında, görüşmeler, araştırmacı tarafından ses kaydı cihazı ile kaydedilmiştir. Her katılımcıya ortama 15-20 dakika gibi bir zaman dilimi ayrılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmacı öncelikle görüşme kayıtlarını deşifre etmiştir. Verilerin analizine başlarken araştırmacı ilk önce verileri genellikle bilgisayar dosyalarında düzenlemektedir (Creswell, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Bu araştırmanın verileri, nitel analiz tekniklerinden, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Deşifreler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Araştırmacı ikinci adım olarak verilerin analizi sırasında deşifrenin katılımcı cevaplarından ortak kodlar belirlemiş ve benzer

kodları birleştirerek deşifrenin temalarını oluşturmuştur. Son olarak temaları beş farklı başlık altında toplamıştır.

3.5. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve inanılabilirliği için Lincoln ve Guba (1985) ve Creswell (2007) tarafından önerilen zengin betimlemelere verilerin okunabilirliğini arttırmak amacıyla çalışma içerisinde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algı ve deneyimleri detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine sıklıkla yer verilmiştir. Araştırma için ayrıca  okul öncesi öğretmeninin katılımı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot alışma, araştırmada yer alan görüşme sorularının uygunluğunu araştırmak için yapılmış olup pilot çalışmadan elde edilen veriler işığında bir soruda değişiklik yapılmıştır. Ayrıca, araştırma için Başkent niversitesi'nden gerekli etik kurul izni alınmıştır. Gönüllülük ilkesi çerçevesinde seyreden araştırma için ayrıca katılımcıların onayına başvurulmuştur.

Bununla birlikte, katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeye ek olarak, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını inceleyebilmek için, uyguladıkları değerlendirmelerden elde ettikleri verileri kaydettikleri örnek formlar istenmiştir. Fakat ğretmenlerin bir kısmı vermek istememiştir. Bir kısmı ise formların mevcut olmadığını belirtmiştir. Değerlendirme rnekleri çalışmanın geneline yansıtılacak miktarda alınamadığı için araştırma sadece görüşme formu ile sınırlı kalmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları sunulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme hakkındaki görüşleri görüşme soruları ile belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından elde edilen veriler, çalışmanın sorularını cevaplamayı niteleyecek bir şekilde incelenmiştir. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme uygulamaları, okul öncesi dönemde değerlendirmenin uygulamadaki yeri hakkındaki görüşleri, okul öncesi dönemde değerlendirme yaparken kullandıkları araç ve yöntemler, gözlem süreçleri ve uygulamaları ve son olarak da okul öncesi dönemde değerlendirme yaparken karşılaşılan zorluk hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözlem Süreçleri ve Uygulamaları

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin gözlem uygulamalarına yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşmeleri analiz edildiğinde öğretmenlerin çoğunun (11) serbest zaman dilimlerinde gözlemlerine ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğretmenler serbest zaman saatlerindeki gözlemlerini önemsediklerini, bu sürelerde çocuklara yönelik önemli bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler serbest zamanlarda çocukların arkadaşlık ilişkilerini, davranışlarını, tutumlarını daha net bir biçimde gözlemleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguya yönelik öğretmen ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

“Serbest zamanda daha çok gözlem yapma şansımız oluyor çocukları. Çünkü o zamanda aslında kendilerini tamamen belli ediyor çocuklar. Nerde oynuyor, kiminle oynuyor, yalnız mı oynuyor, birlikte bir arkadaşıyla mı oynuyor, nasıl paylaşıyor?” (Ö3).

“Çocukların doğal hallerinde yapıyoruz daha çok. Serbest zaman etkinliklerinde çok gözlem yapma şansımız oluyor çünkü çocukların en doğal olduğu hal o. Yani bir kurallı oyun oynarken de tabii ki gözlem yapabiliyoruz ama en kendilerini oldukları gibi gösterdikleri zaman, serbest zaman etkinlikleri.” (Ö12).

“Serbest zamanda onları izliyorum, konuşmalarını dinliyorum.” (Ö14).

Bunun yanında serbest zamanda gözlem yaptığını belirten öğretmenlerden birkaçı diğer etkinliklerde çocukların tamamını gözlemlemekte zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bu öğretmenler serbest zaman etkinlikleri dışındaki diğer etkinlik türlerinde gözlem yapma şanslarının çok az olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik örnek öğretmen ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Serbest zamanda çok müthiş bir gözlem oluyor. Onun dışında etkinlik yaparken, yardımcımız da olmadığı için, sınıf sayısı az da olsa her çocuğa bireysel yaptırmaya dahil ettiğimiz için yüzde yüz gözlem alanı oluşmuyor etkinliği uygularken.” (Ö3).

“Diğer etkinlikler kontrollü etkinlikler olduğu için çocuğun davranışlarını daha az gözlemleme şansımız oluyor.” (Ö4).

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde öğretmenlerin gözlem süreçlerine ilişkin uygulamalarında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları (9) gözlemlerini not aldıklarını belirtmişlerdir. Not alan öğretmenlerin çoğu (6) daha çok çocukların istenmedik davranışlarını not aldıklarını vurgulamışlardır.

“Gözlem formu dolduruyorum dönem içinde iki kere. Bazen farklı kağıtlara not aldığım da oluyor. Ama rutini bozan bir şeyse, ekstra bir durum gözlemliyorsam. Onun dışında normal giden bir şeyi yazmıyorum.” (Ö3).

“Gözlem sürecinde bazen çok önemli şeylere o an yazıyorum deftere. Çok aşırı uçları.” (Ö7).

Öğretmenler görüşmelerde gözlem notlarını çeşitli paydaşlar ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle istenmedik davranışları not alan öğretmenler (7) gözlemlerini aileleriyle, rehberlik öğretmenleriyle hem aile hem de rehberlikle ve eğitim koordinatörüyle paylaştıklarını bildirmişlerdir.

“Gözlemlerimizi not alıyoruz. Aileyi de bunun hakkında bilgi veriyoruz her ay yazıyoruz, gönderiyoruz bir şekilde.” (Ö2).

“Gözlemleri sadece yazarak kayıt altına alıyorum. Sonra gözlemlerimi aile ile çağırıp görüşüyorum. Gerekirse rehberliğe yönlendiriyorum bazı konularda sorunlar olduğu zaman.” (Ö7).

“Gözlemlediğimiz durumları not alıyoruz. Gözlemlerimizi koordinatörlerimizle paylaşıyoruz.” (Ö10).

Öğretmenlerin bir kısmı (4) gözlemlerini daha çok çocukların davranışlarını ölçmek için yaparken, bir kısmı (3) gelişimlerine dikkat ederek gözlemlediklerini söylemişleridir. Gözlemin, nasıl ilerleyeceklerine rehberlik etmesini belirten öğretmenlerin (2) yanı sıra çocuğun sosyal ilişkilerini gözleyen, yönergeyi anlayıp anlamadığına bakan öğretmenler de mevcuttur.

“Ne yapmamız gerektiği ile ilgili öğretmene ciddi bir veri sağlıyor yaptığımız gözlemler.” (Ö1).

“Gözlem yaparken bilişsel, psiko-motor, sosyal duygusal gelişimine dikkat ediyoruz.” (Ö2).

“Genelde çocukların davranışlarını düzeltmeye çalıştığımız için davranışlarını gözlemliyoruz daha çok.” (Ö4).

Öğretmenlerden birkaçı (6) gözlemlerini hiçbir şekilde kayıt altına almadıkları edinilen önemli bulgulardan birisidir.

“Not almıyorum. Çünkü veli bunu duyduğunda itiraz ediyor. Fark ettiklerinde sorun çıkarıyorlar.” (Ö8).

“Çok notlar tutmuyorum. O format format dosyalar var ya onlardan tutmuyorum açıkçası.” (Ö15)

4.2. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirmenin Uygulamadaki Yeri

Araştırmacı öğretmenler ile görüşmeye başladığında biçimlendirici değerlendirmeyi hiç duymadıklarını belirttikleri için her öğretmene ayrı ayrı biçimlendirici değerlendirme ile ilgili bilgi vermiştir. İlerleyen sorularda araştırmacıdan tekrarlamasını isteyen öğretmenler de olmuştur. Ayrıca çalışmanın bulgularından, öğretmenlerin öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmeye yer verdikleri elde edilen bulgular arasındadır.

“Değerlendirme bize çocuğun nerde olduğunu gösteriyor. Nerde, ne eksiği var? Eğer bu bir bilişsel sürecini görme değerlendirmesiye hangi kavramda ne eksiği var,

hangi kazanım ve göstergelerinde neyi anlamamış, neyi tamamlayamamış? Eğer bu bireysel desteklenmesi gereken bir şey ise, ona bireysel destek olup yardımcı olmaya çalışıyoruz. Ama değilse, genelde bilişsel süreçte toplu şeye bakıyoruz. Onu bir sonraki plana dahil etmeye, tekrar bir kazanım göstergeleri içine alarak bir etkinlik yapmaya, tekrar değerlendirmeye sokuyoruz.” (Ö3).

“Bunu etkinliklerime nasıl yansıtabilirim? Bir araştırma içinde oluyorsunuz zaten. Bu araştırmalar sonucu elde ettiğim şeyleri çocuklara oyun şeklinde mi verebilirim, hikaye ile mi verebilirim ya da başka türlü nasıl verebilirim diye araştırıyorum. En uygunu hangisiyse çocuklara ona göre bir etkinlik planlıyorum” (Ö4).

“Eksikleri tamamlama yoluna gidiyorum. Hangi alanda eksikse bu çocuklar ona göre yol izliyorum.” (Ö14).

