

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem EKER

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Ağustos, 2024

Gizem EKER

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gizem EKER 'in bu çalışması **09.08.2024** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan: Doç. Dr. Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU

(Giresun Üniversitesi/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi)

.....

Üye: Doç. Dr. Tuğba SARI

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

.....

Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

(Akdeniz Üniversitesi/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi)

.....

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun 09/08/2024 tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Verilere İlişkin Bulgular	56
Tablo 2. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 3. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 4. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 5. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları.	58
Tablo 6. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları	58
Tablo 7. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 8. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Gelişimsel Değerlendirme Stratejilerinin Dağılımı	59
Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Ettiği Noktaların Dağılımı.....	63
Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarından Elde Ettiği Verileri Kullandıkları Alanların Dağılımı.....	67
Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarında Kullandıkları Stratejilerin Amaca Uygunluğu Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımı	70

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecimin her aşamasında sonsuz anlayışı ve sabrıyla bana destek olan,engin bilgisi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan, rehberliği ile araştırmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, danışmanım olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte kıymetli tecrübelerini benimle paylaşan ve yol göstericiliğiyle her zaman yanımda olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi A. Emel SARDOHAN YILDIRIM' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın veri toplama sürecine katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma ve dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, her başarımda imzaları bulunan, sabırları, emekleri ve fedakarlıkları ile bugünüme gelmemi sağlayan, her koşulda beni seven ve destekleyen, kızları olduğum için gurur ve mutluluk duyduğum canım annem Safiye EKER' e ve canım babam Selahattin EKER' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine ilk adımı atmamı sağlayan ve sonraki süreçte beni her zaman destekleyen biricik kardeşim Meryem EKER' e ve desteği ile her zaman yanımda olan biricik kardeşim Önder EKER' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos, 2024

Gizem EKER

ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

EKER, Gizem

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım

Haziran 2024, xii + 99 sayfa

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının ortaya koyulması ve gelişimsel değerlendirme uygulamalarına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada araştırmanın nicel verileri Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 181 okul öncesi öğretmeninden web tabanlı veri toplama aracı olan Google form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturmak için ise Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDTTÖ)’nden en yüksek puanı alan beş öğretmen ve en düşük puanı alan beş öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Normal dağılmayan verilerden dolayı, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda; Kruskall Wallis H Testi, normal dağılan verilerden dolayı ise ikili gruplar arasındaki karşılaştırmalarda; bağımsız t-testi, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metod kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Daha sonra kodlama işlemine yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında

katılımcılardan elde edilen bilgilerden alıntılara yer verilerek, veriler üzerinde mümkün olduğunca az değişiklik yaparak sade bir şekilde okuyuculara sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarında, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu; yaş, mezuniyet, lisansüstü eğitim durumu, mesleki kıdem, ortalama öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejileri incelendiğinde en çok; gözlem, görüşme, portfolyo, ev ziyareti, oyun ve anekdot kaydı tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında dikkat ettikleri noktalar incelendiğinde en çok; bireysel farklılıklar, çocuk merkezli yaklaşım, aile katılımı, doğal ortam şeklinde kategorilere vurgu yapmışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri verileri kullandıkları alanlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok; aile bilgilendirme, gerekli birimlere yönlendirme, gelişimi destekleme ve etkinlik planlama kategorilerine değinmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşünceleri en çok amaca uygun olduğu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni Gelişimsel Değerlendirme*

ABSTRACT
INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS
DEVELOPMENTAL ASSESMENT OF YOUNG CHILDREN

EKER, Gizem

Master of Thesis, Department of Preschool Education

Supervisor: Yakup Yıldırım, PhD

Jun 2024, xii + 99 pages

In this study; It was aimed to reveal the attitudes of preschool teachers working in preschool education institutions towards developmental assessment practices and to examine their attitude levels towards developmental assessment practices in terms of various variables.

In this study designed with a mixed method, the quantitative data of the research were obtained through the Child Recognition and Evaluation Techniques Attitude Scale. Research data was collected through Google form, a web-based data collection tool, from 181 preschool teachers determined by purposeful sampling method. In order to create the qualitative data of the research, semi-structured interviews were conducted with the five teachers who received the highest score from the Child Recognition and Evaluation Techniques Attitude Scale (ÇTDTTO) and the five teachers who received the lowest score.

The quantitative data obtained in this study were analyzed through the SPSS 22 package program. Due to non-normally distributed data, comparisons between three or more groups; Kruskal Wallis H Test is used in comparisons between pairs due to normally distributed data; independent t-test was used, and ANOVA test was used for comparisons between three or more groups. Descriptive statistical method was used when evaluating the study data. 0.05 was used as the significance level, and if $p < 0.05$, it was stated that there was a significant difference/relationship, and if $p > 0.05$, it was stated that there was no significant difference/relationship. The qualitative data of the research were analyzed with the descriptive analysis method.

Descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data of the research. First, the data obtained from the interviews with the teachers were deciphered by the researcher. Then, the coding process was included. Within the scope of validity and reliability, quotations from the information obtained from the participants are included and the data is presented to the readers in a simple manner, making as few changes as possible.

According to the findings; There is a statistically significant difference in the attitudes of preschool teachers towards child recognition and evaluation techniques according to the gender variable; It was determined that there was no significant difference between age, graduation, postgraduate education, professional seniority and average number of students.

When the developmental evaluation strategies used by pre-school teachers working in pre-school education institutions during the education process are examined, the most common ones are; It is seen that they use observation, interview, portfolio, home visit, game and anecdote recording techniques.

When the points that pre-school teachers working in pre-school education institutions pay attention to in developmental assessment practices are examined, the most common points are; They emphasized categories such as individual differences, child-centered approach, family participation, and natural environment.

When the areas where preschool teachers working in pre-school education institutions use the data obtained from developmental assessment practices are examined, the teachers' most common use is; They touched upon the categories of family information, referral to necessary units, development support and event planning.

The opinions of pre-school teachers working in pre-school education institutions about the suitability of the developmental assessment strategies they use are mostly focused on the suitability for the purpose.

Keywords: *Preschool Period, Preschool Education, Preschool Teacher, Developmental Assessment*

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönem	8
2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri	9
2.2.1. Bilişsel Gelişim	9
2.2.2. Dil Gelişimi	10
2.2.3. Motor Gelişim	11
2.2.4. Duygusal Gelişim	12
2.2.5. Sosyal Gelişim	12
2.3. Okul Öncesi Eğitim	13
2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları	16
2.5. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenin Rolü	17
2.6. Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirmenin Önemi	18
2.7. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme	19
2.8. Değerlendirme Yöntemleri	21
2.8.1. Biçimsel Yöntemler	21
2.8.1.1. Standart Testler	21
2.8.1.1.1. Gelişimsel Tarama Testleri	22
2.8.1.1.1.1. Denver II Gelişimsel Tarama Testi	23
2.8.1.1.1.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)	24
2.8.1.1.1.3. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	24
2.8.1.1.2. Tanı Testleri	25

2.8.1.1.2.1. Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test).....	25
2.8.1.1.2.3. Bayley Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-III	26
2.8.1.1.3. Zekâ Testleri	26
2.8.1.1.3.1. Stanford-Binet Zekâ Testi.....	27
2.8.1.1.3.2. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-R)	28
2.8.1.1.4. Hazırlık Testleri	28
2.8.1.1.4.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	28
2.8.1.1.4.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği.....	29
2.8.1.1.5. Başarı Testleri	29
2.8.1.1.5.1. Iowa Temel Beceriler Testi (Iowa Every Pupil Tests of Basic Skills).....	30
2.8.1.1.6. İlgi Envanterleri	31
2.8.1.1.7. Kişilik Testleri	31
2.8.1.1.7.1. Rorschach Mürekkep Lekesi Testi	31
2.8.1.1.7.2. Louisa Düss Psikanalitik Hikayeler Testi.....	32
2.8.2. Biçimsel Olmayan Yöntemler	32
2.8.2.1. Gözleme Dayalı Teknikler.....	32
2.8.2.1.1. Gözlem.....	32
2.8.2.1.2. Gözlem Listeleri (Check-List).....	34
2.8.2.1.3. Özellik Kayıt Çizelgesi.....	34
2.8.2.1.4. Derecelendirme Ölçekleri	34
2.8.2.1.5. Kontrol Listeleri.....	35
2.8.2.1.6. Anekdöt Kaydı (Olay Kaydı).....	35
2.8.2.1.7. Gelişim Raporu	36
2.8.2.1.8. Sosyometri	36
2.8.2.2. Kendini Anlatmaya Dayalı Teknikler.....	36
2.8.2.2.1. Otobiyografi.....	36
2.8.2.2.2. Arzu Listesi.....	37
2.8.2.2.3. Zaman Çizelgesi	37
2.8.2.2.4. Çocuk Resimleri	38
2.8.2.3. Etkileşime Dayalı Teknikler	38
2.8.2.3.1. Görüşme.....	38
2.8.2.3.2. Ev Ziyaretleri	39

2.8.2.3.3. Oyun	39
2.8.2.3.4. Drama	40
2.9. İlgili Araştırmalar	41

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği	50
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu	51
3.4. Veri Toplama Süreci	51
3.5. Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bulgular	53
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	68

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.1.1. Birinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.1.2. İkinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	73
5.1.3. Üçüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.1.4. Dördüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Öneriler	77

KAYNAKÇA	79
EKLER	91

Ek-1: Özgeçmiş	91
Ek-2: Kişisel Bilgi Formu.....	92
Ek-3: Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeğı (ÇTDTTÖ).....	93
Ek-4: Görüşme Soruları	95
Ek-5: Bildirim Sayfası	96
Ek-6: Etik Kurul Kararı	97
Ek-7: Ölçek Kullanım İzni.....	98
Ek-8: İntihal Raporu	99



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gelişim; organizmada meydana gelen, yaşam boyu devam eden, nicel ve nitel değişimler olarak tanımlanmaktadır. Yalnızca bilgi ve beceri edinimi değil tamamen değişim ve kendine has karakterler geliştirme sürecidir. Çocukların düşünce ve iletişim yapıları zaman içerisinde niteliksel yönden değişmektedir. Niteliksel açıdan meydana gelen bu değişimlere dair sahip olduğumuz bilgiler; çocuklardan beklenenleri, onlarla kurulacak iletişimi, onlar için yapılan planlamaları, onların ve ailelerinin ihtiyaçlarının nasıl dikkate alınacağını etkilemektedir (Trawick-Swith, 2014).

Çocuk gelişimini birçok alanda ele almak mümkündür. Bu alanlar genel olarak biyolojik-fiziksel, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bu alanlardan biyolojik-fiziksel gelişim; organlar, kaslar, kemikler ve sistemlerde gerçekleşen değişimler ile motor becerilerde meydana gelen değişimleri, psiko-sosyal gelişim; kişinin duygularındaki ve çevresindeki insanlarla ilişkilerindeki değişimleri, bilişsel gelişim; düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsamaktadır. Gelişim alanlarında meydana gelen bu değişimler doğuştan getirdiğimiz potansiyel ile çevrenin etkileşimi sonucu meydana gelmektedir. Bir başka deyişle çocuğun genetik potansiyelini ne düzeyde gerçekleştireceği çevresel koşullara bağlıdır (Küçükkaragöz, 2017). Erken çocukluk yıllarını kapsayan 0-6 yaş arasındaki dönemde çocuğun olumlu çevresel koşullara sahip olması, gelişim alanlarına katkı sağlayarak gelecek yaşantısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu dönemde çocuğun sahip olduğu yetenek ve becerilerin keşfedilmesi, uygun şekilde desteklenmesi ve pekiştirilmesi onun gelecek yaşantısındaki sosyal ve akademik başarısına önemli katkılar sağlamaktadır (Poyraz ve Dere, 2003).

Erken çocukluk dönemi gelişim ve öğrenmenin hızlı ve sürekli olduğu bir dönemdir. Bu dönemde gelişim evrensel nitelikler taşısa da gelişimde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Her çocuk; kendine özgü yeteneklere, becerilere, gelişim ve öğrenme özelliklerine sahiptir. Bu dönemde çocukların kişisel özelliklerini bilmek; onların gelişimsel ilerlemelerini ve öğrenmelerini desteklemenin ve buna uygun öğrenme ortamları oluşturma ön koşuludur. Erken çocukluk döneminde çocuğun; gelişim özelliklerinin, öğrenme tarzının ve bireysel farklılıklarının ortaya çıkarılması değerlendirme uygulamaları ile mümkün olmaktadır (Bayraktar, 2018).

Değerlendirme; çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine dair verilerin toplandığı, kaydedildiği ve yorumlandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme aracılığıyla çocuğun gelişimsel özelliklerine dair bilgi edinilmekte, güçlü ve zayıf yanları keşfedilmekte ve destek hizmete ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi sağlanmaktadır (Bayhan, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı'na (2015) göre, çocukları tanıma ve değerlendirme süreci, çocuklara ilişkin tüm bilgilerin objektif, esnek ve tutarlı bir biçimde çok çeşitli araçlar kullanılarak sistematik şekilde toplanması ve kaydedilmesi, ardından bu bilgilerin bir araya getirilerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecine dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde değerlendirme son derece önem taşımaktadır. Bu dönemde yapılacak olan değerlendirme; çocukların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaya ve onları her yönüyle tanımaya yönelik olmalıdır (Bayhan, 2017).

Değerlendirme planlanırken ilk olarak kullanılacak olan ölçme araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirmede standart ölçme araçlarının yanı sıra kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri veya rubrikler kullanılabilir. Kullanılacak ölçme araçları ile ilgili gerekli bilgilere sahip olmak değerlendirmenin güvenilirliği üzerinde etkili olmaktadır. Değerlendirmelerde verilerin farklı kaynaklardan ve farklı değerlendirme araçları kullanarak elde edilmesi sonuçların geçerliği açısından önem taşımaktadır. Değerlendiricinin, erken çocukluk döneminde çocukların sahip olduğu gelişim özelliklerini ve erken çocukluk dönemi okul programları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu öğelerin birbirleri ile uyum içinde olması sağlıklı değerlendirme sonuçları elde edilmesini sağlamaktadır (Brassard ve Boehm, 2007).

Erken çocukluk döneminde değerlendirme, birçok farklı araç kullanılarak yapılabilmektedir. Literatürde özellikle son yıllarda çok sayıda araç ve yöntem geliştirilmiştir. Bu araçlar arasında davranış değerlendirme ölçekleri, görsel algı testleri, performans envanterleri, gelişim profili testleri, portfolyolar, dil bataryaları, benlik algısı tarama araçları, sosyal yeterlilik ölçekleri, sosyometrik testler, kişilik değerlendirme envanterleri, resimli zekâ testleri, vaka çalışmaları, gelişimsel tarama testleri, performans temelli görüşmeler ile video ve ses kayıtları yer almaktadır (Bayhan, 2017).

Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen değerlendirme faaliyetleri ile çocuğa dair elde edilen veriler sayesinde çocuk ile ilgili sağlıklı kararlar alınabilmesi; kaliteli bir eğitim süreci ve kaliteli bir öğrenme ortamı sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Bu koşullar sağlandığı takdirde çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelini gerçekleştirmesi, sağlıklı ve

toplum içerisinde kabul gören bir birey olması, kendine ait kişilik oluşturmaya sağlanabilmektedir (Bayraktar, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocukları tanıma teknikleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Koçak, 2005; Büyükgöncü, 2013; Yılmaz Topuz, 2015; Gürsoy, 2018; Ulusoy, 2019) konuyla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmüş ancak gelişimsel değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmaması nedeniyle bu çalışmada, erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin; çocuğun gelişim özelliklerini keşfetme ve destekleme, gelişimsel ve eğitimsel gereksinimlerini giderme ve eğitim programları planlama üzerindeki önemli etkisinden yola çıkarak öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan gelişimsel değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının ortaya koyulması ve gelişimsel değerlendirme uygulamalarına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumları ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ortalama öğrenci sayısı) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme stratejileri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme faaliyetlerinde dikkat ettiği noktalar nelerdir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler gelişimsel değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri nasıl kullanmaktadır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, gelişimsel değerlendirme sürecinde kullandıkları stratejilerin belirledikleri gelişimsel değerlendirme amaçlarına uygunluğu hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her çocuk kendine has gelişim özellikleri ile dünyaya gelmekte, farklı çevrelerde farklı şekillerde yetişmektedir. Dolayısıyla her bir çocuk farklı kişilik özelliklerine, öğrenme tarzlarına, ilgi ve yeteneklere sahiptir. Bu durum gelişimde bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır. Gelişimsel değerlendirme aracılığıyla çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerini bilmek; onların gelişimlerini desteklemek, uygun okul programları geliştirmek ve öğrenme ortamlarını onların yüksek yararını gözeterek şekilde düzenleyebilmek için önem taşımaktadır (Tagay, 2018).

Çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelini gerçekleştirmesi; onun okul öncesi dönemde olumlu çevresel koşullara sahip olması, sağlıklı bir aile içinde büyümesi, uygun eğitim imkânlarından yararlanması ve zengin uyarıcı bir ortamda büyümesi ile alakalıdır. Çocuğun bu tür olumlu çevresel koşullar içerisinde yetişmesi onun kendini gerçekleştiren bir birey olmasına imkân sağlamaktadır. Çocuğa olumlu çevresel koşulların sağlanması için öncelikle çocuğu tanımak, onun gelişim ve öğrenme özelliklerini bilmek gerekmektedir. Çocuğu tanımak ve kendisinden beklenen gelişim görevlerini bilmek gelişimsel değerlendirme ile mümkün olmaktadır (Cırhinlioğlu, 2010).

Okul öncesi dönem, çocuğun sonraki eğitim süreçleri için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilerin edinildiği, gelecekteki yaşamının temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların gelişim alanlarını bütüncül olarak desteklemeyi ve onların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak objektif şekilde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (MEB, 2015).

Literatür incelendiğinde ölçme kavramı, nesnelerin nicel özelliklerinin ele alınarak tanımlanması ve çocukların hangi niteliklere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla kullanılan yöntemler olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde ise ölçme ve değerlendirme terimleri “gelişimsel değerlendirme” bağlamında ele alınmaktadır (McAfee ve Leong, 2020). Gelişimsel değerlendirme; öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmeye rehberlik etmektedir. Bununla birlikte değerlendirme, belirlenen amaçların gidişatını takip etme açısından da önemlidir. Eğitimciler, çocukların gelişimlerini desteklemek için öncelikli olarak belirlenen amaçlara göre hangi seviyede olduklarını bilmelidirler (NAEYC, 2009).

Okul öncesi dönemde sunulacak eğitimin, çocuğun gelecekteki yaşamına temel oluşturması nedeniyle, belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesi gereklidir. Eğitim programının, okul öncesi hedeflerine göre tasarlanması ve çocuğun beklenen görevleri ne

ölçüde yerine getirdiğinin izlenmesi önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde değerlendirme, eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2015).

Çocukların sergiledikleri davranışları ve ortaya koydukları ürünleri değerlendirmenin farklı yöntemleri vardır. Gelişimsel değerlendirme yönteminin belirlenmesinde ilk basamak hangi amaçla değerlendirme yapılacağını ortaya koymaktır. Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini belirlemek, zayıf ve güçlü yönlerini saptamak, uygun destek ve yönlendirmeleri yapmak, potansiyelini gerçekleştirmesi için desteklemek değerlendirme sürecinde yöntem belirlerken dikkate alması gereken amaçlardandır (Sönmez, 2020).

Gelişimsel değerlendirmenin amacının belirlenmesi, değerlendirme sürecinin ilerleyişini şekillendirmektedir (Shepard ve diğ., 1998). Değerlendirme süreci, çocuğun mevcut gelişim ve öğrenme düzeyini, bu düzeydeki değişiklikleri, ilgi ve yeteneklerini, bildiklerini ve yapabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu süreçte elde edilen veriler; çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini izlemek, öğrenme süreçlerini desteklemek için öğretimsel planlamalara yol göstermek, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukları belirlemek, ilgililerle iletişim kurmak ve rapor hazırlamak amaçlarıyla kullanılmaktadır (McAfee ve Leong, 2020).

Gelişimsel değerlendirmede odaklanılması gereken çocuğun neleri yanlış yaptığı ve yanlış düzeltmek için neler yapılacağı değil onun güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve gelişimini onun güçlü yönlerini ön planda tutarak desteklemektir. Değerlendirme; çocukların güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak; çocuğun günlük faaliyetleri içerisinde, gelişimi destekleyici, esnek, ailelerin de dahil olduğu bir süreç olarak gerçekleştirilmelidir (Bayhan, 2017).

Gelişimsel değerlendirmenin okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve öğrenme süreci üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenin yapacağı müdahalelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini desteklemek amacıyla çocuk hakkında bilgi toplaması, bu bilgileri yorumlaması ve amacına uygun şekilde kullanması, ayrıca bu doğrultuda eğitim planlarını hazırlaması ve öğrenme ortamlarını düzenlemesi gerekmektedir. Bu da ancak alanında uzman ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip öğretmenler sayesinde mümkün olur. Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları fakülte ve sınıflarındaki öğrenci sayısı ile gelişimsel değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmanın alışma grubunu oluşturan okul öncesi eēitim kurumunda görev yapan ēretmenlerin ocuēu Tanıma ve Deēerlendirme Teknikleri Tutum leēinde yer alan soruları gerçek uygulamalarına dayalı olarak, dürüst ve objektif bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan yöntemin araştırmanın amacına uygun olduēu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ocuēu Tanıma ve Deēerlendirme Teknikleri Tutum leēinin ēretmenlerin tutumlarını ltēēu varsayılmaktadır.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmanın veri toplama süreci 2022-2023 eēitim-ēretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri Millî Eēitim Bakanlıēına baēlı ve özel okul öncesi eēitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ēretmenlerinin tutumları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları ocuēu Tanıma ve Deēerlendirme Teknikleri Tutum leēinin sonuçları ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Gelişimsel Değerlendirme: Çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine dair bilgi edinme, edinilen bilgiler doğrultusunda süreci destekleme ve uygun yönlendirmeler yapma sürecidir (Bredekamp, 2015).

Okul Öncesi Dönem: Çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı ana kadar süren bu dönem, bilişsel ve bedensel gelişimine bağlı olarak temel davranış becerilerinin oluştuğu, kavrama ve yorumlama yeteneklerinin geliştiği, temel kavramların edinildiği bir süreçtir (Abacı, 2000).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumdan itibaren ilköğretime başlayacağı güne kadar geçen sıfır-altı yaş dönemini kapsayan; bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği, aile ve kurumlarda gerçekleşen eğitim sürecidir (Aral ve diğ., 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönem

Gelişim; tek bir hücre ile başlayan, belirli aşamalardan geçerek değişik gelişim basamaklarına ulaşan çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Cüceloğlu, 2000). Bu süreçte birey, doğuştan getirdiği özellikler ile çevresiyle girmiş olduğu etkileşim sonucu değişmeye, gelişmeye ve farklılaşmaya devam eder. Bu etkileşim sonucu bireyin sahip olduğu özelliklerin tümü onu diğer bireylerden farklı kılmaktadır (Çalışandemir, 2018). Bireylerin doğuştan getirdiği ve sonradan edindiği kendilerine has bu çeşitli özellikler bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Bireysel farklılıkların temelinde, bireylerin birbirlerinden farklı özellikler ile dünyaya gelmeleri ve farklı çevresel koşullara sahip olmaları yatar (Kutlu ve Kaya, 2012). Her bireyin tek olması ve kendine has özellikler taşıması gelişimin bir parçasıdır ve gelişimde bireysel farklılıklar vardır (Çalışandemir, 2018).

Bireyin anne karnında başlayan ve yaşam boyu süren gelişim sürecinde bazı kritik dönemler vardır. Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem; çocuğun zihinsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temelini oluşturan beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma hızının en yüksek olduğu dönemdir (MEB, 2013a).

Okul öncesi dönem; çocuğun erken yaşlarda ihtiyaç duyduğu yaşam becerilerinin ve ilerleyen yaşam dönemlerinde gereksinim duyacağı temel bilgi ve becerilerin edinilmesi gereken, yaşamın temelini oluşturan önemli bir süreçtir (MEB, 2015). Bu dönem sadece yetişkinliğe hazırlık aşaması olarak değil, kendi başına da önemli bir süreçtir (Aral ve diğ., 2002).

Okul öncesi dönem, çocuğun yaparak, yaşayarak öğrendiği, çevresi ile etkileşim kurarak ilişkilerini geliştirdiği ve sosyal çevresinin ve toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıklar kazandığı kritik bir gelişim aşamasıdır (Öner, 2019). Bu dönemde çocuk, "emici" bir zihinsel beceriye sahiptir. Dönemin kritik olmasının temelini, zihnin yüksek oranda alıcı olması oluşturmaktadır (Aral ve diğ., 2011).

