

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
UYGULANAN BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
-KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ-**

**Hazırlayan
Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Eylül 2013
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
UYGULANAN BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Eylül 2013
KAYSERİ**

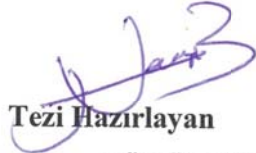
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi –Kayseri İli Örneği–” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

**Tezi Hazırlayan**

Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ

**Tez Danışmanı**

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı**

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında Necmiye Büyükgöncü tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi –Kayseri İli Örneği-” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

28.08.2013

JÜRİ:

Danışman :Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

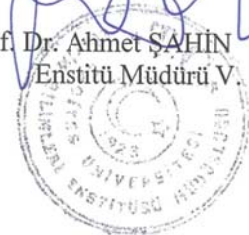
Üye :Doç. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 02/09/2013 tarih ve ...31... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

28.08.2013
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN
Enstitü Müdürü V.



ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Her bireyin ilgisi, kapasitesi, yetenekleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar içerisinde eğitim ve öğretimi bireyin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilmek için bireyi tanıma hizmetleri çok önemlidir. Bu nedenle Kayseri’de yapılan bu çalışmayla okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırma; giriş, ilgili yayın ve araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde; okul öncesi eğitim, bireyi tanıma ve teknikleri, değerlendirme ve problem durumu ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İlgili yayın ve araştırmalar bölümünde; alan yazım taraması sonucunda, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem bölümünde; araştırma modeli, evreni, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin uygulanması ve yorumu alt başlıklarına değinilmiştir. Bulgular ve yorum bölümünde, öğretmenlere uygulanan görüşme formunun sonuçları ve yorumlarına ayrı ayrı yer verilmiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde ise araştırmada ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın hazırlanmasında yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ’ye teşekkürlerimi sunarım.

Bütün hayatım boyunca ve tez çalışmalarım sırasında sabırla yanımda olan, maddi ve manevi en büyük desteği gördüğüm, biricik annem Sermin BÜYÜKGÖNCÜ’ye sonsuz teşekkür ediyorum.

Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ

Kayseri/Temmuz 2013

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANAN BİREYİ TANIMA
TEKNİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ**

Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2013
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ÖZET

Bu araştırma, bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini, Kayseri merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapan tüm okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tümüne ulaşılmak amaçlandığı için örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 16 İstatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği fakat mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve hizmet yılına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamının bireyi tanıma tekniklerini kullandığı, bireyi tanıma tekniklerinin çocuğu daha iyi tanıma açısından etkili olduğunu düşündüğü, büyük bir çoğunluğunun bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğu, yarıdan fazlasının bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu, yarıya yakın bir oranın ise bu teknikleri kullanma konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri konusunda ortak bir değerlendirme anlayışının olmadığı ve bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını farklı şekillerde velilerle paylaştıkları görülmüştür.

Ayrıca araştırma sonucundan elde edilen bulgulara yönelik olarak araştırmacılar ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireyi tanıma teknikleri, okul öncesi, öğretmen görüşleri.

**EVALUATING INDIVIDUAL RECOGNITION TECHNIQUES
IMPLEMENTED IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN
TERMS OF TEACHERS' VIEWS
KAYSERI PROVINCE SAMPLE**

Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ
Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, July 2013
Advisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ABSTRACT

This study was conducted to determine the views of the teachers about implementing the individual recognition techniques in preschool educational institutions. The population consisted of all the preschool teachers serving at prominent independent kindergarten teachers in Kayseri. Sampling technique was not administered as it was aimed to reach the entire population. In the study, the data was obtained through interview forms developed by the researcher. The SPSS 16 Statistics package program was used in data analysis.

The study suggested that teachers' views did not change depending on the gender variable, but on the graduated school type, education level, class size, and years of service. It was determined that all of the teachers used individual recognition techniques; they thought such techniques were effective in familiarizing the children better; a majority of them needed in-service training for individual recognition techniques; more than half of them had sufficient knowledge about the usage of individual recognition techniques, and about half of them did not have enough knowledge about using such techniques. It was found that teachers did not have a common evaluation understanding in terms of individual recognition techniques, and they shared the results of the individual recognition techniques with the parents in different ways.

In addition, researchers and practitioners were made some suggestions with respect to the findings of the study.

Key Words: Individual recognition techniques, preschool, teachers' views.

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANAN BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ -KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ-

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL ONAY	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	xiii
GRAFİK LİSTESİ	xvi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi.....	1
1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	4
1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	5
1.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları	6
1.1.4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmeninin Özellikleri	7
1.1.5. Okul Öncesi Dönem Çocukların Gelişimsel Özellikleri	8
1.1.5.1. Psikomotor Gelişim.....	9
1.1.5.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim	10
1.1.5.3. Bilişsel Gelişim.....	10
1.1.5.4. Dil Gelişimi	11

1.1.5.5. Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi	12
1.1.6. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi Tarihçesi	12
1.1.7. Okul Öncesi Eğitim Programı	14
1.1.8. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği	15
1.2. Bireyi Tanıma	16
1.2.1. Bireyi Tanımda Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler	20
1.2.2. Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Karşılaşılan Güçlükler	21
1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarını Tanımının Önemi	22
1.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarını Tanımda, Öğretmenlerin İzlemesi Gereken Temel İlkeler	26
1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Bireyi Tanıma Tekniklerinin Yeri	27
1.4. Değerlendirme	28
1.4.1. Değerlendirme Nedir?	28
1.4.2. Değerlendirme Çeşitleri	30
1.4.2.1. Oyun temelli değerlendirme	30
1.4.2.2. Güç Temelli Değerlendirme	30
1.4.2.3. Kültürel ve Dilsel Olarak Hassas Değerlendirme	31
1.4.3. İnfomal Değerlendirme Araçları	31
1.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme	33
1.4.5. Değerlendirmede Erken Müdahalenin Yeri	34
1.5. Bireyi Tanımda Kullanılan Teknikler	35
1.5.1. Testler	36
1.5.1.1. Yetenek Testleri	36
1.5.1.2. Başarı testleri	37
1.5.1.3. İlgi Envanterleri	38
1.5.1.4. Kişilik Testleri	38
1.5.1.4.1. Bier Cümle Tamamlama Testi	39
1.5.1.4.2. Benego Kişilik Testi	39

1.5.1.4.3. Scamper Testi	40
1.5.1.5. Tutum Ölçekleri	40
1.5.1.6. Durumsal Testler	40
1.5.2. Test Dışı Teknikler	41
1.5.2.1. Gözleme Dayalı Teknikler	41
1.5.2.1.1. Gözlem	41
1.5.2.1.1.1. Gözlem Nasıl Yapılır?	42
1.5.2.1.1.2. Gözlem Araçları	44
1.5.2.1.1.3. Yaygın Gözlem Stratejileri ve Kullanımları	44
1.5.2.1.2. Gelişimsel Tarama ve Kontrol Listeleri	46
1.5.2.1.3. Gözlem Listeleri (Check-Lists)	47
1.5.2.1.4. Derecelendirme Ölçekleri	48
1.5.2.1.5. Özellik Kayıt Çizelgesi	49
1.5.2.1.6. Anekdot Kaydı (Olay Kaydı)	49
1.5.2.1.7. Gelişim Raporu	51
1.5.3. Başkalarının Kanılarına Dayalı Teknikler	51
1.5.3.1. Sosyometri	51
1.5.3.1.1. Sosyometrik Uygulama	53
1.5.3.1.2. Sosyometrik Puanlama	53
1.5.3.2. Kimdir Bu Tekniği	53
1.5.4. Etkileşime Dayalı Teknikler	55
1.5.4.1. Görüşme	55
1.5.4.1.1. Görüşme Türleri	55
1.5.4.1.2. Görüşmede Olası Yanılgı Kaynakları	57
1.5.4.1.3. Görüşmecilerin Seçimi Ve Eğitimi	58
1.5.4.1.4. Veli Görüşmesi	58
1.5.4.1.4.1. Veli Toplantıları	59
1.5.4.2. Ev Ziyaretleri	61

1.5.4.2.1. Ev Ziyaretlerinin Yararları ve Sınırlı Yönleri	62
1.5.4.3. Drama ve Oyun Teknikleri	62
1.5.4.3.1. Psikodrama	63
1.5.4.3.2. Sosyodrama.....	64
1.5.5. Kendini Anlatmaya Dayalı Teknikler	64
1.5.5.1. Otobiyografi.....	64
1.5.5.2. Arzu Listesi.....	66
1.5.5.3. Zaman Çizelgesi	66
1.5.5.4. Problem Tarama Envanterleri.....	67
1.5.5.5. Anket Tekniği	68
1.5.5.5.1. Anket Tekniğinin sınırlılıkları	69
1.5.5.6. Çocuk Resimleri	70
1.5.6. Okul Öncesi Dönemde Tutulması Gereken Toplu Dosyalar	71
1.5.6.1. Portfolyo Geliştirme.....	71
1.5.6.2. Okul Öncesi Eğitiminde Portfolyoların Amaçları	72
1.5.6.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kullanılan Portfolyonun Parçaları.....	73
1.5.6.4. Portfolyo Oluşturmada Çocuğun Rolü	75
1.5.6.5. Portfolyo Oluşturmada Öğretmenin Rolü	75
1.6. Problem	76
1.7. Amaç.....	79
1.8. Araştırmanın Önemi.....	79
1.9. Sayıtlar	80
1.10. Sınırlılıklar	80
1.11. Tanımlar	80

II. BÖLÜM
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

III. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Araştırma Evreni	88
3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	89
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	91

IV. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	93
4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Görüşleri	95
4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanımına Yönelik Görüşleri	100
4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri	123
4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi ..	128

V. BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	149
5.2. Öneriler	155
KAYNAKÇA	160
EKLER	175
ÖZGEÇMİŞ	201

KISALTMALAR VE SİMGELER

A.Ü.	: Anadolu Üniversitesi
KAHP	: Kişiselleştirilmiş Aile Hizmeti Planları
KEP	: Kişisel Eğitim Programları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
OHDIDA	:Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı
OMEP	:Dünya Okul Öncesi Eğitimi Derneği
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
R(WISC-R)	: Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırma Kapsamında Yer Alan Bağımsız Anaokulları	89
Tablo 4.1.	Katılımcıların Demografik Özellikleri	94
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Teknikleri Konusundaki Bilgileri ve Hizmet İçi Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri.....	96
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Teknikleri Hakkındaki Bilgileri Edindikleri Kaynakları	97
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin Çocukların Öncelikle Tanınması Gereken Yönlerine İlişkin Görüşleri	98
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin Çocukların Öncelikle Tanınması Gereken Yönlerine İlişkin Düşüncelerinin Sebepleri	99
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerinin Çocukları Tanıma Açısından Etkililiğine ve Tekniklerin Kullanımına Yönelik Görüşleri.....	101
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin Kullandıkları Bireyi Tanıma Teknikleri.....	102
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler	103
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanım Sıklıkları.....	104
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına Etki Eden Faktörler	105
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin En Fazla Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniğini Fazla Kullanma Nedenleri.....	108
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin En Az Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniğini Az Kullanma Nedenleri	111
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanma Durumları.....	117
Tablo 4.14.	Portfolyo Tekniğini Kullanan Öğretmenlerin Bu Dosyalarda Muhafaza Ettikleri Dökümanlar	118
Tablo 4.15.	Portfolyolarda Muhafaza Edilen Diğer Dokümanlar.....	119
Tablo 4.16.	Öğretmenlerin Ev Ziyaretinin Önemine İlişkin Görüşleri.....	120

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Daha Etkili Kullanmak İçin İstek ve Önerileri	121
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Uyguladıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini Değerlendirmeleri	124
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Gözlem Formları, Görüşme, Ev Ziyareti ve Portfolyolar ile Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşım Durumları	126
Tablo 4. 20. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Yeterli Olup Olmama Durumu ve Bireyi Tanıma Teknikleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Duyup Duymama Durumları Arasındaki İlişki.....	129
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgileri Edindikleri Kaynakların Farklılaşma Durumu.....	132
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgileri Edindikleri Kaynaklara İlişkin Tukey Test Sonuçları.....	133
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklerin Farklılaşma Durumu	135
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Bireyi Tanıma Tekniklerini Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları	135
Tablo 4. 25. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Oyun Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Görüşme ve Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Hangi Etkinliklerde Kullandıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları. 136	
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları	138
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Oyun Gözlem Formunu Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları	138
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Görüşme Tekniğini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları	139
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları	140

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Portfolyolarda Muhafaza Ettikleri Dokümanlara İlişkin Farklılaşma Durumu	141
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Portfolyolarda Muhafaza Ettikleri Dokümanlara İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Ev Ziyareti Yapıp Yapmamalarına İlişkin Dağılım	143
Tablo 4.33. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşma Durumlarına İlişkin Dağılım	144
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	145
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ev Ziyaretlerinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşmeler ve Ev Ziyaretlerinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Görüşme Tekniğinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları	147
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Ev Ziyareti Tekniğinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	148

GRAFİK LİSTESİ

- Grafik 1. Öğretmenlerin, Sistematik Gözlem, Oyun Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Görüşme Tekniği ve Gelişim Kontrol Listeleri-Standart Testler Tekniklerini Hangi Etkinliklerde Kullandıklarına İlişkin Dağılım..... 106
- Grafik 2. Öğretmenlerin, Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini En Çok Kullandıklarından En Az Kullandıklarına Doğru Sıralamalarına İlişkin Dağılım..... 107
- Grafik 3. Öğretmenlerin Kullanmakta En Çok Güçlük Yaşadıkları Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Dağılım..... 115
- Grafik 4. Öğretmenlerin Ev Ziyareti Tekniğini Uygulama Durumları 120
- Grafik 5. Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşıyor musunuz?125
- Grafik 6. Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarının Çocukları Tanımadaki Yararlarına İlişkin Görüşleri 127

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Eğitim; bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur (Erden, 1998:13).

Okul öncesi eğitim, çocuğa ve ailesine faydalı olmakla birlikte her çocuğun erken yaşta eğitim alması toplum içinde gereklidir. Bununla ilgili olarak Myers (1996) yaşamın ilk yıllarına neden yatırım yapılması gerektiğine ilişkin sekiz temel sav üzerinde durulduğundan bahsetmiştir:

- İnsan hakları savı: Çocuklar yaşama ve tüm potansiyellerini geliştirme haklarına sahiptir.
- Ahlak ve Sosyal Değerler Savı: Gelecekte arzu edilen insanı ve sosyal değerleri korumak için işe çocuklardan başlanılmalıdır.
- Ekonomik Sav: Toplum, üretim ve maliyet tasarrufunun artırılması için çocuk gelişimi alanına yatırım yapmak ekonomik yönden yarar sağlar.
- Program Eğitimi Savı: Sağlık, beslenme, eğitim programları gibi diğer programların etkinliği, çocuk gelişimi programları ile birleştirilmek suretiyle artabilir.
- Sosyal Eşitlik Savı: Eğitimde elverişsiz sosyo-ekonomik şartlara ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri düzeltmek mümkündür.
- Politik Sav: Erken çocukluk programlarına destek, demokratikleşmeye yardımcı olacaktır.
- Araştırmalar zeka, kişilik ve sosyal davranış gelişimleri bakımından ilk yılların çok kritik olduğunu göstermektedir.

- Sosyal ve Demografik Ortamın Değiştirilmesi Elverişsiz şartlarda büyüyen çocukların yaşam şanslarının artması, aile yapısının değişmesi, göç, iş gücünde kadın sayısının artması ve diğer değişiklikler, erken bakım ve gelişim konularına daha fazla önem verilmesi gereğini getirmiştir (Temel,1999:290).

XIV. Milli eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı şu şekilde belirtilmektedir: “ Okul öncesi eğitim, 0- 72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (Ural ve Ramazan, 2007:13). Başka bir deyişle; çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar olan süreç içinde, gelişimsel özelliklere ve bireysel ayrılıklara uygun olarak, tüm gelişim alanlarını desteklemeye ve onu ilköğretime hazırlamaya yönelik olarak düzenlenen, bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlar yoluyla verilen planlı ve sistemli eğitim süreci, okul öncesi eğitim olarak tanımlanır (Turaşlı, 2008:10). Yılmaz (2003:14) ise okul öncesi eğitimi: “Çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve özdenetim kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir” şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkılarak okul öncesi eğitimin temel özellikleri birkaç başlık altında toplanabilir:

- 0-72 ay olarak tanımlanan dönemi, yaşamın gelişimsel açıdan en kritik ve etkileri yaşam boyu kalıcı bir zaman dilimini içermektedir.
- İlgili zaman diliminde, çok hızlı gerçekleşen gelişim sürecini desteklemek ve hızlandırıcı yaşantılar sunarak her çocuğun bireysel özelliklerine uygun bütüncül bir gelişim ortamı oluşturmak amaçlanmaktadır.
- İlgili yaş grubunun tümünü, özellikle de risk altındaki çocukların gelişimsel problemlerinin erken tanınması ve riskleri azaltıcı destekleyici eğitim ortamları sunulması yoluyla tüm çocukların bir üst eğitim basamağına sağlıklı geçiş yapması sağlanmaya çalışılmaktadır.

- Belirtilen tüm bu eğitsel çalışmaların, çocuğun yaşamının gerçekleştiği tüm alanları (aile ortamı, eğitim ve bakım kurumları) ve çocuğun gelişiminden sorumlu tüm paydaşları kapsayacak biçimde sistemli ve planlı etkinlikler biçiminde örgütlenmesi gerekmektedir (Gürşimşek, 2010:119-120).

Nitelikli ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için eğitime küçük yaşlardan başlanılmasının gerekliliği bir gerçektir. Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocuğun ileriki yıllarda okul yaşamındaki başarısının yaşlılarından farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda yapılan kimi araştırmaların sonuçları da şöyle özetlenebilir (Fidan ve Erden, 1996:18, Oğuzkan ve Oral, 1987:7, Gürkan, 2000:8, Poyraz ve Dere, 2001:17) Bloom'un (1964) yaptığı araştırmalara göre ise de 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Ayrıca çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33'ü 0-6 yaş arasındaki başarı ile açıklanabilmektedir.

Ülkemizde, özellikle kentsel bölgelerde, eğitim görmüş kadınların büyük bir kısmının hem ailesine ekonomik katkıda bulunmak, hem de toplumda kendilerine belli bir statü sağlamak amacıyla, ev dışında çalışmaya başlamaları; gecekondü ve kırsal bölgelerdeki kadınların ise eğitim düzeylerinin yetersiz olması okul öncesi eğitimin önemini arttırmaktadır. Yetersiz okul öncesi eğitiminin ve buna bağlı olarak çocukların okula hazır olmamalarının etkileri, ortaokul ve lise öğrencilerinin performansına da yansımaktadır. 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasında, okul öncesi eğitimi almış olan çocukların bu eğitimi almamış olanlara göre, lisede öğrenme becerilerinde iki yıl daha önde oldukları saptanmıştır. Bu nedenle de Türkiye'nin günümüzün bilgi toplumunda rekabet edeceği insan gücü açısından okul öncesi eğitimi son derece büyük önem taşımaktadır (Kaytaz, 2005:5, Oktay, 2007:186).

Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim, eğitim sistemimiz içinde önemli işlevler görmektedir. Okul öncesi eğitim yolu ile çocuğun bilişsel gelişimi, sosyal bakımdan topluma uyumu ve ilköğretime hazır olması sağlanırken; gelişim alanlarının tümünün desteklenmesi, temel alışkanlıklar kazanması ve yaratıcı, yapıcı ve üretici bir biçimde gelişmesi sağlanmaktadır.

1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler Dünya Okul öncesi Eğitimi Derneği (OMEP) eski başkanı Mialaret (1977:16–28) tarafından şu şekilde tanımlanarak 3 grupta toplanmıştır:

- Toplumsal Amaçlar:
 - Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
 - Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
 - Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına ve sosyalleşmesine katkıda bulunmak.
- Eğitsel Amaçlar:
 - Çocuğun duyularını eğitmek,
 - Çocuğun çevreye olan duyarlılığını arttırmak.
- Gelişimsel Amaçlar:
 - Çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili deneyimlerine önem vermek (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000:13).