Öğretmenlere uygulamalarında değerlendirme süreçlerine yönelik sorular sorulmuş olup değerlendirmenin uygulamalarındaki yeri bu tema altında toplanmıştır. Öğretmen ifadeleri analiz edildiğinde öğretmenlerin tamamının uygulamalarında değerlendirmeye yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu (6) bu uygulamalarını etkinlikler sonrası soru-cevap şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Her şeyin sonunda değerlendirme yapıyoruz. Diyelim ki bir deney yaptık deneyin sonunda hemen değerlendiriyoruz. Çocuklara sorular sorarak.” (Ö7).

“Daha sonra işlem bittikten sonra yapılan etkinliğin neler olduğunu, bizim bugün neler yaptığımızı, bunu yaparken neler öğrendiğimizi aslında çocuklara konuşarak etkinliğin tekrar akılda kalmasını sağlıyoruz.” (Ö11).

Ayrıca öğretmenlerden bir kısmı (7), gün içinde veya gün sonunda değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguları örneklendirecek öğretmen ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaptığımız rutinler sonucunda da çocuklara sorular yöneltiyoruz ki kimler nasıl anladı, ne kadar derece algılayabildiği ile alakalı da oradan geri dönütler almış oluyoruz.” (Ö5).

“Günün sonunda sorular ve cevap şeklinde. Plana not alıyorum. Mesela bugün neler yaptık, neler öğrendik? Aslında ona göre bir tablolar oluştursak çocuk ona göre ne yaptığımızı işaretlese güzel olur, daha gözle görülür olur ama daha çok sohbet ve soru cevap şeklinde yapıyoruz. Eğer oturmadıysa geri dönüyorum.” (Ö14).

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (4) değerlendirme uygulamalarını aileler ile paylaştıklarını ve bu şekilde uygulamalarında yer verdikleri belirtmişlerdir. Öğretmenler aile katılımı sağlayarak, çocukların gelişimlerine ailelerin de destek olması adına çalışmalara yer vermişleridir. Bu bulguya örnek teşkil edecek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Aileye aile katılımını destekleyecek şeyler göndererek dahil ediyoruz. Az önce dediğim gibi uyku projesi yapmıştık. Kısa bir hikayeler gönderiyoruz. Hikaye sonrasında ailenin sorması gereken sorular var. Onları soruyorlar. Böylelikle ailesi, bizim desteğimizle uyku alışkanlığını kazandırmış oluyor.” (Ö2).

“Mümkün olduğu kadar aileyi uzak tutmak yerine, aileyi işin içerisine katmaya çalışıyorum. Hem ödevlerle hem farklı aktivitelerle, kitap okutarak, birlikte keyifli, kaliteli zaman geçirmelerini sağlayarak. Bazen onlar da geliyorlar buraya. Ya da bazı etkinlikte çocukların ne kadar yapabildiklerini görmeleri açısından eve de gönderdiğimiz oluyor.” (Ö15).

Öğretmenlerin bir bölümü (8) değerlendirme uygulamalarına çocukların gelişim ve öğrenmelerini takip etmek, değerlendirmek ve öğretim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak adına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadesi şu şekildedir:

“Bir değerlendirme süreci sonrasında o etkinliğin çocuğa uygun olup olmadığını, dikkatini çekip çekmediğini, tamamlayıp tamamlayamadığını, o kazanımın altında ya da üstünde diye notlar yazıyorum. Sonra da o gün ki kazanımlardan daha azını gerçekleştirdiyse pas geçmiyorum, bir sonraki güne o kazanımı aktarıyorum.” (Ö1).

“Çocuğun gelişimini görmek adına en azından başta neler yapabildiğini not aldığımızda en azından sonra neleri öğrendiğini, neleri öğrenmediğini, hangi yerlerde takıldığımızı görmek adına kullanıyorum.” (Ö13).

Öğretmenlerden yalnızca bir tanesi ise değerlendirme uygulamalarını çocuğu, planı ve kendisini değerlendirmek adına önemseydiğini belirtmiştir. Öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Çocuk açısından, plan açısından ve bizim açımızdan değerlendiriyoruz. En önemlisi çocuk açısından uygun olup olmadığı.” (Ö7).

Ayrıca araştırmanın konusu açısından öğretmenlere biçimlendirici değerlendirmeye uygulamalarında ne derece yer verdikleri ile ilgili soru sorulmuştur. Öğretmenlerden bazıları (6) biçimlendirici değerlendirme yapmadıklarını ifadelerinde belirtmişlerdir. Bu bulguya yönelik örnek öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“2 haftadan önce öyle bir değerlendirme yapma şansım oluyor.” (Ö1).

“3 ayda bir değerlendirme yapıyoruz. Çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleri ile alakalı değerlendirmeler oluyor.” (Ö5).

“Açıkçası projelerimiz çok yoğun geçiyor. Bu sistem değerlendirme üzerine yapılan bir sistem. Sürekli her çocuğu oturup yazmamız, gözlemlememiz ve onun üzerine bir değerlendirme yapmamız lazım ama bizim hem mevcut sayımız hem de iki öğretmen olduğumuz için bunu sık yapamıyoruz açıkçası.” (Ö12).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Öğretmenlerin çocukları değerlendirirken kullandıkları araç ve yöntemler görüşme sırasında öğretmenlere sorulmuş ve bu tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamı gözlem yöntemini kullandıklarını belirtmişleridir. Tüm öğretmenler okul öncesi eğitimde çocukları değerlendirmenin en çok veri elde etme yolunun gözlem olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Az önce de birçoğundan bahsettim size. Zaten ilk başta gözlem okul öncesinde çok aktif kullanılan bir yöntem.” (Ö6).

“Araç olarak kullandığımız çok bir şey yok. Genelde bizim işimiz küçük yaş çocuklarıyla olduğu için gözlem yöntemini daha çok kullanıyoruz.” (Ö11).

Öğretmenlerin bir bölümü (6) gözleme ek olarak Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında sunulan formları doldurdıkları edinilen bulgular arasındadır. Öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gözlem formunu ve gelişim raporunu doldurdıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Dönem sonunda doldurduğumuz raporları kullanıyoruz. Onun dışında sadece gözlemi kullanıyoruz.” (Ö4).

“MEB'in gönderdiği ve genel merkezin gönderdiği bir değerlendirme checklist var. Onun üzerinden çocukları değerlendiriyoruz. Bu değerlendirmeler kazanımlarla ilgili değerlendirmeler.” (Ö5).

Bazı öğretmenler (6) hiçbir şekilde not almadıklarını belirtirken, öğretmenlerin çoğu (9) ise çocuklarla ilgili değerlendirme notları aldıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı soru- cevap yöntemi ile çocukları değerlendirerek, bir kısmı ise gözlem yaparak, kendilerine göre önemli olan bilgileri not ile kayıt altına aldıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“... her öğretmenin kendi sınıfına özel tuttuğu çocuklara ait olan yani sayfa sayfa olan notlarımız var. Onda da çocukların gelişimini görüyorsunuz.” (Ö6).

“Kavram mı verdin, kazanım mı, sayı mı verdin her ne ise onu verirken zaten gün içinde bakıyorsun. Ama yazıya dökmüyorsun. Çünkü bizde kazanımlar uygulandı uygulanmadı, verildi, verilmedi olarak gidiyor.” (Ö8).

Anekdot kaydı tuttuğuna ifadesinde yer veren birkaç (2) öğretmen mevcuttur. Buna ek olarak öğretmenlerin çoğunun (9) anekdot kaydı tuttuğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sadece bir bölümü (3) çocukların gelişimlerini görmek adına anekdot kaydı tutarken, diğer öğretmenler (6) olumsuz durumları kaydettiklerini belirtmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Çocukları ayrı ayrı ne kadar ilerlediği ile ilgili ve nerede oldukları ile ilgili genel olarak not tutuyoruz.” (Ö10).

“Gözlemlerimizi küçük dipnotlar olarak, açıkçası o anda olumsuz bir şey varsa psikoloğu çağırarak, iki kişi gözlemledikten sonra aşağı inip tekrar kendi aramızda küçük bir toplantı yaparak değerlendirebiliyoruz. Belli bir gözlem formumuz yok.” (Ö11).

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler analiz edildiğinde elde edilen çarpıcı bulgulardan bir tanesi değerlendirme yaparken anekdot kaydı tutmanın öğretmene anlamlı gelmemesidir. Öğretmenlerden bir tanesi tutulan anekdot kayıtlarının daha sonra kullanılmadığını ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin örnek öğretmen ifadesi şu şekildedir:

“Bir de bana sistematik ve anekdot kısmı bana çok şey gelmiyor. Yani kısa bir not alıp bitiriyorsunuz, onun dışında başka bir şey yapamıyorsunuz, ileriye gidemiyorsunuz. Onu rehberliğe vermek açısından bir avantaj getirmiyor. Rehberlik size dönüyor daha geniş bir söylemle geri dönmek zorunda kalıyorsunuz. Yani size verilen değerlendirmelerin ne verdin, ne veremedin, ne kadar verdin kısmının çocuk bazlı, o çocuk bazlının da tutabilecek zaman veya dokümansal elle tutulur bir şeye ihtiyacı var.” (Ö8).

Bunun yanında öğretmenlerden bazıları (2) gözlemin yanında çocukların yaptıkları resimleri de dikkate aldıklarını ve değerlendirme açısından resimlerin de önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Arkadan resmi kullanıyoruz. Çocuk resimleri bizim için çok ciddi bir değerlendirme yolu, gözlem yolu aynı zamanda.” (Ö1).

“Ama dediğim gibi daha çok gözlemi uyguluyoruz veya resim çizdirebiliyorum. Resimlerle anlıyorum, anlamaya çalışıyorum. Neyi anlatmak istediğini, ailede mi bir sıkıntı var, iletişimde arkadaşlarıyla mı sorun yaşıyor? Resim çizdirerek bakıyorum.” (Ö9).