Okul öncesi dönemde gelişim dönemleri diğer dönemlere oranla birbirleriyle yoğun ilişki halindedir. Bu sebeple de okul öncesi dönem insan gelişiminin kritik dönemi sayılmaktadır. Bu dönemde gelişen bedensel, zihinsel, psiko-sosyal alanlar yaşamın sonraki dönemlerine temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla erken dönemde çocukların bulundukları

döneme bağılı olarak gösterdikleri gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini bilmek, sağlıklı ve istendik davranışlara sahip çocuklar yetiştirilmesini sağlamaktadır (Aral ve diğ., 2011).

Bu dönemde çocuğun sahip olduğu gelişim özelliklerini bilmek; çocuğun olumlu yönlerinin desteklenmesini ve gelişiminde meydana gelen aksaklıkların fark edilerek zamanında giderilmesini sağlamaktadır (Öner, 2019).

Gelişim alanlarının her birinin kendine özgü özellikleri vardır. Bu sebeple gelişim alanlarına ait özellikler hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir (MEB, 2013).

2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri

2. 2. 1. Bilişsel Gelişim

Biliş, bir bilgiye hâkim olma, keşfetme, öğrenme, anlama, işleme ve bu süreçleri gerçekleştirme olarak tanımlanır (Akpınar, 2011). Bilişsel gelişim ise problem çözme ve bilgi edinme süreçlerini kapsayan bir gelişim alanıdır (Trawick-Smith, 2014).

Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim alanında çeşitli kuramsal yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar arasında öne çıkan üç kuram; Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyo-Bilişsel Gelişim Kuramı ve Bilgi İşleme Kuramıdır (Schaffer, 2004).

En etkili bilişsel gelişim kuramcılarından biri olan Jean Piaget; psikoloji, biyoloji, mantık ve felsefenin öğelerini bir araya getirerek bilgi edinimi sürecinin nasıl gerçekleştiğini kapsamlı olarak açıklamıştır. Piaget, öğrenmenin özümseme (asimilasyon) ve uyumsama (akomodasyon) işlemleri sonucunda gerçekleştiğini savunmaktadır (Trawick-Smith, 2014).

Piaget'e göre, çocuklar dünyayı tanıdıkça özümseme ve uyumsama yoluyla bir dizi ilişkili zihinsel gelişim evresinden geçerler. Bu evrelerin her biri, farklı niteliklere sahip düşünce sistemlerinden oluşur. Yaşamın ilk 18 ayını kapsayan bebeklik dönemi, duyu-motor dönem olarak adlandırılır ve bu dönemde bilişsel gelişim; hareket ve duyu yoluyla öğrenmeye dayanır. Bu aşamada bebekler, algı ve hareketi kullanarak istedikleri şeylere ulaşırlar (Yavuzer, 2021; Trawick-Smith, 2014). Piaget'e göre, 2-7 yaş arasındaki okul öncesi dönem işlem öncesi dönem olarak bilinir. Bu aşamada çocuklar, imgeler, kelimeler ve çizimler aracılığıyla kendilerini ifade eder, kavramlar geliştirir ve temel mantıksal ilişkiler kurmaya başlarlar (Bacanlı, 2005). Somut işlemler dönemi olarak bilinen 7-11 yaşları arasında çocuklar, mantıksal ilişki kurma ve zaman, mekân, sayı, hacim, boyut, uzaklık gibi kavramları anlamaya başlar. Soyut işlemler dönemi olarak adlandırılan 11 yaş ve sonrasında ise mantıksal düşünme yetişkin düzeyine ulaşır. Bu aşamada çocuklar, düşüncelerini destekleyecek mantık kuralları ve yolları geliştirmeye başlarlar (Yavuzer, 2021).

2.2.2. Dil Gelişimi

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013a)'na göre, dil gelişimi çocukların sesleri, kelimeleri, sayıları ve sembolleri algılayıp kurallara uygun şekilde kullanmayı öğrendikleri bir süreçtir. Bu süreç, çocuğun doğumuyla başlar ve çevresinde konuşulan dilin kurallarını yaşayıp doğal bir akış içinde öğrenmeleriyle devam eder. Çocuklar, çevrelerindeki kişileri dinleyerek, taklit ederek ve geri bildirim alarak dili öğrenmeye ve kullanmaya başlarlar (Çavuş, 2020).

Bebekler, doğdukları andan itibaren ilk haftalarda işitsel uyarıcıları algılamaya ve bunlara tepki vermeye başlarlar. Birinci aydan itibaren, "bah", "gah", "da" ve "ga" gibi heceleri ayırt edebilirler ve seslere odaklanarak sesin kaynağına yönelirler (Yavuzer, 2021). İkinci ay ile birlikte bebekler, agulama olarak adlandırılan sesler çıkarmaya başlarlar. Altı aylık olduklarında, dil, dudak, diş ve gırtlaklarını kullanarak çeşitli sesler çıkarırlar; bu, konuşmaya yaklaştıkları dönemi ifade eder (Karacan, 2000). Bir yaş civarındaki bebekler genellikle ilk kelimelerini söylerler. Bu aşamada iletişim, ağlama, mırıldanma ve yüz ifadeleri ile gerçekleşir (Yavuzer, 2021). 24-36 aylık dönemde, çocukların kelime dağarcığı ve dilbilgisi becerileri en hızlı şekilde gelişir. Bu dönemde, ben merkezci konuşma ve "neden" soruları ön plandadır ve çocuklar genellikle iki ila üç kelimeli cümleler kurarlar (Güven ve Bal, 2000). 36-48 ay arasında, çocukların ifade edici kelime dağarcığı genişler ve özne, nesne, yüklemden oluşan üç-dört kelimeli cümleler kurarlar (Owens, 2016). 48-60 aylık dönemde çocuklar, günlük ihtiyaçlarını karşılayacak ve sosyal ilişkiler kurabilecek seviyede dili kullanmaya başlar, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder ve vurgular ile ses tonunu doğru şekilde ayarlayabilirler (Aydın, 2005). 60-72 aylık dönemde, bilişsel gelişimle paralel olarak, karmaşık cümle yapıları kullanımı artar ve soyut anlamlar taşıyan kelimeleri uygun şekilde kullanmaya başlarlar (Owens, 2016).

Trawick-Smith (2014)'e göre, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişiminin dört temel özelliği vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Neredeyse tüm konuşma seslerini öğrenirler. Konuşmaları daha anlaşılır hale gelir; telaffuz, akıcılık ve tonlama gelişir. Bu dil gelişim alanları fonoloji/ses bilimi olarak tanımlanır.
2. Okul öncesi çocukları birçok kelime kullanır ve bu kelimelerin tam anlamlarını bilirler. Dilin bu bölümü semantik/anlam bilimi olarak adlandırılır.
3. Bu dönemde, çocukların cümleleri daha uzun ve karmaşık hale gelir. Kendilerini daha ayrıntılı ifade etmek için cümleler ve türemiş kelimeler kullanırlar. Bu dil özellikleri sentaks/söz dizimi olarak tanımlanır.

4. Çocuklar, dili sosyal görevlerini yerine getirmek ve başkalarını etkilemek amacıyla kullanmaya başlarlar. Bu sosyal iletişim genellikle pragmatik/kullanım bilimi olarak adlandırılır.

2.2.3. Motor Gelişim

Motor gelişim, sinir sisteminin gelişimi ve biyolojik olgunlaşma paralelinde organizmadaki büyüme ve gelişmenin sonucunda bedenin istemli hareketler kazanması olarak tanımlanır (Arı, 2018). Anne karnında başlayan motor gelişim, bireyin yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Şahin, 2015). Bu süreçte motor gelişim, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıyla sürekli bir etkileşim içindedir. Çocuklar, motor gelişimleri sayesinde fiziksel ve sosyal çevrelerini algırlar. Çocuğun yürümeye başlaması, sosyal gelişiminde hızlı bir artışa neden olur, el tercihi belirir ve bilişsel becerilerdeki gelişim ile matematik becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunur (Libertus ve Hauf, 2017).

Genel olarak, motor becerilerin gelişimi her bebekte belirli bir zaman ve sırayı izler. Neredeyse tüm bebekler yürümeden önce emekler, yürümeye başladıklarında ise bir nesneye ya da yetişkinlerin ellerine tutunma gereksinimi duyarlar. Tutma ve yakalama becerileri tam gelişmeden önce, ellerini nesnelere doğru sallayarak yakalamaya çalışırlar (de Onis, 2006).

Araştırmalar, motor becerilerin üç temel kural çerçevesinde geliştiğini göstermektedir:

1. Baştan ayağa doğru gelişim
2. Merkezden dışa doğru gelişim
3. Genelden özel hareketlerin gelişimine geçiş (Yavuzer, 2021).

0-12 aylık dönemde bebekler; baş ve göğsü kaldırma, baş kontrolü, el ve kolları hareket ettirme, emekleme, denge sağlama ve beden kontrolü gibi birçok motor beceriyi gerçekleştirirler (Arı, 2018).

18-24 aylar arasında çocuklar; bilişsel, dil ve motor becerilerin hızlı bir şekilde değişmeye başladığı yeni bir gelişimsel döneme girmektedir. Bu dönemde çocuk yürümeye başlamakta, alçak nesnelerin üzerine erişebilmekte, eriştiği yerlerdeki nesneleri yakalayıp kendisine çekebilme, nesneleri kavrayabilmektedir (Trawick-Swith, 2014).

36-48 aylar arasındaki çocuk; uzun adımlar atabilmekte, parmak ucunda yürüyebilmekte, geriye adım atabilmekte, ayak değiştirerek merdiven çıkabilmekte, üç tekerlekli bisiklete binebilmekte, el ve parmak kaslarını kullanmada ustalaşmakta ve kalem tutup karalama yapabilmektedir (Aral ve diğ., 2011; Yavuzer, 2021).

48-60 aylar arasında psiko-motor denge artmaktadır. Bu dönemde çocuk; uzun adımlar atma, koşma, ani durma ve yeniden koşma, parmak ucunda yürüme, merdiven çıkma becerilerini büyük başarı ile gerçekleştirmektedir. Bu dönemde çocuk, beden kısımlarını 3 yaşa oranla daha düzgün ve uyumlu hareket ettirebilmektedir (Aral ve diğ., 2011; Yavuzer, 2021).

2.2.4. Duygusal Gelişim

Erken çocukluk döneminde duygusal gelişim, çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla yakın ve güvenli ilişkiler geliştirmek için duyguları, sosyal ve kültürel yönden uygun bir biçimde organize etme, deneyimleme ve ifade etme; çevreyi aile, toplum ve kültür bağlamında keşfetme ve öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Yates ve diğ., 2008). Çocukların bu dönemdeki duygusal gelişimleri; orta çocukluk, ergenlik ve sonraki dönemlerin duygusal gelişimlerine temel oluşturmaktadır (Dereli, 2020). Duygular kişiden kişiye farklılık gösteren genel uyarılma durumlarıdır. Bu durumlar dışarıdan gözlenebilen ve ölçülebilen davranış ifadelerini kapsamaktadır. Sevgi, öfke, sevinç, kıskançlık gibi kavramların her biri duygusal birer ifadedir (Yavuzer, 2021). Duygular, kişiliğin ve mizacın temel yapı taşlarıdır (Keltner ve Kring, 1998). Duygusal becerilerin gelişimi doğum ile başlamakta ve çocukların erken dönemde edindikleri deneyimler, kendilerini ve dünyayı algılamalarını etkilemektedir. Bebeklik döneminde ihtiyaçları tam karşılanan bireyler yaşamın sonraki dönemlerinde duygularını daha iyi organize etmekte, çevresine daha fazla dikkatini verebilmekte ve güvenli ilişkiler kurabilmektedir (İzard, 2007).

Yaşamın ilk yıllarında bebekler ilgi, ihtiyaç ve rahatsızlıklarını ifade ederken en çok ağlama ve gülme ifadelerini kullanırlar. Çocuklar büyüdükçe onlardan beklenen, çevrelerindeki bireylerle iletişimlerini arttırabilmek için birtakım beceriler geliştirmektedir. Bu becerilerin gelişimi, çocukların kendilerinin dışında diğer insanların duygularını, düşüncelerini ve kültürlerini dikkate almaları ile gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklarda empati duygusu gelişmekte, dürtüsel davranışlar kontrol altına alınmakta, duygular yönetilebilmekte, olumlu benlik algısı ve benlik saygısı gelişmekte ve bağımsızlık kazanılmaktadır (MEB, 2013a).

2.2.5. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu çevre tarafından onaylanan davranışları öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile sosyal gelişim, bireyin hem kendisi hem de diğer bireyler ile iyi anlaşabilmesi, olumlu etkileşim ve iletişim kurma yeteneği kazanmasıdır (Fazlıoğlu, 2018).

Sosyal gelişim, bireyin doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey, çevresindeki etkilerden yararlanır ve yaşamını diğer insanlarla olan ilişkileri doğrultusunda sürdürür. Kişinin benliği ve hayatı üzerinde büyük önemi olan sosyal gelişimin sağlıklı ilerlemesi, çocukluk yıllarına dayanır. Çocukluk döneminde sosyal gelişim aşamalarının sağlıklı bir şekilde geçirilmesi, bireyin ilerleyen dönemlerdeki sosyal yaşantısını olumlu yönde etkiler (Şengül ve Yükselen, 2014).

Çocuğun sosyal çevreye ve yaşantılara karşı gösterdiği tepkiler ve çevresindeki bireyler ile kuracağı ilişkiler büyük ölçüde erken çocukluk yıllarında edinilen deneyimlere bağlıdır. Çocuğun edinmiş olduğu bu deneyimler ona tanınan fırsatlara, bu fırsatları değerlendirirken taşıdığı motivasyona; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocuğun yakın çevresindeki diğer yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır (Yavuzer, 2021).

Sosyalleşme, 3 ay civarında bebeğin insanlar ve nesneler arasındaki farkı ayırt etmesi ve çeşitli tepkiler göstermesi ile başlamaktadır. Bu aylarda bebekler; çevrelerindeki kişilerin varlığından mutluluk duyarlar ve mutluluklarını gülümseme, tekmeleme ya da el kol hareketleriyle ortaya koyarlar (Yavuzer, 2021).

9-13 aylar arasında çocuklarda görülen sosyal davranışlar arasında, çevresindeki insanların ses ve hareketlerini taklit etme ve oyuncaklarla birlikte oynama yer alır. Bu dönemde, oyuncaklarının başkası tarafından alınması durumunda sinirlenme, ağlama ve kavga gibi temel sosyal tepkiler görülür (Yavuzer, 2021).

Bebeklik döneminin sonlarına doğru, çocukların diğer çocuklarla oynaması, oyuncaklarını paylaşması ve kavga etmesi yaygın sosyal davranışlardır. 2-3 yaşlarındaki çocuklar oyun arkadaşlarını kolayca değiştirebilir ve başka bir arkadaşlarını sevdiklerini söyleyebilirler. 3-4 yaşlarında ise çocuklar grup halinde oynamaya başlar. Oyun sırasında birbirleriyle iletişim kurar ve grup içinde oyun oynamak istedikleri kişileri seçerler. Çocuğun çevresiyle olan iletişimini artırmasıyla birlikte, sosyalleşmesi de gelişir (MEB, 2011).

2.3. Okul Öncesi Eğitim

"Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi deneyimleri aracılığıyla kasıtlı ve istenen yönde değişiklikler oluşturma sürecidir" (Ertürk, 1984).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayacağı güne kadar olan sıfır-altı yaş aralığını kapsar. Bu süreç, çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği ve aile ile kurumlarda gerçekleşen bir eğitim sürecidir (Aral ve diğ., 2002). Başka bir ifadeyle, yaşamın ilk altı yılını kapsayan bu

süreçte, çocuğu gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alarak destekleme ve ilköğretime hazırlama amacıyla ailede, okul öncesi eğitim kurumlarında veya alternatif programlar aracılığıyla sunulan planlı ve sistematik eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim, "erken çocukluk dönemi eğitimi" veya "erken çocukluk eğitimi" olarak da adlandırılmaktadır ve 7-8 yaş grubunun dahil olmasıyla okul öncesi eğitimden ayrılmaktadır (Turaşlı, 2008; Güven, 2021).

0-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların en hızlı ve yoğun olduğu dönemdir. Beyin gelişimi, çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının temelini oluşturur. Bu nedenle, çocukların büyüme ve gelişmeleri okul öncesi dönemde çok hızlıdır. Büyüme ve gelişmenin hızla ilerlemesi, beyni çevresel etkilere karşı açık hale getirir ve çevre bu süreçte belirleyici bir rol oynar (Aykaç, 2019).

Ruhsal ve bedensel açıdan sağlıklı, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilen, yeteneklerini ortaya koyabilen ve başkalarına saygı duyan bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitime gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Aral ve diğ., 2002).

Okul öncesi eğitimin genel kabul gören amaçlarını, eğitim bilimci Mialaret üç ana başlık altında sınıflandırmıştır: eğitici, gelişimsel ve toplumsal amaçlar:

Eğitici amaçlar:

Çocuğun duyularını eğitmek,

Çocuğun çevreye olan duyarlılığını artırmak.

Gelişimsel amaçlar:

Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili deneyimlerine önem vermek.

Toplumsal amaçlar:

Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,

Her çocuğa eğitim sağlamak ve bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,

Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki kurmasına ve sosyalleşmesine katkıda bulunmak (Oktay, 1999).

Okul öncesi dönemde, her çocuğun bulunduğu yaş grubuna göre sahip olması gereken birtakım gelişim özellikleri vardır ancak her çocuk kendine has bir bireydir ve kendine has özelliklere sahiptir.

Okul öncesi eğitimde temel ilkeler şunlardır (MEB, 2013a):

1. Okul öncesi eğitim, çocuğun ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Çocuğun motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve ilkokula hazırlamalıdır.
3. Demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları oluşturularak çocukların gereksinimleri karşılanmalıdır.
4. Etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile çevresel ve okul imkânları dikkate alınmalıdır.
5. Eğitim sürecine, çocuğun mevcut bilgisi üzerinden başlanmalı ve deneyimleyerek öğrenmeye imkân tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel şekilde kullanmalarına önem verilmelidir.
7. Eğitim, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışlarını geliştirmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı ve öz denetim kazandırmalıdır.
9. Bu yaş grubu için en uygun öğrenme yöntemi oyun olduğundan, tüm etkinlikler oyun temelli olmalıdır.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici davranışlardan kaçınılmalı, baskı ve kısıtlamalar uygulanmamalıdır.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma ihtiyaç duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etmeleri desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal gücü, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade etme yetenekleri geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken ailenin ve çevrenin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin aktif katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları, çocukların, öğretmenlerin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun eğitim yolculuğuna başladığı ilk kurumlardır. Bu kurumlar çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek, topluma faydalı ve yüksek farkındalık sahibi bireyler yetiştirmenin temelini atar. Yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu okul öncesi dönem, çocukların yetişkinlik yaşamlarının temelini oluşturan temel bilgi ve becerilerin yanı sıra toplumsal ve ahlaki değerlerin kazanıldığı bir süreçtir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim büyük bir önem taşır (Yavuzer, 2002).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında paylaşma, iş birliği, sıra bekleme, söz hakkı alma, birlikte yemek yeme gibi toplumsal yaşam becerilerini öğrenirler. Okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla kendisi ile akranları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfeden çocuk, onlarla sosyal ve duygusal bağ kurar, evdeki kısıtlı yaşantısından ayrılarak yeni deneyimler kazanır (Gündüz ve diğ., 2013).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları, hizmet verdikleri yaş gruplarına göre farklı adlarla tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2014) 4. maddesine 2019 yılında yapılan değişiklikle birlikte, 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullara "anaokulu," 57-68 aylık çocuklar için örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde oluşturulan sınıflara "ana sınıfı" ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-68 aylık çocukların eğitim aldığı birimlere "uygulama sınıfı" adı verilmektedir. Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmeliği'nin (2015) 4. maddesine 2016 yılında yapılan değişiklikle, 25-66 aylık çocuklara hizmet veren kuruluşlar "gündüz bakımevi," 0-24 aylık çocuklara hizmet veren kuruluşlar ise "kreş" olarak tanımlanmaktadır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranı 3-5 yaş grubunda yüzde 44,7; 4-5 yaş grubunda yüzde 56,77 ve 5 yaş grubunda ise yüzde 83,41 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2020).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin geliştirilmesi Devlet Kalkınma Planları'nda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Şura kararlarında, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın çalışmalarında ve yönetmeliklerde ele alınmış olmasına rağmen ülke nüfusuna oranla okul öncesi eğitim henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır (Martı, 2020).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenin Rolü

Anne babanın dışında çocuğun eğitim sürecine profesyonel olarak katılan ilk bireyler öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitimin sürecinin planlayıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olması sebebiyle eğitim sisteminin en önemli parçasıdır. Çağımızda farklılaşan eğitim gerekleri, eğitime ve eğitimciye yüklenen yeni anlamlar; öğrencilerin gereksinimlerinde meydana gelen değişim, çocukların eğitimleri konusunda ortaya çıkan yeni yaklaşımlar öğretmene eğitim sürecinde yeni sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarından getirmiş oldukları psiko-sosyal özelliklere bağlı kalmadan objektif bir şekilde hareket edebilme yeteneğine ve olumlu iletişim becerilerine sahip, farkındalıkları yüksek, bilişsel süreçler konusunda donanımlı ve mesleki becerilere hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleğini gereklilikleri doğrultusunda yürütebilmesi için sahip olması gereken özellikler öğretmen yeterliliklerini oluşturmaktadır (MEB, 2017; Akgün ve Haktanır, 2019).

Okul öncesi dönemde öğretmenin nitelikleri, eğitimin kalitesi ve çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar ancak değer gördükleri, güvende hissettikleri ve sevdikləri destekleyici ortamlarda öğrenebilir ve keşfedebilirler. Bu destekleyici ortamın başlıca bileşeni, öğretmen ve çocuk arasındaki tutarlı ve dengeli ilişkidir (MEB, 2013a). Öğretmenin öğrettiği konular kadar, öğretim yöntemi, öğrencilerle kurduğu iletişim ve etkileşim, öğrencilerini ne kadar tanıdığı ve onların beklentilerine ne kadar karşılık verebildiği de büyük önem taşımaktadır (Demirbolat, 2000).

Öğretmenlerle ilgili belirtilen bu nitelikler, öğrencileri tanıma ile doğrudan ilişkilidir. Genel olarak, öğretmenin öğrenciyi tanımasının eğitim-öğretimde başarıyı artırdığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, eğitim-öğretim programları öğrenci merkezli olarak hazırlanmalıdır. Bu süreçte öğrencinin yaşı, ilgi alanları ve yaşadığı çevre dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenin aşağıdaki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir:

- Öğrencilerin fiziksel özelliklerini öğrenmek,
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını anlamak,
- Öğrencilerin grup içindeki ilişkilerini analiz etmek,
- Öğrencilerin zihinsel özelliklerini öğrenmek,
- Öğrencilerin duygusal özelliklerini bilmek,
- Öğrencilerin psiko-motor becerilerini tanımak,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini değerlendirmek,
- Öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak,
- Öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerini gözlemlemek,

- Öğrenciyi tanıma sürecinde ilgili kişilerle iş birliği yapmak (Aktepe, 2005).

Okul öncesi eğitimin kalitesi; çocuğun öğrenme süreci, öğretmenin çocuk ile kurmuş olduğu etkileşim ve çocuğa yaklaşımı, mesleki yeterliliği ve öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çalışma yöntemleri ile yakından ilişkilidir (Sheridan, 2001).

Öğretmenin sınıf içindeki ana görevi öğretim etkinliklerini yürütmektir. Öğretmenin bu temel görevini yerine getirebilmesi, öğretim sürecine ilişkin etkili kararlar alabilmesi ve öğretim programının hedeflerine ne ölçüde ulaştığını izleyebilmesi, etkili değerlendirme süreçleri ile mümkün olur (McAfee ve Leong, 2020).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirmenin Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun gelecek yaşantısının temelini oluşturmaktadır. (Aral ve diğ., 2002). Bu dönemde elde edilen kazanımlar çok güçlüdür ve ilerleyen dönemde değiştirilmesi çok zordur (Öner, 2019).

Okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim çocuğun sahip olduğu potansiyeli açığa çıkarmasına, ilköğretim hayatına akranları ile eşit şartlarda başlamasına, gelişim alanlarının bütüncül bir şekilde desteklenmesi için zengin çevresel uyarcılar sağlanmasına ve toplumsal eğitim seviyesinin artmasına olanak tanır. Bu dönemde çocuğun gereksinimlerinin farkına varılması, zamanında ve eksiksiz bir şekilde giderilmesi çocuğun gelişimi üzerinde oldukça önemlidir. Dolayısıyla erken dönemlerde verilecek olan eğitim sonraki dönemlere sağlıklı temel oluşturması bakımından kritik öneme sahiptir (Gürkan, 2008; MEB, 2013a).