Bu evrensel amaçlardan hareketle, Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde (2006:10) şöyle belirtilmiştir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- Çocukları temel eğitime hazırlamak.

1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006:11).

1.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

19. yüzyılda başlayan sanayileşme ve teknolojik gelişmeler sonucunda kadınların çalışma yaşamına atılması, çocukların güvenle bırakılıp bakılabileceği bir kurum gereksinimini doğurmuştur. Ayrıca, eğitimin doğum öncesi yaşlarla birlikte başladığının gelişim uzmanları tarafından ortaya atılması; çocuk, aile ve toplumsal çevre etkileşiminin öneminin benimsenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının zaman içinde giderek önem kazanmasına neden olmuştur. Nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun ailesi dışında karşılaştığı planlı, denetimli ve kurallı eğitimin ilk basamağıdır. Burada iyi yetişmiş okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuk odak olarak ele alınır ve gelişimsel özellikleri ile yeteneklerine göre hazırlanan özgür bir ortam içinde ve senek programlar yoluyla temel eğitime hazırlanır (Üstünoğlu, 1989:6, Oktay, 2007:189).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, hizmet verdikleri yaş gruplarına göre farklı adlar almaktadır. Mili Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesinde 36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okullara anaokulu; 60-72 ay çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflara anasınıfı, 36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde açılan okul öncesi eğitim sınıflarına da uygulama sınıfı adı verilmiştir. Başbakanlık'a bağlı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde, 0-6 yaş arası çocukların gündüz bakım ve eğitimini üstlenen kurumlara da kreş ve gündüz bakımevi adı verilmektedir (MEB, 2006:1).

1.1.4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmeninin Özellikleri

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından (MEB, 2002:23): “Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişimlerine özendirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygular.” şeklinde öğretmenin görevleri belirtilmiştir. Ayrıca, gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını faaliyete dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, bir bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir.

Öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileri ile nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıdığı ve onların beklentilerine ne ölçüde yanıt verebildiği önemlidir (Demirbolat, 2000:37). Her öğrencinin ilgisi, alakası ve yeteneği farklıdır, dolayısıyla başarılı olmak isteyen bir öğretmen, öğrencisini her yönden (bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal) tanımaya çalışmalı ve bireylere vereceği eğitim-öğretimde hareket tarzını bu noktadan belirlemelidir. Öğrencisini tanıması; onun zihinsel durumunu, duyuşsal özelliklerini ve sosyal ilişkilerini bilmesi öğretmenin başarılı olmasını kolaylaştıracaktır (Aktepe, 2005:16).

Öğretmenlerle ilgili belirtilen özellikler, öğrenciyi tanıma ile doğrudan ilgilidir. Öğretmenin öğrenciyi tanımasının eğitim-öğretimde başarıyı artırdığı yönünde genel bir kanı vardır. Eğitim ve öğretim müfredatları öğrenci boyutu vurgulanarak hazırlanır. Öğrencinin yaşı, çevresi, ilgi alanları bu sistemde önemlidir. Öğrenciye verilecek bilgiler, öğrencinin daha önceki eğitimine, nasıl yetiştiğine ve onun şartlarına uygun hazırlanır.

Bu çerçevede öğretmen, aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- Öğrencilerin fiziksel özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin sosyal-ekonomik özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma,

- Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirleme,
- Öğrencilerin Öğrenme stilini tanıma,
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme,
- Öğrenciyi tanımada ilgililerle iş birliği yapma (Aktepe, 2005:18-19).

Öğrencilerin özelliklerini tanımadan, sadece ders anlatmaya dayanan öğretimin eğitimsel değeri yoktur. Bu durumda, öğretmen dersinin öğretmeni fakat öğrencilerinin öğretmeni olamamaktadır. Oysa eğitim-öğretim etkinliğinden etkilenecek olan ve davranışlarının değiştirilmesi gerekenin öğrenci olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin sorunlarını ve gereksinimlerini bilmeden öğrenmesini sağlamak olanaksızdır (Başaran,1993:15).

1.1.5. Okul Öncesi Dönem Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Yaşam sürecinde bazı dönemler, gelişimsel açıdan diğerlerine oranla kritik bir öneme sahiptir. 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde daha sonraki yıllara etkisi açısından kritik bir dönemdir. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin ve bu eğitimin içinde gerçekleştiği fiziksel ve sosyal çevrenin, gelişimde önemli bir rolü vardır. Yaşamın ilk yıllarında çocuğa verilenler kadar verilmeyenler de onun geleceğini belirler (Arı, 2003:31, Oktay, 2007:162).

Çocuğun gelişimini incelemek pek çok yönden yararlıdır. Önce gelişim basamaklarında ortaya çıkan yeni yetenekler ve davranış özellikleri saptanabilir; sonra gelişimin, her çocuktaki niteliğinden yönü ve hızı kestirilebilir. Kişisel farklılıklarla birlikte ortak yanların bilinmesi çocuk eğitiminde izlenecek yolu belirler. Gelişim, döllenme ile başlayan ve ölüm ile sona eren yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ortalama bir insan beyin kapasitesinin ancak %1-2'sini kullanabilmektedir. İnsanın zihin kapasitesi, nöronlar arasında kurduğu bağlantılara bağlıdır. İki yaşındaki çocuğun beynindeki her bir sinir hücresi 15 bin bağlantı kapasitesine erişir. Beş yaşına kadar nöronlar arasındaki bağlantıların % 50'den fazlası kurulmuş olur (Megep, 2006:7).

Bireyleri tanımak için, onların bedensel, zihinsel, dilsel, sosyal-duygusal gelişmelerinin yakından bilinmesi elzemdir. Bir gelişim döneminden kaynaklanabilecek problemin diğer gelişim dönemlerini de etkileyebileceği ve ileri yaşlarda sorunlar oluşturabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini yakından bilmeleri, çocukları daha iyi tanımaları açısından yararlı olacaktır.

1.1.5.1. Psikomotor Gelişim

Çocukların motor gelişmelerini incelemek ve çocukları daha iyi tanıyabilmek amacıyla bir takım testler ve ölçekler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları Denver Gelişimsel Tarama Testi, Bender-Gestalt görsel motor algılama testi, Frostig gelişimsel görsel algı testi, MEB davranış değerlendirme ölçeği, Psiko-devimsel gelişim ölçeği gibi test ve ölçekler kullanılabilmektedir. Bu test ve ölçeklerden kısaca bahsetmek gerekirse:

Denver Gelişimsel Tarama Testi: Çocukların gelişimlerdeki gecikmeleri belirlemek amacıyla yapılan basit ve kısa zamanda uygulanabilen bir testtir. 0-6 yaş çocuklarına bireysel olarak uygulanır. Test sağlıklı ya da görünürde sağlıklı olan çocuklarda gelişim açısından özürü olanları ayırt eden 100 madde ve 4 alt testten oluşur. Çocuğun kişisel ve sosyal devinimsel ve uyumsal gelişimlerdeki durumunu belirler. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler tarafından uygulanabilmektedir (Özgüven, 1994:52).

Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi: Motor algılama ve görsel algılama yeteneğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Beş yıl – altı ay ile on yıl – on bir ay yaşlarındaki çocuklara uygulanmaktadır. Testin uygulanması için değil, puanlanması ve yorumlanması için özel eğitim gerekmektedir (Öner, 1997:241-242).

MEB Davranış Değerlendirme Formu: Bu form aylık periyotlarla gözlemler yapılarak uygulanır. Çocukların sosyo-duygusal, psikomotor, bilişsel alan ve dil gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılır. Belirlenen hedef davranışlar doğrultusunda gözlemler yapılarak uygun bölümler işaretlenir. Böylece çocuğun yaşına uygun gelişim gösterip göstermediği belirlenmektedir (MEB, 2006:92).

1.1.5.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Katz'a (1995) göre, erken yaşlarda yetişkinlerle ve akranlarla kurulan sağlıklı ilişkiler bireyin genel yaşam becerilerinin gelişiminin yanı sıra onun akademik gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Turaşlı ve Kuru, 2008:12). İlk yıllarda sosyal uyum problemleri yaşayan çocuklar, genel bir sosyal uyumsuzluğun yanı sıra, okula karşı olumsuz tutum ve genel sağlık problemlerine daha açık olarak görülmektedir.

Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini tanımak ile ilgili birçok test ve ölçek uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı (OHDİDA), MEB Davranış değerlendirme ölçekleri, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Sosyal Gelişim Ölçeği, Temel Kabiliyet Testi, Okul Olgunluğu Testi, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz kavramı Ölçeği, Uyumsal Davranış ölçeğidir. Bu ölçek ve testlerin bazılarında kısaca bahsetmek gerekirse:

OHDİDA: Çocuklarda sosyo-duygusal algısal-devinimsel, bilişsel ve dil gelişimini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek olarak performans testi kullanılmakta ve bireysel olarak uygulanmaktadır. 3-6 yaş arası çocuklara uygulanır ve dört alanda toplam 144 madde bulunmaktadır. Testin uygulanması ve yorumu için özel bir eğitim almak gerekmemektedir (Öner, 1997:121).

Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği; Çocukların öz güvenleri ve öz kavramları kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla kullanılır. Dokuz ve yirmi yaş arası bireylere grup olarak uygulanmaktadır. 80 maddeden oluşan ölçek davranış, zeka, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma, mutluluk gibi altı alt testten oluşmaktadır. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler tarafından kullanılabilir (Öner, 1997:249).

1.1.5.3. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim; çevre ile etkileşimi sağlayan, dünyayı anlamaya yarayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden ve tüm süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (Selçuk, 2005).

Zihinsel gelişim düzeyini belirlemek amacıyla, Yağmurda dolaşan kadın resmi çizme testi, Wechsler çocuklar için zeka ölçeği (WISC), Stanford-Binet Zeka ölçekleri, Merrill-Polmer ölçeği, Mr. Carthy yetenek testi, Binet ve Simon, Kufman Çocukları değerlendirme bataryası, soyut düşünme testi, grup zeka testleri Kalifornia zihni olgunluk testi, Otis-Alfa Gama zihin kabiliyeti testi, Black Building testleri kullanılmaktadır (Munnc, 1967:344).