Ayrıca bazı öğretmenler ise (2) değerlendirme araçlarından biri olan portfolyaya da yer verdiklerini belirtmektedirler. Portfolyoların çocukların dönem başından dönem sonuna kadar toplanan ürünlerin, çocukları değerlendirmek adına önemli bir koleksiyon olduğuna ifadelerinde yer vermişlerdir. Bu portfolyoları sene sonunda aileler ile paylaştıkları da ifadeleri arasında yer almaktadır. Bu bulguya örnek teşkil edecek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“...portfolyo çalışmalarımız var. Bu portfolyolarda "ne seni mutlu eder, ne olursa korkarsın?" onları çizmelerini istiyoruz. Genelde soru üzerine yapıyoruz. Çocuklarımıza ait ürünler oluyor. Resimler, soruların yanıtları, anketler oluyor.” (Ö2).

“Mesela portfolyolarımız var dönem sonunda. Çocuklar kendi portfolyolarını kendileri aileleriyle paylaşıyor. Biz öğretmenler anne babanın karşısına geçip çocuğunuz böyle demiyoruz. Çocuk kendi portfolyo dosyasını kendisi hazırlıyor. Çocuklara rehberlik ediyoruz biz, kendi dosyalarını hazırlatıyoruz. Sonra çocuklar aileleri geldiği zaman küçük bir sunum yapıyorlar.” (Ö6).

Öğretmenlerden bir tanesi gözlem ve çocuk resimlerini değerlendirmenin yanı sıra özel bir kurumdan sertifikasını aldığı Denver Gelişimsel Tarama Testini ve sınıftaki oyuncakları değerlendirme aracı olarak kullandığını belirtmiştir. Öğretmenin ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“Gözlem yöntemini kullanıyoruz. Denver Gelişimsel Tarama Testindeki kiti kullanıyoruz. Masa oyuncaklarını kullanıyoruz, becerilerini görmek için. Özellikle küçük kaslarını bilmede masa oyuncaklarının çok önemi var. Oyun salonumuzda da büyük aletleri, minderleri, süngerleri, topları, balonları, çubukları, ucuna kurdele bağlanmış ipleri yani değerlendirmede çok fazla araç kullanıyoruz, değerlendirme sırasında çok fazla materyal var.” (Ö1).

Öğretmenlerden bir tanesi ise, kendisinin hazırladığı, çocuklarını tanıtmaya yönelik formu sene başında ailelerden doldurmalarını istediğini belirtmiştir. Bu formun çocuğu tanımak için önemli olduğu üzerinde durmuştur. Aşağıda öğretmenin örnek ifadesi yer almaktadır:

“Sadece gözlem yapıyorum. Bir de veliye verdiğim bir gözlem formu var. Kaç yaşında yürüdü, ne yaptı? Veliden doldurmasını istiyorum. Sene başında istiyorum. Çünkü velinin orda yazdığı bir cümle bile önem arz ediyor.” (Ö8).

Bunlara ek olarak birkaç öğretmen ara ve dönem sonu değerlendirmeleri, hazırbulunuşluk testi, çalışma sayfaları, dönem sonu olgunluk testi, performans testi, kazanım kontrol listeleri gibi değerlendirme araç ve yöntemlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Yani dönemin ortasına doğru çocuklara hazırbulunuşluk yapıyoruz. Hazırbulunuşluk dediğimiz şey, çocuklara öğrettiğimiz kavramlar, sayılar yani bütün gelişimini ölçecek sorulardan oluşan 20 soruluk quiz gibi, bizlerin yetişkinlerin anlayabileceği quiz, ama çocuklar bunu anlamıyorlar. Bir kitap etkinliği gibi düşünüyorlar. Bir worksheet etkinliği gibi düşünüyorlar. Ama aslında uzun soluklu bir değerlendirme bizler için çocuğun olmamız gereken yerde yani aslında o çocuğun gelişim evresinde olmamız gereken yerin tabii ki okul öncesi esnek, her konuda çok esneğiz. Zaten ilk başta gözlem okul öncesinde çok aktif kullanılan bir yöntem. Bunun dışında kendimiz ara değerlendirmeler, dönem sonu değerlendirmeleri, gelişim raporları, gözlem formları, gelişim gözlem formları, her öğretmenin kendi sınıfına özel tuttuğu çocuklara ait olan yani sayfa sayfa olan notlarımız var.” (Ö6).

“Değerlendirme esnasında, daha çok gözlem üzerine değerlendirmeler yapıyoruz. Bu bahsettiğim performans testlerimiz var. Onlara göre yapıyoruz. Yine rehberliğin yapmış olduğu testler var. Bu testlere göre. Rehberlik ara ara yine yapıyor ama bizim için önemli olan o olgunluk testi oluyor dönem sonunda yapılan.” (Ö12).

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Planlama, Uygulama, Değerlendirme” Uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin planlama, uygulama değerlendirme uygulamalarına yönelik soru sorulmuş ve görüşleri sunulmuştur. Öğretmenlerin sadece bir bölümü (6) planlama yaparken çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurdıklarını ifade etmiştir. Örnek teşkil edecek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Çocukların ihtiyaçları yaş grupları doğrultusunda gelişim aşamalarını hedef alarak süreci içerisine alan, çocukların eğitimdeki sürecini içerisine alacak şekilde hazırlıyoruz.” (Ö6).

“Çocuğun kapasitesi nereye kadar gidebilir, neler yapabilir onları belirliyorum. Aldıysa onu orda bırakıyorum, problem yok. Almadıysa tekrarlara gidiyorum o şekilde devam ediyorum. Yani çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlıyorum.” (Ö8).

Öğretmenlerden bir tanesi konulara çocuklarla birlikte karar verdiğini belirtmiştir. Planlama yaparken, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyerek, sohbet saatinde çocukların ilgisini çeken konuları etkinliklerine dahil etmeye özen gösterdiği edilen bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulguyu örneklendiren öğretmen ifadesi şu şekildedir:

“Genel anlamda yaş grubuna ve çocukların seviyelerine uygun seçmeye çalışıyoruz. Ama zaman zaman etkinliği planlayıp da sonrasında farklı bir şeyde çıkabiliyor. Ona göre etkinliği değiştiriyorum. Çünkü ben yapacaklarını düşünüyorum, onlar yapamayabiliyor ya da ben yapamayacaklarını düşünüyorum, onlar yapabiliyorlar ve başka bir aşamaya geçiyorlar. Zaman zaman beni de yönlendirebiliyorlar. Şunu yapsak daha iyi olur diye. Onlar da eğitim sürecinin içine katılıyorlar. O şekilde devam ediyor. Öğretim süreçlerini planlarken sabit bir duruma bağlı kalmıyorum açıkçası. Yani şöyle; havanın durumu da belirleyebiliyor. O gün ki çocukların söyledikleri bir şey de belirleyebiliyor ya da benim aklıma bazı şeyler katılıyor.” (Ö15).

Öğretmenlerin çoğu (5) Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği kavramlar üzerinden planlarını şekillendirmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere vermiş olduğu aylık kavram akışına göre hangi kavramları kullanması gerektiğini göz önünde bulundurarak planlarını hazırlamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“MEB'in verdiği hedef ve kazanımlar var. O ay hangi hedef ve kazanımlar varsa ona göre planımızı şekillendiriyorum.” (Ö1).

“Genelde kavramlara göre planlıyorum. Elimizde bir tablo oluyor zaten aylara göre. Ama artık belli bir yıl çalıştıktan sonra hangi ay hangi kavramı vermen gerektiğini biliyorsun. Doğal olarak bir sıra oluşturuyorsun kafanda ve aylara bölüp ona göre göre kavramları seçip etkinliklerimizi ayarlıyoruz.” (Ö14).

Öğretmenlerin çoğu (7) hazır planlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin bir kısmı planlarını önceki yıllardan, internet ortamından ve Milli Eğitim Bakanlığının hazır planlarının derlendiği kitaplardan elde ettikleri planları kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Kendimiz bir plan çıkarmıyoruz açıkçası. Aslında biz üniversiteden mezun olurken plan yapmayı öğrendik. Ancak daha çok tecrübe edindiğimiz planları kullanıyoruz,

bu çok başarılıydı dediğimiz planları işin içine dahil ediyoruz ve hazır plan da kullanıyorum. Bunun yanında karışık kullanıyorum yani.” (Ö3).

“Genelde eylül başında seminer ortamında planlarımızı ayarlıyoruz. Fiziki ortama göre değerlendiriyoruz. İnternette indiriyoruz birkaç plan. Onları birleştirip ortak bir şekilde plan yapıyoruz. Yayınevleri planlarını indiriyoruz. Yılların birikimi olan planlarımızdan da birleştirip atıyoruz bilgisayar ortamında, kullanıyoruz.” (Ö7).

Öğretmenlerin birkaçı (4) planlarını eğitim koordinatörleri veya müdürlerinin hazırladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin planlamaya dahil olmamaları çarpıcı bulgular arasında yer almaktadır. Örnek teşkil edecek öğretmen ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

“Genellikle eğitim koordinatörlerimiz planlıyor süreci. Planları bize 1 hafta öncesinde gönderiyorlar. Biz de uygulama yapıyoruz. Bizim plana bir etkimiz çok fazla olmuyor.” (Ö10).

“Alacağımız şeylerde bu şekilde olduğu için işimiz daha kolaylaşıyor. Bunları eğitim koordinatörü ve müdür beraber planlıyorlar. Bize de aslında içeriğini tamamlamak kalıyor. Bize verilen ana başlıklar var ve ana başlıkların birer, ikişer cümle açılımı var ve aralara sizin de bir iki cümle katarak öğretmeniz gereken şeyin neden size dayalı olduğunu anlıyorsunuz aslında.” (Ö11).