Okul öncesi eğitim, zihinsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerilerinin bütünlüklü ve uyumlu bir şekilde desteklenmesini ve bireysel özellikler göz önünde bulundurularak tarafsız bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir (MEB, 2015). Çocukların hızlı bir gelişim ve değişim geçirdiği okul öncesi dönem, aktif bir süreçtir. Bu dönemde, her çocuğun kendine özgü gelişim özellikleri olsa da, genel gelişim görevleri de mevcuttur. Bu nedenle çocuklar hakkında karar verirken çok yönlü değerlendirmeler yapmak gereklidir (Tuğrul, 2003).

Bireyi tanıma, kişinin hangi niteliğe ne düzeyde sahip olduğunu belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte bireyin hangi niteliklere sahip olduğunu bilmek objektif kararlar alabilmek için tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte bireyin bu niteliklere ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Tan, 1992). Bireyi tanıma, sahip olduğu nitelikleri ortaya çıkarma ve bu nitelikleri ne ölçüde taşıdığını belirleme ancak değerlendirme ile mümkün olmaktadır.

2.7. Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme

Değerlendirme kavramı genel anlamda “nesnelerin değerini ölçmek” olarak tanımlanmaktadır. Fakat değerlendirme; aileler, çocuklar ve eğitimciler için çok daha kapsamlı bir anlama sahiptir. Erken çocukluk döneminde değerlendirme; çocuğun gelişim ve öğrenmesine ilişkin karara varmak amacıyla bilgi toplama süreci olarak ifade edilmektedir (Bencik Kangal, 2014).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programında değerlendirme süreci; çocuğun gelişim alanlarının detaylı ve bütüncül şekilde gözlemlenmesi, bu gözlemlerden elde edilen sonuçların raporlanması, planların hazırlık ve uygulama aşamalarının kapsamlı olarak incelenmesi ve eğitimcinin kendini değerlendirmesi gibi çeşitli boyutları içermektedir (MEB, 2013a).

Bredenkamp (2015)'a göre değerlendirme, "biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme" yöntemleri kullanılarak yapılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, çocuklarla ilgili bilgi toplayıp bu bilgileri onların gelişimlerini desteklemek için kullanmayı içerir. Düzey belirleyici değerlendirme ise, bireyin bir deneyim sonrası kaydettiği ilerlemeyi özetlemeyi kapsar. Genel anlamda değerlendirme, sonuçlara göre yargıya varma sürecidir. McAfee, Leong ve Bodrova (2004), değerlendirmeyi "çeşitli belgelerden faydalanarak çocuklar hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri düzenleyip yorumlama süreci" olarak tanımlamaktadır. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2017) ise "ölçme"yi çocuğun gelişimini tanımlamak için veri toplama olarak açıklarken, "değerlendirme"yi bu verilerden çıkarımda bulunup yorum yaparak çocuk veya eğitimi hakkında karar verme süreci olarak ifade etmektedir.

Değerlendirme, çocuğun mevcut gelişim ve öğrenme düzeyini, ilerlemesini, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini belirlemek amacıyla veri toplama sürecidir. Bu süreçte elde edilen veriler aşağıdaki amaçlarla kullanılmaktadır:

- Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini izlemek,
- Çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıf planlaması ve karar verme süreçlerine rehberlik etmek,
- Özel yardımdan faydalanabilecek çocukları tespit etmek,
- İlgili kişilerle iletişim kurmak ve raporlar sunmak (McAfee ve Leong, 2020).

Gelişimsel değerlendirme; çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine dair bilgi edinme, edinilen bilgiler doğrultusunda süreci destekleme ve uygun yönlendirmeler yapma sürecidir (Bredenkamp, 2015). Değerlendirme; çocukların var olan yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve

sahip oldukları potansiyeli gerçekleştirmeleri amacıyla öğretim sürecinin uygun şekilde tasarlanması ve düzenlenmesini içeren bir süreçtir. Erken çocukluk döneminde uygulanan değerlendirme, yaşamın ilk sekiz yılını kapsamaktadır (Van Schaak, 2016). Bireyin gelişiminin temellerinin atıldığı bu dönemde çocukları tanımak; çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak gelişim ve öğrenme süreçlerini düzenlemek ve desteklemek açısından önem taşımaktadır (Tagay, 2018).

Çocuğun gelişimini her açıdan tanımak ve desteklemek, çocuğun sahip olduğu özellikleri objektif olarak değerlendirmekle mümkündür. Her çocuk, kendine özgü ilgi, ihtiyaç, gelişimsel özellikler ve öğrenme yöntemlerine sahiptir. Bu bilgilerin bilinmesi, öğretim programlarının hazırlanmasının ilk adımını oluşturur. Çocuğu tanımak ve değerlendirmek, onun öğrenme ortamından en etkili şekilde faydalanması için önemlidir ve eğitim programının en kritik parçasıdır (MEB, 2013b).

Eğitimin her seviyesinde değerlendirme, öğrenme ve öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Değerlendirme; çocuğu her yönüyle tanımayı, gelişim ve öğrenmeyi desteklemeyi, ilerlemeyi izlemeyi, aileyi bilgilendirmeyi, eğitim hedeflerine ulaşmayı ve eğitimin kalitesini artırmayı mümkün kılar (Önder, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 okul öncesi eğitim programında, çocuğu tanımanın ve değerlendirmenin önemi vurgulanmış, değerlendirme süreçleri gelişim kontrol listeleri, anekdot kayıtları, standart testler ve portfolyolarla desteklenmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim programında; eğitim planının, günlük eğitim akışının ve etkinlik planlarının çeşitli yöntem ve tekniklerle bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ancak, çok fazla kâğıt-kalem değerlendirmesi kullanılması, değerlendirme faaliyetlerinin zaman alıcı olmasına neden olup, değerlendirmeleri verimli bir uygulama yerine zorunluluk haline getirmektedir. Değerlendirmelerin bu şekilde zorunluluktan yapılması, çocuğun gelişim ve öğrenmesine dair önemli noktaların gözden kaçırılmasına yol açabilir (MEB, 2013a; Akşin Yavuz, 2018).

Değerlendirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirildiğine işaret eden belirli göstergeler mevcuttur. Bu göstergeler etkili değerlendirme sürecinde değerlendiricilere yol gösterici olmaktadır. Söz konusu göstergeler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Değerlendirmenin amaçlarına etik ilkeler yol gösterir
- Değerlendirme araçları belirli amaçlar doğrultusunda kullanılır
- Değerlendirme yaşa uygun olmalıdır
- Değerlendirme araçları profesyonel kriterler ve belirli bir kaliteye sahip olmalıdır
- Değerlendirilen durum gelişimsel ve eğitimsel olarak anlamlı olmalıdır

- Değerlendirme çıktıları öğrenmeyi geliştirmelidir
- Değerlendirme çıktıları gerçekçi bir şekilde toplanmalıdır
- Değerlendirme birçok olaya kaynaklık edebilir
- Tarama her zaman izleme ile bağlantılı olmalıdır
- Bireysel olarak uygulanan standardize testlerin kullanımı sınırlı olmalıdır
- Okul personeli ve aile değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Bayhan, 2017).

2.8. Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme yöntemleri genel manada iki ana başlık altında ele alınabilir. Bunlar biçimsel yöntemler ve biçimsel olmayan yöntemlerdir. Bunlara ek olarak alternatif değerlendirme olarak adlandırılan bir değerlendirme yöntemi son yıllarda yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Bayhan, 2017).

2.8.1. Biçimsel Yöntemler

Önceden tanımlanmış, yapılandırılmış ve standardize edilmiş araç-gereçler aracılığıyla gerçekleştirilen uygulamalar biçimlendiren/formal değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Standardize araç ve gereçler önceden biçimlendirilerek çocuklara uygulanıp, istatistiksel analizleri yapılarak veriler elde edilmektedir. Standart testler ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.8.1.1. Standart Testler

Standart testler, belirli bir standartlaştırılmış sürece dayanmaktadır. Bu süreçte tüm çocuklara aynı prosedürler uygulanır, her çocuğa eşit süre ayrılır ve her çocuk objektif olarak puanlanır. Bu sayede standart testlerin sonuçları, çocuklar arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırır. Bu testlerden elde edilen nicel sonuçlar, çocuğun hem aynı yaştaki diğer çocuklarla hem de kendi önceki performansı ile karşılaştırılmasını sağlar. Bu sonuçlar, çocuk için uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yardımcı olur (Lidz, 2003). Standart testler; uygulanan kişi sayısına göre bireysel ve grup testleri, cevaplandırma süresine göre ise hız testleri ve güç testleri olarak sınıflandırılmaktadır (Can, 2002). Bu tür testler, tarama, tanılama ve yerleştirme işlemlerinde kullanılır. Bu nedenle, standart testlerin kullanılmasında duyarlılık (kesinlik ve belirli olma) son derece önemlidir. Kullanılan ölçme araçlarının ve ölçütlerin spesifik ve yalnızca belirli bir konuya odaklanmış olması gereklidir (Kumtepe, 2015).

Standart testler; çocukların sahip olduğu bilgi düzeyini ve kavramları ölçmeye yöneliktir (Dorn ve diğ., 2004). Bu ölçme araçları çocukların hangi bilgiyi ne düzeyde hatırladıkları ve kavramları ne ölçüde tanıdıklarını saptamak için kullanılmaktadır (İleri, 2002).

Standart testler çocukların güçlü ve zayıf taraflarını ortaya koymakla birlikte kişisel yetenek ve becerilerin ortaya çıkmasında da etkili olmaktadır. Özellikle çocuğun bireysel gelişimi için kullanılması önerilen bu tarz araçlar eğitim programının belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Ancak bu süreçte çocukların veya grupların etiketlenmesine sebep olacak kararlar vermekten kaçınılmalıdır (MEB, 2006).

Erken çocukluk döneminde, çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla gelişimsel tarama testleri; bu testlerin sonuçları doğrultusunda değerlendirmenin tekrar edilmesi ve uygun müdahale programının hazırlanması için çocukların tanınması amacıyla tanılayıcı testler; çocukların okula hazır olma düzeylerini tespit ederek bir sonraki sınıfa geçmeleri hakkında karar verilmesini sağlayan hazır bulunuşluk testleri gibi standart testler bulunmaktadır. Bunlara ek olarak yurt dışında sıklıkla kullanılan başarı ve yetenek testleri de mevcuttur (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

2.8.1.1.1. Gelişimsel Tarama Testleri

Gelişimsel tarama testleri, çocuğun performansını yaşıtları ile karşılaştırarak değerlendirmeyi kapsamaktadır. Gelişim alanlarını merkeze alan bu testler bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim yeterliliklerini taramaktadır (Avcı ve diğ., 2018). Gelişimsel tarama testleri, kısa bir değerlendirme yöntemi ile çocukların gelişimsel açıdan ilerlemelerini izleyerek gelişimsel gecikme riski bulunan ve daha kapsamlı değerlendirilmesi gereken çocukları belirler (Radecki ve diğ., 2011). Gelişimsel tarama araçlarının, çocuğun yakın çevresini geri planda tutup yalnızca gelişim evrelerine odaklanan bir yaklaşım ile kullanılması gelişimsel risklerin ve zorlukların belirlenememesine sebep olabilmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki değerlendirmelerin testler ya da ölçekler ile sınırlı kalması doğru bir yaklaşım değildir. (McLean ve Crais, 2001).

Gelişimsel tarama sonuçları, çocuk hakkında ön bilgi olarak kabul edilmeli ve çocuğun tanınması için ek tarama araçları kullanılmalıdır (Avcı ve diğ., 2018). Yapılacak değerlendirmelerde, çocuk ve ailesi hakkında ayrıntılı bilgi toplanabilmesi için, çocuk ile ebeveynleri arasındaki oyun etkileşiminin gözlemlenmesi, oyun merkezli değerlendirme, sistematik gözlem gibi çeşitli teknikler kullanılmalı ve ortam düzenlemesi yapılmalıdır (McLean ve Crais, 2001). Günümüzde en çok kullanılan gelişimsel tarama testleri arasında Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE) ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) bulunmaktadır.

2.8.1.1.1.1. Denver II Gelişimsel Tarama Testi

Denver Gelişimsel Tarama Testi, Frankenburg ve Dodds tarafından ABD'nin Denver şehrinde geliştirilen ve ilk olarak 1967 yılında kullanılmaya başlanan bir testtir. Bu test, 0-6 yaş arasındaki çocukların kişisel-sosyal, dil, ince motor ve kaba motor gelişimlerini değerlendirme ve gelişimsel risk altında olan çocukları belirleme ve izleme amacıyla kullanılır (Yalaz ve diğ., 2011). 1992 yılında Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick tarafından dil alanında düzenlemeler yapılmış, yeni bir puanlama sistemi oluşturulmuş ve test "Denver II" adıyla yayımlanmıştır (<http://www.psikolog.org.tr>).

Birçok ülkede standardize edilerek kullanılan bu test, Türkiye'de ilk defa 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü'nden Kalbiye Yalaz ve Shirley Epir tarafından standardize edilmiştir. 1996 yılında Kalbiye Yalaz ve Banu Anlar; 2009 yılında ise Kalbiye Yalaz, Banu Anlar ve Birgül Bayoğlu tarafından gözden geçirilmiş ve "Denver II Gelişimsel Tarama Testi" adıyla ulusal düzeyde kullanıma sunulmuş ve uygulayıcı eğitimlerine başlanmıştır (Yalaz ve diğ., 2011). Toplamda 134 maddeden oluşan test, çocukların yaşlarına uygun bir noktadan başlanarak uygulanır. Çocuklar beklenen yönergeleri yerine getirirlerse ilgili madde "geçer", yapamazlarsa "kalır" olarak değerlendirilir. Maddeler, bakım veren kişinin verdiği bilgiler, çocuğun değerlendirilmesi ve gözlemleri birleştirilerek puanlanır. Test sonuçları "normal," "anormal," "şüpheli" ve "test edilemez" olarak yorumlanır (Yalaz ve diğ., 2011).

Denver II, sağlıklı görünen çocuklarda potansiyel gelişimsel sorunları belirlemek amacıyla kullanılan bir testtir ve üç ana işlevi vardır; sağlıklı görünen çocuklarda olası sorunları taramak, gelişimsel gerilik şüphesi olan işlevleri objektif olarak saptamak, risk altındaki bebekleri (örneğin, doğum öncesi sorunları olanlar, düşük doğum ağırlığına sahip veya prematüre doğmuş bebekler, çoğul gebelikler, ailede gelişimsel problemi olanlar ve yardımcı üreme teknikleriyle doğan bebekler) izlemek amacıyla kullanmak.

Denver II Testi, sahada üç alanda kullanılmaktadır. Bunlar:

Klinik Değerlendirme

Test, herhangi bir belirti göstermeyen sağlıklı çocuklarda ya da bazı belirtilerden şüphelenilen 0-6 yaş grubu çocuklarda tarama testi olarak kullanılabilir. Testin belirli aralıklarla (örneğin yılda bir) uygulanması gereklidir. Ayrıca, anne-babalara çocuk gelişimi hakkında bilgi ve öneri sunmak için uygun bir ortam sağlar.

Özel Eğitim

Gelişimsel sorun tanısı almış ve özel eğitime başlatılan çocukların ilk değerlendirmelerini yapar ve belli aralıklarla tekrarlanarak eğitim programının etkilerini izlemeye yardımcı olur.

Okul Öncesi Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların beceri düzeyini ve gelişim durumunu belirlemek ve olası bir sorunda doktora/hastaneye yönlendirme amaçlı kullanılır. Aileye bilgi vermek ve çocuğun eğitim programını oluşturmakta faydalıdır (<http://www.psikolog.org.tr>).

2.8.1.1.1.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)

Savaşır, Sezgin ve Erol tarafından 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişimini taramak ve gelişimsel risk taşıyan çocukları erken dönemde belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçüm aracıdır (Savaşır ve diğ., 1995). Araştırmacılar, çevresel faktörlerin erken dönemde çocukların gelişimi üzerinde etkili olabileceği düşüncesinden hareketle, envanteri alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre tasarlamışlardır (Gümüş Doğan, 2006).

Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri kullanılarak, çocukların 0-3 aydan 48-72 aya kadar olan dil, zihinsel, sosyal, ince ve kaba motor gelişimleri ile öz bakım becerileri gözlemler sonucunda puanlanmaktadır. Envanter, annelerin "evet/hayır/bilinmiyor" şeklinde cevapladığı 154 madde ve 4 alt alandan oluşmaktadır. Anneler dışında, çocukla yakından ilgilenen babalar, bakıcılar veya öğretmenlerden de bilgi alınabilir (Savaşır ve diğ., 1995). Değerlendirme, anne, baba ve çocuğun bir arada bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilebilir. Anne ve babanın soruları cevaplamasına ek olarak, çocuk da gözlemlenir. Envanter, değerlendiricilere çocukların gelişimi hakkında ayrıntılı ve sistematik bilgi sağlar (Gümüş Doğan, 2006).

Değerlendirme sonucunda, Toplam Gelişim Puanı ile Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor ve Sosyal Beceri-Öz Bakım Puanları olmak üzere beş farklı puan elde edilir. Genel Gelişim, tüm alt testleri kapsayan 154 maddeden oluşur ve çocuğun genel gelişim düzeyini gösterir. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri, geçerlik ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olup, 0-6 yaş grubundaki çocukların değerlendirilmesinde etkili bir bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Test, uygulayıcı eğitimi almış ve alanında uzman kişiler tarafından uygulanabilir (Savaşır ve diğ., 1995).

2.8.1.1.1.3. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Temel, Ersoy, Avcı ve Turla tarafından geliştirilen Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psiko-motor ve

sosyal-duygusal gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirmek, eğitsel ihtiyaçları belirlemek, gelişimsel sorunların erken tanısını koymak ve özel yardıma ihtiyaç duyabilecek çocukları daha ayrıntılı değerlendirme süreçlerine yönlendirmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Bu aracın hedef kitlesi, doğumdan itibaren ilk on beş gününü tamamlamış bebeklerden yetmiş ikinci ayın sonuna kadar olan çocuklardır. Gelişim hızlarındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak, araç yirmi bir alt yaş grubundan oluşmaktadır: 1-12 aylar arası birer aylık, 13-24 aylar arası üçer aylık, 25-36 aylar arası altı aylık ve 37-72 aylar arası on iki aylık dönemler şeklinde düzenlenmiştir.

GEÇDA, toplamda 249 maddeden oluşan dört alt test içerir: psikomotor (73 madde), bilişsel (60 madde), dil (60 madde) ve sosyal-duygusal gelişim (56 madde). Öz bakım becerilerine ilişkin maddeler ise sosyal-duygusal gelişim alt testi içinde yer almaktadır.

Çocuğun maddede istenen performansı gerçekleştirebilmesi durumunda “1”, gerçekleştirememesi durumunda ise “0” puanı verilmektedir. Her alt teste ait maddelerden elde edilen toplam puanlar hesaplanmakta ve çocuğun %50 başarı gösterdiği yaş dilimi çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresini yansıtan performans olarak tanımlanmaktadır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004).

2.8.1.1.2. Tanı Testleri

Tanı testleri (diagnostic); tarama testlerinin yetersiz kaldığı durumlarda çocuğun gelişimsel ve eğitsel alanlardaki güçlü ya da zayıf yönlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş kapsamlı değerlendirme araçlarıdır. Müdahale planlamaları amacıyla kullanılmaktadır (Gullo, 2005; Bayhan, 2017). Bu testlerin uygulanması, yorumlanması ve elde edilen verilerin kullanılması özel bir eğitim gerektirmektedir. Testlerin uygulanması genellikle belirli bir eğitim almış akademik olarak belirli bir dereceye sahip okul psikologları, özel eğitim öğretmenleri, konuşma terapistleri veya meslek hastalıkları uzmanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenleri tanı testlerini nadir olarak uygulamakla birlikte test sonuçları doğrultusunda verilen tavsiyeleri uygulama sürecinde dahil olabilmektedir. Peabody Resim Kelime Testi, Gessell, Bayley Testi gibi araçlar erken çocukluk döneminde kullanılan tanı testlerine örnek olarak verilebilir (Wright, 2010; McAfee ve Leong, 2020).

2.8.1.1.2.1. Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test)

1959 yılında ABD'de Lloyd Dunn tarafından geliştirilen test, 2-12 yaş arasındaki çocukların dil gelişimini ölçmek için kullanılan bir gelişim testidir. Testin adaptasyon çalışmaları, 1974 yılında Jack Katz, Feyiz Önen, Nermin Demir, Aliye Uzunkaya ve Perihan Uludağ tarafından yapılmıştır (Öner, 1997).

Testin uygulanması sırasında süre sınırlaması yoktur ve her çocuk için ortalama 10-15 dakika yeterlidir. Test, dört resim içeren 100 kart ve bir kayıt formundan oluşur. Çocuk, her karttaki dört resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun resmi bulup göstermelidir. Testin uygulanması için özel bir eğitim gerekmemektedir (Öner, 1997).

Test, psikologlar, konuşma terapistleri, psikolojik danışmanlar, çocuk gelişimciler, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve doktorlar tarafından uygulanabilir (Özekes, 2013).

2.8.1.1.2.3. Bayley Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-III

İlk olarak 1969 yılında yayımlanan Bayley Bebekler İçin Gelişim Ölçeği, 1993'te güncellenerek Bayley Bebekler İçin Gelişim Ölçeği-II olarak adlandırılmıştır. 2006 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve “bilişsel ölçek”, “dil ölçeği” ve “hareket ölçeği” olarak genişletilerek Bayley Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-III son halini almıştır. Bu güncelleme ile Bayley-III, Bayley-II'ye kıyasla daha kapsamlı ve net bilgiler sunmaya başlamıştır (Bayley, 2006).

Bayley Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-III, iki alt testten oluşur: alıcı ve ifade edici becerilerin ölçüldüğü dil ölçeği ve ince ve kaba motor hareketlerin ölçüldüğü hareket ölçeği. Bu ölçek, 1-42 ay arasındaki bebek ve çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanır. Eğitimli uzmanlar tarafından uygulanan ölçek, yaklaşık 30-90 dakika sürmektedir (Bayley, 2006).

Ölçek; bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve uyumsal davranış olmak üzere toplamda beş alanı incelemektedir. Bilişsel (91 madde), motor (138 madde) ve dil (97 madde) alanların değerlendirmesi çocukla birlikte uygulanan maddeler kullanılarak; sosyal-duygusal ve uyumsal davranış alanların değerlendirmesi ise çocuğa bakım veren kişinin sorulara verdiği cevaplar kullanılarak yapılmaktadır (Bayley, 2006).

2.8.1.1.3. Zekâ Testleri

Alfred Binet ile Theodore Simon, ilk zekâ testini 1904'te, çocukların okul başarıları hakkında varsayımda bulunmak ve başarısızlık riski bulunan çocukları tespit etmek amacıyla geliştirmişlerdir. Günümüzde de zekâ testlerinin kullanım amacı geliştirildiği ilk dönemdeki amacı ile aynıdır. Zekâ testlerinin temel amacı bireylerin zihinsel kapasitelerini saptayabilmek olarak kabul görmektedir (Neisser, 1996). Zekâ testlerinin bireyin zihinsel kapasitesini her açıdan ve kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmesi için uygun zamanda, uygun ortamda ve alanında uzman profesyoneller tarafından uygulanması gerekmektedir. Uzman test uygulayıcılarının yeterli sayıda olmaması, sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde eğitim

görmek ve gözlem eksikliği gibi olumsuz koşullar bireylerin erken yaşlarda tespitini güçleştirmektedir (Uzun, 2004).

Zekâ testlerinde bireylerin zihinsel kapasiteleri genellikle sözel olarak ölçülmektedir. Bu durum bireylerin dil fonksiyonlarının ve konuşulan dilin yetersiz kaldığı durumlarda dezavantajlara sebep olabilmektedir (Balboni ve diğ., 2010). Bununla birlikte zekâ testlerinin biyolojik çevre ve zenginleştirilmiş uyarıcılara bağlı soruları kapsaması kültürel farklılıkların ön plana çıkmasına sebep olmakta bu durum ise karışıklıklara yol açmaktadır. Zekâ testleri, elde edilen sonuçların çocukların ilerleyen dönemlerdeki IQ'sunu yordayamaması ve çocuklar üzerinde etiketlemelere sebep olması bakımından eleştirilmektedir (Bayhan, 2017). En bilinen ve ülkemizde en çok kullanılan zekâ testleri, Stanford-Binet Zekâ Testi ve WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) testidir.