WISC: Beş-On altı yaş arası çocukların zeka gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Sözel ve performans becerilerini içeren on iki alt testten oluşmaktadır. Testin kullanımı için dikkatlice denetlenen bir özel eğitim gereklidir (Özgüven, 1994:70).

Stanford-Binet Zeka Testi: İki- On altı yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Ölçek türü olarak sözel ve performans testi belirlenmiştir ve bireysel olarak uygulanır. İki ile beş yaş arasındaki testler altı aylık dönemler şeklinde oluşmuştur. Bu yaşlarda gelişim çok hızlı olduğundan böyle bir düzenleme yapılmıştır. Testin kullanımı için değil puanlaması için özel bir eğitime ihtiyaç vardır (Atkinson, 1995:491).

1.1.5.4. Dil Gelişimi

Dil, çocukların kendilerini ifade etme, sosyal ve kültürel değerlerini kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede işlevsel bir göreve sahiptir Okul öncesi dönemde çocuklar, çevresindeki yetişkinleri model alarak ana dilini doğal olarak öğrenmektedir. Çocukların kendilerin ifade etmede, sosyokültürel değerlerini kazanmada ve sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede dile ihtiyaçları vardır (Mussen ve diğerleri, 1990:229).

Dil gelişimini ölçmek amacıyla bir takım testler ve ölçekler uygulanabilmektedir. Bunlardan bazıları Peabody Resim-Kelime Testi, Anlamsız Hece Testi, Kelime Söyleyiş Testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi, OHDIDA olarak belirlenmiştir.

Peabody Resim-Kelime Testi: Test, resimlerden oluşmaktadır. Resimlerle kelime hazinesi ölçülmektedir. Test özellikle beden ve konuşma özürülüler için kullanılmaktadır. İki – on iki yaş arası çocuklara uygulanabilmekte ve testin uygulanmasında çocuktan kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup

göstermesi istenmektedir. Testin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir (Öner, 1997:103-104).

Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi: 4,5-7 yaş çocukları için düzenlenmiş olan bu test, çocuğun dil yeteneğini ve kelime hazinesinin zenginliğini, denegin kendisine sorulan sorulara ne oranda tam, kesin ve doğru olarak cevap verdiğini belirlemeye yaramaktadır. Testte materyal olarak nesne resimlerini gösteren dört karton ve çocuğun verdiği her cevabın araştırmacı tarafından kayıt edildiği bir değerlendirme kağıdı kullanılmaktadır (Yıldırım, 2008:49).

Lügatçe ve Dil Testi: Dört-altı ve yedi-sekiz yaş arası çocuklarına uygulanmaktadır. Test sözel ve bireysel olarak uygulanır. Çocuğun kendisine sorulanları ne oranda tam ve kesin olarak yanıtlayabilme gücüne sahip olduğunu saptayan iki bölümden oluşan madde bulunmaktadır. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler tarafından kullanılabilir (Öner, 1997:113).

1.1.5.5. Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi

Çocukların gereksinimlerini kendi kendilerine karşılayabilir hale gelmeleri önemlidir. Çünkü çocuğun yaşamında erken başlayan öz bakım becerilerinin gelişimi ebeveynlerden bağımsızlığının başlangıcını gösterir. Bu nedenle, çocuğun yaşına uygun beceriler seçilerek küçük yaşlardan itibaren öğretilmeye çalışılmalıdır. Öz bakımla ilgili becerilerin öğretilmesinde esas amaç; çocuğun bazı temel becerileri kazanabilmesidir. Bu becerileri kazanmış çocuk, çevreden bağımsız olarak hareket edebilecek ve öz güvenini kazanmış olacaktır. Çocuğun kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir. Çocuk isteklerini yerine getirebilmek için her zaman başkalarına bağımlı olamayacağını ve kendisinin de sorumluluk alarak yapması gereken işler olduğunu öğrenmelidir (Megep, 2006:10).

1.1.6. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi Tarihçesi

Kantarcıoğlu (1973), küçük çocukların eğitilmesi düşüncesinin M.Ö. 400 yıllara kadar uzandığını belirtmiştir. 1782-1852 yılları arasında yaşayan düşünür ve eğitimciler, çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlar ve günümüze ışık tutan görüşler ortaya koymuşlardır. 19. y.y.’da sosyal bilinç gelişmiş ve çocukluğa gelişimin farklı bir dönemi olarak bakılmaya başlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu devrinde ise ülkemizde

azınlık ve yabancıların anaokullarına karşılık Türklerin Sıbyan Mektepleri vardı; ancak bu okullar anaokullarının yerini tutmaktan çok uzaktı (Kırca, 2007:15).

1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesinin” yürürlüğe girmesi ile ülkemizde anaokulları açılmaya başlanmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda” okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda” Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 Sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim hizmetlerinin; %90'ı Millî Eğitim Bakanlığınca, %10'u SHÇEK ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmektedir (<http://ooegm.meb.gov.tr>, 2012).

Sayısal yetersizliğin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarının gerek fiziki kapasite gerekse personelin nitelik ve niceliği, kurumların araç gereç materyal ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Özel açılmış bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında da gerek fiziksel yapı gerekse donanım açısından birbirleriyle kıyaslandığında aralarında uçurumlar bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ister özel ister resmî olsun kaliteden ödün vermemek asgarî şartların sağlanması için gerekli denetim ve yaptırımların sağlanması gerekir. Programların çeşitliliği zenginliktir. Ülke genelindeki çocukların farklı ihtiyaçları farklı programlarla ancak karşılanabilir (Koçal, 2001:151).

Okul öncesi genel müdürlüğünün çalışmalarına bakıldığında, birçok proje yapıldığı görülecektir. 2001-2005 yılları arasında Okul öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi, 2002-2007 yılları arasında Temel Eğitime Destek Projesi, 2002 yılında Temel Eğitim Programı II. Faz “Okul öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması” projeleri başta olmak üzere, bugüne kadar genel çapta 32 büyük projeye imza atan Genel Müdürlük, bugün halen 10 büyük projeyi yürütmektedir. Bugün Türkiye genelinde 48 üniversite bünyesinde Okul Öncesi Eğitim bölümleri bulunmaktadır 2009–2010 eğitim öğretim yılında 60–72 ay çocukları için 32 ilde

zorunlu eğitim pilot uygulaması başlatılmıştır. 2010–2011 eğitim- öğretim yılında 25 ilin daha zorunlu eğitime alınması, 2011- 2012 eğitim-öğretim yılında 14 ilin ilave edilmesi ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise 10 ilin daha zorunlu eğitim kapsamına alınması ve böylece 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplam 81 ilde 5 yaş grubu okul öncesi eğitim çağı çocukları için zorunlu eğitime geçilmesi planlanmıştır (Kocabıyık, 2011:4).

1.1.7. Okul Öncesi Eğitim Programı

Kandır'a göre (2001:9) okul öncesi eğitim programının nitelikli olabilmesi, öğretmenin “çocuğun doğasını anlaması” esasına dayanır. Eğitim programının hazırlanmasında göz ardı edilmemesi gereken nokta, çocuğun ne öğrendiğinin, nasıl öğrendiğine bağlı olduğunun bilinmesidir

Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanması amaçlamaktadır. 36-72 aylık çocuklara yönelik olan bu program ‘gelişimsel’ bir programdır. Yani çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal programdır. Bu programda “yer alan kazanımlar” ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılacaktır. Geliştirilen bu program, gelişimsel gereksinimleri karşılarken, gelişim alanlarının birbiri ile olan dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı, çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Bu özelliği ile ‘Çoklu Zeka Kuramı’nın savunu ve vurgularıyla da tutarlıdır (MEB, 2006:11).

1.1.8. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği

Günümüzde, ailenin çocuk üzerindeki etkisinin doğumdan önce başladığı savunulmaktadır. Bu görüşlere göre, ailenin duygusal, toplumsal, ekonomik ve kültürel yönden çocuğun doğumuna ve gelişmesine hazır olup olmaması, çocuğu isteyip istememesi ve çocuktan beklentileri ileriki yaşantısını etkilemektedir (Düşek, 2008:112). Okul öncesi dönemde, çağdaş ve ekonomik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve öz denetim geliştirebilen çocuklar yetiştirebilmek ancak okul ve ailenin iş birliği ile mümkün olacaktır. Ailelerin eğitim programlarına katılımları sonucu bilgi, davranış ve tutumlarında meydana gelecek istendik değişiklikler, toplum bilincini ve duyarlılığını geliştirerek toplumun eğitim politikalarına katkıda bulunacaktır (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). Çocukların eğitim hedeflerini saptarken, öğretmenin çocuğu tek başına düşünmesi olanaksızdır. Başarılı bir okul öncesi eğitimi amaçlanıyorsa, eğitimin içine anne-babayı da alan, aile eğitimi kapsayan, aileye önem veren hedefler oluşturulmalıdır (Üstün, 1993:87). Öğrenci-aile iletişiminin niteliği, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun ailesiyle kurduğu ilişkinin niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Çocukluğun ilk dönemlerinde ilgi gören, duygusal açıdan doyumsuzluk çekmeyen, bir birey olarak tepkileri önemsenen ve anne babasıyla yeterli vakit geçiren çocukların, okul çağında her açıdan daha sağlıklı ve uyumlu olacağı söylenebilir (Aslanargun, 2007:121).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, okul öncesi programlar uzun süreli bir incelemeyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çocuk ve ebeveyni (çoğunlukla anneyi) bir ünite olarak ele alan programların, yalnız çocuğu ele alan programlardan daha etkili olduğunu göstermiştir (Çelenk, 2003:30).