“Konulara daha önceden okul müdürü aslında karar veriyor. Daha sonra son onaylamada ondan geçtiği için o karar vermiş oluyor aslında. Öğretmen sadece içeriği tamamlamakla görevli. Müdür onaylarsa geçen sene memnun olunmayan bir iki konu değiştirebiliyoruz.” (Ö13).

Öğretmenlerden bir tanesi ise projeye dayalı eğitim verdikleri için planlama yapmadıklarını, çocukların ilgileri ne tarafa gidiyorsa oraya yöneldiklerini ifade etmiştir. Öğretmen ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Biz de plan diye bir şey yok. Sanılanın aksine, önceden neydi? Günlük planlar vardı ve her gün planlıyorduk. Ama şimdi böyle yapamıyoruz. Reggio'dan sebep. O günle başlıyoruz ve çocukların ilgileri nereye gidiyor? O doğrultuda plan hazırlıyoruz. Ama bunu bir haftalık, on günlük olarak yapamıyoruz. Belli bir sonlandırma tarihlerimiz yok,

tamamen çocuklarla alakalı. Bazen bazı projemiz 2 ay sürüyor. Bir dönem süren projemiz oldu. Ama bazı projemizde iki hafta bile gitmiyor.” (Ö12).

Öğretmenlerden bazıları (3) çocukların durumuna göre tekrarlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocukların etkinliği anlama durumlarına göre tekrarladıkları ya da bir sonraki etkinliği ona göre yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya örnek teşkil edecek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Sürekli gözlemliyoruz. Değiştirdiğimiz etkinlikler oluyor veya dediğim gibi benim daha geride olan çocuklarım olabiliyor. Onları bireysel alıp, onlara daha farklı eğitimler uyguladığım olabiliyor. Daha farklı etkinliklerle tekrar mesela kitap çalışmasında oluyor. Bir çocuğum çok daha ileri giderken bir çocuğum hiç yazamadığı oluyor. Bunları öncesinde başka etkinlikler yaparak devam edebiliyoruz.” (Ö9).

“Yani eksikliklerini fark edip, ona göre planları, çalışmaları düzenleyip onların da fikirlerini, görüşlerini bazen ihtiyaçlarını göz önüne alıp ona göre bir yol izlemeye çalışıyorum.” (Ö15).

Öğretmenlerden birkaçı (4) planlarını seminer döneminde yaptıkları edinilen bulgular arasındadır. Öğretmenler seminer döneminde zümre topluluğu ile yıllık planları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Genelde eylül başında seminer ortamında planlarımızı ayarlıyoruz.” (Ö7).

“Onu da yine yaz döneminde planlıyoruz zümre olarak. Uygun olanları devam ettiriyoruz bir önceki senenin planlarına bakarak.” (Ö9).

“Yaz seminerlerinde, seminer döneminde bir yıllık planlarız.” (Ö13).

Öğretmenlerden bir tanesi değerlendirme yaparken Milli Eğitim Bakanlığının e-okul uygulamasındaki formları doldururken çocuk ile ilgili doğru verileri yansıtmadığını belirtmiştir. Velilerin değerlendirme formlarını görmesi sebebiyle idarenin doğru verileri belirtmelerini istemediğini ifade etmiştir. Öğretmen ifadesi şu şekildedir:

“Genelde biz değil de okul aracılığıyla velilere iletiliyor yaptığımız değerlendirmeler. Onun haricinde de MEB'in sayfasında da çok fazla yaptığımız değerlendirmeleri de orada yansıtmamız istenmiyor zaten. Genel rutinin alabildiği 6 yaş

kapasitede verelim hocam eksileri çok fazla sisteme düşmeyelim deyip, genel gerçek durumu ailelerle psikoloğumuzla beraber görüşüp o şekilde anlatılıyor.” (Ö5).

Ayrıca çarpıcı bulgulardan bir diğeri ise öğretmenlerden bir tanesinin planların sonundaki değerlendirme bölümü zorunluluktan dolayı doldurduğudur. Bu sebeple raporlanan değerlendirmenin gerçeği yansıtmaktan uzak olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguya yönelik öğretmen ifadesi şu şekildedir:

“Planın arkasında prosedür gereği yapmamız gereken bir değerlendirme var. Ama ne kadar doğru dolduruluyor bilmiyorum. O var olan sıkıntıları orda belirtmiyoruz.” (Ö13).

4.5. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Zorluklar

Son olarak, öğretmenlerden değerlendirme sırasında yaşadıkları zorluklar, sorulan sorular arasındadır. Bu konu, aynı isimli tema altında yer almaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler analiz edildiğinde karşımıza çıkan bir diğer çarpıcı bulgu ise, değerlendirmeye uygulamalarında yer vermenin diğer işlerini aksattığı ya da iş yükü getirdiği düşüncesindeki öğretmenlerin ifadeleri şeklinde karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları (2) değerlendirme yapmaya fırsatları olmadığını, zamanlarının olmadığını veya değerlendirmenin vakit kaybı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Bir zaman dilimi kullanıyorsun sonuçta buna ve anasınıfı öğretmenin zamanı bence çok kıymetli. Tabii ki zaman dilimi de öğretmeni yoruyor. Çünkü diğer işlerini de uygulayıp planlamak zorunda ve bireysel olarak her çocuğa gözlem yapmak için, değerlendirme yapmak için zaman ayıramadığı için bir dezavantajı var.” (Ö3).

“Sürekli gözlem yapmak zorundasınız, sürekli değerlendirmek zorundasınız. 12 tane çocukla çalışırken bir yandan da notlarla ya da rehberliğe yönlendirmekle, değerlendirdiğin şeyleri yazmakla, ona göre ekstra gözlem yapmak da bir vakit kaybı yaşıyorsun ya da diğer öğrencilerine o kadar vakit ayıramıyorsun belirlediğin öğrencilerine gözlem yapıyorsun gibi bir dezavantajı var bana göre.” (Ö13).

Öğretmenlerin bir bölümü (4) değerlendirme yapmaya zamanın yetersiz geldiği yaşadıkları zorluklar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin gün içinde değerlendirme yapmaya vakit bulamadıklarını zamanın yetersiz geldiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Götürdüğümüz eğitim sistemi, amaç kazanımlar, kavramlar çocuğa vermemiz gereken o kadar çok şey var ki, o kadar çok öğrenmeleri gereken şey var ki; bunun için yeterli zamana ihtiyacımız yok.” (Ö6).

“Özellikle MEB formlarında çok fazla kazanım değerlendirmesi yapılması gerekiyor. O da o süreçte sınıf içinde yapmanız gerekiyor ve vaktiniz yetmeyebiliyor buna.” (Ö10).

Bazı öğretmenler ise (4) sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudunun sayıca fazla olması, her çocuğu değerlendirmeyi güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Çok yoğun ve sınıf mevcudu fazla bir sınıfta çok kalabalık bir sınıfta bunu yapmakta zorlanıyoruz.” (Ö1).

“Şu diyebileceğim bir olumsuzluğu yok açıkçası. Sadece hem çocuk sayısı hem de iki öğretmenle biraz zorluk yaşıyoruz.” (Ö12).

Öğretmenlerin çoğu (5) değerlendirmenin herhangi bir dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Bir dezavantajını göremiyorum ben.” (Ö9).

“Bence hiçbir dezavantajı yok. Değerlendirme olmalı diye düşünüyorum.” (Ö14).

“Aslında dezavantajı yok ama ben çok evrak işinden hoşlanmıyorum. Formları doldurmak beni geriyor. O yüzden iletişimi ve gözlemi tercih ediyorum.” (Ö15).

Öğretmenlerin birkaçı (2) sürekli değerlendirme yapmanın birtakım zorlukları da beraberinde getirdiğine ifadelerinde yer vermişlerdir. Örnek teşkil edecek öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Dezavantajları sürekli, her an bir şeyleri değerlendirmek. Her an her an değerlendirip geri dönüt vermek.” (Ö6).

“Sürekli gözlem yapmak zorundasınız, sürekli değerlendirmek zorundasınız. 12 tane çocukla çalışırken bir yandan da notlarla ya da rehberliğe yönlendirmekle, değerlendirdiğin şeyleri yazmakla, ona göre ekstra gözlem yapmak da bir vakit kaybı yaşıyorsun ya da diğer öğrencilerine o kadar vakit ayıramıyorsun belirlediğin öğrencilerine gözlem yapıyorsun gibi bir dezavantajı var bana göre.” (Ö13).

Öğretmenlerden bir tanesi sadece etkinlikleri değerlendirmenin yeterli olmadığı, çocuğun aile ve genetik faktörlerini de dikkate alarak değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örnek öğretmen ifadesi şu şekildedir:

“Çocukların hepsini aynı sırada tutmak değerlendirmede. Ya hepsini anı sırada tutacaksın aynı derecede değerlendireceksin ya da hepsinin bedensel ve zihinsel yapılarını göz önünde bulundurarak ailesel faktörleri göz önünde bulundurarak değerlendireceksin. Bence çocukları değerlendirmek tamamen çocukla değil aile faktörü, daha öncesindeki doğumsal sebeplerden ötürü mü, anne karnında mı oldu bu faktörlerin hiçbirini biz bilmeden biz sadece çocuğu görerek, gözlemleyerek değerlendirme yapıyoruz. Bence dezavantajı bu yani sadece yüzeysel yapıyoruz.” (Ö5).

Öğretmenlerden bir tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın kazanımlarının fazla olması ve bu kazanımları tek tek değerlendirmenin uzun bir süreç gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguya yönelik öğretmen ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“Özellikle MEB formlarında çok fazla kazanım değerlendirmesi yapılması gerekiyor. O da o süreçte sınıf içinde yapmanız gerekiyor ve vaktiniz yetmeyebiliyor buna... tek tek kazanım değerlendirmek, süreyi ve süreci çok fazla uzatabiliyor.” (Ö10).