2.8.1.1.3.1. Stanford-Binet Zekâ Testi

Binet ve Simon tarafından 1905 yılında geliştirilen Stanford-Binet Zekâ Testi, üstün yetenekli ve zihinsel yetersizliği bulunan çocukları tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Resmileşmiş ilk zekâ testi olma özelliği taşıyan test iki-on altı yaş ile orta ve üst yetişkinler için standardize edilmiştir (Atkinson, 1995). Testin 1960 formunun Türkiye standardizasyonu 1972 yılında yapılmıştır ve günümüzde kullanılmaya devam edilmektedir. Stanford-Binet Zekâ Testi aracılığıyla elde edilen puanlar kişinin zekâ seviyesini vermektedir (Uğurel Şermin'den aktaran Eripek, 2009).

Sözel ve performans testi türünde olan ölçek bireysel olarak uygulanmaktadır. Ölçek bir kutu içerisinde farklı yaş gruplarına uygun çeşitli malzemeleri barındırmaktadır. İki ile beş yaş kapsayan testler bu yaşlarda gelişimin hızlı olması sebebiyle altı aylık dönemler şeklinde düzenlenmiştir. Testin kullanımında özel bir eğitim gerekmezken puanlanmasında özel olarak eğitim alma gereksinimi bulunmaktadır (Atkinson, 1995).

Altı yaştan itibaren uygulanan testin 15 farklı alt çeşidi vardır. Bu testler 4 yeteneği ölçmek için kullanılır. Bunlar; sözel yargılama, görsel-soyut yargılama, niceliksel yargılama ve kısa süreli bellektir (Eripek, 2009).

Bunlara ek olarak bütün yaş gruplarına uygulanan altı alt test bulunmaktadır. Diğer alt testler ise yaş gruplarına göre değişiklik göstermektedir. Günümüzde Stanford-Binet Zekâ Testi'nin 1972 yılında en son yayınlanan formu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların tanılanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Eripek, 2009).

2.8.1.1.3.2. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-R)

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği, beş-on altı yaş grubundaki çocukların zekâ gelişimini ölçmek amacıyla 1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilmiştir. Sözel ve performans becerilerini içeren bu test, on iki alt testten oluşmaktadır. 1974 yılında Wechsler tarafından yeniden düzenlenen bu zekâ ölçeği, altı-on altı yaş grubundaki çocuklar için uyarlanmış ve Wechsler-R (WISC-R) formunu almıştır. Bu formun hazırlanmasında bazı maddeler çıkarılmıştır. WISC-R Ölçeği, Türkiye'ye ilk kez Savaşır ve Şahin (1995) tarafından uyarlanmıştır. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği'nin geliştirilmiş formu günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Testin uygulanabilmesi için dikkatli bir şekilde denetlenen özel bir eğitim gerekmektedir (Özgüven, 1994; Savaşır ve Şahin, 1995).

WISC-R, sözel ve performans alt testlerinden oluşur. Sözel alt testler: genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, yargılama, sözcük dağarcığı ve sayı dizisi; performans alt testler ise: resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirenttir (Savaşır ve Şahin, 1995).

2.8.1.1.4. Hazırlık Testleri

Okul öncesine veya ilköğretime başlama sürecinde herhangi problemle karşılaşılması, mümkün olan en kolay şekilde okula uyumun sağlanması ve olumlu deneyimler yaşanması çocuğun okula hazır olup olmamasına bağlıdır. Çocuğun okula hazır olması ise bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan olgunlaşması ve öğrenmeye hazır olması ile ilgilidir (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012). Yapılan çalışmalar çocuğun okula başlama yaşı ne olursa olsun okulun ve programın gereklerini yerine getiremeyen çocukların bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle çocuğun okula başlamasına dair karar alırken yaş ile birlikte fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve çevresel etmenler de göz önüne alınmalıdır (Oktay, 2010). Bu amaçlar doğrultusunda çocukların okula hazır olma durumlarını değerlendirme amacıyla hazırlık testleri geliştirilmiştir. Hazırlık testlerinde önemli olan nokta okul başarısının ölçülmesi değil çocuğun hazır olup olmadığının ölçülmesidir (Bayhan, 2017). Ülkemizde Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Kopya Etme 5-6 yaş, Eşleştirme, Genel Bilgi, Kelime Anlama, Cümleler, Sayılar) ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği bu amaçla kullanılmaktadır.

2.8.1.1.4.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

Hildreth, Griffiths ve McGuavran tarafından 1949 yılında geliştirilen, eğitim bilimci Prof. Dr. Ayla Oktay tarafından 1980 yılında Türkiye'ye uyarlanan Metropolitan Okul

Olgunluğu Testi; ilkokula başlaması planlanan 5.5-6 yaş çocuklarının ilkokula, ilkokulun gerektirdiği kurallara ve öğrenmeye hazır oluş durumlarını saptamak amacıyla oluşturulmuştur. Okula hazır oluş çocuğun kendisinden beklenen zihinsel, fizyolojik ve çevresel görevleri yerine getirme durumlarını değerlendirmeyi kapsamaktadır. Test yönergeleri anlama ve başarmayı içeren bir performans testidir (Oktay, 1983).

Testin değerlendirilmesinde, her doğru cevap için 1 puan, her yanlış cevap için 0 puan verilmektedir. Kopya Etme, Eşleştirme, Genel Bilgi, Kelime Anlama, Cümleler, Sayılar olmak üzere toplam 6 alt testten ve 100 maddeden oluşur. "Kopya Etme" alt testinde 10 madde, "Eşleştirme" alt testinde 19, "Genel Bilgi" alt testinde 14, "Kelime Anlama" alt testinde 19, "Cümleler" alt testinde 14, "Sayılar" alt testinde 24 madde yer almaktadır. Her alt test, uzman uygulayıcılar tarafından verilen sözel yönergelerle göre çocuğun işaretleyip kopyalayacağı resimlerden oluşmaktadır (Oktay, 1983).

2.8.1.1.4.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, 60-78 ay arasındaki çocukların ilkokula hazır olma durumlarını değerlendirmek amacıyla 2003 yılında Doç. Dr. Özgül Polat Unutkan tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, gelişim ve uygulama olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Gelişim bölümünde, zihinsel ve dil (74 madde), sosyal duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve öz bakım becerilerini (16 madde) içeren dört alt boyutta toplam 153 madde bulunur ve bu maddeler öğretmen veya ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Uygulama bölümünde ise matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışmalarını kapsayan beş alt boyutta toplam 74 soru yer alır ve bu sorular araştırmacılar tarafından çocuklara uygulanmaktadır.

Ölçek, "her zaman", "sık sık", "bazen" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiş beşli Likert tipi sorular içeren 305 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "her zaman" cevabı üç puan, "sık sık" cevabı iki puan, "bazen" cevabı bir puan ve "hiçbir zaman" cevabı sıfır puan olarak değerlendirilir. Ölçeğin uygulanması sonucunda, bu altı alana ilişkin puanlar elde edilir (Polat Unutkan, 2003).

2.8.1.1.5. Başarı Testleri

Başarı testleri (achievement test); çocukların eğitim ortamında Türkçe veya matematik gibi özel alanlarda ya da genel olarak neleri öğrendiklerini değerlendirme ve saptama amacıyla kullanılmaktadır. Başarı testlerinde belirli bir alana yönelik, çocukların bulundukları sınıf düzeyinde öğrenmeleri gereken bilgileri kapsadığı düşünülen maddeler yer almaktadır. Söz konusu maddeler ilgili öğretim programı ve ders kitapları rehberliğinde uzman bir ekip tarafından hazırlanmaktadır. Daha sonra hazırlanan bu maddeler ilgili sınıf düzeyindeki büyük

bir öğrenci grubuna sunulmaktadır (McAfee ve Leong, 2020). Erken çocukluk eğitiminde başarı testi uygulamaları ülkemizde sınırlıdır, yurt dışında yaygın olarak uygulanan testler; Iowa Temel Beceriler Testi, Stanford Erken Okul Başarı Testi, Wechsler Bireysel Başarı Testi'dir (Bayhan, 2017).

2.8.1.1.5.1. Iowa Temel Beceriler Testi (Iowa Every Pupil Tests of Basic Skills)

1935 yılında Iowa Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Everett Franklin Lindquist, Harry Greene, Ernest Horn, Maude McBroom ve Herbert Spitzer tarafından, okullarda kullanılması amacıyla anaokulundan sekizinci sınıfın sonuna kadar olan çocuklara yönelik geliştirilmiş standart yetenek testidir (Holmgren, 2009). Testin esas kullanım amacı çeşitli okullarda eğitim gören öğrencilerin en temel beceri alanlarındaki gelişimlerini ölçmektir. Buna ek olarak okullara gerekli eğitsel yönlendirmeler yapmak ve onların eğitimsel açıdan yeterliliklerini ölçmek için de kullanılmaktadır (Hendricks, 1967; Holmgren, 2009).

Geliştirildiği tarihten günümüze kadar testlere kalıtım artmış ve başta Iowa bölgesi olmak üzere Amerika'nın birçok okulunda bu test bataryası Iowa Testing Programs tarafından sağlanarak yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu testleri uygulayan okullara testler için gerekli materyaller, puanlama ve raporlama danışmanlık desteği sağlanmaktadır (Holmgren, 2009).

Testlerin seviyesi 5 ile 14 arasında değişmektedir. Her bir test seviyesi ölçülmesi hedeflenen her beceri alanını kapsamaktadır. 5'ten 8'e kadar olan seviyeler anaokulundan ilkokul ikinci sınıfa kadar olan çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Ağırlıklı olarak 5, 6, 7 ve 8. seviyelerde seçilen beceriler şu şekildedir:

- Kelime Bilgisi (Vocabulary)
- Kelime Analizi (Word Analysis)
- Okuduğunu Anlama (Reading Comprehension)
- Dinleme Becerisi (Listening)
- Dil Becerisi (Language)
- Matematik (Mathematics)
- Sosyal Bilimler (sadece 7. ve 8. seviyede)
- Fen Bilimleri (sadece 7. ve 8. seviyede)
- Bilgi Kaynakları (Sources of Information) (Hendricks, 1967; Holmgren, 2009).

2.8.1.1.6. İlgi Envanterleri

İlgi envanterleri; bireysel ya da grup olarak uygulanabilen, çoğunlukla eğitsel ve mesleki alanda kullanılan, bireyin kişisel özelliklerini ortaya koyan ve bireyin benzer gruplarla karşılaştırılmasına olanak tanıyan envanterlerdir. Sistemli bir biçimde bireyin ilgilerini çıkarmayı amaçlayan envanterde çok sayıda ve dolaylı sorular yer almaktadır. İlgi envanterleri; eğitsel alanda bireyin ilgi ve becerileri doğrultusunda ders seçimi yapmasına olanak sağlarken mesleki alanda bireyin kendisine en uygun mesleği seçme konusunda faydalı olmaktadır. İlgi envanterlerine; Kuder İlgi Envanteri, Thurstone İlgi Envanteri örnek gösterilebilir (Bayhan, 2017).

2.8.1.1.7. Kişilik Testleri

Kişilik; bireyin ilgileri, değerleri, tutumları, görüşleri, kimliği, mizah duygusu, kültürel özellikleri, bilişsel ve davranışsal stilleri gibi özelliklerinin değerlendirilmesi ile bir bütün olarak ele alınmaktadır. Kişiliğin değerlendirilmesinde çeşitli özellikler ölçüleceğinden çeşitli tekniklerin kullanılması gerekebilmektedir. Bunlar; gözlemsel teknikler (hakkında bilgi edinmek istenen kişiyi tanıyan kişilere başvurulması), kendini anlama teknikleri (kişinin kendisine başvurulup anketler, otobiyografiler yoluyla bilgi toplanması), projektif teknikler (kişinin verilen mürekkep lekeleri, resimler, sözcükler, çizimler gibi uyarıcılar yoluyla düşünceleri ve duyularının doğal bir etkisi ile anlamlandırarak kendi dünyasına dair ipuçları vermesi) ve durumsal testler (ölçülmek istenen amaca uygun olarak tasarlanmış bir durumda kişinin ne tür tepkiler verdiğinin kayıt altına alınması ya da gözlemlenmesi) dir (Bayhan, 2017). Erken çocukluk döneminde en çok kullanılan kişilik testler arasında Rorschach Mürekkep Lekesi Testi ve Louisa Düss Psikanalitik Hikayeler Testi (4-12 yaş) yer almaktadır.

2.8.1.1.7.1. Rorschach Mürekkep Lekesi Testi

Rorschach Mürekkep Lekesi Testi; Hermann Rorschach tarafından 1921 yılında kişiliğin dinamiklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen, üç yaş üzerindeki bireylere uygulanabilen projektif bir testtir. Mürekkep lekeleri aracılığıyla bireyin iç dünyasını analiz etmeye yönelik süreçleri kapsamaları sebebiyle diğer projektif testlerden ayrılmaktadır. Rorschach, 1921’de yayınladığı “Psychodiagnostik” isimli kitabında testin ayrıntılı kullanımına dair bilgilere yer vermiştir.

Mürekkep lekelerinin analizinin araştırılması ilk kez Leonardo da Vinci tarafından yapılmıştır. Binet, Henri ve Sharpe gibi araştırmacılar da Rorschach’tan önce bu konuda çalışmalar yapmıştır (Öner, 2012).

Testi uygulayabilmek ve sağlıklı bir yorumlama yapabilmek için özel bir eğitim gerekmektedir. Testin uygulanmasında zaman sınırlaması olmayıp yaklaşık 45-60 dakika sürmektedir. Test siyah ve renkli mürekkep lekelerini içeren 10 resimden oluşmaktadır (Öner, 2012). Bu resimler somut ve net şekilleri barındırmakta, bununla birlikte yorumlama ve hayal gücünü harekete geçirecek belirsizliği de içermektedir. Bu şekilde resimlere verilen cevaplar bireyin algısal ve projektif etkinliklerini ifade etmektedir. Testin uygulanmasının ardından bireyden alınan cevaplar kodlanmakta ve analiz edilmektedir (Sugarman ve Kanner, 2000).

2.8.1.1.7.2. Louisa Düss Psikanalitik Hikayeler Testi

Louisa Düss Psikanalitik Hikayeler Testi; 4-10 yaş arasındaki çocukların kişilik bileşiklerinin farkına varmak, içsel sorunlarını ve yaşadıkları çatışmaları anlayabilmek amacı ile geliştirilmiştir. Temel amaç, çocuğun yaşadığı çatışmaların, içerisinde bulunduğu çevrenin ve aile içi ilişkilerin çocuğun iç çatışmaları üzerindeki rolünü anlamaya yöneliktir. Louisa Düss Psikanalitik Hikayeler Testi, çocukların çatışmalarını ve problemlerini çözmeye yönelik oluşturulan yöntemlerin geliştirilmiş bir modelidir.

Test eksik bırakılmış ve çocuğun tamamlaması beklenen 10 hikâyeden oluşmaktadır. Testte yer alan hikayeler çoğunlukla çocukların algılayabilecekleri düzeyde ve ilgi çekici şekilde tasarlanmıştır. Öyküler esas olarak çocuklara yönelik tasarlanmış olsa da yetişkinlere yönelik düş gücü testi bağlamında uygulanabilmektedir. Test, amacına uygun olarak kullanılması ve sağlıklı sonuçlar verebilmesi için alanında yetkin uygulayıcılar tarafından kullanılmalıdır (Sönmez, 2005).

2.8.2. Biçimsel Olmayan Yöntemler

Biçimsel olmayan yöntemler; çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini, eğitim faaliyetlerini ve programı değerlendiren, test uygulama uzmanlığı gerektirmeden bilgi toplamaya olanak tanıyan, informal yöntemler olarak da adlandırılan yöntemlerdir. Gözlem ve görüşme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bayhan, 2017).

2.8.2.1. Gözleme Dayalı Teknikler

2.8.2.1.1. Gözlem

Gözlem, belirli tutumlar, olgular veya olaylar arasındaki bağlantıları kurmak, araştırmalar için veri toplamak, hipotezleri test etmek ve elde edilen bilgileri üretmek gibi süreçleri içeren bilimsel bir yöntemdir (Kuzgun, 2003). Başkaları hakkında bilgi edinmek, onları tanımak ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yeşilyaprak, 2002).

Gözlem, bir olayı, durumu veya davranışı izlemeyi; bu verileri somutlaştırmayı ve ölçülebilir hale getirmeyi ifade eder. Bu sayede çocuklarda görülen problem davranışlar, yaşadıkları durumlara verdikleri tepkiler, ilgi alanları ve yetenekler objektif bir çerçevede ortaya konur (Gülay Ogelman ve Önder, 2016).

Eryiğit ve Değirmenci (2018), gözlemi "bir nesne, olay, kişi veya grubun gerçek durumunu ve özelliklerini anlamak amacıyla dikkatlice ve planlı bir şekilde incelenmesi" olarak tanımlamışlardır. Özgüven (2002) ise gözlemi, belirli bir olay, nesne, kişi veya grubun mevcut durumunu ve özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan dikkatli ve planlı bir inceleme olarak tanımlar. Özgüven'e (2002) göre gözlemin bazı temel özellikleri şunlardır:

- Gözlem, neyin, niçin, hangi durumlarda, hangi kaynaklarla ve ne kadar sürede gözlemleneceği ve sonuçların nasıl kaydedileceği önceden belirlenen planlı bir incelemedir.
- Gözlem, bireyi, davranışlarını, bir olayı veya durumu inceleyerek bilgi toplamak amacıyla kullanılan bir tekniktir.
- Gözlem sürecinde, kişi, olay veya durum genellikle olduğu gibi objektif bir şekilde gözlemlenir.
- Gözlemin geçerliliği için gözlem yapan kişinin dikkatli ve uyanık olması beklenir. Gözlem, bireyin gözlenebilir tüm davranışları hakkında yeni ve güvenilir bilgiler toplamaya olanak tanıyan bir tekniktir.

Gözlem kendi içerisinde yapılandırılmamış (katılımlı) gözlem ve yapılandırılmış (katılımlı olmayan) gözlem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Yapılandırılmamış Gözlem

Bireyi tanımak amacıyla önceden belirlenmiş bir plan veya amaç olmaksızın gerçekleştirilen ve elde edilen bilgilerin tesadüfi olduğu gözlem türüne yapılandırılmamış gözlem denir (Yeşilyaprak, 2002). Yapılandırılmamış gözlem, değerlendiricinin bireyleri tanımak için izlediği genel yöntemdir. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında topladıkları veriler bir ölçme aracına dayanmıyorsa, bu veriler yapılandırılmamış gözlem yoluyla elde edilmiş demektir. Yapılandırılmamış gözlemin temel özelliği, planlama veya organizasyon gerektirmemesi ve bilgilerin süreç içerisindeki tesadüfi ilişkilerden elde edilmesidir (Kuzgun, 1992).

Yapılandırılmış Gözlem

Bireyin davranışlarını, kontrollü koşullarda planlı ve sistemli olarak inceleyen gözlemler yapılandırılmış gözlem olarak adlandırılır (Erol, 2002). Yapılandırılmış gözlem, bireyi tam ve gerçekçi bir biçimde tanımak ve anlamak amacıyla çeşitli zaman ve uygulamalarla kişiyi yeterli bir süre gözleyerek anlamlı davranışlarını kaydetmeyi içerir (Tan, 1992).

Okul öncesi eğitimde; çocuklara faydalı olabilmek amacıyla tanıma ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında bir defada veya kademeli ve sürekli olacak şekilde yapılandırılmış gözlem yapmak gereklidir (Yılmaz Topuz, 2015).

2.8.2.1.2. Gözlem Listeleri (Check-List)

Gözlem listeleri, gözlemcinin dikkati gözlenen kişinin belirli davranışlarına ve kişilik özelliklerine odaklayabilmesi için tasarlanmış ve gözlemlerin kaydedilmesinde kullanılan araçlardır. Bu listeler, çocuğun yaşına ve gelişim dönemine uygun çeşitli betimleyici sıfatlar veya davranış ifadelerini içerir. Gözlemci, gözlemlediği betimleyici ifadelerin yanına, çocukta gözlemlenen özellikleri göstermek için "evet" anlamında bir çarpı (X) işareti koyar. Bu şekilde, belirli bir özellik hakkında ayrıntılı bilgi toplanır (Yeşilyaprak, 2002).

Gözlem listeleri, gözlenen bireyin davranış veya özelliklerini düzenli bir tabloda kaydeder. Özellikle okul öncesi eğitimde ve rehberlik hizmetlerinde çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki özelliklerini izlemek amacıyla kullanılmaktadır (Özgüven, 2002).

2.8.2.1.3. Özellik Kayıt Çizelgesi

Özellik kayıt çizelgeleri, çocukların çeşitli alanlardaki özelliklerini gözlemlemek ve bu özelliklerin çocukta bulunup bulunmadığını belirlemek için geliştirilen gözleme dayalı araçlardır. Öğrencilerin eğitim sürecinde hangi özellikleri ne kadar sergileyebildikleri saptanarak, ihtiyaç duydukları özel yardım ve rehberlik hizmetleri sağlanabilir. Örneğin, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri bu listelerde belirtilmiştir. Bu özellikler uzmanlar tarafından belirlenmiş ve hazır formlar olarak sunulmuştur. Bu çizelgeler, gözlemciler için gözlem kılavuzu işlevi görür (Yeşilyaprak, 2002).

2.8.2.1.4. Derecelendirme Ölçekleri

Gözlemler neticesinde edinilen bulguların nesnel bir biçimde ifade edilmesiyle amacıyla kullanılan araçlara derecelendirme ölçekleri adı verilmektedir (Yıldız, 2006). Bu ölçeklerde bir gözlemci ile gözlemlenen bireyler, nesneler ve olaylar bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler; kişilik ve tutum değerlendirmesi, ürün değerlendirmesi, süreç ve işlem yolları değerlendirmesidir (Yeşilyaprak, 2002).

En yaygın kullanılan derecelendirme ölçeklerinden biri olan sayısal derecelendirme ölçeklerinde, gözlenen kişinin belirli bir özelliğe sahip olma düzeyi sayısal olarak ifade edilir ve bu sıralama sürecinde değerlendirilir. Derecelendirme bazen sözel ifadelerle, bazen de sayı ve sözel ifadelerle yapılmaktadır (Yeşilyaprak, 2002).

Derecelendirme ölçeklerinde, her bir madde için aynı sayı aralığı kullanılmalıdır. Örneğin, üçlü Likert tipi bir ölçekte tüm maddeler üçlü Likert ölçeği ile derecelendirilmelidir. Bir derecelendirme ölçeği, diğer yazılı ölçme araçları gibi temel tanımlayıcı bilgileri içermelidir. Bu bilgiler arasında çocuğun adı (veya kod adı, kod numarası vb.), doğum tarihi, cinsiyeti, değerlendirme tarihi ve yeri, kaçınıcı değerlendirme olduğu ve eğitmen-uzman adı bulunur (Gülay Ogelman ve Önder, 2018).

2.8.2.1.5. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, çocukların eğitsel veya gelişimsel değerlendirme amacıyla bir takım yetenek ve davranışlarını incelemek ve kaydetmek için kullanılan araçlardır Gözlemci gözlemlemeyi amaçladığı yetenek ve davranışın var olup olmadığını kullanılan listenin içeriğine göre tek tek inceleyerek “evet” veya “hayır” şeklinde işaretler (Gullo, 2005; Gülay Ogelman ve Önder, 2018).

Gözlemciler çocukların bireysel gözlemlerinden elde edilen verileri kaydetmek amacıyla gelişimsel kontrol listelerini kullanabilirler. Gelişim kontrol listeleri, belirli bir yaş grubu için farklı gelişim alanlarını kapsayan beceri listelerinden oluşabilir (Gülay Ogelman ve Önder, 2018). Bu listeler beceri ve öğretime ilişkin davranış düzeylerini de içermektedir. Bu şekilde çocukların hangi düzeyde zayıf olduğu saptanarak söz konusu beceri üzerine bir eğitim planı oluşturma imkânı sunmaktadır (Brassard ve Boehm, 2007).

2.8.2.1.6. Anekdot Kaydı (Olay Kaydı)

Anekdot kaydı, belirli ortamlarda çocuğun sürekli sergilediği belirli bir davranışı tüm ayrıntılarıyla betimlemektir. Anekdotlar, gözlenen olaylara dair objektif betimlemelere dayanır. Bu kayıtlar, çocukların doğal ortamlarında ortaya çıkan gerçek davranışları yansıttıklarında faydalı olmaktadır (Kuzgun, 2003).