Aile katılımında, çocukların ilk eğitimcilerinin anne, babaları olduğu görüşünden yola çıkılarak, aileleri destekleyici, onları çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında eğitici ve çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayıcı şekilde sistematik ve kurumsal eğitimle evdeki eğitimi paralelleştiren bir yaklaşım sergilenir. Okul öncesi eğitim kurumlarının birçoğunda maalesef aile, programın dışında kalmakta böylece çocuğun kazandığı becerilerin kalıcılığı sağlanmamakta ve bu becerilerin günlük

yaşama aktarılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil ailesi ile birlikte ele alan yaklaşımdır” (Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Ana-babalar çocuk oyunlarını gözleyerek ve dinleyerek, çocuklarını daha iyi tanırlar. Çocuğu tanımanın en kolay ve en etkili yolu oyundur. Çocuğun huyları, davranışları, istekleri, düşünceleri, duyguları, en açık biçimde oynarken ortaya çıkar. Onun için çocuğun oyununu önemsemeli ve çocuğa yararlı olacak ortam ve malzemeleri sağlayarak, çocuğun rahatça oynamasına olanak tanınmalıdır (Okman Fişek ve Sükan, 1983:85).

1.2. Bireyi Tanıma

Bireylerin bütün uğraşlarının temelinde, bireyi tanıma süreci yer almaktadır. Bireyi tanımak; onun kimliği ve görünüşüne ilişkin özellikleri yanında daha çok onun biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeyi gerektirmektedir. Bireyi tanımada, kişi hakkında bilgiler toplamak ve bu bilgileri anlamlı olacak bir biçimde analiz etmek, değerlendirmek, yorumlamak, belirli sentezlere ulaşmak gerekmektedir (Özgüven, 1998:55). Bireyi tanımak derken; büyük ölçüde onun davranışlarının nedenlerini bilmek, anlamak kastedilmektedir.

İnsanlar; sayılamayacak kadar çok özellikler yönünden birbirlerinden ayrılırlar. Bireyler arasındaki farklılık, birbirlerinden farklı özelliklere sahip olarak dünyaya gelen bireylerin, birbirlerinden farklı çevrelerde yetişmelerinden ileri gelir. Bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitsel programlar seçmesinde; başarısızlık, ilgisizlik ve sosyal uyumsuzluk vb. sorunların çözümlenmesinde yardımcı olmak her şeyden önce onların zayıf ve güçlü yanlarının ilgi, tutum ve değer yargılarının yetiştikleri çevrenin geliştirici ve engelleyici etkilerinin ayrıntılı olarak bilinmesine bağlıdır. Bireysel farkların genişliğini belirten evrensel bir kanı olarak, kişi sayısı kadar da kişilik bulunduğu ifade edilmektedir. Bireyin kişiliği çok sayıdaki bireysel ve farklı özelliklerden oluşan karmaşık ve dinamik bir bütündür. Bireyler arasındaki farklar, kalıtımsal olarak birbirlerinden farklı özelliklere sahip olarak doğan bireylerin, yine birbirlerinden farklı koşulları olan çevrelerde yetişmelerinden ileri gelmektedir. Okula her çevreden çeşitli

davranış ve alışkanlıklara sahip öğrenciler gelir ve bu farklar onların davranışlarına yansır (Can, 2002:145, Aktepe, 2005:16).

Bireyi tanımak, onun kişilik özelliklerini bilmekle mümkün olur. Kişilik çok kapsamlı bir kavram olup; bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinik bütün özelliklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve davranış kalıplarını içine alır.

Bu özellikleri şu şekilde genelleayebiliriz:

- Doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler,
- Yetiştiiği sosyal çevreden kazandığı özellikler,
- Bireyin içinde bulunduğu kültüre özgü ortak görgü ve değerler,
- Bireyin yalnız kendine özgü olan bireysel görgü ve değerler şeklinde alt başlıklara ayrılabilir (Yeşilyaprak, 2006:269).

Bu özelliklerin tümü ve birbirleriyle ilişkisi bireyin kendine özgü kişilik örüntüsünü oluşturur. Bireyin özelliklerinin ölçülmesi alanındaki gelişmeler insanın bütün niteliklerinin olmasa bile, bireyler arasındaki farkların çoğunun ölçülebileceği konusunda bize cesaret verici olmuştur. Bireyin tanınması gereken özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

– **Bireyin fiziksel, biyolojik özelliklerini tanıma**

Beden yapısı: Beden sağlığı okul başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu gibi, kişilik gelişiminin de önemli belirleyicilerindedir. Bu nedenle, öğrencinin her yıl boyu ve ağırlılığı ölçülmeli, görme, işitme, konuşma bozukluğu, görünür beden sakatlıkları olup olmadığı, vaktiyle geçirdiği hastalıklar saptanmalı, her yıl en az bir kez sağlık yoklamasından geçirilmelidir (Özgüven, 1998:52).

– Davranışsal Özelliklerini Tanıma

Genel ve Özel Yetenekleri: Çocuğun eğitimdeki başarısını önceden kestirmek için, eğitimin gerektirdiği yeteneklere ne ölçüde sahip olduğunu bilmemiz gerekir (www.okulweb.meb.gov.tr).

İlgiler: İlgi bir nesne ya da faaliyete karşı, bütün engelleyici koşullara rağmen onu isteme, arzu etme, bağlanma olarak tanımlanır. Bir öğrencinin ilgi duyduğu ders, etkinlik, meslek vb. özellikleri bakarak öğrenci hakkında bilgi edinilebilir (www.okulweb.meb.gov.tr).

Bilgi ve beceri düzeyi: Yapılan araştırmalar geçmiş başarının gelecekteki başarıyı önceden kestirmede güçlü bir etken olduğunu göstermektedir. Çocuğun okul özgeçmişi, okul dönemlerinde yaşadığı akademik başarı/ başarısızlıklar, çeşitli konu alanlarında zayıf ve güçlü yönleri vb. özelliklerin de bilinmesine ihtiyaç vardır (Yeşilyaprak, 2006:268).

Kişilik: Genel ve özel yetenekler, başarı ve ilgiler, kişilik dediğimiz bütünlüğü oluşturan öğelerdendir. Bireyin beden yapısı, mizacı, ilgileri, psikolojik ihtiyaçları, yetenekleri, alışkanlıkları, tutumları ve değer yargıları dinamik bir örüntü teşkil eder ve onun, çevresine tipik uyumunu belirler. Liderlik bağımsız davranabilme, duygusal kararlılık, başkaları ile işbirliği yapabilme gibi özellikler yönünden ne durumda olduğunu bilmek bireyin okula uyumunu öğretmen ve arkadaşları ile ilişkilerini anlamamız için gereklidir (www.anaokullu.com).

Benlik Tasarımı: Bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, bu görüş ve algısına göre çevreye nasıl tepki verdiği yani kendi hakkındaki benlik tasarımıdır. Kişinin davranışları onun kendi hakkındaki değerlendirmeleri göre yön alır (Özgüven, 1998:52).

Tercih ve beklentiler: Bireyin yöneldiği alanlar ve okullar, genel olarak yaşam için çabaları ve istekleri bireyin tercihlerine göre beklentilerini oluşturur (Yeşilyaprak, 2006:268).

– **Sosyo- Kültürel ve ekonomik koşulları tanıma**

- a. Ailenin yapısı: Geniş aile- çekirdek aile, ataerkil aile, demokratik aile gibi özellikler bireyi tanımada etkilidir.
- b. Ailenin eğitim anlayışı ve tutumu, çocuklarına ilişkin beklentileri
- c. Ailenin sosyo-kültürel, ekonomik durumu ve çevre: Aile özgeçmiş, anne-babanın çevresi ile ilişkileri, eğitimleri, meslekleri vb. durumlar bireyin başarısını ve uyumunu etkiler (Yeşilyaprak, 2006:269).

Her birey çeşitli yönleriyle diğerlerinden farklıdır. O halde bireyi tanımanın asıl amacı onun kendisini tanımasına, kendisinin başkalarından olan farklılıklarını görmesine yardım etmektir. Bireyi tanıma teknikleri ile elde edilen bilgiler ile:

- Bireyin kendisini tanımasına ve gerçekçi bir benlik geliştirmesine yardım etmek,
- Herhangi bir konuda karar vermek için gerekli temel bilgileri toplanmak,
- Yetenek ve ilgileri doğrultusunda bireyleri akademik programlara ve mesleklere yönlendirmek,
- Eğitim programları için uygun olacak bireyleri ayırmak ve sınıflandırmak,
- İş verimini artırmak için bireylerin ve işin niteliklerine uygun kişileri seçmek ve yerleştirmek,
- Her bireye kendine has özellikleri yönünden sürekli ve bütün halinde yardım olanağı sağlamak,
- Bir kurumun özel amaçları için en uygun kişileri seçmek,
- Bireyin problemlerine uygun yardım ve tedavi hizmetini kararlaştırmak ve teşhis koymak,

Bireylerin belirli konularda gelecekteki başarılarını yorumlamak, tahminlerde bulunmak amaçlanmıştır (Yeşilyaprak vd., 1996:161, Özgüven, 2001:82-83).

1.2.1. Bireyi Tanımda Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Bireyi tanıma hizmetleri ile ilgili şu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Kepçeoğlu 1992; Kuzgun 2000, Özgüven 2002, Yeşilyaprak 2006):

- Temel ilke bireyin kendini tanımasına yardım etmektir.
- Sadece bir ölçme aracı bireyi tanımak için yeterli değildir. Amaç bireyi olabildiğince farklı yönleriyle tanımaya çalışmak olmalıdır.
- Tanıma hizmetleri ile bireyler hakkında toplanan bilgiler geçerli ve güvenilir olmalıdır. Bireyi tanıma tekniklerinin kısa zaman dilimi içinde uygulanıp sonuçlarının birlikte yorumlanması daha yararlıdır. Ölçme araçlarının sonucuna en kısa zamanda ulaşmak için uygulanacak ölçme aracı yaş, yaşantı, eğitim açısından öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.
- Bireyi tanıma tekniklerinin etkili biçimde uygulanabilmesi ve sonuçlarından yararlanılabilmesi için birey ile ilgili olan herkesin işbirliği içinde olması gerekir.
- Bireyi tanıma teknikleri bir araçtır. Araç uygulamak amaç haline getirilmemelidir. Örneğin; amaç sadece anket uygulamak değil daha çok bireyi tanımaya yönelik olmalı ve anket sonuçları mutlaka değerlendirilmelidir. Anket ile birlikte bireyi tanımak için, öğrencinin arkadaş ilişkileri, sınıf içinde davranışları gözlemlenebilir; ailesi hakkında bilgi edinilebilir.
- Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan bireylere değil, tüm bireylere yönelik olmalıdır.
- Bireyleri tanıma hizmetleri süreklidir. Bireyler sürekli değişme ve gelişme içindedirler. Belli bir dönemde ölçülen özellikler o döneme özgüdür.
- Bireyi tanıma teknikleri aracılığıyla elde edilen bilgiler en kısa sürede planlı bir biçimde kullanılmalıdır. Çünkü birey hızla değişmekte ve uzun süre saklanan bazı bilgiler eskimektedir.
- Bireyi her yönü ile bir bütün olarak tanımak bir idealdir.