Bunun yanında öğretmenler değerlendirme yapmanın yorucu olduğunu, değerlendirmeleri belgelemenin zorlayıcı olduğunu, fazladan iş yükü getirdiğini dile getirmektedirler. Bu bulgulara yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Çok yorucu olabiliyor. Bazen zaman kalmıyor planda. Nasıl desem, bazen bazı şeyler ağır oluyor.” (Ö7).

“Dediğim gibi doküman kısmı çok zorlayıcı.” (Ö8).

“Çok iyi bir araştırmacı değilse öğretmen bundan sıkılabilir açıkçası. Yani her çocuğun gelişimi farklı olduğu için sadece bir alanda devam ederse, o çocuğun diğer alanlarda gelişmesini engelleyebilir. Biraz da bakış açısının geniş olması gerekiyor bu değerlendirmede.” (Ö11).

Yukarıda katılımcı öğretmenler ile görüşme yapılarak elde edilen bulgular, aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir;

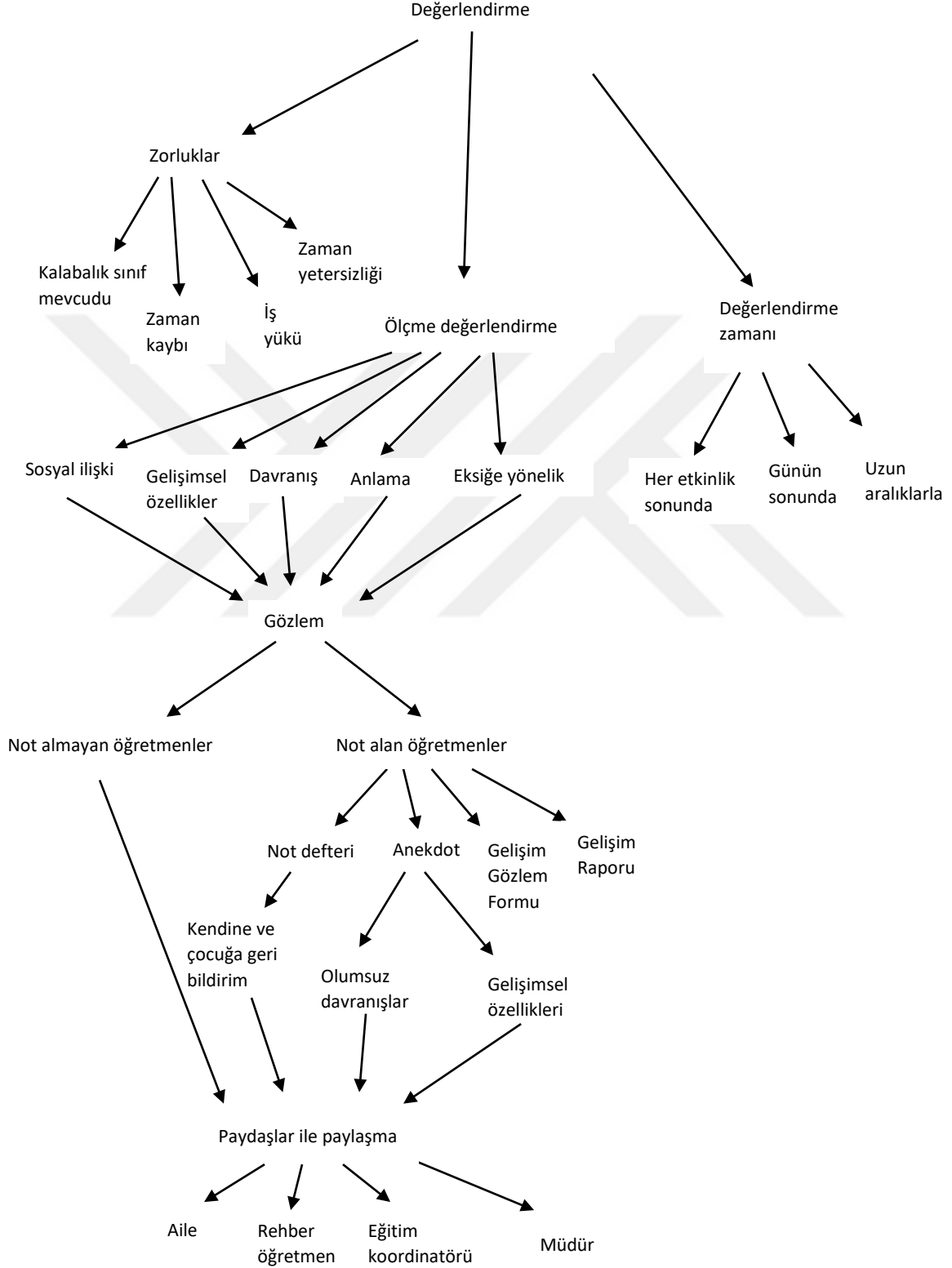
Okul öncesi öğretmenler planlama yaparken, sene başında yapanlar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapanlar, hazır plan kullananlar ve planlamaya dahil olmayıp eğitim koordinatörlerinin yaptıklarını uygulayanlar olmak üzere dört grupta kategorize edile bilinmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirirken kullandıkları en yaygın değerlendirme yönteminin gözlem olduğu anlaşılmaktadır. En çok serbest zamanda gözlem yapmaktadırlar. Gözlemlerini kayıt altına alan öğretmenler, genellikle anekdot kaydı ile kayıt altına almakta olup, çoğunlukla olumsuz davranışları kayıt altına almaktadırlar. Öğretmenlerin içlerinde değerlendirmelerini kayıt altına almanın gereksiz olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur.

Gözlem ve anekdot kaydından sonra en çok MEB’in zorunlu olan gelişim gözlem formu ve gelişim raporu gelmektedir. Önemli olan bir diğer değerlendirme aracı portfolyonun ise nadir olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Fazladan iş yükü getirmesi, zamanın yetersiz olması ve kalabalık sınıf mevcudu gibi durumlardan değerlendirme yapamayan öğretmenlerin yanı sıra değerlendirmelerini gün içinde, gün sonunda veya her etkinlik sonrasında soru- cevap yöntemi ile yapan öğretmenlerde mevcuttur. Ayrıca çocukların değerlendirme sonuçlarına göre etkinliği tekrarlayan öğretmenler de katılımcılar arasında yer almaktadır.

Şekil 1. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları



Öğretmenler değerlendirme yaparken çocuğun sosyal ilişkilerini, davranışlarını, gelişimsel özelliklerini, yönergenin anlaşılmasını ve eksiği olup olmadığını göz önünde bulundurmaktadırlar. Değerlendirme yaparken öğretmenlere yardımcı olan en önemli değerlendirme aracı ise gözlemdir. Gözlemlerini şahsi defterine veya gözlem kayıt araçlarından bazılarını (anekdot, gelişim raporu, gelişim gözlem formu) kullanarak kaydeden öğretmenlerin yanı sıra gözlemlerini hiçbir şekilde kayıt altına almayan öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenler genelde şahsi defterlerindeki notları kendilerine ve çocuğa geri bildirim verme açısından kullanırlarken, anekdot kaydı tutan öğretmenler çocuğun gelişimsel ilerlemelerini görebilmek için kullansalar da geneli sadece olumsuz davranışları kayıt altına almaktadır. Öğretmenler değerlendirmelerden elde ettikleri bilgileri çeşitli paydaşlarla paylaşmaktadırlar. Genel olarak aile ile veya rehber öğretmen ile paylaşan öğretmenler çoğunlukta iken, verilerini müdür veya eğitim koordinatörü ile paylaşan öğretmenler de bulgulara yer almaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algı ve uygulamalarının araştırılması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin tamamının uygulamalarında değerlendirmeye yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu gün içinde, gün sonunda veya her etkinlik sonrası genel olarak soru cevap şeklinde değerlendirme yaptıklarını belirtirken bir kısmı ise ifadelerinde uzun aralıklı sürelerde değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme kavramını daha önceden duymadıkları görülmüştür. Ancak araştırmacı açıklama yaptıktan sonra aslında öğretmenlerin ismini bilmeseler de biçimlendirici değerlendirme yaptıkları araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere açıklama yapıldıktan sonra dahi bazı öğretmenler ifadelerinde biçimlendirici değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat bazı öğretmenlerin çelişkili ifadelerine karşın, öğretmenlerin genelinin biçimlendirici değerlendirme yaptıkları araştırmacı tarafından tespit edilen bir diğer önemli bulgudur. Öğretmenler değerlendirme sonrası anlaşılmayan durumlarda geri bildirim yaptıklarını, bazıları ise bir sonraki planı bu duruma göre yaptıkları ifadeleri arasında yer vermişlerdir.

Biçimlendirici değerlendirme, çocuğun gelişim ve öğrenmesi için çocuklardan toplanan verilerden yola çıkarak, bilgiyi doğru bir şekilde tekrar sunarak, çocuğa destek olma sürecidir. Biçimlendirici değerlendirmeden elde edilen veriler öğretim sürecinin bir sonraki aşaması için belirleyici bilgiler içermektedir. Aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme öğretim ve müfredatla bağdaşık olduğu için öğretmenler çoğu zaman değerlendirme yaptıklarının farkında olmayabilirler (Bredenkamp, 2015).