Anekdotlar, çocukların davranışlarını belirli durumlar içinde tasvir eden bir dizi nottur. Uygun koşullar ve sayıda tutulan anekdotlar, çocuğun davranış örüntüsünü ya da gelişim biçimini objektif ipuçlarıyla ortaya koyar. Okul öncesi eğitimde öğrenciyle ilgili tutulan anekdotlar bir zarfta toplanarak öğrencinin gelişim/tanım dosyasında saklanmalıdır. Bu bilgiler, öğrencilerin yaşamından kesitler sunmalı ve farklı durumlarda sergilediği davranışları yansıtan bir bilgi bütünü oluşturmalıdır (Yeşilyaprak, 2002). Anekdot kayıtlarında, çocukların

sadece olumsuz değil, olumlu davranışları da yer almalıdır. Anekdöt kaydı, eğitim programının amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan yararlı bir tekniktir (Yılmaz Topuz, 2015).

2.8.2.1.7. Gelişim Raporu

Gelişim raporu, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim sürecine başladıkları günden raporun hazırlandığı güne kadar gösterdikleri performansın bir özetini sunar. Bu raporlar, çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, özbakım ve sosyal-duygusal alanlardaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını çeşitli araçlar (gözlemler, anekdotlar, standart testler ve gelişim kontrol listeleri, portfolyolar, davranış değerlendirme formları vb.) kullanarak kaydeder ve somutlaştırır. Bu raporlar ile çocuğun gelişimindeki ilerlemeler, gösterdiği başarılar, özel yetenekleri detaylı bir biçimde açıklanmalıdır. Ek olarak öğretmenler, ailelere çocukların yetenekleri, ilgileri, desteklenmesi gereken alanları hakkında görüş, öneri ve çözüm yolları bildirmelidirler. Gelişim raporları, her eğitim dönemi sonunda, yılda iki sefer çocukların gelişimine dair ailelere bilgi vermeyi hedeflemelidir (MEB, 2006).

2.8.2.1.8. Sosyometri

Sosyometri, çocukların akranları arasındaki konumlarını belirlemek için akran seçimi ve derecelendirmesini kullanır. Bu teknikte katılımcılar, grup içindeki bireyleri belirli bir sosyal ölçüte göre seçerler. Örneğin, çocuklara "Kiminle oyun oynamayı seversin?" gibi bir soru sorulur ve çocuklar en sevdikleri ve en sevmedikleri akranlarını belirlerler. Bu yöntemle sosyal etki (en sevilen + en sevilmeyen) ve sosyal tercih (en sevilen- en sevilmeyen) ortaya çıkar (Gülay Ogelman ve Önder, 2016). Sosyometri, kapsamlı bir yapıya sahip olup "grup" ve "eylem" olmak üzere iki teknik içerir. Bir grubun sosyometrik olarak incelenmesi, grupta çoğunluk tarafından tercih edilenler, liderler, yalnız kalan kişiler ve birbirine bağlı kapalı gruplar gibi yapıları ortaya koyar. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda, yardıma ihtiyaç duyan çocukların sosyal problemlerini çözmek için "psikodrama ve sosyodrama" gibi eylem teknikleri kullanılabilir (Özgüven, 2002).

2.8.2.2. Kendini Anlatmaya Dayalı Teknikler

2.8.2.2.1. Otobiyografi

Otobiyografi, bireyin kendi yaşam hikayesini yazılı olarak anlattığı bir tekniktir (Yeşilyaprak, 2002). Bu teknik, kişinin mevcut davranış ve özelliklerinin geçmiş yaşantılarıyla bağlantılı olduğu anlayışına dayanır. Otobiyografi aracılığıyla birey; kendini nasıl algıladığını, geçmişteki ihtiyaçlarını ve beklentilerini, bu ihtiyaçları karşılamak için gerçekleştirdiği eylemleri, çevresindeki kişilerin beklentilerini, bu beklentileri nasıl karşıladığını, karşılaştığı

zorlukları ve bu zorluklarla baş etme yollarını yansıtabilir. Bu süreç, bireyin kendini ve geçmişini anlamlandırma biçimini birincil kaynaktan öğrenmemizi sağlar (Kuzgun, 2003).

Okul öncesi dönemde, çocukların henüz okuma yazma becerisi kazanmadıkları için, otobiyografi tekniği sözlü olarak uygulanabilir. Bu süreçte, çocukların gelişim seviyelerine uygun belirli bir konuya ilişkin sorular içeren bir form hazırlanır. Çocukların çevresindeki diğer kişilerden etkilenmemeleri için sorular yalnız ve güvenli bir ortamda yöneltilir. Yanıtların ses kayıt cihazları ile kaydedilmesi, objektifliğin sağlanması açısından önemlidir (Büyükgöncü, 2013).

2.8.2.2.2. Arzu Listesi

Arzu listesi, okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeyindeki çocukların isteklerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlayan bir tekniktir. Bu yöntem, çocukların arzularını, ifade edemedikleri duygularını, güdülerini, umutlarını ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Uygulama esnasında, çocuğa hayali bir senaryo sunulur ve en çok sahip olmak istedikleri şeyler sorulur (Yeşilyaprak, 2002). Arzu listeleri çerçevesinde çocuğa sorulabilecek bazı sorular şunlardır:

- Bir dilek perisi gelip üç dileğinizi sorsa, ona ne cevap verirdiniz?
- Bir uçan halıya binseniz, nereye gitmek isterdiniz?
- Sihirli bir gücünüz olsaydı, dış görünüşünüzde ne gibi değişiklikler yapmak isterdiniz?
- Tekrar dünyaya gelseniz, nasıl bir kişi olmak isterdiniz? (Can, 2002).

Bu gibi sorulara verilen yanıtlar çocuğun duygu, istek ve beklentilerini yansıtabilmektedir. Çocuğun verdiği yanıtlar, onun gelişim dosyasında muhafaza edilmeli ve yıllar içerisindeki gelişim ve değişimleri kayıt altına alınmalıdır (Yeşilyaprak, 2002).

Bu teknik ile eğitimciler ve uzmanlar çocuğu farklı yönleri ile tanıma imkânı bulurlar. Bununla birlikte çocuklar kendilerini daha iyi tanıyabilir ve içgörü kazanabilirler (Can, 2002).

2.8.2.2.3. Zaman Çizelgesi

Zaman çizelgesi, çocukların günlük yaşamlarında zamanlarını nasıl kullandıklarını, hangi faaliyetlere ne kadar süre ayırdıklarını ve bu faaliyetlere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bir bireyi tanıma tekniğidir. Okul öncesi dönemde çocukların zaman çizelgesini kendilerinin doldurmaları zor olduğundan, bu çizelgeler okulda öğretmenler ve evde ebeveynler tarafından doldurulabilir. Bu durum, tekniğin verimliliğini azaltabilir. Zaman çizelgesinin etkili olabilmesi için iki hafta boyunca sürdürülmesi gerekmektedir. Bu sürenin sonunda, öğretmenler ve ebeveynler günlük faaliyetleri inceleyip değerlendirme yapabilirler

(Yeşilyaprak, 2002). Zaman çizelgesi, çocuğun günlük zamanını nasıl değerlendirdiğini, ilgi ve davranışlarını keşfederek yakından tanıma fırsatı sunarken, çocuğun zamanını planlı ve verimli kullanmasını yönlendirme ve bu doğrultuda olumlu alışkanlıklar kazandırma açısından önemlidir (Erol, 2002).

2.8.2.2.4. Çocuk Resimleri

Çocuk resimleri, çocuğun zekâsı, kişilik özellikleri, yakın çevresi ve iç dünyasını dışa vurarak onu psiko-pedagojik yönden tanımaya yarayan önemli bir araçtır. Küçük yaşlarda resimler, kelimelerden daha etkili bir anlatım aracıdır ve çocuklar resimler aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, görüşlerini yansıtır (Yavuzer, 1995).

Çocuklar yaptıkları resimlerde istek ve korkularını örtük veya sembolik olarak yansıtabilirler dolayısıyla çocuk resimleri çocukların bilinçaltılarının bir yansıması olması bakımından son derece önemlidir. Bastırılmış duygu ve düşüncelerin zararsız bir şekilde açığa çıkmasını sağlayan resimler ile çocuğun ihtiyacını bulmak ve ortaya çıkarmak kolaylaşmaktadır. Çocuk resimleri çocuğun iç dünyasını ifade etmesinin yanı sıra akranları ve yakın çevresindeki yetişkinler ile ilişkileri hakkında bilgi vermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır (Malchiodi, 2013).

2.8.2.3. Etkileşime Dayalı Teknikler

2.8.2.3.1. Görüşme

Görüşme, bireyi tanımak, onun kişiliği, ilgileri, ihtiyaçları, duyguları ve beklentilerine dair kendisinden bilgi almak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, araştırmalarda veri toplarken kişilerin bir konu hakkında düşüncelerini ve görüşlerini almak amacıyla da kullanılmaktadır (Yeşilyaprak, 2002).

Görüşme tekniği; eğitimin her döneminde çocuğa dair bilgi toplama, onu tanıma ve onun gelişim sürecinde ebeveynleri ile iş birliği yapma amacı doğrultusunda veli görüşmelerinde son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2002). Erken çocukluk döneminde eğitimci ve gelişimcinin çocuğu ve aileyi tanımak ve değerlendirmek için çocuktan ve aileden görüşme yoluyla bilgi almak amacıyla kullanılmaktadır (Bayhan, 2017). Bu dönemde aile, çocukların en çok iletişimde bulunduğu sosyal grup olması sebebiyle onların aile içindeki tipik davranışlarını anlamak özellikle evde yapılan görüşmelerle mümkün olmaktadır (Erol, 2002).

Görüşme tekniğinin; yüz yüze karşılıklı konuşmaya dayanması, doğal bir teknik olması ve iletişimde kolaylık sağlaması, esnek olması, değişiklik yapmaya imkân vermesi güçlü yönleri arasında yer alırken görüşme ile elde edilen bilgilerin duygulara ve kişisel görüşlere

dayanması ve öznel olma olasılığının fazla olması dolayısıyla nesnelliği kanıtlamanın zor olması zayıf yönleri arasında sayılabilir (Özgüven, 2002; Yeşilyaprak, 2002).

Görüşme, bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi grup görüşmesi olarak da gerçekleştirilebilir. Soruları ve görüşme adımları önceden planlanmış yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebileceği gibi kuralları esneyebilen, açık uçlu sorulara sahip yapılandırılmamış görüşmeler de gerçekleştirilebilir. Bunlara ek olarak hem soruları önceden planlanmış hem de esnek soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme çeşidi de bulunmaktadır (Bayhan, 2017).

2.8.2.3.2. Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri, aile-çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirmek, çocuğun içinde bulunduğu ev ortamını yakından tanımak ve eğitim programı kapsamında aileye destek vermek amacıyla çocuğun yaşadığı ortama amaçlı ve planlı olarak yapılan ziyaretlerdir (MEB, 2006).

Okul öncesi dönemde ev ziyaretleri büyük önem taşır. Bu ziyaretler, öğretmene çocuğu ve ailesini daha iyi tanıma ve onların güvenini kazanma fırsatı sunar. Ev ziyaretlerinde öğretmenin bir otorite figürü olarak değil, bir misafir olarak görülmesi, ailelerin öğretmenle daha rahat iletişim kurmalarını; duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmalarını ve sorular sormalarını sağlar (MEB, 2013c). Bazı ziyaretlerde öğretmen, aile ile bilgi alışverişinde bulunabilir, çocuğun eğitimi, gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili faydalı olabilecek kaynaklar getirebilir; ayrıca, ihtiyaç duyulan diğer bilgilere nasıl ulaşılacağı konusunda rehberlik edebilir. Öğretmen, ev ziyaretleri sırasında çocuk ve aile hakkında edindiği bilgilerin gizliliğini korumaya, bu bilgileri yalnızca çocuğa faydalı olmak amacıyla kullanmaya ve etik kurallara uymaya özen göstermelidir (MEB, 2006).

2.8.2.3.3. Oyun

“Oyun, çocuk tarafından serbestçe seçilen ve gerçekleşmesinin en temel nedeni eğlence olan etkinliklerdir” (Gülay Ogelman, 2018). Oyun, çocukların günlük yaşamlarının önemli bir parçası olmakla birlikte onların gelişim düzeylerini yansıtan önemli öğretimlerin ve öğrenmelerin gerçekleşebildiği ilişkilerin yaşandığı, bir alandır. Oyun, çocukların yaşamı öğrenme aracıdır. Oyun çocukların; bilişsel, dil, fiziksel, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli yer kaplamaktadır. Çocukların; bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimleri oyun yoluyla mümkün olmaktadır (Sheridan ve McCurdy, 2005).

Oyun, erken çocukluk programlarının merkezinde yer alır ve çocuklar oyun esnasında içsel olarak motive olurlar. Bu dönemde öğretmenler, sistematik bir şekilde oyun oynayan

çocukları gözlemleyerek onların gelişim ve öğrenme süreçleri hakkında önemli bilgiler elde ederler (Gullo, 2005).

Oyun temelli değerlendirme, bebekler ve çocuklar için son derece önemlidir. Özellikle erken dönemde yapılan değerlendirmeler, çocuklarda var olan engellerin ya da gelişimsel geriliklerin tespit edilmesinde ve erken müdahale programlarının uygulanmasında faydalı olmaktadır (Sluss, 2005).

2.8.2.3.4. Drama

Drama, bireylerin belirli bir durum veya olayı kendi deneyimlerinden yola çıkarak, bir grup içinde materyaller ve dramatik formlar aracılığıyla canlandırmalarını içeren bir tekniktir. Okul öncesi dönemde drama, önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda, belirli bir nesneyi, durumu veya olayı sözel ya da sözel olmayan iletişim yollarıyla ifade etmeye dayanan ve çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyerek yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini hedefleyen bir etkinliktir (MEB, 2013a).

Okul öncesi eğitimde drama, doğal sınıf ortamının bir parçası olup, değerlendirme faaliyetlerinin doğal bir şekilde yapılmasına geniş fırsatlar sunar. Dramanın çocukları tanıma ve değerlendirmede sağladığı faydalar şunlardır:

- Drama, sürece odaklandığı için çocukların sergilediği doğal performanslar değerlendirme açısından uygundur.
- Drama, çocuğun yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanarak olumlu bir yaklaşım sunar ve otantik değerlendirme için gerekli olan rahatlatıcı ve samimi öğretmen-çocuk etkileşimi için uygun bir ortam sağlar.
- Drama, sosyal etkileşimi teşvik ettiği için, değerlendirmede önemli olan çocuğun çevresiyle olan etkileşimini gözlemleme imkânı sunar.
- Drama, değerlendirici ve çocuk arasındaki karşılıklı konuşma ve dinleme etkileşimini temel alır, bu açıdan değerlendirme sürecini destekler.
- Drama, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirir, bu da çocuğun tanıdığı bir ortamda ve tanıdığı bir kişi tarafından gözlemlenmesini mümkün kılar.
- Drama sırasında çocuğun sınıf ortamında tanıdığı nesne ve araçları kullanarak rol oynaması ve canlandırma yapması sağlanarak değerlendirme süreci kolaylaştırılır (Önder, 2018).

2.9. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde gelişimsel değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış araştırmalara rastlanmıştır. Bu konuda yurt içinde yapılan çalışmalardan biri

Büyükgöncü (2013), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Kayseri il merkezinde bulunan 18 bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 150 öğretmenden, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tamamının bireyi tanıma tekniklerini kullandığını, bu tekniklerin çocukları yakından tanımada etkili olduğuna inandıklarını, büyük çoğunluğun bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ve bir kısmının bu tekniklerin kullanımında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve hizmet yılına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Özkan (2015) araştırmasında, okul öncesi eğitimde öğretmen ve ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüş ve beklentilerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu durum çalışması, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları, ilkököl ve ortaokula bağlı anasınıflarında çalışan 8 öğretmen ve 24 aile ile gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleriyle toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Ebeveyn Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve aile görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenler, değerlendirmeyi sürece dayalı olarak görürken, aileler değerlendirmeyi akademik ve sosyal beceriler açısından nitelendirmişlerdir.

Yılmaz Topuz (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'deki resmi ana okulları ve ilkökullardaki ana sınıflarında görev yapan 34 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme çalışmalarını gerekli gördüklerini, genellikle gözlem ve görüşme tekniklerini kullandıklarını, diğer teknikleri ise daha az uyguladıklarını göstermektedir. Öğretmenler, çocuk sayısının fazlalığı ve zaman yetersizliği gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca formların

düzenlenmesi ve kullanım şeklinin standardize edilmesinin yararlı olabileceğini, daha fazla yayın ve seminere ihtiyaç duyduklarını, rehberlik hizmetlerinin artırılmasını ve ailelerin bu konuda eğitilmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Baş ve Beyhan (2016) çalışmalarında, ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarını cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Niğde il merkezinde bulunan altı ilköğretim okulu ve dört lisede görev yapan, amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 211 öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının gerek bilgi gerekse beceri açısından düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bu özyeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Sönmez Ektem ve arkadaşları (2016) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu betimleyici durum çalışmasında, öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin algıları analiz birimleri olarak ele alınmıştır. Araştırmaya, 2015-2016 öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan 8 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma, süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili yaşanan sorunların nedenlerini; ders saatlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ev ödevlerinin veliler tarafından yapılması, ders araç-gereçlerinin yetersizliği, öğretmenin yükünü artırması ve mevcut sınav sistemi olarak belirtmiştir. Öğretmenler, bu konularda iyileştirmeler yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2017) araştırmalarında, erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirme hakkında kullanılan yaklaşımların ve kavramların örneklerle açıklanarak, ortak bir kavramsal altyapının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmacıların bu çalışmayı yapmalarındaki temel sebep, formal, informal, alternatif ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarının alana Türkçe olarak kazandırılması sırasında çeviri yoluyla kavram çelişkileri oluşmasıdır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde kullanılan bu yaklaşımlar çerçevesinde temel ölçme ve değerlendirme kavramları tartışılmış ve

öğretmen ve uzmanların çocukların gelişimlerini değerlendirmede kullanabilecekleri araçlar ve yöntemler örneklerle sunulmuştur.

Gürsoy (2018) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel anaokullarında, ilkokul bünyesindeki ve bağımsız anaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, çocuğu tanıma ve değerlendirmenin öneminin farkında olduklarını, ancak bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle problem durumlarda profesyonel yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Kurnaz Adıbatmaz ve Özyürek (2019) çalışmalarında, erken çocukluk döneminde gelişimsel geriliği olan çocukları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Erken çocukluk döneminde hızlı gelişim değişimlerinin olduğunu ve bu dönemde yapılan gelişimsel değerlendirmelerin, erken müdahale ile olası risklerin önlenmesi veya azaltılması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma, 31-72 aylık 485 kız ve 510 erkek çocuğu kapsayan toplam 995 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanılmıştır. Sonuçlara göre, cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek çocukların puanları arasında fark olmadığı ve gelişim alanları açısından benzer özellikler gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların %8,7’sinin psikomotor, %6,8’inin bilişsel ve %12,5’inin sosyal duygusal gelişim alanında normal sınırın altında gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bitlis, Kırıkkale ve İstanbul illerinde yaşayan çocukların gelişimsel gerilik oranlarının diğer illere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Avan ve arkadaşları (2019) yaptıkları araştırmada, küresel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimleri Kastamonu özelinde incelemeyi ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, Kastamonu ilinde temel eğitim ve ortaöğretimde görev yapan ve gönüllü olarak katılan 203 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplamak için “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye önem verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bakış açılarını doğru tespit etmek, okullardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeniden yapılandırılması için gerekli verileri sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca daha fazla ölçme ve

değerlendirme dersi almaları gerektiği ve bu konudaki bakış açılarının yaş, cinsiyet ve mesleki tecrübeye göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Elden (2019) yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik algı ve uygulamalarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği çalışma, fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yapılmıştır. Araştırmaya, Ankara ve İstanbul'daki çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve gönüllü olarak katılan 15 öğretmen dahil edilmiştir. Veriler, görüşme yöntemiyle toplanmış ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin değerlendirme aracı olarak gözlemi tercih ettiklerini göstermiştir. Öğretmenler, gözlem yaparken çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, olumsuz davranışlarını ve sosyal ilişkilerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf mevcudunun kalabalık olması, zamanın yetersizliği ve artan iş yükü gibi sebeplerden dolayı değerlendirme yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ulusoy (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ulusoy, çocuğun kendisinin, ailesinin ve sosyal çevresinin tanınmasının, öğrenme ortamlarından en üst düzeyde faydalanması, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi ve bağımsızlaşması üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu amaçla, "Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim birimi, görev yapılan sınıftaki ortalama çocuk sayısı, çalışılan okuldaki görev süresi ve lisansüstü eğitime devam etme durumu değişkenlerinden etkilenmediğini, ancak yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerinden etkilendiğini göstermiştir.

Bayraktaroğlu ve Ayekin Dülger (2020), okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, 4'ü özel ve 11'i devlet okulunda görev yapan toplam 15 okul öncesi öğretmeni ile derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular dört temel tema altında toplanmıştır: "Neden ve nasıl değerlendiriyorum?", "Ne hissediyorum?", "Standart testlerle ilgili ne düşünüyorum?" ve "Bana düşen görev nedir?". Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerini takip etmede standart testleri kullanmadıklarını, gözlem metodunu daha çok tercih ettiklerini,

gelişimsel değerlendirmeye yeterince vakit ayıramadıklarını ve bunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimini değerlendirmek için kullandıkları araçları ve öğretmenlerin değerlendirme yeterliliği seviyelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 518 okul öncesi öğretmenine Çocukların Tanınması ve Değerlendirilmesi Bilgi Testi uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler ise 10 gönüllü öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analiz sonuçları, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve değerlendirme becerilerinin orta seviyede yoğunlaştığını göstermiştir. Nitel veriler ise üç ana tema altında toplanmıştır: 1) Neden değerlendiriyorum? 2) Neyi değerlendiriyorum? 3) Nasıl değerlendiriyor ve belgelendiriyorum? Öğretmenler, çocukların gelişimsel alanlardaki ilerlemelerini tespit etmek için gözlem ve portfolyo yöntemlerini kullanarak bu bilgileri ilgili kişilerle paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Ata ve Yılmaz Bolat (2022), okul öncesi eğitimde öğretmenlerin, çocukların ve programın etkililiğini ölçme durumlarını inceledikleri araştırmalarında, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde çok yönlü değerlendirme uygulamalarını, öğretmenlerin hazırladığı aylık eğitim planlarını ve yarım günlük eğitim akışlarını incelemişlerdir. Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenışehir merkez ilçelerindeki resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan 12 öğretmenin sınıflarında uyguladığı 3 aya ait, 36 aylık eğitim planı ve 576 yarım günlük eğitim akışı olmak üzere toplamda 612 plan ve akış incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kontrol listeleri aracılığıyla değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir; bu sonuç MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öngörülmemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hazır plan kullanarak değerlendirme süreçlerini basitçe kopyala-yapıştır yöntemiyle gerçekleştirdiği görülmüştür.

Çağlıyan Reis ve Altun (2022), sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik görüşlerini ve yeterlilik algılarını incelemişlerdir. Karma yöntem kullanılan araştırmada, 131 sınıf öğretmenine "ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeği" uygulanarak nicel veriler, 16 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle de nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki yeterlilik algılarının ortalamanın üstünde ve "yeterli" düzeyde, geleneksel ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin ise ortalamanın üstünde ve "oldukça yeterli" düzeyde olduğunu göstermiştir. Çoğu öğretmen, öğrenci izleme ve

değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin gelişimini takip ettiğini, öğrencilerin eksikliklerinin ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağladığını ve öğretmen, okul ve veliye öğrenci hakkında bilgi sağladığını ifade etmiştir.