- Okullarda öğrenciler hakkında toplanan özel ve gizli olmayan bilgilerden öğretmenler, yöneticiler ve velilerinde yararlanabilmeleri sağlanmalıdır. Çocukla konuştuğumuz her şey değil, eğitim hayatında ona yardımcı olabilecek bilgiler başkalarıyla paylaşılabilir.

1.2.2. Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Karşılaşılan Güçlükler

Bireylerle ilgili doğru ve gerçeğe uygun bilgilerin toplanması bireyi tanımanın önemli koşullarından birisidir. Birey hakkında, bilgi toplamak için, kullanılan tekniklerin, bilgi toplama, araç ve yaklaşımlarının sınırlı yönleri yanında genel olarak bireyi tanımak bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Kendisi hakkında bilgi toplanan bireyin kendini tanıtmaya ve verdiği bilgilerde samimi ve içten olmaması, gerçekli bilgileri vermemesi, bireyi tanımayı güçleştirmektedir. Bir diğer problem de uygulanan bireyi tanıma ve bilgi toplama tekniğinin türüne bağlı olarak gösterilmesi gereken özen ve dikkatin taraflarca ve özellikle de uygulayıcı kişi tarafından tam anlamıyla gösterilememesidir. Ancak, toplanan bilgilerin güvenilir ve geçerli olmasına öncelik verilerek, bilgiler uygun zaman ve koşullarda toplanmalıdır (Özgüven, 2002:55, Yeşilyaprak vd, 1996:160).

Bireyi tanıma tekniklerinin kötü ve aşırı kullanılmaları, test kullanımının yoğun olarak sorgulanmasına yol açmıştır. Kim, nasıl, ne kadar kullanılmalı, testlerde hangi özellikler bulunmalı gibi sorular testlerin niteliğinin, kullanım amacının ve kullanımı ile ilgili etik kuralların sorgulanıp belirlenmesine yardımcı olmuştur. Testlerin kötü kullanımını aşağıdaki durumlarda ortaya çıkabilir:

- Testlerin geliştirilme amacının dışında kullanılması,
- Testler farklı dillere çevrildiğinde o kültüre uyarlamasının yapılmamış olması,
- Normal popülasyon için geliştirilmiş olan testlerin farklı özellikteki popülasyon için (örn; engelliler, özel gruplar) kullanılması,
- Bu alanda yetişmemiş kişilerce kullanılması,
- Test sonuçlarının bireye ve ailesine uygun biçimde ifade edilmemesi (Yeşilyaprak, 2006:281).

Bireyi tanıma tekniklerini uygulayan kişinin objektif olabilmesi de oldukça önemli bir sorundur. Sorun yaratan bir diğer durum da bilginin toplanacağı kaynak kişinin yeteri kadar, güdülenmemiş olmasıdır. Aracın ne olduğu, neye hizmet ettiğini bilmeyen kişi kendisine yöneltilen sorulara cevap vermek istemeyecektir. Böyle bir durumda değerlendirmenin, geçerliliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle, önce güdüleme sonra uygulama ilkesine uyulmalıdır. Bütün bunlar, bireyi tanımada karşılaşılan sorunların çeşitliliğini ortaya çıkarmakta, güçlüğünü vurgulamaktadır (Ufuk,1998:21).

Bütün bu bilgileri özetleyecek olursak bireyi tanıma tekniklerini kullanacak kişilerin:

- Tekniklerin kullanım amacı,
- Uygulama kuralları,
- Elde edilen bilgileri değerlendirilmesi ve yorumlanması konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri hatta bazı teknikler için alanında uzman olması gerekmektedir.

1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarını Tanımının Önemi

Çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin; fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için, her biri diğerlerinden farklı özelliklere sahip çocukların, her gelişim alanındaki yeterlilikle yetersizliklerine ilişkin bilgiler toplanmalı ve toplanan bu bilgiler doğru, yeterli düzeyde olmalıdır. Bu çerçevede çocuğu tanıma çalışmalarına gereksinim vardır. Dünyaya gelen her çocuk, gelişim bakımından yaşlıları ile bazı ortak özelliklere sahip olabilir. Okul öncesi dönem çocukları; gelişim ve öğrenme hızı, ilgi, yetenek ve olaylara yaklaşım biçimi bakımından birbirlerinden farklıdır. Her çocuğun aileden getirdiği kalıtım özellikleri farklı olduğu gibi, içinde yaşadığı aile ortamındaki deneyimleri de birbirinden farklıdır. Çocuğun çevresinin de onu tanıması oldukça önemlidir. Çocuğun içinde yetiştiği aile, eğitim aldığı okul ve yaşadığı toplum onun çevresini oluşturur. Bu çevre çocuğu diğer çocuklardan ayırt eden özelliklerinin beslenip geliştiği ya da engellenip köreltildiği ortamlardır (Yaşar, 2000:11, Türküm, 2002:170).

Çocuğu tanıma, okul programlarının geliştirilmesinde ilk adım olarak düşünölmelidir. Bu anlamda çocuğu tanımak ve değeriendirmek eğitim programının can alıcı boyutlarından biri olarak hayati öneme sahiptir. Çocuğu tanıyabilmek için kullanılan araçlar ne olursa olsun her birinin ortak özelliği gözlenebilir olmasıdır. Bir başka ifadeyle çocuğu tanıma ve değeriendirme süreci çocuğa ait bilgilerin çeşitli araçlar ile sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bu veri tabanıyla çocuk hakkında yorum yapabilir hale gelinmesi demektir (MEB, 2006:89). Bu nedenle her çocuğun ayrı bir birey olduğu düşünölererek ve bireysel farklılıklar göz önüne alınarak çocuğun gereklerine göre eğitim planlamaları yapılmalıdır (Yaşar, 2000:24).

Çocuğu tanımanın önemini MEB'e (2006:90) göre özetlersek;

- Çocukların motivasyonunu, dikkatini, bir alana özgü bilgi ve beceri düzeylerini, ilgi alanlarını, öğrenme stillerini, gereksinimlerini, organizasyon becerilerini, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini, problem çözme becerilerini, sosyal yaşam becerilerini, yardıma gereksinim duydukları alanları ve güçlü yönlerinin tespitini olanaklı kılar.
- Çocukların gereksinimlerini karşılayacak etkili ve kaliteli eğitim programlarının amaçlarının seçilebilmesini ve bu amaçlara ulaşılması için öngörölen kazanımların belirlenmesini sağlar. Çünkü çocuğun gereksinimleri tespit edildikten sonra diğer adımlar belirlenebilir.
- Uygun öğrenme yöntem, teknik ve araçlarının seçilmesine ve böylece etkili öğrenme ortamlarının düzenlenmesine temel oluşturur.
- Erken yaşlarda çocukların güçlü ve gelişmeye açık veya desteklenmesi gereken özel gereksinimlerinin karşılanmasına olanak verir. Böylece, çocukların gelişimsel olarak desteklenmesinde, doğru zamanda doğru yönlendirme şansı yakalanmış olur. Güvenilir ve geçerli araçların kullanılması durumunda, aileleri çocukları ile ilgili olarak bilgilendirmek ve yönlendirmek için etkili bir süreçtir. Çocuğu tanımakla ilgili kullanılan her yöntem ve araç, eğitimcinin ve ailenin çocuk hakkındaki fikirlerini karara dönüştüren somut sonuçları gösterir.

- Çocukların kendi kendilerini tanıma fırsatı yaratarak bireysel ve sosyal farkındalık geliştirmelerini ve çocuğun kendi hakkında içten denetim becerisinin gelişmesini sağlar.

- Çocukların gelişimindeki ilerlemeyi ya da sapmaları ölçmeyi sağlar. Böylece çocuk hakkında bir profesyonel olarak aileleri bilgilendirmede güvenilir bir rehberlik hizmeti vermek mümkün olur.

Çocukları tanımak için birçok bireyi tanıma tekniği kullanılmaktadır. Öğretmen, çocukta görülen olumlu/olumsuz davranışı kayıt altına almazsa daha sonra gözden kaçabilir veya unutulabilir. Bu nedenle çocuk ile ilgili bilgiler kayıt altına alınmalıdır.

Çocuk hakkındaki bilgilerin kayıt altına alınmasının gereği MEB (2006:89) program kitabında şu şekilde belirtilmiştir:

- Çocukların hızla değişen gelişimsel özelliklerinin akılda tutulmasını kolaylaştırır. Bu nedenle kayıtlar, çocuğun gelişimine ait ipuçları verir ve bunların güvenilir bir şekilde yorumlanmasına yardımcı olur.

- Kayıt altına alınan bilgiler, geçmişteki bulgularla şimdiki bulgular arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırır, karşılaştırma yapma olanağı verir ve gelecek hakkında öngörü kazandırır.

- Kayıt altına alınan bilgiler gözden kaçabilecek neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasında yardımcı olur.

- Çocuğun kendisi ve ailesi için zengin bir özgeçmiş oluşmasına olanak verir.

- Çocuklar, kendileri ile ilgili yazılı kayıtları görerek okuma-yazmaya karşı olumlu tutum ve alışkanlık geliştirirler.

Bir birey olarak çocuğu tanımanın amacı, çocukların neleri bilmediğini değil, neleri ne kadar bildiğini ortaya çıkarmaktır. Çocukların bildiklerinden hareketle, yeni öğrenme alanlarına dikkatlerinin çekilmesi bu noktada önemlidir. Bu nedenle çocukları tanımaya çalışırken bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Megep'e (2006:5-6) göre;

- Çocukları tanıma çalışmaları çocuğun yapamadıkları üzerinde yoğunlaştırılmamalıdır. Çocuğun kendisiyle ilgili olumlu benlik algısı güçlendirilmelidir. Çocukların bildikleri kadar merak ettiği konularda dikkate alınmalıdır. Çocukları tanımak demek, çocukların neleri öğrenmek istediklerini de ortaya çıkarabilmek demektir.