Özkan (2015) okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili aile ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenler, okul öncesi eğitimde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesinin önemli olduğunu, en fazla soru cevap yöntemini kullanarak çocuklardan geri bildirim aldıklarını ve etkinliklerini aldıkları geri bildirimlere göre düzenlediklerini belirtmişlerdir. Şahin (2014) okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve

değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını incelediği araştırmasında, biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenler tarafından diğer değerlendirmelere göre daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir. Fluckiger, Vigil, Pasco ve Danielson (2010) değerlendirmenin geri bildirim boyutunu inceledikleri araştırmalarında, biçimlendirici değerlendirmede öğrencileri de dahil ederek yapılan geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin gelişiminde kilit bir nokta olduğunu vurgulamışlardır. Uzun (2013) farklı türlerde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşlerini incelediği araştırmasında ise, çocukların yapmış olduğu resimler, oynadıkları oyunlar, sanat etkinlikleri, söyledikleri şarkılar, anlama ve düşünme becerisindeki geri bildirimler, çocuğun değerlendirilmesinde, hepsinin önemli birer rol oynadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin neyi gözlemledikleri ile ilgili üç ayrı görüş belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı çocuğun davranışlarını gözlemlediğini belirtirken, bir kısmı gelişimsel özelliklerini gözlemlediğini ve diğer bir kısmı ise çocukların akran ilişkilerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. İnsan gelişimi oldukça karmaşık yapıya sahip bir durumdur. Bu sebeple, öğretmenler, çocuklarla ilgili merak edilen her konuyu değerlendiremezler. Öğretmenlerin öncelikle neyi değerlendireceği ile ilgili olarak ve odaklanarak konuyu seçmeli ve örneklendirerek planlama yapmalıdır (McAfee ve Leong 2012; Stiggins ve Conklin, 1992). Öğretmenler, bir çocuğu ya da bir grubu sistematik olarak gözlemleyerek, çocukların oynarken neler yaptıklarını, birbirleriyle olan ilişkilerini, iletişimlerini dikkatle dinleyerek akran ilişkileri hakkında fikir sahibi olabilirler. Çocukların davranışlarını gözlemlemek önemli bir değerlendirme durumudur ancak sadece dışarıdan gözlem yaparak çocuğun kişiliği ve ne düşündüğü hakkında tam bir yargıya varılamaz. Öğretmenler, gözlem yapmalarının yanında gruba dahil olarak ya da çocuklarla bireysel görüşmeler yaparak, çocuk hakkında çok daha verimli bilgilere ulaşabilirler. Ayrıca çocuğun sadece davranışları değil aynı zamanda gelişim ve öğrenme durumu da gözlemlenmelidir. Çocukların üreterek ortaya çıkardığı ürünler, sistematik olarak, toplandığında çocuğun gelişim ve öğrenme durumunun nereden başladığı, şu an nerede olduğu, ne kadar yol kat ettiği gibi değerlendirme bilgilerine ulaşmada yarar sağlamaktadır (Bredenkamp, 2015). Bu bulguyu destekleyen araştırmalar aşağıdadır:

Buldu (2010a) araştırmasında çocukların kendilerine has özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının oyun esnasında ortaya çıktığını ifade etmiştir. Turupcu (2014) araştırmasında, öğretmenlerin, gözlem yaparken çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, ayrıca gözlemin çocukları tanımaya da katkısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak gözlemi tercih etmektedirler. Çocukları değerlendirirken serbest zaman diliminde çocukların doğal hallerini gözlemlemenin en verimli ve zengin bilgi kaynağı olduğunu düşünmektedirler. Serbest zaman etkinlikleri eğitim programında, günlük akış içerisinde yer alan, güne başlarken gerçekleştirilen ilk etkinliktir. Serbest zaman etkinliklerinde çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklarına ve gelişimlerine göre öğrenme merkezleri oluşturulur. Çocuklar zengin uyaranlar içeren oyun ortamında özgürce etkinlik, oyun veya materyal seçmektedir. Çocukların bu süreçte akranlarıyla oynaması çocuğun sosyal ve kültürel bakış açısını ve bilişsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Gülay-Ogelman, 2014).

Bu sırada öğretmen çocuklara rehberlik ederken çocukları ve programı değerlendirmek adına gözlem yapar ve çocukların akran ilişkilerine, bireysel özelliklerine dikkat ederek gözlemlerini kayıt altına alır. Serbest zaman etkinlikleri ayrıca çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, karar ve sorumluluk almalarını, kendiliğinden ilişki kurmalarını destekler (MEGEP, 2016). Ayrıca katılımcı öğretmenler, kurallı oyunlarda çocukları değerlendirirken zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgulara benzerlik gösteren araştırmalar mevcuttur. Buldu (2010a) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin, değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını incelemiş ve öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirirken oyunun en önemli değerlendirme aracı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Diffly (1994), okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme hakkındaki inanç ve görüşleri üzerine çalıştığı araştırmasında öğretmen ifadelerinden yola çıkarak, gözlemin öğretmenler tarafından kullanılan birincil değerlendirme yöntemi olduğu ve çocuklar hakkında değerli bilgiler sağlayabildiği kanısına varmıştır. Turupcu (2014) okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak gözlemi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin gözlemin okul öncesi eğitimdeki değerlendirmenin temelini oluşturduğunu ve çocuklarla ilgili zengin veri kaynağı olduğunu

ifade ettiklerini belirtmiştir. Taner (2005) ise bireyi tanıma teknikleri ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin gözlem tekniğini en çok serbest zaman etkinliğinde kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Özkan (2015) araştırmasında, öğretmenlerin çocukları değerlendirirken en çok, gözlem, oyun, sohbet ve soru cevap yöntemlerini kullandıklarını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin çoğu gözlemlerini not tutarak kayıt altına aldığını belirtirken içlerinden bir kısmı ise sadece gerçekleşen olumsuz davranışları kayıt altına aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler aldıkları notları aileler, rehberlik öğretmenleri, psikologlar ve eğitim koordinatörleri gibi çeşitli paydaşlarla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, yaptıkları değerlendirmeleri aile ile paylaşp, aileyi de katılım sağlaması için teşvik ettiklerini vurgulamışlardır. Gözlem kaydı, çocukların ne yaptıklarını ve ne öğrendiklerini ilerleyen zamanda anımsamak için kullanılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü ise gözlemlerini hiçbir şekilde kayıt altına almadığını ifade etmişleridir. Değerlendirme verilerinin kaydedilmesi, çocuğun gelişimsel sürecine, eğitimde istenilen hedeflere, başarılı bir öğrenme sürecine odaklanılmasına destek olmaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Çocukların gelişimlerini değerlendirmek için gözlem yapmak ve yaptığı gözlemi kayıt altına almak öğretmenin önem arz eden bir görevidir. Kayıt altına aldığı bu gözlemleri yorumlayarak çözümlemesi ve diğer uzmanlar ile paylaşması gerekmektedir (Bayhan, 2017). Öğretmenlerin gözlemledikleri ve kayıt altına aldıkları bilgilerin çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı bilgiler olmasına dikkat edilmesi önemlidir. Bu bağlamda olumsuz davranışların neden sergilendiğini görebilmek ve önleyici uygulamalarda bulunmak adına gözlemler yapıldığı gibi çocukların öğrenme anlarını, gelişimsel göstergelerini belgeleyecek deneyimlerin de çeşitli araçlar yardımı ile kayıt altına alınması önerilmektedir. Değerlendirme konuları öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer ilgili kişilerin istekli olarak çabalaması sonucu, birtakım düzenlemeler yaparak, çocukları anlamaya veya verilen eğitimi iyileştirmeye odaklanmalıdır (McAfee ve Leong, 2012). Ayrıca çocukların aileleriyle olan doğal ilişkileri değerlendirmeye önemli bir fayda sağlamaktadır (Dunphy, 2010).

Bu bulguyu Trepanier- Street ve diğ. (2001), Turupcu (2014), Buldu ve Tantekin Erden (2017) ve Buldu'nun (2010a) araştırmaları desteklemektedir. Trepanier- Street ve diğ. (2001), öğretmenlerin değerlendirme konusundaki görüşlerini incelediklerinde farklı

bir bulgu olarak, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri kayıt altına aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirmeye ailelerin de dahil edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenler gözlem verilerini yorumladıktan sonra diğer öğretmenler, aileler ve psikologlar ile paylaşarak fikir alışverişinde bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir (Turupcu, 2014). Buldu ve Tantekin Erden (2017) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenler çocukları değerlendirirken aileden, diğer öğretmenlerden ve profesyonellerden bilgi almanın çok önemli olduğu bulguları arasında yer almaktadır. Öğretmenler çocukları değerlendirmek için ailelerden, diğer öğretmenlerden ve uzmanlardan bilgi almanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca farklı bir uzman çocuğu farklı bir açıdan değerlendirerek değerlendirmenin geçerliliğini arttırabileceğini ifade etmişlerdir (Buldu, 2010a). Özkan (2015) ise, araştırmasında farklı olarak, gözlem süresince sınıflarında bulunduğu öğretmenlerin gözlemlerini kayıt altına almadıklarını ve buna ek olarak aileler ile birebir görüşerek çocuk hakkında bilgi alışverişi yaptıklarını belirtmiştir. Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanımaya ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmalarında katılımcı öğretmenlerin bir bölümünün çocukların olumsuz davranışlarını kayıt altına aldıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler değerlendirme aracı olarak gözlemi kullanmada hem fikir olsalar da diğer değerlendirme araçlarının kullanımı değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin bir bölümü MEB formlarını (gelişim gözlem formu ve gelişim raporu) doldurduklarını dile getirmişlerdir. Çarpıcı olan bir ifade ise, bir öğretmenin MEB'in e-okul uygulamasında doldurulması gereken yerlerin doğruları yansıtmadığını belirtmekte, gerekçe olarak ise, çalıştığı kurumun ailelerin görmesi sebebiyle gerçekten çarpıtılmış ve olumlulaştırılmış şekilde yapılmasını istemesidir. Bir öğretmen de ifadesinde planların sonunda yer alan değerlendirme bölümünü zorunluluktan doldurduğunu ve gerçeği yansıtmaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca anekdot kaydı tutan öğretmenlerden çoğu olumsuz durumları kaydettiklerini, sadece birkaç öğretmenin çocuğun gelişimi takip etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca şaşırtıcı bir bulgu olarak bir öğretmenin ifadesinde anekdot kaydının tutulmasının pek anlamlı gelmediğine ve kaydı tutsa dahi daha sonra hiçbir şekilde kullanmadığına rastlanmaktadır. Bunun yanında bir diğer çarpıcı bulgu ise öğretmenlerin sadece çok az bir kısmının uygulamalarında portfolyoya yer vermesidir. Portfolyo oluşturan öğretmenler dönem sonunda dosyayı aile ile paylaştıklarını ayrıca

belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak bazı öğretmenler değerlendirme de çocukların yaptıkları resimden fayda sağlayacak anlamlar çıkardıklarını belirtirken, içlerinde Denver Gelişimsel Tarama Testi, ara dönem ve dönem sonu değerlendirme, hazırbulunuşluk testi, kazanım kontrol listesi, performans testi veya kendi hazırladığı ve aileye dönem başında doldurttuğu çocuğu tanıma formu gibi değerlendirme araçları kullananlar da mevcuttur.