Salık ve Aral (2022) yaptıkları araştırmada, Türkiye'de çocukları tanıma ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan standart testleri; testin türü, ölçtüğü gelişim alanı, hedef yaş grubu, değerlendirme tipi, geliştirildiği yer, uygulama süresi, puanlama yöntemi, madde sayısı, uygulayıcı eğitimi, uygulama şekli ve geçerlik-güvenirlik bilgileri gibi temalar altında analiz etmeyi amaçlamışlardır. Epistemolojik doküman analizi metodunu kullanan bu çalışmada toplamda 35 standart test incelenmiştir. İncelenen standart testler; gelişim testleri, bireysel zekâ testleri, grup zekâ testleri, kişilik testleri, başarı testleri ve projektif testler olarak sınıflandırılmış ve “Test Değerlendirme Formu” ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, standart testlerin 19’u zekâ alanını ölçmekte, 21’i küçük çocuklarda kullanılmakta, Türkiye’de geliştirilen test sayısının yetersiz olduğu (n=6) ve Türkiye’de sık kullanılan standart testlerin geçerlik-güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, çocukları tanıma ve değerlendirme için Türkiye’de farklı alanlara yönelik daha fazla standart testin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Inkrott (2003), Kuzeybatı Ohio’da küçük bir devlet okuluna kayıtlı beş okul öncesi çocuğun ebeveynleriyle çalışmış ve okul öncesi öğrencilerine yönelik portfolyo değerlendirmesinin veli görüşmelerinde memnuniyeti artırıp artırmadığını araştırmıştır. Çalışmada, portfolyo değerlendirmesinin ne olduğu, okul öncesi çocuklarla nasıl ilişkilendirildiği, geleneksel veli-öğretmen toplantılarının bileşenleri, velilerin tatmin edici toplantılara yönelik beklentileri ve portfolyo değerlendirmesinin veli-öğretmen görüşmelerinde memnuniyeti artırıp artırmadığı soruları ele alınmıştır. Araştırmada velilerin toplantılardan ne beklediklerini belirlemek için anket uygulanmış, ardından veli-öğretmen toplantılarında portfolyo çalışmaları değerlendirilmiştir. Toplantılar sonrası, portfolyo değerlendirmesinin velilerin memnuniyetini artırıp artırmadığını belirlemek için ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, veli toplantılarında memnuniyetin %40’tan %80’e yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Schappe (2005), erken çocukluk döneminde öğrenci performansı, öğrenci duyguları ve öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi dönemdeki 56-71 aylık 71 çocuğa performans değerlendirmesi uygulanmış ve veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin performansı ile öğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, öğrencilerin duyguları ile öğretmen

algıları ya da öğrencilerin duyguları ile performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kwak ve Nah (2011), Kore’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı bağlamında çocuk değerlendirme uygulamalarını incelemişlerdir. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler ve eğitim ve bakım ortamlarından elde edilen belgeler analiz edilmiştir. Genel olarak sonuçlar, anaokulunda çocuk değerlendirme prosedürlerinin dikkatli bir şekilde uygulandığını ve hükümet tarafından desteklendiğini göstermiştir. Ancak, bazı ortamlarda bu prosedürlerin sistematik olarak uygulanmadığı, bu durumun değerlendirme türleri ve kullanılan formlarda büyük farklılıklara, yüzeysel hedeflere ve çocuklarla ilgili sınırlı bilgilere yol açtığı tespit edilmiştir.

Pyle ve DeLuca (2017), öğretmenlerin bakış açıları ve uygulamaları çerçevesinde erken çocukluk eğitim kurumlarında oyun temelli değerlendirmeleri incelemişlerdir. Çalışmaları, öğretmenlerin oyun temelli değerlendirme yaklaşımlarını araştırmak ve bu yaklaşımların, öğrencilerin öğrenmesinde oyunun amacına ilişkin öğretmen kavramlarına dayalı olarak nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktaydı. Veriler elektronik anketler, derinlemesine görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla 77 anaokulu öğretmeninden toplanmıştır. Genel olarak, çalışmanın bulguları, öğretmenlerin oyunun amacına ilişkin bakış açıları ile oyun sırasında yaptıkları değerlendirmeler arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur.

Bains ve arkadaşları (2017) araştırmalarında, anaokuluna giriş değerlendirmesi için çocukların hazır bulunuşluk becerilerini ölçen çok boyutlu performansa dayalı bir ölçüm aracının geçerliliğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 52 sınıftaki 520 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Bağımsız veri toplayıcıları tarafından yönetilen doğrudan değerlendirmeler ile Öğretim Stratejileri GOLD (TS GOLD) kullanılarak öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre TS GOLD geçerli bir araç olarak kabul edilmiş, ancak hazır bulunuşluk becerilerini ayırt etmede yetersiz kalmıştır. Özellikle, TS GOLD ile yüksek düzeyde ilişkili gizli yapılar ve sınıf içi korelasyonlar, öğretmenlerin doğrudan değerlendirmelere göre aynı sınıftaki çocuklar arasında hazır bulunuşluk becerilerini ayırt etme olasılığının daha düşük olduğunu göstermiştir.

Ntuli ve diğerleri (2022), erken çocukluk döneminde öğretmenlerin göçmen çocukları etkili bir şekilde değerlendirmesinin önündeki engelleri ve karşılaştıkları zorlukları araştırmışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada, veriler 10 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar, şu soruları yanıtlamaya çalışmışlardır: Okul öncesi öğretmenleri müfredatı yönlendirmek için hangi değerlendirme önlemlerini alıyor? Bu tür değerlendirmeler göçmen çocukların

öğrenimini ne kadar geliştirmeye yardımcı oluyor? Okul öncesi öğretmenleri değerlendirme verilerini toplarken hangi zorluklarla karşılaşılıyor? Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri standartlaştırılmış ve alternatif değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, göçmen çocuklardan etkili değerlendirme bilgileri toplayamadıkları görülmüştür. Bunun nedenleri arasında dil engelleri, kültürel çatışmalar, sosyo-ekonomik faktörler ve kültürel-dilsel önyargılar yer almaktadır.

Hikmaturrahmah ve diğerleri (2022) çalışmalarında, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme süreçlerini, amaçlarını, tekniklerini, prosedürlerini ve çocukların gelişimi ile ilgili raporları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, değerlendirme ile ilgili kavramları bütünleştirerek ve bağlayarak verileri tanımlayıcı ve analitik olarak incelemeyi ve detaylandırmayı, böylece erken çocukluk eğitimi için daha iyi yapılandırılmış bir değerlendirme sağlamayı ve eğitim paydaşlarını bilgilendirmeyi hedeflemişlerdir. Kütüphane tabanlı yaklaşım kullanarak, ilgili kitaplar, dergi makaleleri, bildiriler ve el kitaplarından veri toplamışlardır. Veri toplama süreci, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme ile ilgili çeşitli olguları kavramsallaştırma ve gözlemlene yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, mevcut müfredatın taleplerini karşılamak ve erken çocukluk eğitimi için daha iyi bir değerlendirme sağlamanın nasıl gerçekleştirilebileceğini daha iyi tasvir etmek amacıyla anketler ve vaka çalışmalarının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

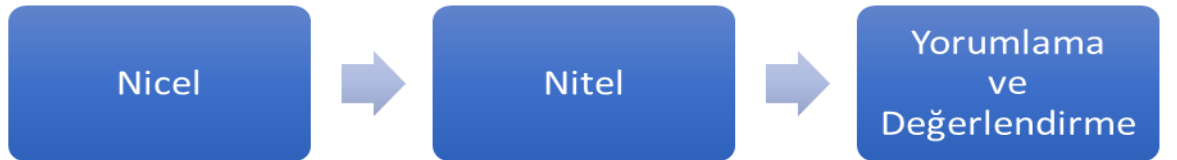
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme konusundaki bilgilerinin ve uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem ile nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır.

Karma yöntem araştırması, araştırmacının nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak veri topladığı, analiz ettiği ve çıkarımda bulunduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Araştırma deseni olarak karma araştırma modelinin dört boyutundan biri olan “sıralı-açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Sıralı-açıklayıcı desende nicel ve nitel veri toplama ve analiz etme işlemi iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada çalışmanın sorularına verilen cevaplar aracılığıyla nicel veriler toplanır ve elde edilen veriler analiz edilir. Sonraki aşamada ise toplanan veriler tamamlanmak amacıyla nitel veriler toplanır ve analizleri yapılır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Nitel ve nicel modeller, araştırmaya dair iki farklı bakış açısı sunar. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda her iki modelin kendine has ve diğer yöntem tarafından yeterince iyi açıklanmayacak özellikleri bulunmaktadır. Bu sebeple bu iki araştırma modeli birbirinin tamamlayıcısı rolünü üstlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu özellikleri taşıyan ve araştırmanın çalışma grubunda yer alan 181 öğretmen gönüllülük ve ulaşılabilirlik ilkeleri doğrultusunda araştırmaya dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesini amaçlayan araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları fakülte, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (Ek- 2), çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla Ulusoy (2019) tarafından geliştirilen Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDDTÖ) (Ek- 3) ve büyük ölçüde açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (Ek-4) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDDTÖ), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarını ölçme amacıyla Ulusoy (2019) tarafından geliştirilmiştir. 38 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelere verilebilecek yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlamaktadır ve 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler ise “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlamaktadır ve 5, 4, 3, 2, 1 Şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5’e yaklaştıkça okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma tekniklerine yönelik tutumlarının yüksek, 1’e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, okul öncesi öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak için ölçekte yer alan maddelerdeki kategorilerden “Tamamen Katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Hiç Katılmıyorum” 1 puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190’ dır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin tespit edilmesi için faktör analizleri ve Cronbach alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0.90 çıkması sonucunda ölçeğin tamamının güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenler hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu fakülte, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, sınıfındaki öğrenci sayısı ile ilgili demografik bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yeşilyaprak (2002) görüşmeyi; bireyi tanımak, onun kişiliği, ilgileri, ihtiyaçları, duyguları ve beklentilerine dair kendisinden bilgi almak amacıyla kullanılan bir teknik olarak tanımlamaktadır. Bu teknik, araştırmalarda veri toplarken kişilerin bir konu hakkında düşüncelerini ve görüşlerini almak amacıyla da kullanılmaktadır (Yeşilyaprak, 2002). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise görüşmeyi, görüşülen konuyu bireyin bakış açısından görmeyi sağlayan ve bireyin fikirlerini ayrıntılı ve derinlemesine açıklayan bir teknik olarak tanımlamaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, formun güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan alınan görüşlere göre görüşme soruları yeniden düzenlenerek son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunda toplam 4 soru yer almaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu, öğretmenlere uygulanan Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDTTÖ)’nden en yüksek puanı alan beş öğretmene ve en düşük puanı alan beş öğretmene uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul’dan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ulaşılarak uygulama hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiş, gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya dahil olmayı kabul eden öğretmenlerden müsaitlik durumlarına göre belirlenen gün ve saatlerde veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri web tabanlı veri toplama aracı olan Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. İki set halinde hazırlanan formun birinci bölümünde katılımcıların

demografik bilgilerine yönelik 4 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümünde öğretmenlerin gelişimsel değerlendirmeye ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan ve 38 maddeden oluşan Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDTTÖ) yer almaktadır. Araştırmanın nitel verileri ise Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDTTÖ)'nden en yüksek ve düşük puanları alan ve araştırmanın ikinci aşamasına katılmayı kabul eden, en yüksek puan alan öğretmenlerden beş en düşük puan alan öğretmenlerden beş olacak şekilde toplamda on öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır; görüşmelerin ses kaydına alınacağı söylenmiş, katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler kod isimler kullanılarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 31 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nicel ve nitel veri analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Normal dağılmayan verilerden dolayı, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda; Kruskal Wallis H Testi, normal dağılan verilerden dolayı ise ikili gruplar arasındaki karşılaştırmalarda; bağımsız t-testi, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metod kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İlk olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Daha sonra kodlama işlemine yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında katılımcılardan elde edilen bilgilerden alıntılara yer verilerek, veriler üzerinde mümkün olduğunca az değişiklik yaparak sade bir şekilde okuyuculara sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin araştırma sorularına ilişkin bulguları ve yorumları yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizleri araştırmanın alt problemlerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına dayalı olarak yöntemsel bir sırayla yapılmış, tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tabla 1’de sunulmuştur.

4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Tablo 1. *Demografik Verilere İlişkin Bulgular*

Demografik Özellikler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	169	93,4
Erkek	12	6,6
Toplam	181	100,0
Yaş		
22-28 yaş	79	43,6
29-35 yaş	45	24,9
35- 40 yaş	32	17,7
41 yaş ve üzeri	25	13,8
Toplam	181	100,0
Mezuniyet		
Eğitim Fakültesi	131	72,4
Açık Öğretim Fakültesi	35	19,3
Sağlık Bilimleri Fakültesi	15	8,3
Toplam	181	100,0
Lisansüstü Eğitim		
Hayır	138	76,2
Evet	43	23,8
Toplam	181	100,0
Mesleki Kıdem		

1-5 yıl	96	53,0
6-10 yıl	34	18,8
11-15 yıl	28	15,5
16 yıl ve üzeri	23	12,7
Toplam	181	100,0
Öğrenci Sayısı		
10-20	139	76,8
21 ve üzeri	42	23,2
Toplam	181	100,0

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Cinsiyet	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	SS	t	p
Kadın	169	157,53	158,00	116,00	190,00	14,77		
Erkek	12	146,25	149,00	122,00	167,00	14,23		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97	2,562	0,011

Tablo 2’ den elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Kadınlarda “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçek Puanı”, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Yaş	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	F	P
22-28 yaş	79	158,42	159,00	119,00	190,00	14,47		
29-35 yaş	45	155,76	158,00	122,00	186,00	14,93		
35-40 yaş	32	155,06	151,50	135,00	185,00	15,87		
41 ve üzeri yaş	25	155,68	154,00	116,00	188,00	15,78		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97	0,567	0,637

Tablo 3’ ten elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 22-28 yaş grubunda olan öğretmenlerin “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanları daha yüksek görülmektedir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Mezuniyet	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p
Eğitim Fakültesi	131	156,76	157,00	119,00	190,00	14,57	91,09		
Açık Öğretim Fakültesi	35	156,69	157,00	116,00	188,00	17,58	90,76		
Sağlık Bilimleri Fakültesi	15	157,20	158,00	141,00	182,00	12,54	90,77		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97		0,001	0,999

Tablo 4’ ten elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Lisansüstü Eğitim	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	t	p
Hayır	138	156,44	156,00	116,00	190,00	15,40		
Evet	43	157,88	158,00	126,00	186,00	13,61		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97	-0,550	0,583

Tablo 5’ten elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. ($p>0,05$)

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Mesleki Kıdem	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	F	p
---------------	---	----------	--------	---------	---------	----	---	---

1-5 yıl	96	157,69	159,50	119,00	190,00	14,33		
6-10 yıl	34	153,76	151,50	129,00	186,00	14,51		
11-15 yıl	28	158,36	159,00	135,00	188,00	16,55		
16 yıl ve üzeri	23	155,57	154,00	116,00	185,00	16,47		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97	0,729	0,536

Tablo 6’den elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 11-15 yıl deneyimi olanlarda ölçek puanları daha yüksek görülmektedir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Farklılığını Gösteren Analiz Sonuçları*

Öğrenci Sayısı	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	T	p
10-20 öğrenci	139	156,93	157,00	119,00	190,00	15,05		
21 ve üzeri öğrenci	42	156,31	159,00	116,00	183,00	14,85		
Toplam	181	156,78	157,00	116,00	190,00	14,97	0,234	0,815

Tablo 7’den elde edilen bulgular incelendiğinde; “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema 1. Kullanılan Gelişimsel Değerlendirme Stratejileri

Birinci tema olan “Kullanılan Gelişimsel Değerlendirme Stratejileri” başlıklı temaya ait öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen alt temalar; gözlem, görüşme, portfolyo, ev ziyareti, oyun, anekdot kaydı, gelişim raporu, çocuk resimleri, drama, sosyometri şeklinde tablo 8’ de sırayla sunulmuştur.

Tablo 8. *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin dağılımı*

Tema 1: Kullanılan Gelişimsel Değerlendirme Stratejileri	f	%
Alt Temalar		
Gözlem	10	100
Görüşme	9	90
Portfolyo	6	60
Ev Ziyareti	5	50
Oyun	5	50
Anekdor Kaydı	5	50
Gelişim Raporu	3	30
Çocuk Resimleri	2	20
Drama	1	10
Sosyometri	1	10

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejileri; gözlem ve görüşme olarak görünmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin en az kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejileri; drama ve sosyometri olarak görünmektedir.

Birinci Temaya İlişkin Alt Temalar

- **Gözlem**

Görüşmeye katılan tüm öğretmenler kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak gözlemi belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 1 konu ile ilgili olarak “Çocuğu gözlemliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğretmen 2 “Ben önce gözlemliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 3 “Gözlem.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 4 “Çocukla ilgili gözlemlerimiz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 5 “Alternatif yöntemlerden gözlemi kullanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 6 “Problem çocuk geldiği zaman sene başında ilk bir aylık gözlem sürecim oluyor.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 7 “Okulda bir çocuğu gözlemleyebiliyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 8 “Genel olarak gözlem.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 9 “Genel olarak sınıf içerisindeki gözlem süreçlerde daha baskın

oluyor.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 10 “Genelde sınıf içerisinde yapılan oyun gibi etkinliklerde öğrencilerimin davranışlarını gözlemliyorum.” şeklinde belirtmiştir.

- **Görüşme**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 1, öğretmen 2, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7, öğretmen 8, öğretmen 9 ve öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak görüşmeyi belirtmiştir.

Öğretmen 1 konu ile ilgili olarak “Okula her hafta bir aileyi çağırıyoruz, aile ile ilgili çocuk hakkında görüşüyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 2 konu ile ilgili “Veliyle görüşmelerimiz oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 4 “Aileyle konuşuyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 5 “Değerlendirme sürecini çocuğa soru sorarak ve ondan geri dönüş alarak yapıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 6 “Aile ile konuşuruz.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 7 “Velileriyle konuşuyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 8 “Ara ara konuşuyoruz velilerle” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 9 “Çocukla birebir görüşme yapıyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 10 “İhtiyaç duyduğum zaman velilerle görüşmeler yapıyorum.” şeklinde belirtmiştir.

- **Portfolyo**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 3, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6 ve öğretmen 8 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak portfolyoyu belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “Her çocuğun kendi portfolyo dosyası var.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 3 “Portfolyo dosyaları” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 4 “Dönem başında dönem ortasında veya dönem sonunda portfolyolar da yapıyoruz. Özellikle portfolyolar bizim için en güzel stratejilerden biri.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “Değerlendirme sürecinde portfolyoları kullanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 6 “Portfolyo dosyaları var. Süreç içerisinde (çocuğun) yaptığı çalışmalardan hoşuna gittiğini seçip sene sonunda ailelere teslim ettiğimiz ya da ara ara veli toplantılarında birlikte değerlendirdiğimiz çalışmaları oluyor içerisinde.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 8 “Portfolyo tutuyoruz. Tabii uzun zaman aralıklarında bakılıyor yani sürekli bakılmıyor. Çocuğun gelişimini öğrenmek için.” şeklinde görüş bildirmiştir.

- **Ev Ziyareti**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 8 ve öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak portfolyoyu belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*Ev ziyareti ziyaretleri ile aile katılımı mutlaka yaparım, bunların hepsi bir bütün zaten.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*Ev ziyaretleri, portfolyo dosyası ve gözlem tekniklerinden sonra güne başlama etkinliği olan sohbet çemberinde çocuklara bir konu tanımlıyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 6 “*Ev ziyaretleri yapıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 8 “*Ev ziyaretleri bütün öğrencilere yaptım, yapıyorum da. Sadece bir öğrenci için yapmadım. Ona da söyledim davet gelmedi.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 10 “*Ev ziyaretleri yapıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

- **Oyun**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 8 ve öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak oyunu belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*... oyunu o çocuk hakkında daha iyi bilgi sahibi olmak için kullanıyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 4 “*Çocukların genel davranışlarının dışa dönmesi daha çok oyunda gerçekleşir. Ben genellikle çocuğu serbest zamanda oyun oynarken gözlemlerim*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*Çocukları oyun yoluyla gözlemledikten sonra anekdotlar kullanıyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 8 “*Çocukları serbest oyun zamanında gözlemliyoruz özellikle.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 10 “*Genelde sınıf içerisinde yapılan oyun gibi etkinliklerde öğrencilerimin davranışlarını gözlemliyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

- **Anekdot Kaydı**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 3, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6 ve öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak anekdot kaydını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 3 “*Anekdot kaydı*” olarak ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğretmen 4 “*Bizim en çok kullandığımız gelişimsel değerlendirme stratejilerden biri anekdotlar. Bunlar genellikle çocukla ilgili bir davranış sıkıntısı varsa onlara yönelik oluyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*... anekdotlar kullanıyorum oyunda. Örnek veriyorum örüntü yapabildi, eşleştirme kartları yapabildi vesaire diye notlarımı alıyorum. Bu çocukların zaten yapabildiklerini ve yapamadıklarını kısmen orada çıkarmış oluyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 6 “*Anekdot kayıtlarımız oluyor. Aslında tutmamız gereken evraklar arasında hep bunlar var ama kalabalık gruplarda çalıştığımız için böyle olmazsa olmazları yapıyoruz açıkçası.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 10 “*Önemli gördüğüm durumlar olduğunda anekdot kaydı alıyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

- **Gelişim Raporu**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 1, öğretmen 2 ve öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak gelişim raporunu belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 1 “*Gelişim raporlarıyla değerlendiriyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 2 “*Bizim karnelerimiz gelişim raporları, bunları da kullanıyoruz tabii ki*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 10 “*Dönem sonunda gelişim raporlarını karne olarak veriyorum*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Çocuk Resimleri**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 5 ve öğretmen 7 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak çocuk resimlerini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 5 “*Örnek veriyorum kardeş kıskançlığı illaki bu etkinliklerde onu da veriyor. Çocuklar yalnız takılmak istiyorlar, gruba girmek istemiyorlar. Resim analizlerinde bunu veriyorlar çocuklar zaten bizlere.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 7 “*Resim çizdiriyoruz. Her çocuğun çizdiğini soruyoruz; bu nedir, bu hangi karakter, bu ne gösteriyor diyoruz. Çocuğun çizdiği her şeyin bir anlamı var. Mesela anneyi çiziyor kendisini çiziyor ama baba faktörü yok onu çok gördüm.*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Drama**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 5 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak dramayı belirtmiştir.

Konu ile ilgili öğretmen 5 “*Grup etkinliğinde kardeş rolünü oynuyor ve ben kostümleri oraya yığıyorum, çocuk için drama gerçekleştiriyorum. Bir bebek kardeş oluyor ve sen abisin diyorum bu noktada çocuğun davranışlarını inceliyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Sosyometri**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 10 kullandığı gelişimsel değerlendirme stratejisi olarak sosyometriyi belirtmiştir.

Konu ile ilgili öğretmen 10 “*Kimdir bu? Kim nasıl? gibi oyunlarla öğrencilerimin sınıf arkadaşları hakkındaki görüşlerini öğrenmek için popüler ve en yalnız öğrencimi belirleyecek sosyometrik çalışma yapıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema 2. Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilen Noktalar

İkinci tema olan “Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilen Noktalar” başlıklı temaya ait öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen alt temalar; bireysel farklılıklar, çocuk merkezli yaklaşım, aile katılımı, doğal ortam, kullanılan dil, gizlilik, gelişimde bütünlük, objektiflik şeklinde tablo 9’da sırayla sunulmuştur.

Tablo 9. *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında dikkat ettiği noktaların dağılımı*

Tema 2: Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilen Noktalar	f	%
Alt Temalar		
Bireysel Farklılıklar	7	70
Çocuk Merkezli Yaklaşım	5	50
Aile Katılımı	4	40
Doğal Ortam	3	30
Kullanılan Dil	2	20
Gizlilik	2	20
Gelişimde Bütünlük	1	10
Objektiflik	1	10

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında en çok; bireysel farklılıklar ve çocuk merkezli yaklaşım şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında en az; gelişimde bütünlük ve objektiflik şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

İkinci Temaya İlişkin Alt Temalar

- **Bireysel Farklılıklar**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 1, öğretmen 2, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7, öğretmen 8 ve öğretmen 9 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında bireysel farklılıklara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 1 “*Her çocuğa aynı uygulamıyorum. Mesela bir çocuğum var çocuğun ailesi yok. Bu soruları sorarken ailenin olmadığını bilerek soruyorum sadece anneanne dede var ve onu bilerek soruyorum. Çocuğu üzmemeyerek, çocuğun aile yapısını bilerek, kendi gelişimini düşünerek her çocuğa farklı sorular soruyorum.*” şeklinde görüş

bildirmiştir. Konu ile ilgili öğretmen 2 “*Her çocuğun davranışı kendine özeldir. Bu şekilde bir yaklaşım izliyorum.*” Şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*İlgi ve isteği olmayan, içine kapanmış ve gelişimsel sürecinde çok fazla geride ilerleyenlere de belli testler var onları rica ediyorum ailesinden onlar üzerine durmaya gayret ediyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 6 “*Her çocuk kendine özel sıkıntılar ya da artılar eksiler barındırdığı için çocuğa uygun bir strateji geliştiriyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 7 “*Her çocuk farklıdır özeldir. Her birini yakından takip ediyorum*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 8 “*Çocukta eksik olduğunu düşündüğüm yönlerinin daha çok üstüne gidiyorum. Özellikle uyumsuz olduğu noktaya daha çok odaklanıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 9 “*Çocukla bire bir ayrıca çalışma yapılabilir eksik olan tarafla ilgili.*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Çocuk Merkezli Yaklaşım**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7 ve öğretmen 8 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında çocuk merkezli yaklaşıma dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*Bire bir çocukla vakit geçirmeye, bire bir çocuğu gözlemlemeye dikkat ediyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*Genelde çocuğu merkeze koyuyorum. Kendilerine özgü yapabilecekleri ne ise onu yapmalarını istiyorum. Gerçekten müthiş şeyler çıkıyor. Hatta ben bu şekilde bir öğrencinin üstün zekalı olduğunu gözlemledim ve buldum yani doğruymuş bu şekilde çıktı böyle hayal güçleri çok geniş oluyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 6 “*Çocuk için ne yapabilirim aslında derdim, buna dikkat ediyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 7 “*Çocuğa odaklı olarak gelişimini yakından takip etmeye dikkat ediyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 8 “*Çocuğun bana nasıl geldiği, benim o çocuğu aldıktan sonra nasıl bir şekilde bıraktığım yani o aradaki fark önemli.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

- **Aile Katılımı**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 3, öğretmen 5 ve öğretmen 6 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında aile katılımına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*Veliyi sürece dahil etmek önemli. Ben öğretmenim ben ne dersem odur değil de bunu anlatıp veliyi de dahil etmek gerekli. Çünkü eğitim tek taraflı değil ne sadece okul ne sadece veli ne sadece çevre ne sadece öğretmendir. Hepsini bir şekilde dahil ederek bir bütün içinde ele almaya çalışıyor, olumlu olumsuz her türlü veliyi mutlaka bilgilendiriyoruz.*” şeklinde belirtmiştir. Konu ile ilgili öğretmen 3 “*Ailelerini de etkinliklere*

katarak onlarla birlikte çocukların neler yapabildiklerini keşfetmeye, neler yapamadıkları hakkında fikirler edinebilmeye dikkat ediyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 5 “Benim konuşamayan bir öğrencim vardı dil terapisti değilim evet ama bir sene sonunda konuştu öğrenci, bu verileri topladığım için ve bu süreçte aileyle birlikte ilerlediğim için etkinliklerimizi de buna göre planladığım için...” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 6 “Artı bir şey gördüğüm zaman mutlaka bunu kendime not ediyorum ki ben süreç boyunca çocuk için ne yapabildiğim ya da işte sürece çocuğu nasıl dahil etmişim ve aileyle ilgili neler yapabildiğim adına notlarımı tutuyorum.” şeklinde belirtmiştir.