- Çocuklar ne yaptıkları kadar nasıl ve neden yaptıklarını da düşünmelidirler. Çocuk yaptığı eylemlerin nedenini düşünmeden yaptığında, ezberci bir yapıya sahip olabilir. Çocuklarla öğrenme sürecinde, duygu ve düşünceleri ile ilgili konuşmalı, yaptıklarının amaçları hakkında paylaşımlar yapılmalıdır.

- Çocuklar aynı yaşta olsalar da birbirleri arasında farklılıklar olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuk merkezli çoklu değerlendirme, yöntem ve araçlarının kullanılması gerekmektedir.

- Çocukları tanıma çalışmaları eğitim programlarının bir parçasıdır. Eğitim ortamındaki her durum çocuk hakkında bir veri olarak dikkatle değerlendirilmelidir.

- Çocukları tanımada aileleri ve yaşadıkları çevre koşulları da dikkate alınmalıdır.

- Tanıma çalışmaları düzenli ve sürekli olarak yapılmalıdır.

- Çocukla ilgili elde edilen bilgiler sadece eğitim amaçlı kullanılmalıdır.

Genel bir ifadeyle çocuğu tanıma, sürecin kendisidir. Çocuğu tanımak ve değerlendirmek için eğitim durumlarının sonuçlanmasını beklemek gerekmez. Çocuklar, öğrenme süreci içinde bu süreçten nasıl etkilendiklerini kendilerince uygun bir yolla yansıtırlar. Öğrenme kadar öğrenilenleri ifade etme yolları da özgün ve çok çeşitlidir. Bu nedenle eğitimcilerin çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecini öğrenme sürecinin içinde ele alması, her durumu çocuk hakkında bir veri olarak dikkatle değerlendirmesi önemlidir. Çocuğu tanımak, çocukla ilgili gelişimsel hedeflerin belirlenmesi açısından önemlidir. Ancak çocuğu tanımak için yapılan çalışmalar, çocuğu etiketlemek olarak yorumlandığında bu sürecin çocuk açısından son derece örseleyici olabileceği bir gerçektir.

1.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarını Tanımada, Öğretmenlerin İzlemesi Gereken Temel İlkeler

Çocuklar, aynı yaşta olsalar bile, birbirlerinden farklı bireylerdir. Aynı yaşlardaki çocuklar için, o yaşın kritik özellikleri olmakla birlikte çocukları birbirinden ayıran, onları özel yapan birçok özellikleri vardır. Bu nedenle çocukları tanıma sürecinde, çocukların bireysel farklılıklarının kaçınılmaz olduğunu göz önünde bulundurarak öğrenen merkezli çoklu tanıma yöntem ve araçlarının kullanılması gerekmektedir (MEB, 2006:92).

Okul öncesi dönemde öğrencinin gelişimine uygun bir eğitim ortamı hazırlama, bu gelişimin okulda, ailede ve çevrede en iyi şekilde sürmesi için, gerekli katkıları yapma, öğretmenin temel amaçlarıdır.

Okul öncesi dönem öğretmenlerinin öğrencilerini tanımada izlemesi gereken bazı temel ilkeler şöyle sıralanabilir (Taner, 2005:16-17):

- Gelişim bir süreçtir. Okul öncesi dönemi bireyin gelişimi, daha önceki dönemlerdeki gelişim görevlerinin ne derece başarıldığına bağlı olarak devam etmelidir.
- Her çocuk tek ve benzersizdir. Çocuk içinde bulunduğu ve etkisine girdiği bu nitelikler bağlamında tanınmaya çalışılmalıdır.
- Çocuğa, “Kendini anlama ve keşfetmenin temelini oluşturmak üzere bireysel farklılıklarını görmesi, güçlü ve sınırlı yönlerini anlamasına fırsat verecek yaşantılar sağlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2006:289).
- Bu dönemde, çocuk toplumsal rolleri, cinsel kimliğine uygun olarak benimsemesi beklenen gelişim görevlerinin içinde yer almaktadır. Bu konuda okul öncesi öğretmenleri rol dağıtım tekniği, psikodrama, sosyodrama tekniklerini kullanarak öğrencilerinin gelişim görevlerine yardımcı olmalıdır (Ültanır, 2004:238).
- Çocuğu tanımaya yönelik gözlem yapılmalı ve anekdot kayıtları tutularak gelişim özellikleri izlenip, dosyalarında muhafaza edilmelidir (Özguven, 2002:44).
- Çocuğun yaşamındaki önemli değişimler, çeşitli tanıma teknikleri kullanarak öğrenilmelidir.

- Okul öncesi öğretmeni, tanıma tekniklerini birbiriyle bağlantılı olarak kullanmalı, öğrencinin kendisini tanımasına ve kabul etmesine yardımcı olmalıdır (Yeşilyaprak, 2006:291).

- Okul öncesi dönemdeki bireyi tam ve eksiksiz tanımak mümkün olmamaktadır (Ültanır, 2004:238).

- Bireyi tanıma faaliyetleri eğitimin bir parçası olarak sürdürülmelidir (Çınar, 1998:20).

- Okul öncesi öğretmeni tanıma faaliyetlerini sürekli olarak devam ettirmelidir.

- Tanıma faaliyetleri süresince, objektif olmaya özen gösterilmelidir. (Tanaydın ve Demiral, 1982:2-4).

Bu yöntemler izlenirken, sadece bireyi tanımak yeterli değildir. Okul öncesi öğretmeni elde ettiği bulguları eğitime yansıtıkça, öğrencilerde da kendilerini tanımaya başlayacaklardır. Öğrenciler de ilgilerini, yeteneklerinin sınırlarını anlamaya ve gelişim düzeyine uygun davranışlar geliştirmeye başladıkları zaman tanıma faaliyetleri amacına ulaşmış olacaktır (Kuzgun, 2003:70).

1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Bireyi Tanıma Tekniklerinin Yeri

2006 yılında yayımlanan 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programı kitabının birinci bölümünde programın tanıtımı, eğitim programının ve öğretmen kitabının kullanılmasında önerilen yöntem, gelişim özellikleri, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımlara ve bunlarla ilgili açıklamalara ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Kitabın 2. bölümü, okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi ve kaynaştırma eğitimine yer vermektedir.

3. bölümde, öğrenme süreci eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve plan çeşitleri hakkında bilgi bulunmaktadır. 4. bölümde aile katılımına yer verilmiştir. Program

kitabının 5. bölümünde ise bireyi tanıma ve değerlendirmeye yer verilmiştir. Programda, eğitim-öğretim sürecinin son aşaması, amaçlar doğrultusunda planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve yorumlanması amacıyla yapılan değerlendirme şeklinde belirtilmiş ve çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin değerlendirilmesi şeklinde farklı yönlerden ele alınmıştır. Çocuğu tanıma ve değerlendirme bölümünde ise çocuğu tanıma ve değerlendirmenin hayati öneme sahip olduğu, çocuk hakkındaki bilgilerin kayıt altına alınmasının gereği, çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi, çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ve çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçlar (gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, gelişim kontrol testleri ve standart testler, portfolyolar, gelişim raporları...) örneklerle belirtilmiştir. Program kitabının son bölümünde ise okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte öğretmenin ve ailenin görevlerine yer verilmiştir.

1.4. Değerlendirme

1.4.1. Değerlendirme Nedir?

Drummond'a (1993:13) göre değerlendirme: “ Günlük uygulamalarımızda çocukların öğrenimlerini gözlemlediğimiz, bunları anlamak için çaba harcadığımız ve sonra anladıklarımızı yararlı bir şekilde kullandığımız yollardır”. O halde değerlendirmenin dört niteliği vardır: Günlük uygulamayla ilgilidir, gözleme dayalıdır, bir yorum gerektirir ve daha iyi bir öğrenim ve öğretim için yol gösterir (Miller ve diğerleri, 2010:62).

Epstein, Schweinhard, DeBruin-Parecki ve Robin'e (2004) göre ise değerlendirme, yansıtma ve karar vermek için bilgi toplamadır. Değerlendirme formal ya da informal olabilir. Formal bir değerlendirme, bir dizi yönetim direktifi ve yorumlama rehberi içerir. İnfomal bir değerlendirme, öğretmen tarafından dizayn edilir ve uygulanır. Formal bir değerlendirme, normatif (kurallarla ilgili) sorulara (Bu çocuk, aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırıldığında nasıl performans göstermektedir?), kriter referanslı sorulara (Bu çocuk öğrettiğim kavramları nasıl anlıyor ve içselleştiriyor?) ya da tahmine dayalı sorulara (Formal okuma yazma öğretimi anaokulunda başladığında bu çocuk kuvvetli ihtimalle nasıl başarılı olur?) cevap verebilir (Beauchat, Blamey ve Walpole 2010:160).

Uygulanan programın değerlendirilmesi, programı uygulayan eğiticiyi, yöneticileri ve anne-babaları çocukları daha etkin bir şekilde desteklemek konusunda sayısız yararlar sağlar. Lomax, okul öncesi programlarda değerlendirmenin çeşitli amaçlar için yapıldığını ifade etmektedir:

- Çocuk grupları hakkında sayısal bilgi toplamak,
- Anaokulundaki diğer çocuklara veya ulusal normlara göre bireyin durumunu belirleyerek, bireysel farklılıkları ölçmek,
- Güçlükleri önceden teşhis etmek,
- Bireydeki güçleri ve güçsüzlükleri değerlendirmek,
- Öğretimde bir sonraki adımı belirlemek,
- Okul öncesi programın belirli bölümünün etkinliğini değerlendirmek,
- Bireyin genellikle ne yaptığı ile ne yapabildiğini ayırabilmek,
- Gelecekteki gelişmeyi önceden tahmin edebilmek,
- Gelişmenin farklı alanları arasındaki ilişkileri değerlendirmek olarak belirtmiştir (Düşek, 2008:119).