Bu araştırmadan farklı olarak, Buldu ve Tantekin Erden (2017) araştırmalarında, öğretmenler çalışma sayfaları, çalışma kitapları, hazırlık testleri, davranış testleri gibi geleneksel değerlendirme araçlarını, diğer değerlendirme araçlarına göre daha önemsiz bulduklarını belirtmişlerdir. Özkan (2015) araştırmasında öğretmenlerin tamamının gelişim raporlarını doldurduklarını ve bu araştırmadan farklı olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmının portfolyoya uygulamalarında yer verdiğini ve gelişim gözlem formunu daha az kullandıklarını belirtmiştir. Sezer (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin en çok kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporunu kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmadan farklı, öğretmenlerin çoğunun portfolyo kullandığı bulguları arasında yer almaktadır. Can Gül (2009) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programını değerlendirmeye yönelik görüş ve davranışları incelediği araştırmasında, öğretmenler ve öğretmen adayları, gelişim kontrol listelerinin, portfolyonun, anekdot kaydının değerlendirmenin etkili kullanımı için fayda sağladığını belirtmişlerdir. Kang (2013) okul öncesi öğretmenlerinin dokümantasyonlarının incelendiği araştırmasında, öğretmenler, çocukların resimlerinden çocukların ilerlemelerini ve düşüncelerini analiz ettiklerini ifade etmişlerdir. Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin bir bölümü gelişim raporu, oyun gözlem formu, sistematik gözlem formu, anekdot kaydı, kazanım değerlendirme formu, gelişim kontrol listeleri kullanırken, çok az öğretmenin portfolyo kullandığını diler getirmişlerdir.

Öğretmenlerin planlama yaparken farklı uygulama ayrılıklarının olduğu tespit edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin birkaçının yıllık planlarını senenin başındaki seminer döneminde yaptıkları verilen ifadeler arasındadır. Öğretmenlerin çoğu hazır planlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer çarpıcı bulgu ise bazı öğretmenlerin planlama ile hiçbir bağlantılarının olmadığı, müdahale edemedikleri, eğitim koordinatörlerinin veya okul müdürlerinin planlama yaptığıdır. Öğretmenlerin bir kısmı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği aylık kazanımlara göre planlama yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlama yaptıklarını belirtirken, sadece bir öğretmen ise çocukları planlamaya dahil ederek, sohbet saatinde, çocukların ilgilerini çeken konuları seçmeye özen gösterdiğini ifade etmiştir. Diğer bir ifade de ise, öğretmenin plan yapmadığına, projeye dayalı çalıştıklarına ve çocukların konuları seçtiğine rastlanmıştır.

Burgazlı- Osanmaz ve Akman (2018) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin ifadelerinde hazır planlar üzerinde düzenlemeler yapılarak uygulandığına rastlansa da araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin planları incelendiğinde, hazır planlar üzerinde hiçbir düzenlemeye rastlanmamıştır. Özkan (2015) araştırmasında öğretmenlerin etkinlikleri planlamada çocuklardan aldıkları geri bildirimlere göre planlarında düzenlemeler yaptıklarını ifade etmiştir. Yılmaz- Topuz ve Erbil- Kaya (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin az bir bölümü değerlendirme verilerini etkinlikleri düzenlemede kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin geneli değerlendirme yaparken karşılaştıkları zorluklar olduğunu belirtirken, birkaç öğretmen ise değerlendirme yapmanın hiçbir zorluğu olmadığı yönünde ifade vermiştir. Karşılaşılan zorluklar, genel olarak, değerlendirmenin fazladan iş yükü getirmesi, zamanın yetersizliği, kalabalık mevcut, yorucu olduğu, belgelemenin zorlayıcı olduğu, değerlendirme yapmanın ve bunu çeşitli paydaşlarla paylaşmanın vakit kaybı olduğu, değerlendirme yapmanın diğer işleri aksattığıdır. Bunlardan farklı olarak bir öğretmenin ifadesi de sadece etkinlikleri değerlendirmenin yetersiz olduğu, aile ve genetik faktörlerin de dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiği şeklindedir.

Bu bulgular Erden (2010), Kroeger ve Cardy (2006), Yılmaz-Topuz ve Erbil- Kaya (2016), Kang (2013)' ın araştırmalarındaki bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Erden (2010) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını uygulama sırasında yaşadığı sıkıntıları ele aldığı araştırmasında, öğretmenlerin, müfredatı uygularken, en çok değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler dokümantasyon tutmanın öğretmenlere fazladan iş yükü ve daha fazla sorumluluk getirdiği, yeterli zaman bulamadıkları için gereksiz olduğunu ve diğer işlerinin yarım kalacağını ifade etmişlerdir. Kroeger ve Cardy (2006) öğretmenlerin dokümantasyonlarını

inceledikleri araştırmalarında, öğretmenler tarafından zamanın yetersiz görülmesi bulguları arasında yer almaktadır. Yılmaz-Topuz ve Erbil-Kaya (2016) araştırmasına göre, öğretmenler, doldurulması gereken çok fazla formun varlığından şikayetçi olduklarını, bunlara zaman ayırmanın güç olduğunu, sınıfların mevcudunun fazla olduğunu ve aile ile iletişimde güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin dokümantasyon konusunda isteksiz olduklarını da belirtmişlerdir. Kang (2013) araştırmasında, öğretmenler, dokümantasyon için yeterli zaman bulamadıklarını ve neyi nasıl kaydedecekleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.



BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına bakıldığında genellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın zorunlu kıldığı plan değerlendirme, gelişim formu, gelişim gözlem formu ve nadir olarak da portfolyo uyguladıkları görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını sistematik bir şekilde kullanmadıklarını ve bu araçların ışığında planlamalarına yön vermediklerini göstermektedir.

MEB değerlendirme bilgilerini, öğretmenlerin, her gün sonunda bilgisayar üzerinden e-okula girebileceği bir sistem geliştirerek, değerlendirmenin sürekliliğini sağlayabilir. Ayrıca MEB e-okul uygulamasında yıl sonunda ailelere de küçük bir anket uygulayarak, öğretmenlerin, çocukların portfolyolarını yapıp yapmadıklarından emin olabilir. Bu tip uygulamalar değerlendirmenin zorunluluk derecesini arttırabilir ve öğretmenlerin de değerlendirmeyi içselleştirmesi için yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları bakımından profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlere değerlendirmenin uygulamadaki yeri ile ilgili farkındalık kazandırılması, bu alanda ihtiyaç analizi yapıp öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerekli mesleki desteğin sağlanması önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri değerlendirme uygulamalarında en çok zaman yetersizliği, iş yükü ve kalabalık sınıf mevcudu durumlarından kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Bu doğrultuda değerlendirmenin öğretim süreci içerisinde yer alması ve günlük rutinlerine yerleştirmeleri yönünde öğretmenlere gerekli profesyonel desteğin sağlanması önerilebilir. Uluslararası alanyazında da öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme konusunda sınıf bazlı mesleki gelişime önem verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bunun yanında sınıf mevcutlarının azaltılması için fiziksel şartlar iyileştirilebilir. Böylelikle öğretmenlere her çocuğu eşit bir şekilde değerlendirme imkanı verilir.

Öğretmenlerin değerlendirme konusunda bilinçlendirilmesi adına, değerlendirme ve değerlendirme türleri, verileri kaydetme, saklama, yorumlama, değerlendirme ve geri bildirim verme ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Ayrıca kurumlarında çalışan psikolog/rehberlik servisi gibi diğer profesyonellerle etkileşim için birlikte hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Aileler de değerlendirme süreci ile ilgili bilinçlendirilerek, öğretmenlerden uygun taleplerde bulunması sağlanabilir. Bu da öğretmenlerin değerlendirme bilgilerini e-okula girerken dürüst ve güvenilir bir şekilde girmelerine imkan tanıyabilir.