- **Doğal Ortam**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 3, öğretmen 4 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında doğal ortama dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 3 “Çocuklarıma onları değerlendirdiğimi hissettirmeden, normal zamanlarını göz önünde bulundurarak, çocuklara herhangi bir sorumluluk kaygı stres yasantmadan değerlendirmelerimi yapmaya çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 4 “Doğal ortamda olması gerekiyor. Çocuğu gözlemlerken çocuğun dikkatini çok çekmemek gerekiyor. Hani çünkü çocuk ne kadar doğal olursa davranışları da o kadar doğal oluyor. Eğer onu gözlemlediğinizi ya da işte farklı bir durum olduğunu fark ederse zaten farklı davranacaktır.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 10 “Öğrencilerimin rahat hissedeceği, doğal ortamda olmasına dikkat ediyorum. Onları gözlemlediğimi fark etmemesi için bakışlarımı değiştiriyorum.” şeklinde belirtmiştir.

- **Kullanılan Dil**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında kullanılan dile dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “Kullandığımız dil çok önemli. Çocuğunuz direkt yaramaz demek yerine veliye bunu anlatabilmek; onları incitmeden, rencide etmeden, çocuklar arasında dışlamadan ikna etmek çok önemli.” ifadelerini kullanmıştır. Konu ile ilgili öğretmen 10 “Veli görüşmelerinde öğrencilerim ile ilgili olumlu davranışları anlatarak konuşmaya başlıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

- **Gizlilik**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında gizliliğe dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*Hiçbir veliyle hiçbir velinin yanında konuşmam. Çocuk hakkında diğer çocuğun yanında konuşmam.*” ifadelerini kullanmıştır. Konu ile ilgili öğretmen 10 “*Değerlendirdiğim gelişimsel raporlarda gizlilik ilkesine dikkat ediyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Gelişimde Bütünlük**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 3 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında gelişimde bütünlüğe dikkat ettiğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 3 “*Gözlemlediğim her çocuğu tek bir alanda değil ayrı ayrı gelişim alanlarında gözlemleyebilmeye dikkat ediyorum. Bunun sonucunda nelerde eksik olduğunu daha iyi fark edebiliyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

- **Objektiflik**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 4 gelişimsel değerlendirme uygulamalarında objektifliğe dikkat ettiğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 4 “*Şeffaf davranıyoruz çocuklara yanlış davranmıyoruz ne görürsek onu not alıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema 3. Elde Edilen Verilerin Kullanıldığı Alanlar

Üçüncü tema olan “Elde Edilen Verilerin Kullanıldığı Alanlar” başlıklı temaya ait öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen alt temalar; aile bilgilendirme, gerekli birimlere yönlendirme, gelişimi destekleme, etkinlik planlama, paydaşlarla iş birliği yapma, ilkokula hazırlık şeklinde tablo 10’ da sırayla sunulmuştur.

Tablo 10. *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri kullandıkları alanların dağılımı*

Tema 3: Elde Edilen Verilerin Kullanıldığı Alanlar	f	%
Alt Temalar		
Aile Bilgilendirme	8	80
Gerekli Birimlere Yönlendirme	6	60
Gelişimi Destekleme	6	60
Etkinlik Planlama	4	40
Paydaşlarla İş Birliği Yapma	1	10

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri en çok; aile bilgilendirme ve gerekli birimlere yönlendirme alanlarında kullandıkları söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri en az; paydaşlarla iş birliği yapma ve ilkokula hazırlık alanlarında kullandıkları söylenebilir.

Üçüncü Temaya İlişkin Alt Temalar

- **Aile Bilgilendirme**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7, öğretmen 8, öğretmen 9 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri aile bilgilendirme alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “Özellikle dikkat çeken çocuklarda daha çok yapıyoruz ama normal çocukları da ihmal etmiyoruz. Onun velisiyle de görüşmelerimiz oluyor çünkü sadece kötü şeyleri duymak istemez onore de edilmek ister her çocuk her veli.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 4 “Mesela çocukta vurma davranışı var; burada durumu aileyle konuşuyorum. Bu çocuğu tetikleyen bir şey var mı, engelleyen bir şey var mı ya da öğrenmiş olduğu davranışı nereden öğrendi, daha önce evde de yapıyor muydu gibi ön sorular yapıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “Aileye bilgi veriyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 6 “Sınıfımda bir çocuk var ama tanısı yok, ben bunlardan dolayı böyle bir şeyden şüpheleniyorum diye aileyle görüşüyorum, ikna edebilirsem mutlaka bir rehberlik servisimize görüştürüyorum. Bazen sadece ikimizin arasında kalmasını isteyen aileler de oluyor damgalanmasın diye. Biz ikimiz aramızda ne yapabiliriz diye birlikte konuşuruz eğer benim yapabileceğim bir şeyse tabii ki destek oluyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 7 “Velileriyle konuşuyoruz, durumu bildiriyoruz çocuğunuzla biraz ilgilenin diyoruz çünkü kimi çocukların annesi babası ayrı oluyor. Ayrı oldukları için biraz kırgın olunca ister istemez böyle durumlarla karşılaşabiliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 8 “Ara ara konuşuyorduk velilerle böyle bir durum var diye. Çocukla ilgili sorunları anlatıyordum hani anlatırken de şikâyet amaçlı değildi böyle sorunları var diyordum. Baba da çok hoşgörülü davranmıyordu bu durumda.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 9 “Eğer başkalarına haber vermem gereken bir durumsa veliler de zaten illa çocuklardan öğreniyor. Ben de genel bilgilendirme yapıyorum.”

şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 10 “*Ev ziyaretleri ve tüm gelişim değerlendirmelerim sonucunda aileyi uygun şekilde bilgilendiriyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

- **Gerekli Birimlere Yönlendirme**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7 ve öğretmen 9 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri gerekli birimlere yönlendirme alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “Çocuk sürekli bir şiddet eğiliminde. Ondan dolayı babayla ayrı konuştum, anneyle ayrı konuştum rehberlik servisi çok işe yaramadı psikoloğa yönlendirdik. Bu şekilde desteklemeye çalışıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 4 “*Veliyle konuştum, çocuğumuzun bu özellikleri var bu özelliklerini aşarsa çok daha iyi olacaktır. Yani kendini daha çok ifade edecek, bilişsel yönden daha iyi olacak, sosyal yönden daha özgüvenli dışarı dönük olacak. Birkaç yönlendirme yaptım veli de bu durumdan çok memnun oldu.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 “*Okulumuzun PDR bölümü var gerekli durumlarda oraya yönlendiriyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 6 “*Bazen de beni aşan durumlar olunca mutlaka önce okul rehberlik servisi, onları da aşan bir durum varsa RAM’a yönlendirme şeklinde ilerliyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 7 “*Okulumuzda rehberlik öğretmenimiz var onunla konuşuyoruz.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 9 “*Kritik bir durumsa rehberlik servisinden de yardım alıyorum. Davranış problemi gösteren bir çocuksa rehberlik servisiyle paralel gidiyoruz ya da aile ile daha da süreci genişletiyoruz*” şeklinde belirtmiştir.

- **Gelişimi Destekleme**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 2, öğretmen 3, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 8 ve öğretmen 9 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri gelişimi destekleme alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 2 “*Gelişimsel düzeyde bir sıkıntısı olan çocuk bir şekilde belli ediyor. Dil gelişimi mi, küçük kasları mı, motor gelişimi mi, öz bakım mı? Ona göre önce bir bakıyorum, kendim yapabildiğim kadarıyla destekliyorum. Mesela dil gelişimi ise tekerleme, şarkı, hikâye anlatma masal anlatma onun üzerine gidiyorum, mümkün olduğunca onunla pratik yaptırmaya çalışıyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 3 “*Elde edilen verileri genellikle çocukların daha iyi sosyalleşmeleri, kendi özgüveninin farkında olan çocuklar olarak yetişmelerini destekleyici olarak kullanıyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 5 “*Çok büyük (BEP vesaire) bir durum yoksa içeride etkinliklerle çocuğun gelişimini desteklemeye*

çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 6 “Atipik otizm tanılı bir çocuğum var; konuşmasında sıkıntı var sözel ifade edemediği için işaretlerle ifade ediyor. Sene başında karşılıklı birbirimizi hiç anlayamıyorduk ama süreç içerisinde mimik ve el hareketlerinden ne demek istediğini anlamaya başladım. Özel eğitim de aldığı için aynı zamanda öğretmeniyle paylaştım dil gelişimine artık katkılarımız oldu” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 8 "Portfolyonun asıl amacı çocuk ve ailesi gelişimi görsün. Hem eğitime inansın hem çocuğun geliştiğine inansın. Çocuk da kendi gelişimine inansın ve öz güvenini kazanmış olsun.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 9 “Çocuğun ilgi alanlarına göre alanlara yönlendirmeye çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir.

- **Etkinlik Planlama**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 1, öğretmen 5, öğretmen 7 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri etkinlik planlama alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 1 “Dönem boyunca yapacağımız etkinlikleri, yapacağımız çalışmaları ona göre ayarlıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 5 “Elde ettiğim sonuçlar ile çocuğa vereceğim kazanım ve etkinlikleri planlıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 7 “Hangi öğrencilere hangi konuda daha fazla rehberlik veya eğitim materyallerine ihtiyaç duyduğunu belirlemek ve daha etkili öğretim sağlamak önemli.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 10 “Etkinlikleri çocuklara göre düzenliyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

- **Paydaşlarla İş Birliği Yapma**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 6 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri paydaşlarla iş birliği yapma alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 6 “Buradan özel eğitime gidiyor bu tarz tanı almış çocuklar. Oradaki öğretmenimizle de paslaşarak ben ne yapabilirim diye düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

- **İlkokula Hazırlık**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 3 gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettiği verileri ilkokula hazırlık alanında kullandığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 3 “İleride ilkokul dönemine daha rahat bir şekilde hazırlanması için bu yönde destekleyici olarak kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema 4. Kullanılan Stratejilerin Amaca Uygunluğu Hakkındaki Düşünceler

Dördüncü tema olan “Kullanılan Stratejilerin Amaca Uygunluğu Hakkındaki Düşünceler” başlıklı temaya ait öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen alt temalar; amaca uygundur, amaca uygundur ama daha iyisi olabilir, uygulamalara göre değişkenlik gösterebilir şeklinde tablo 11' de sırayla sunulmuştur.

Tablo 11. *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında kullandıkları stratejilerin amaca uygunluğu hakkındaki düşüncelerinin dağılımı*

Tema 4: Kullanılan Stratejilerin Amaca Uygunluğu Hakkındaki Düşünceler	f	%
Alt Temalar		
Amaca Uygundur	8	80
Amaca Uygundur Ama Daha İyisi Olabilir	1	10
Uygulamalara Göre Değişkenlik Gösterebilir	1	10

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşünceleri en çok amaca uygun olduğu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkında en az; amaca uygundur ama daha iyisi olabilir ve uygulamalara göre değişkenlik gösterir şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dördüncü Temaya İlişkin Alt Temalar

- **Amaca Uygundur**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 1, öğretmen 2, öğretmen 3, öğretmen 4, öğretmen 5, öğretmen 6, öğretmen 7 ve öğretmen 10 gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşüncelerini amaca uygundur şeklinde belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak öğretmen 1 “*Evet amaçlarla stratejilerin birbirine uyduğunu düşünüyorum yani uyumasa zaten ben öyle bir teknik kullanmam hani farklı yöntemler alırım.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 2 “*Kesinlikle düşünüyorum. Yaptığım şeylerde daha sonra çocuklarda hep olumlu dönütler alıyorum iyi ki bunu yapmışız diyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 3 “*Ben kullandığım stratejilerin çocuklarda belirlediğimiz değerlendirme amaçlarına hizmet ettiğini düşünüyorum. Örneğin senenin ilk zamanlarındaki öğrencim ile son zamanlarındaki öğrencim arasında dağlar kadar fark oluyor. Onu gözlemlemem kaydettiğim*

anekdotlar ve bunlara verdiğim dönüşler çocuklarda olumlu sonuçlar veriyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 4 “Kesinlikle düşünüyorum. Mesela portfolyo çocuğun nereden nereye geldiğini gördüğümüz en güzel şeylerden biri. Hem veli görüyor çocuğun durumunu hem de biz de bir öğretmen olarak çocuk nereden nereye gelmiş çok net gözlemleyebiliyoruz. Amaca da hizmet ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 5 “Değerlendirme amaçlarına hizmet ettiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 6 “Evet düşünüyorum. Örneğin çocuk konuşamıyor ne yapmalıyım, konuşması üzerine yoğunlaşmalıdır gibi bir strateji geliştirip bu amaca doğru ilerliyorum. Tabii ki bu birbirinden ayrı şeyler değil. Birbirini tamamlayan noktalar olduğu için buna dikkat ediyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 7 “Evet düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 10 “Evet. Kullandığım yöntem ve teknikleri önceden belirlediğim amaca uygun olarak seçiyorum. O yüzden amacıma hitap ettiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

- **Amaca Uygunudur Ama Daha İyisi Olabilir**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 8 gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşüncelerini amaca uygundur ama daha iyisi olabilir şeklinde belirtmiştir.

Konu ile ilgili öğretmen 8 “Evet amaca hizmet ediyor çünkü geliştiğini görüyorum. Ama daha iyileri olabilir” şeklinde görüş bildirmiştir.

- **Uygulamalara Göre Değişkenlik Gösterebilir**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretmen 9 gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşüncelerini uygulamalara göre değişkenlik gösterebilir şeklinde belirtmiştir.

Konu ile ilgili öğretmen 9 “Evet bazen amacıma hizmet ediyor. Gözlemi yapıyorum bakıyorum çocuk gerçekten oyunu yaratırken sıkıntı çıkarıyor ya da arkadaşının oyuncağını elinden zorla alıyor. Bu anlamda başta kaygılandığım amaçlara hizmet edebiliyor. Bazen de bu şekilde davranmıyor. Amacıma hizmet etmemiş oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölüm okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarına odaklanmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin tutumları Ulusoy (2019) tarafından geliştirilen “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” aracılığıyla; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, mesleki kıdem ve sınıflarındaki ortalama öğrenci değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği”nin okul öncesi öğretmenlerine uygulanmasından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarında, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark kadın öğretmenlerini lehinedir. Baş ve Beyhan (2016)’ ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha titiz olmaları ve öğrenciyi ve eğitim sürecini değerlendirmeye daha fazla önem vermeleri ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 22-28 yaş grubunda olanlarda ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin daha idealist olmalarından dolayı çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi olduğu söylenebilir. Yine de bu etki anlamlı düzeyde değildir yani yaş değişkeni öğretmenlerin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuç Sezer (2010)’ in okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasıyla örtüşmektedir. Sezer (2010) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri ile yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları mezuniyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkeç Aktaş (2012)' ın okul öncesi öğretmenlerinin gelişim ve değerlendirme alanında yeterlilik düzeylerini incelediği çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ile yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde uygulamalara bakış açıları ve uygulamalar konusundaki gönüllülüklerinin etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumları ile çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Turhan ve Yaraş (2013) lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısını inceledikleri çalışmalarında lisansüstü eğitiminin denetmenlerin beklentilerini tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görüşme formlarından elde edilen verilere göre bunun nedeninin eğitim döneminde alınan derslerin içerikleri ile yaptıkları işlerin uyumlu olmaması ve yoğun çalışma temposu sebebiyle derslere yeterli zamanı ayıramamaları olduğu görülmektedir. Ünver (2016) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre programı ve çocukları değerlendirme görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitime devam etmeleri, onların çocuğu tanıma tekniklerine yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun (2013) farklı türde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşlerini incelediği çalışmasında genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik anketine ilişkin analiz sonuçları ile kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bakioğlu (1996)' na göre, kariyer girişi evresi olarak adlandırılan 1 ile 5 arasındaki yılları kapsayan dönemde öğretmenler, değerlendirme uygulamalarını sadece idari gereklilikleri karşılamak amacıyla yapmakta, kısıtlı yöntemler kullanmakta ve dersin hedefleri ve değerlendirmenin amacı arasında bağlantı kurma konusunda zorlanmaktadırlar. Bunun yanında uzmanlık evresi olarak tanımlanan, 16 ile 20 arasındaki yılları kapsayan dönemde öğretmenler değerlendirme uygulamalarını hem biçimlendirici hem toplam amaçla yapmakta, öğretim hedefleri ile paralellik sağlamaktadırlar (Bakioğlu, 1996). Bu çalışmada ise beklenenin tersi bir sonuç elde

edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin lisans mezuniyetlerinden sonra alanlarındaki gelişmeleri ve güncel değişiklikleri takip etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri tutum ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları ile sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Taner (2005)' in bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin tanıma tekniklerini uygulama durumlarının ile sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç araştırmanın ilgili bulgusuyla uyushmaktadır. Sınıflarındaki öğrenci sayısı fazla olan, sınıfta tek öğretmen olarak görev yapan öğretmenler için değerlendirme uygulamaları zor olabilmektedir. Buna karşın çalışmada öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda da değerlendirme uygulamalarının etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik kişisel algılarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.1. Birinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejileri incelendiğinde en çok; gözlem, görüşme, portfolyo, ev ziyareti, oyun ve anekdot kaydı tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında en çok gözlem stratejisini kullanmasının nedeni bu stratejinin çoğunlukla ön hazırlık gerektirmemesi, eğitim süreci içerisinde kolay gerçekleştirilebilir olması, zaman ve para tasarrufu sağlaması gibi özelliklere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında görüşme stratejisini sıklıkla kullanması görüşmelerin aile ve çocuk ile iletişimde kolaylık sağlaması, hem aileden hem çocuktan bilgi toplama imkânı sunması, esnek olması ve değişiklik yapmaya uygun olması ile açıklanabilir.

Kwak ve Nah (2011), yaptıkları çalışmada Kore'de erken çocukluk eğitimi ve bakımı bağlamında çocuk değerlendirme uygulamalarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler Kore'de erken çocukluk eğitimi ve bakımı bağlamında anaokullarında çok çeşitli değerlendirme stratejilerin kullanıldığını, bu stratejilerin en çok; gözlemler, aile raporları veya kişisel raporlar, hazırlık testleri, performans testleri, derecelendirme ölçekleri ve kontrol

listeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kwak ve Nah (2011)'ın yaptığı çalışma, çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Büyükgöncü (2013), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmiş ve öğretmenlerin birinci sırada doğal gözlem, ikinci sırada oyun gözlem, üçüncü sırada görüşme, dördüncü sırada sistematik gözlem, beşinci sırada ise portfolyo tekniğini kullandıklarını ortaya koymuştur. Büyükgöncü (2013)' nün bu çalışmasıyla araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Özkan (2015)' in okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbet tekniklerine sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Portfolyo ve gelişim raporu ise öğretmenlerin tamamı tarafından uygulanan kayıt ve bilgi paylaşım aracı olarak kullanılmaktadır. Söz konusu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ramanauskienė ve Norviliene (2017) okul öncesi dönemde çocukların başarılarının değerlendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çocukların başarılarını değerlendirirken hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en çok uyguladığı yöntem gözlemdir. Bunu görüşme, çocuk fotoğrafları, çocukların gerçekleştirdiği görevler ve çocuk hikayeleri izlemektedir. Söz konusu çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini ve kullandıkları araçları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin, çocukların gelişimsel alanlarda ne kadar ilerlediklerini tespit etmek amacıyla, sıklıkla gözlem ve portfolyo yöntemlerini kullanarak ilgili kişilerle paylaşmak için değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Işıkoğlu Erdoğan ve diğ. (2021)' nin çalışmasından elde edilen bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Koernarso (2023), yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarında; tanısal değerlendirmeler, biçimlendirici değerlendirmeler ve özetleyici değerlendirmeler olmak üzere üç tür değerlendirme kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları stratejiler; anekdot kaydı, gelişim raporu, kontrol listesi ve öğrenci çalışma sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Söz konusu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.2. İkinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında dikkat ettikleri noktalar incelendiğinde en çok; bireysel

farklılıklar, çocuk merkezli yaklaşım, aile katılımı, doğal ortam şeklinde kategorilere vurgu yapmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme uygulamalarında en çok bireysel farklılıklara ve çocuk merkezli yaklaşıma dikkat etmeleri gelişimin temel ilkelerinden “Gelişimde bireysel farklılıklar vardır” ilkesini önemsedikleri dolayısıyla değerlendirme sürecinde gelişim ilkelerini ön planda tuttıkları sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen sonuç doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yerine getirilmesi gereken bir prosedür olarak görmelerinden ziyade çocuğun gelişim sürecinin önemli bir parçası olarak gördükleri yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular Taner (2005)’ in yaptığı “Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı bireyi tanıma sürecinde aileler ile iş birliği yaptıklarını ifade etmişler; bu iş birliğini ‘bireysel görüşmeler yapma’ ve ‘aile katılımı çalışmaları yapma’ şeklinde açıklamışlardır. Gullo ve Hughes (2011) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimsel ve akademik olarak değerlendirilmesinde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken prensipleri üç maddede toplamışlardır. Bunlar; “Değerlendirme sürekli bir süreç olmalıdır.” “Değerlendirme öğrenmeler hakkında bilgi sağlayan birden fazla formatı içeren kapsamlı bir süreç olmalıdır.” “Değerlendirme öğrenme hedefleri ve öğretim dönemleri ile bütünleşmiş bir süreç olmalıdır.” şeklindedir. Çalışmada yer alan prensipler akademik değerlendirme üzerinde yoğunlaşmıştır. Söz konusu çalışma bu yönüyle bu çalışmadan ayrılmaktadır. DeLuca ve Hughes (2014) yaptıkları çalışmada, erken ilköğretimde değerlendirmeye yönelik öğretmen yaklaşımlarını incelemişlerdir. Öğretmen görüşleri ve sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında en çok; farklı değerlendirme anlayışlarına, öğrenci odaklı değerlendirmeye, çocukları gözlem yoluyla tanımaya ve akademik standartların değerlendirilmesine dikkat ettikleri ortaya koyulmuştur. DeLuca ve Hughes (2014)’ in yaptıkları çalışma, çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Özkan (2015), okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerini incelediği çalışmasında öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında; sürece yönelik olduğunu ve aileden çocukla ilgili öğrenme sürecine yönelik geri bildirim almayı önemsediklerini belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin uygulamalarında aile katılımına ve iş birliğine önem verdikleri

görülmüştür. Öğretmenler çeşitli etkinliklerle aileleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katmaktadır. Elde edilen bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri verileri kullandıkları alanlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok; aile bilgilendirme, gerekli birimlere yönlendirme, gelişimi destekleme ve etkinlik planlama kategorilerine değindikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin bireyin eğitim hayatının ilk kademesi olması; çocuğun yaşının küçük olması, ilk defa aileden ayrılması ve farklı bir sosyal çevreye girmesi çocuklarda ve ailelerde kaygı oluşturmaktadır. Bu sebeple ailelerin eğitim süreçlerine diğer eğitim kademelerine göre daha fazla dahil oldukları, öğretmenlerle sürekli bir iletişim halinde oldukları, bilgi almaya açık ve istekli oldukları bilinmektedir. Bu durumun öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri verileri en çok aileleri bilgilendirmede kullanmaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Eğitim birçok uzmanlık alanının iç içe olduğu, alanında uzman kişiler tarafından iş birliği halinde yürütülmesi gereken önemli bir süreçtir. Eğitim sürecinde paydaşların iş birliği halinde olmasının çocuğun gelişim ve öğrenmesini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin çoğunun gelişimsel değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri verileri gerekli birimlere yönlendirmede kullanmaları; çocukların gelişim ve öğrenmelerine önem vermeleri ve bu konuda gerekli bilgilere sahip olmaları ile açıklanabilir.

Alanyazın, değerlendirme süreçlerinde elde edilen verilerin; çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini takip etmek, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için öğretimsel planlamalara rehberlik etmek, özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan çocukları saptamak, ilgililerle iletişim kurmak ve rapor sunmak amaçları ile kullanıldığını vurgulamaktadır (McAfee ve Leong, 2020). Gullo (2005)' e göre değerlendirmeden elde edilen bilgiler; müfredatı çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemek, çocukların müfredat alanlarında ilerlemesinin yanı sıra bireysel ilerlemesinin ölçmek, bireysel veya grup hedeflerine ulaşmada müfredat etkinliklerinin geçerliliğini ölçmek, ebeveynlere çocuğun gelişimi hakkında somut kanıt sağlamak için bilgi vermek amacıyla kullanılmalıdır.

Gürsoy (2018)' un okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme sürecinde çocuklarla ilgili elde ettikleri bilgileri nasıl kullandıklarına dair

verdikleri yanıtlar ağırlıklı olarak ‘gelişim raporu hazırlama’, ‘velileri ve ilgilileri bilgilendirme’, ‘etkinlik planı hazırlama’ kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı bu bilgileri aileler ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu bulgular araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Işıkoğlu ve diğ. (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeylerini ve kullandıkları araçları belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında; yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin eğitim sürecinde, çocukların güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenmelerine ilişkin eğitimcilere, ailelere, çocuklara kanıt toplamak, uzun ve kısa dönemli eğitim programları hazırlayabilmek, özel eğitim hizmetlerinden yararlanma durumlarını belirleyerek ilgililerle (özel eğitim öğretmeni, psikolojik danışman ve rehber öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi [RAM]) bilgi paylaşımında kullanmak amacıyla değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Varier ve Yun (2023), yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitimcilerinin değerlendirme uygulamalarını incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirme uygulamalarının; çocukların öğrenimini ve gelişimini ölçme ve izleme, öğretim planını belirleme, çocuğa bakım veren kişilerle iletişim kurma ve erken müdahaleye ihtiyaç duyan öğrencileri belirleme amaçlarıyla kullanıldığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygunluğu hakkındaki düşünceleri en çok amaca uygun olduğu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri gelişimsel değerlendirme uygulamalarında kullandıkları stratejileri çeşitli amaçlara göre belirlemektedir. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun kullandıkları stratejilerin amaca uygun olduğu yönünde görüş bildirmesi; onların değerlendirme uygulamalarının sonuçlarını takip etmesi, sadece çocuğu değil eğitim sürecini ve kendisini de değerlendirmesi ile açıklanabilir.

Büyüköncü (2013), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme stratejilerini çok çeşitli nedenlere göre belirlediklerini ancak genel olarak; çocuğu daha iyi tanımaya yardımcı olan, uygulaması kolay, zaman gerektirmeyen, bütün etkinliklerde uygulanabilen, ekonomik teknikler olduğunu, öğretmenlerin tamamına yakınının ise bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarının bireyi tanımada yarar sağladığı görüşünde

olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular çalışmanın söz konusu bulguları ile paralellik göstermektedir. Yılmaz Topuz (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin kullandıkları gelişimsel değerlendirme stratejilerinin amaca uygun olduğunu bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir bölümü tanıma ve değerlendirme ilgili formların şekil ve sayı açısından ve kullanım şekli açısından düzenleme yapılmasının yararlı olabileceği yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Pyle ve DeLuca (2017) yaptıkları çalışmada oyun temelli anaokulunda görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bakış açılarını ve uygulamalarını incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin oyunun amacına ve öğretmenlerin oyun süreleri boyunca neyi değerlendirdiklerine ilişkin bakış açılarında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki öğretmenler, oyunun temel amacının kişisel ve sosyal gelişim olduğu inancını desteklemelerine rağmen, müfredat standartlarında akademik öğrenimi değerlendirmenin artık mesleki sorumlulukları olduğuna inandıkları için daha yüksek düzeyde akademik değerlendirme rapor ediyor olabilirler.

5.2. Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen ileriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Bu çalışmada “Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” ile nicel, “Öğretmen Görüşme Formu” ile nitel veriler toplanmıştır. Bir başka araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin raporlar, formlar, öğrenci ürünleri incelenebilir.
- Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Bir sonraki araştırma çocuğun değerlendirme sürecinde iş birliği içinde olunması gereken rehber öğretmen, okul idaresi ve veli ile gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin “Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” nden elde edilen puanlar çalışmada incelenen değişkenlerin dışında başka değişkenler açısından incelenebilir.
- Kadın öğretmenlerin “Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği” puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olmasının nedeni araştırılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Üniversitelerin ilgili fakültelerinde konu ile ilgili yetkinliğe sahip olmaları için öğrencilere “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri” adı altında zorunlu ders verilebilir.
- Çalışma hayatına başlayan okul öncesi öğretmenlerine konu ile ilgili eksikliklerini giderebilmeleri ve güncel değişiklikleri takip edebilmeleri için “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri” adı altında hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Lisansüstü eğitimlerine devam eden hâlihazırda bir işte çalışan okul öncesi öğretmenleri için yüksek lisans destlerine aktif katılım sağlayabilmeleri ve verimli bir eğitim süreci geçirebilmeleri için gerekli izinler sağlanabilir.
- Okullardaki rehber öğretmenlerin ve idarecilerin çocukları tanıma ve değerlendirme konusunda okul öncesi öğretmenleri ile iş birliği yapmaları sağlanabilir.
- Velilerin çocukları tanıma ve değerlendirme konusunda okul öncesi öğretmenleri ile iş birliği yapmalarının önemi konusunda gerekli bilgilendirmeler sağlanabilir, gerekli eğitimler verilebilir.
- Yoğun çalışma temposundan dolayı çocukları değerlendirmeye zaman ayıramayan öğretmenler için personel desteği sağlanabilir.
- Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin etkin bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılarak sınıflardaki öğrenci sayılarında azalmaya gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2000). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Akgün, E. & Haktanır, G. (2019). Aile görüşmeleri. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 200-217) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies* 6(4), 353-365.
- Akşin Yavuz, E. (2018). Okul öncesi çocuğunu değerlendirme, tanıma ve önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma* (s. 1-10) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aral, N., Can Yaşar, M. & Kandır, A. (2002). *Okul öncesi eğitim & okul öncesi eğitim programı* (2.Baskı) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Can Yaşar, M. & Kandır, A. (2011). *Okul öncesi eğitim & okul öncesi eğitim programı* (4. Baskı) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel
- Ata, N. & Yılmaz Bolat, E. (2022). Okul öncesi eğitim programındaki aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Atkinson, R. & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Soysal Yayınları.
- Avan, Ç., Akbaş, V. & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31.
- Avcı, N., Kunt, M., Somer Ölmez, B. & Kara Eren, C. (2018). Çocuk gelişimi değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme sistemleri P. Bayhan (Ed.), *Gelişimsel değerlendirme* (s. 64-72) içinde Ankara: Hedef CS Yayınları.
- Aydın, O. (2005). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Aykaç, V. (2019). Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi. H. T. Ünalın (Ed.), *Çocukta sanat eğitimi ve yaratıcılık* (s. 3-28) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül 1996. İstanbul, Türkiye.
- Balboni, G., Naglieri, J. A. & Cubelli, R. (2010). Concurrent and predictive validity of the raven progressive matrices and the Naglieri Nonverbal Ability Test. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(3), 222-235.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Bayhan, P. (2017). *Erken çocukluk döneminde değerlendirme*. Ankara: Hedef Yayınları
- Bayley, N. (2006). Bayley scales of infant and toddler development third edition technical manual. U.S.A.: Harcourt Assessment.
- Bayraktar, V. (2018). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. O. S. Kesicioğlu & B. Yıldırım Hacıbrahimoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme* (s. 1-9) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Bayraktaroğlu, E. & Ayekin Dülger, D. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2214-2226.
- Bencik Kangal, S. (2014). Okul öncesi dönemde değerlendirme tanım ve yöntemleri. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi dönemde alternatif değerlendirme* (s. 354-371) içinde. Ankara: Hedef CS Yayınları.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2007), *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Press.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. H. Z. İnan & T. İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Büyüköncü, N. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çağlıyan Reis, T. & Altun, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 821-835.
- Çalışandemir, F. (2018). Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (4. Baskı, s. 12-18) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çavuş, Z. S. (2020). Erken çocuklukta dil gelişiminin değerlendirilmesi. G. Yıldırım & G. Özyılmaz (Ed.), *Çocuğu tanıma ve değerlendirme* (s. 63-81) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2020). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed method research* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranış* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- de Onis, M. (2006). Relationship between physical growth and motor development in the WHO Child Growth Standards. *Acta Paediatrica*, 95, 96-101.
- DeLuca, C., & Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: an empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
- Demirbolat, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dereli, E. (2020). Erken çocukluk döneminde duygusal gelişimin değerlendirilmesi. G. Yıldırım & G. Özyılmaz (Ed.), *Çocuğu tanıma ve değerlendirme* (s. 89-114) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dorn, C.M., Madeja, S. & Sabol R. (2004). *Assessing expressive learning*, New Jersey: LEA.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Erol, B. (2002). *Okul rehber öğretmenlerine rehberlik el kitabı*. İstanbul: Lebib Yayınları.

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryiğit, T. & Değirmenci, Ş. (2018). Erken çocukluk döneminde gözlem ve örnekleri. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma* (s. 257-269) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. (2018). Sosyal gelişim. N. Aral & T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 154-172) içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teaches collage press.
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38, 323–328.
- Gülay Ogelman, H. & Önder, A. (2016). Derecelendirmeli ölçekler. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (2. Baskı, s. 102-111) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay Ogelman, H. (2018). Oyun: çocuğun dili, iç dünyası. A. Önder. (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma* (s. 71-81) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Gülay Ogelman, H. & Önder, A. (2018). Derecelendirmeli ölçekler. A. Önder. (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (4. Baskı, s. 94-102) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Gümüş Doğan, D. (2006). *Gelişimi izleme ve destekleme rehberi 0-2 yaş standardizasyon çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, S., Çizmeci, M. & Kanburoğlu, M. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çocuk sağlığı konusundaki bilgi düzeyleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(1), 21-26.
- Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürsoy, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, G. (2013). Çocuğu tanıma teknikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2. Baskı, s. 34-65) içinde. Ankara: Pegem Yayınları

- Güven, G. (2021). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* (6. Baskı, s. 2-10) içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güven, N. & Bal, S. (2000). *Dil gelişimi: 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Hendricks, J.V. (1967). *The Iowa tests of educational development as predictors of Academic Success at Utah State University*. Utah State University.
- Hikmaturrahmah, H., Ruslin, R. & A'yun Q. (2022). An analysis of the assessment of learning and development in early childhood education. *Prosiding Pendidikan dan Pembelajaran Berbasis Multidisciplinary di Era Society 5.0*, (1), 51-56.
- Holmgren, D. (2009). *The biographical dictionary of Iowa*. University of Iowa Press.
- Inkrott, S. R. (2003). Portfolio assessment in the preschool classroom. *Master's Thesis, Defiance College*. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Aydoğan, S., Efe Kendüzler, S., Dülger Ceylan, E., Aydın, A. & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 35(1), 1-19.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- İleri, Y. (2002). *Resim-iş derslerinde başarının ölçülmesi ve değerlendirmenin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- İzard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268.
- Kaygas, Y. & Tunç, E. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve psikolojik eğilimlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 53-75.
- Keltner, D. & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.

- Koçak, N. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koenarso, DAP. (2023). Assessment and evaluation of early childhood education institutions. *ThufuLA Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, 11(1), 165.
- Kumtepe, A. T. (2015). Erken çocuklukta ölçme ve değerlendirme. N. Karadağ & İ. Usta (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurnaz Adıbatmaz, F. B. & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi: GEÇDA sonuçları örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1321-1343.
- Kutlu, M. & Kaya, A. (2012). Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (8. Baskı, s.201-314) içinde. Ankara: Anı.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitimin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3), 2059-2075.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları
- Küçükkaragöz, H. (2017). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (7. Baskı, s.84-122) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kwak, J. & Nah, K. (2011). Child assessment in early childhood education and care settings in South Korea. *Korea: Asian Social Science*, 7(6), 66-78.
- Libertus, K. & Hauf, P. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social and cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 8, 301.
- Lidz, C.S. (2003). *Early childhood assessment*. 10-11. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Malchiodi, C.A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Martı, M. M. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitimde hedefler ve gerçekleştirmeler (1993-2016). *Verimlilik Dergisi*, 3, 145-173.
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (5. Baskı). (Çev. B. Güzel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- McAfee, O., Leong, D. J. & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- McLean M. & Crais E.R. (2001). Procedural considerations in assessing infants and preschoolers with disabilities. M. Mclean, M. Wolery & Donald B. Bailey Jr. (Ed). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Pearson Education.
- MEB, (2006). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: çocukları tanıma teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: sosyal gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2013b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: çocukları tanıma teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013c). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: çocukları tanıma/ değerlendirme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019). Resmî Gazete, 30827, 10 Temmuz 2019.
- MEB, (2021). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020-2021. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller Bains, K. L., Russo, J. M., Williford, A. P., DeCoster, J. & Cottone, E. A. (2017). Examining the validity of a multidimensional performance-based assessment at kindergarten entry. *AERA Open Journal*, 3(2), 1-16.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2022). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8* (4th ed). Washington, DC: NAEYC.

- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist* 51(2), 77-101.
- Ntuli, E., Nyarambi A. & Traore, M. (2014). Assessment in early childhood education: threats and challenges to effective assessment of immigrant children. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14(4), 221–228.
- Oktay, A. (1983). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Owens, R. E. (2016). *Language development: an introduction* (9th ed). England: Pearson Education Press.
- Önder, A. (2018). Okul öncesi eğitimde otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (4. Baskı, s. 130-142) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Öner, N. (2012). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler. Bir başvuru kaynağı*. (12. Baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Öner, Ö. (2019). *Okul öncesi dönemde psikososyal ve davranışsal sorunları olan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı güçlükler ve baş etme biçimleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3.01-3.12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016). Resmî Gazete, 29825, 8 Eylül 2016. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160908-9.htm> adresinden 27 Kasım 2022’de erişilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Pyle, A. & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices, *The Journal of Educational Research*, 110(5), 457-466.
- Radecki L., Sand-Loud N., O'Connor KG., Sharp S. & Olson LM. (2011). Trends in the Use of Standardized Tools for Developmental Screening in Early Childhood; 2002–2009. *Official Journal of The American Academy of Pediatrics*, 128 (1), 14-19.
- Ramanauskienė, S & Norviliene, Aida (2017). Optimization of achievements assessment of preschool children. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 318-329.
- Salık, H. & Aral, N. (2022). Türkiye’de çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan standart testlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Ankara Health Sciences)*, 11(1), 15-30.
- Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1995). Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı. Ankara: *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi*.
- Savaşır, I. & Şahin, N. (1995), *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Blackwell Publishing.
- Schappe, J. F. (2005). Early childhood assessment: a correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33, 187–193.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Shepard, L. A., Kagan, S. L. & Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National educational goals panel.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives *Acta Universitatis Gothoburgensis*,
- Sheridan, S. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. R. Broen-Chidsey (Ed.), In *Assessment for intervention: a problem solving approach*. New York: Guilford Press.
- Sluss, D. J. (2005). *Supporting play: birth through age eight*. US: Thomson Delmar Learning.
- Sönmez, S. (2005). Louisa Duss psikanalitik hikayeler testi. *Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 3(4), 124-145.
- Sönmez, S. (2020). Erken çocukluk döneminde performans temelli değerlendirme. G. Yıldırım & G. Özyılmaz (Ed.), *Çocuğu tanıma ve değerlendirme* (s. 151-168) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sönmez Ektem, I., Erben Keçici, S. & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 661-680.
- Sugarman, A., & Kanner, K. (2000). The contribution of psychoanalytic theory to psychological testing. *Psychoanalytic Psychology*, 17, 3-23.
- Şahin, S. (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişimi. F. Turan & A. İpek Yükselen (Ed.), *Okul öncesi dönemde gelişim* (s. 22-35) içinde. Ankara: Hedef Yayınları.
- Şengül, A. E. & Yükselen, İ. A. (2014). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim. F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.). *Bebeklik döneminde gelişim* (s. 90-112) içinde. Ankara: Hedef CS Yayınları.
- Tagay, Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde çocukları tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (4. Baskı, s. 2-6) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2004). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı- GEÇDA*, Ankara: Rekmay Ltd.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*. (5. Baskı). (B. Akman, Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 380-392) içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Turaşlı, K. N. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (2. Baskı, s. 1-21). Ankara: Anı Yayınları.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Türk Psikologlar Derneği, <http://www.psikolog.org.tr/tr/haberler/istanbul/denver-ii-gelisimsel-tarama-testix3216> adresinden 26 Kasım 2022’de erişilmiştir.
- Türkeç Aktaş, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ulusoy, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No: 66.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünver, N. (2016). *Okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Schaaijk, F. (2016). *Guiding principles on early childhood assessments for educators and professionals: birth to age 8 (grade3)*. Pennsylvania Departments of Education and Human Services Office of Child Development and Early Learning.

- Varier, D., & Yun, S. (2023). A review of research on assessment use: implications for preparing early childhood educators for data-informed decision-making. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 1067–1092.
- Wright, R. J. (2010). *Multifaceted assessment for early childhood education*. CA: Sage.
- Yalaz K., Anlar, B. & Bayoğlu, B., (2011). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi “Türkiye Standardizasyonu”*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*.
- Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk: resimleriyle çocuğu tanıma*. (5.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2021). *Çocuk psikolojisi* (45. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2006). *Sınıf öğretmenleri için öğrenciyi tanıma teknikleri ve sınıf içi rehberlik etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Yılmaz Topuz, G. (2015). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

Ek-1: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Gizem EKER

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

Özel İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Çocuk Gelişimci (02/2024- Halen)

Özel Ayışığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni (07/2022- 01/2024)

EF Kids Anaokulu- Çocuk Gelişimci (12/2020- 09/2021)

Özel Öz Sevgi Kucağı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Çocuk Gelişimci (04/2019- 06/2020)

İletişim

E- Posta Adresi:

Tarih

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

- ☐ **Kadın**
- ☐ **Erkek**

Yaşınız:

- ☐ **22- 28**
- ☐ **29- 35**
- ☐ **35- 40**
- ☐ **41 ve üzeri**

Mezuniyetiniz:

- ☐ **Eğitim Fakültesi**
- ☐ **Açık Öğretim Fakültesi**
- ☐ **Sağlık Bilimleri Fakültesi**

Yüksek lisans veya doktora yaptınız mı:

- ☐ **Hayır Yapmadım**
- ☐ **Yüksek Lisans**
- ☐ **Doktora**

Mesleki kıdeminiz:

- ☐ **1- 5 yıl**
- ☐ **6- 10 yıl**
- ☐ **11- 15 yıl**
- ☐ **16 yıl ve üzeri**

Sınıfınızdaki ortalama öğrenci sayınız:

- ☐ **10- 20**
- ☐ **21- 30**
- ☐ **30 ve üzeri**

Ek-3: Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeği (ÇTDTTÖ)

Değerli Katılımcılar, Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz. Soruları cevaplarken, ilgili maddedeki ifadeye katılım düzeyinizi 1 ile 5 arasında, “1” Hiç Katılmadığınızı; 5 ise tamamen katıldığınızı ifade edecek şekilde yapınız. Teşekkür ederiz.	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
1. Çocuğu tanıma ve değerlendirme benim için önemli bir konudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri düzenli olarak kullanılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Çocuklar hakkındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için birden fazla tanıma ve değerlendirme tekniği kullanmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Süreç içerisinde çocukları tanımak için yaptığım ölçümlerin kayıtlarını çocukların portfolyolarına eklemeye özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Çocukların değerlendirme sürecine gelişim raporlarını da dahil etmeye dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Gözlem tekniğinden önce hazırlık aşamasına özen gösterilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Değerlendirme sonrası elde edilen bilgileri rehber öğretmen ile paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Değerlendirme sonrası elde edilen bilgileri okul idaresi ile paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Ev ziyaretleri ile çocukları ve aileleri daha yakından tanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Ev ziyaretlerini her çocuk için en az bir defa yapmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Ev ziyaretlerini çocuğu tanıma sürecinde gerekli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Ev ziyaretlerinin daha etkili olması için okul idaresinin de destek vermesi gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Ev ziyaretlerinin öğretmenler için güvenli olmadığına inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Ev ziyaretleri yapmak öğretmenler için fazla zaman almaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Çocukları değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (ürün dosyası) benim için oldukça önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Çocukların gelişimlerini ailelerle paylaşmak için Portfolyo paylaşım günleri düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Portfolyolarda öğretmen tarafından hazırlanan ilgi envanterleri ve kontrol listeleri gibi veri toplama araçları da yer almalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Portfolyo dosyasında ürünler kronolojik sıra ile değerlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Bireysel görüşmeler çocuğu tanıma grup görüşmelerine göre daha etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Bireysel görüşmelerde zamanı iyi kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Anne babalarla birebir görüşme yapmak için yeterli zaman bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Görüşme yapılacak yer önceden belirlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Görüşme esnasında ailelere güven verici davranışlarda bulunmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Görüşme esnasında karşılıklı güven önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Sınıfımda dışlanan çocukları belirlemek için sosyometri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Sosyometriden elde ettiğim bilgilerin kaydını tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Uyguladığım derecelendirme ölçeklerinin kaydını tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Kontrol listelerini gözlemleri kaydetmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Fazla zaman almadığı için kontrol listelerini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Uyguladığım kontrol listelerinin kaydını tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. “Kimdir bu” tekniğini çocukların sosyal ilişkileri değerlendirmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Oyun çocuğu değerlendirmek için en uygun ortamı sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

34. Oyunu çocuğun tüm gelişim alanlarını değerlendirmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Oyunu çocuğun problem çözme süreçlerini görmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Oyun için uygun ortam hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Oyun için uygun materyaller kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Gerekğinde çocukların oyunlarına dahil olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Ek-4: Görüşme Soruları

- 1- Okul öncesi eğitimde kullandığınız gelişimsel değerlendirme stratejileri nelerdir?
- 2- Okul öncesi eğitimde gelişimsel değerlendirme faaliyetlerinde dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?
- 3- Okul öncesi eğitimde gelişimsel değerlendirme sonucunda elde ettiğiniz verileri nasıl kullanıyorsunuz?
- 4- Okul öncesi eğitimde gelişimsel değerlendirme sürecinde kullandığınız stratejilerin belirlediğiniz gelişimsel değerlendirme amaçlarına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?



Ek-5: Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ağustos, 2024
Gizem EKER

Ek-6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.12.2022-534203



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 20.12.2022
TOPLANTI SAYISI : 22
KARAR SAYISI : 493

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM**'ın danışmanlığını, **Gizem EKER**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek-7: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni Hakkında

1 ileti

nur ulusoy

Alıcı: Gizem EKER

22 Tem 2022 Cum, 15:13

Sayın Gizem EKER, Dr. Yakup YILDIRIM danışmanlığında yürüteceğiniz yüksek lisans tez çalışmanızda, geliştirmiş olduğum 'Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Tutum Ölçeğini' kullanabilirsiniz. Ölçeğin tamamı ekte yer almaktadır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nur ULUSOY
Şehit Halil Akkoç Anaokulu Müdürü

[Alıntılanan metin gizlendi]

☐ **NUR ULUSOY ÖLÇEK.docx**
33 KB

Ek-8: İntihal Raporu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

ORJİNALLIK RAPORU

% 15	% 12	% 9	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	% 1
2	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	slidetodoc.com İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.semanticscholar.org İnternet Kaynağı	<% 1
6	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.cadempsikoloji.com İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.cijeonline.com İnternet Kaynağı	<% 1