KAYNAKÇA

- Akom, G. V. (2010). *Using Formative Assessment Despite the Constraints of High Stakes Testing and Limited Resources: A Case Study of Chemistry Teachers in Anglophone Cameroon*. Degree of Doctor of Philosophy. Western Michigan University, Michigan.
- Alakurt, T. (2006). *Puanlama yönergesine (Rubrik) dayalı değerlendirme ve geleneksel değerlendirme açısından ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersi başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alır, A. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Web Tabanlı Biçimlendirici Değerlendirme Sistemini Kabul Yapılarının ve Sistemdeki Dönütlerle Etkileşimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aras, S. (2017). *Pedagogical Documentation Practices and Young Children's Self-Regulation & Metacognition*. Published Doctor's Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Atılgan, H. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayhan, P. (2017). *Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Bayhan, P. (2018). *Okul öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme- Değerlendirme Yöntemleri ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, B. & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85, 536–553.
- Bıçak, B. (2016). Ölçme Değerlendirmede Temel Kavramlar. Gömleksiz, M. Ve Erkan, S. (Der.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Black, P. J., & William, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Black, P. J., & William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitimde Etkili Uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brookhart, S. M. (1999). Teaching about communicating assessment results and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 5–13.
- Brown, J. D. ve Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-675.
- Buck, G. A, Trauth-Nare, A ve Kaftan, J. (2009). Making Formative Assessment Discernable to Pre-Service Teachers of Science. *Journal Of Research In Science Teaching*, 47(4), 402-421.
- Buldu, M. (2010a). *Do They Walk The Talk: An Examination Of Turkish In-Service Early Childhood Teachers' Assessment Practices*. The Degree Of Master Of Science. Middle East Technical University, Ankara.
- Buldu, M. (2010b). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1439-1449.
- Buldu, M ve Tantekin- Erden, F. (2017). An Investigation of Turkish Early Childhood Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices Regarding Assessment. *Journal of Education and Future*, 11, 29-49.
- Buldur, S. (2014). *Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Burgazlı-Osanmaz, M. S. ve Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğiti Programları İçerisinde Kullandıkları Planlardaki Değerlendirme Boyutlarının İncelenmesi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 81-94.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can Gül, Ş. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çalışkan, H., Uymaz, M. ve Tekin, D. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 239-261.
- Çetin, B. (2016). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. Gömleksiz, M. Ve Erkan, S. (Der.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64
- Diffily, D. L. (1994). *Early childhood educators' beliefs and practices about assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas. 27 Aralık 2018. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc277624/m1/1/?q=44>
- Dunphy, E. (2008). Supporting early learning and development through formative assesment, *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework, Research paper*. Dublin: NCCA www.ncca.ie/earlylearning.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41-56.
- Elibol, F. (2018). Alternatif Değerlendirme Sürecinin Erken Çocukluk Eğitim Programlarına Kaynaştırılması. Bayhan, P. (Der.), *Okul öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Enger, S. K. ve Yager, R. E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. Iowa: University of Iowa.

- Epstein, A.S., Schweinhart, L. J., DeBruin- Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *A guide to developing a balanced approach. Preschool Policy Matters*, 7. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. 20 Kasım 2018. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/7-1.pdf>
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Published Master' s Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Basın Yayım Dağıtım
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim Değerlendirme Modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R. J. & 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
- Furtak, E.M. (2009). *Formative assessment for secondary science teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grace, C. (1993). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children, Gronlund, Laurie E., (Ed.) *Striving for Excellence: The National Education Goals Volume II*, Educational Resources Information Center (ERIC) Washington, DC
- Guddemi, M. ve Case, B. J. (2004). *Assessing Young Children*. Pearson Education.
- Gülay- Ogelman, H. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(26), 125-138.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirme için Elektronik Portfolyo Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75- 93
- Hammerman, E. (2009). *Formative Assessment Strategies for Enhanced Learning in Science, K-8*. California: Corwin Press A Sage Company.

- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Kan, A. (2017). Ödevler ve Projeler. Atılgan, H. (Der.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kang, J. (2013). *Thoughtful early childhood teachers: Documentation as part of teaching*. Published Doctoral Dissertation. University of Illinois.
- Karaca, E. (2016). Ölçme Değerlendirmede Temel Kavramlar. Gömleksiz, M. Ve Erkan, S. (Der.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-201.
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelenmesi: Eylem araştırması modeli. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400.
- Karaman, P. (2017). Öğretmen Adayları için Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Tutum ve Niyet Ölçeği Uyarlaması ve Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 118-131.
- Kılıç, R. ve Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 661-682.
- Kılıç, Z. (2016). *Öğrencilerin Sınav Türü Tercihlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmen El Kitabı*. Lefkoşa: Okman Printing.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard-to-reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389–398.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE

- Looney, L. (2006). *Improving learning through formative assessment education policy analysis: Focus on higher education 2005–2006 edition*. 2 Aralık 2018. www.oecd.org
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: the use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: ASCD. 6 Aralık 2018. <<https://eric.ed.gov/?id=ED461665>>
- McAfee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. İkinci, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McMillan, J. H. (2010). The Practical Implications of Educational Aim and Context for Formative Assessment. Andrade, H. L. and Cizek, G. J. (Ed.). *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 41-58). New York: Routledge.
- Menevşe, E. B. (2012). *Portfolyo Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 2nd Ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 293-310
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı MEGEP Projesi (2006). *Çocukları Tanıma Teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nah, K. ve Kwak, J. (2011). Child Assessment in Early Childhood Education and Care Settings in South Korea. *Asian Social Science*, 7(6), 66-78.

- Navarrete, A. (2015) *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. International Master of Early Childhood Education and Care. Dublin Institute of Technology, Dublin.
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris. 13 Aralık 2018. <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özlen-Demircan, H., Olgan, R. (2011). Assessment in early childhood education: Commonly used curriculum models and Turkish curriculum, *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(3), 16-22.
- Patton, M. Q. (2014), *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*, 4th Ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pinchok, N., & Brandt, W. C. (2009). *Connecting formative assessment research to practice: An introductory guide for educators*. Washington, DC: Learning Point Associates.
- Popham, J. W. (1997). *What's Wrong-and-What's Right-With Rubrics*. *Educational Leadership*. 6 Aralık 2018
<http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf>
- Ramsey, B. S. ve Duffy, A. (2016). *Formative Assessment in the Classroom Findings From Three Districts*. Michael & Susan Dell Foundation.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional System. *Instructional Science*, 119-144.

- Sakız, G. (2014). *Özdüzenleme- Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejisi ve Öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. O. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Shute, V. J. (2013). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Snow, C. E. ve Van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?* Board on Children, Youth and Families, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328
- Stiggins, R. ve DuFour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessments. *Phi Kappan Delta*, 90(9), 640-644.
- Stiggins, R. (2017). *The Perfect Assessment System*. Alexandria, VA.
- Şahin, M. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taylor, R. L. (2003). *Assessment Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures*. 6 th Ed. Pearson Education, Inc.

- Tierney, R., & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 9(2), 1-7.
- Torrance, H. (2001). Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom. *Education 3-13*, 29(3), 26-32.
- Trepanier-Street, M. L., McNair, S ve Donegan, M. M. (2001). . *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 234-241.
- Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: a phenomenological case study of teacher views and practices*. Published Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118
- Usta, N. (2013). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarısına, Matematik Öz yeterliğine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Vonderwell, S., Liang, X. ve Alderman, K. (2007). Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning. *Journal of Research on Technology In Education*, 39(3), 309-328.
- William, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Yeşilyaprak, B. (2017). 21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz- Topuz, G. ve Erbil- Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.

Yin, X., & Buck, G. A. (2019). Using a collaborative action research approach to negotiate an understanding of formative assessment in an era of accountability testing. *Teaching and Teacher Education*, 80, 27-38.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.



EKLER

Ek.1. Görüşme Formu

Görüşme Formu

Sevgili Katılımcı,

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim kapsamında okul öncesi dönemde biçimlendirici değerlendirme yöntemine yönelik bir çalışma gerçekleştirmeyi amaçlıyorum. Bu nedenle alanda çocuklarla çalışan bir uzman olarak sizin görüşleriniz çalışmam için büyük önem teşkil etmektedir. Aşağıdaki sorulara cevap vermeniz bu çalışmayı zenginleştirecektir. Teşekkür ederim.

Aslı Cebeci

aasli.cebeci@gmail.com

1. Kaç yılında ve nereden mezun oldunuz?
2. Ne kadar süredir öğretmenlik yapmaktasınız?
3. Okulunuz ve sınıfınız hakkında genel bir profil bilgisi verebilir misiniz?
4. Çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik aldığınız eğitimler hakkında bilgi verir misiniz?
5. Öğretim süreçlerinizi nasıl planlarsınız? Örnek verir misiniz?
6. Öğretim süreçlerinizde değerlendirmenin yerini açıklar mısınız?
7. Sınıf içi rutin ve etkinliklerinizde çocukları gözlem süreçlerinizden bahseder misiniz?
8. Sınıf içi uygulamalarınızda biçimlendirici (şekillendirici) değerlendirmeye ne derece/nasıl yer verirsiniz?
9. Çocukları değerlendirirken hangi araçları/yöntemleri kullanıyorsunuz?
10. Çocukları değerlendirdikten sonra neler yapıyorsunuz?
11. Öğrenmeyi desteklemek için verilerinizi ne şekilde kullanıyorsunuz?
12. Biçimlendirici değerlendirmenin sizin için avantajları nelerdir?
13. Biçimlendirici değerlendirmenin sizin için dezavantajları nelerdir?

Ek.2. Gönüllü Katılım Formu



Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Başkent Üniversitesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü'nde Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aslı CEBECİ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını incelemektir. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Aslı CEBECİ ile (E-posta: asli.cebeci@gmail.com, telefon 0554 737 85 96) iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim Soyad

Tarih

İmza

Alınan Ders

----/----/----

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

ORIGINALITY REPORT

9%

SIMILARITY INDEX

6%

INTERNET SOURCES

2%

PUBLICATIONS

7%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

etd.lib.metu.edu.tr

Internet Source

1%

2

Submitted to Yeditepe University

Student Paper

1%

3

Submitted to TechKnowledge Turkey

Student Paper

1%

4

acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080

Internet Source

1%

5

eku.comu.edu.tr

Internet Source

<1%

6

iyiornekler.istmem.com

Internet Source

<1%

7

Submitted to Akdeniz University

Student Paper

<1%

8

Submitted to Hacettepe University

Student Paper

<1%

9

toad.edam.com.tr