Değerlendirme sonuçları, programın geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir gibi eğitimin etkisini belirlemek amacıyla da kullanılabilir. Her iki durumda da asıl hedef çocukların gelişimini ve eğitimini desteklemektir. Değerlendirme eğitim sürecinin en temel öğelerinden biridir. Değerlendirme;

- Çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi,
- Programın değerlendirilmesi,
- Öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak farklı yönlerden ele alınmalıdır (MEB, 2006:89).

1.4.2. Değerlendirme Çeşitleri

1.4.2.1. Oyun temelli değerlendirme

Oyun temelli değerlendirme, çocukların nasıl araştırdığı ve çevreleriyle nasıl etkileşime girdiğini değerlendirmek için mantıklı bir araç olarak son yıllarda popülerlik kazanmıştır. Bu tür değerlendirme özellikle bebek ve yürümeye yeni başlayan çocuklar için yararlı olarak görülmektedir, çünkü bu grup, gelişme çevrelerine bağlı olarak, daha formal değerlendirme uygulamalarına neredeyse hiç karşılık vermemektedirler. Segar&Webber'e (1996, 230) göre oyun temelli değerlendirme, çocukların çevreleriyle doğal etkileşimlerinde gelişme ve öğrenmeyi nasıl sergilediklerine odaklanır. Doğal bir davranış olarak oyun, çocuğun yalnız sosyal-duygusal, bilişsel ve motor gelişimine pencere açmaz, aynı zamanda güçlü yanları ve başa çıkma stratejilerine de ışık tutar. Dahası oyun, çocukların ilişkilerinin nitelikleri hakkında da önemli bilgi sağlar. Oyun aynı zamanda ailelerle iletişimi destekleyen ortak bir dil oluşmasına ve aile-profesyonel ortaklığı gelişmesine de hizmet edebilir (Darragh, 2010:239).

1.4.2.2. Güç Temelli Değerlendirme

Güç temelli değerlendirme, çocuğun ne yapabildiğine ve sahip olduğu bilgi ve becerileri çevresiyle anlamlı etkileşiminde nasıl kullandığına odaklanır. Bu, risk faktörlerini ya da çocukların tamamlamadığı görevleri tanımlamayı araştıran geleneksel değerlendirme uygulamalarından önemli bir değişikliği ifade etmektedir. Her bir çocuğun gelişimini desteklemek, çocuğun ne yapabildiğini kavramak ve çocuğun şaşırtıcı yeteneklerini onun gözlerinden görmek, bir çocuğun gelişimiyle ilgili görüşünüzü çarpıcı bir şekilde etkileyen eğilimleri yansıtır. Diğer yandan güç temelli değerlendirme, çocuğun yeteneklerine odaklanır. İngilizce dil öğrencilerine karşı olan tutumlardaki değişiklik, o alandaki ve daha geniş kültürdeki güç temelli yeteneklere karşı olan en önemli değişikliklerden birini temsil eder. Okul öncesi ve daha küçük çocuklara ikinci bir dil öğretim programlarının yaygınlığı, kesinlikle kültürel değişikliklere işaret etmektedir. Alan olarak çift ve çok dilliliğin güçlü yanlar olduğu bakış açısı, kültürel ve dilsel olarak hassas araçların savunulması ve geliştirilmesi yoluyla ortaya konmaktadır (Darragh, 2010:240).

1.4.2.3. Kültürel ve Dilsel Olarak Hassas Değerlendirme

NAEY'e (2005) göre gözlem ve değerlendirmeler, çocukların kültürel bilgisini ve dünyalarını algılama ve etkileşimde tercih ettikleri yolları dikkate alarak, kültürel olarak uygun olmalıdır. Değerlendirme araçları seçilirken çocuğun dili de göz önünde bulundurulmalıdır.

İyi bir değerlendirme hem kültürel hem de dilsel olarak hassastır ve her bir çocuğun bireysel öğrenme ihtiyaçlarına saygı duyar ve onlara cevap verir. Var olan bu değerlendirmeler genellikle uygun olmayan biçimde kullanılmaktaydı. Bu sınırlamalar öğretmenin nasıl ve ne öğreteceğiyle ilgili mantıklı kararlar verme yeteneğini etkilemektedir. (Darragh, 2010:242).

1.4.3. İnfomal Değerlendirme Araçları

Okul öncesi için en mantıklı olan çıktı ölçütü, anaokulu hazır oluşun bir değerlendirmesidir. Bu bahsedilen ölçütlerin özellikle anaokulunun başlangıcında uygulanmasının daha iyi olacağı öngörülmektedir. Bir çok vakada bu değerlendirmeler formaldır veya gelişim skorları (güz dönemi skorlarını bahar döneminden çıkarmak) ya da normatif skorlar (çocuklarınızın performansını başka ortamlarda başka çocukların performansıyla karşılaştırma) elde ederek standartlaştırılmıştır. Bu durumda, bireysel çocukların bu değerlendirmelerinin yorumlarında özenli olunması; bunlar gibi değerlendirme çıktılarının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yansıtılması ve program geliştirmelerin zaman içinde yönetilmesi gerekmektedir (Beauchat ve diğerleri, 2010:162).

Meisels, Jablon, Marsden, Dichtelmiller, Dofman ve Steele'e (1995) göre zaman içinde çocukların gelişimini değerlendirmek ve belgelendirmek için bir başka popüler yaklaşım İş Örnekleme Sistemidir. İş Örnekleme Sistemi çocukların gelişimini belgelendirme için üç ana araç içermektedir: (1) gelişimsel rehberlik ve kontrol listesi, (2) portfolyolar, ve (3) özet raporları.

Gelişimsel rehberlik, gözlemin bir çerçevesini sağlar ve öğretmenlere, güncel çocuk gelişimi bilgisi ile ulusal standartlarından kaynaklanan durumları gözlemleyebilmeleri için belirgin bir kriter sağlar. Gelişimsel rehberlikle ilgili gözlem yoluyla elde edilen bilgi daha sonra kontrol listelerini tamamlamakta kullanılır.

Meisels ve arkadaşlarına (1995) göre portfolyolar, çocukların çabalarını, gelişimlerini ve başarılarını belgelendiren çalışmaların toplamıdır. Portfolyo öğelerine iki tip çalışma örnekleri dahildir: çekirdek ve kişiselleştirilmiş. Çekirdek öğeler, bir okul yılı boyunca üç farklı zaman noktasında toplanan gelişimin aynı dönemine ait verileri yansıtır. Örneğin, bir yılda üç kere alınan kesme örneği, küçük kas gelişimini ve uygun makas kullanımını belgeler ve bir fotoğraf ve bir blok yapının kopyalanmış yazımı kelimelerin kullanımını ve matematiksel fikirlerin tanımlanmasını belgeler. Kişiselleştirilmiş öğeler her bir çocuğun çalışmasının eşsiz yanlarını olduğu kadar daha geniş bir programı yansıtmaya hedefiyle toplanır.

İş Örnekleme Sistemi, performans değerlendirmesi için bir stratejidir. Bu tür değerlendirmede, çocukların deneyimleri ve gösterdikleri öğrenim dış standartların etkili bir şekilde nasıl karşılanacağını belgelendirmek için kullanılır. Her iki portfolyo ve İş Örnekleme Sistemi çocukları kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olarak alır ve çocuğun gelişimiyle ilgili olarak ailelerle iletişimde bulunmak için araçlar olarak etkin bir şekilde kullanılır. Çocukların gelişim ve öğrenmelerinde aileler kritik bir destekleyici role sahip olduğundan, bu iletişim hayati önem taşımaktadır (Beauchat ve diğerleri, 2010:164).

İletişimin bir aracı olarak otantik (gerçek) değerlendirme hem ailelere hem de profesyonellere çocukların bütünsel gelişiminin bir özetini sağlar. Her iki taraf da işlemin girdilerini sağlama fırsatına sahip olur ve çocuğun zaman içindeki gelişimi üzerine yorum yapar. Değerlendirmede aile katılımı, çocuğun programa girişinden önce başlayabilir; çocuğun algılanan güçlü yanları ve meydan okuma alanları hakkında aileden toplanan veri sağlanır. Bunlar, sırasıyla, profesyonelle sürekli geribildirim ve aile girdisine dayanan yorumlar sağlamak suretiyle, bilgilendirmeye hizmet edebilir ve değerlendirmeye rehberlik yapabilir (Darragh, 2010:241).

Bahsedilen değerlendirme uygulamalarının yanı sıra çocukların bireysel gelişimleri hakkında da belirli bilgiler sağlayan çok çeşitli daha formal değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır.

1.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme

Okul öncesi dönem çocuklarının hızlı gelişmeleri, kendilerini tam olarak ifade edememeleri ve bu yıllardaki her alanda gösterecekleri gelişim özelliklerini yetişkinliğe de taşıyacak olmaları nedeni ile doğru olarak tanınmaları ve değerlendirilmeleri günümüzün önemli konularındandır. Tüm özellikleri ile tanınan ve buna göre uygun eğitimlerle gelişimleri desteklenen çocukların, kendileri, aile ve profesyonel olarak da öğretmenleri tarafından eğitimin bir parçası olarak değerlendirilmeleri hem eğitim kalitesine, hem aile desteği ve katılımına hem de bu dönem çocuklarını değerlendirmede kullanılabilen araç ve yöntemlere dikkatleri çekmektedir (Denizkan, 2007:170).

Kame'enui ve arkadaşlarına (2006) göre değerlendirmeler, okul öncesinde pahalıya mal olur. Değerlendirme bireysel olarak yapılmalıdır. Bu yüzden anaokulu gününün karmaşık işlerinden arta kalan değerli zamanı alır. Ayrıca anlamak için de zaman gerekir, böylece öğretmenin değerli planlama zamanını da alır. Bu durum için, anaokulu gününün öğretimsel görevleriyle yakından ilişkilendirmek ve böylece bunların günlük hayatla özdeşleşmesini, yorumunun ve diğerleriyle iletişimin kolaylaşmasını sağlamak önerilebilir. Bunu yapmak için, bütün çocukların aynı değerlendirmeye ihtiyacı olmadığını ve bütün çocukların aynı zamanda değerlendirilmesinin önünde bulundurulmalıdır. Temel notlar, değerlendirme için dört türü olan bir ölçüye gerekmediği uyarlanmıştır: taramalar, tanımlayıcı değerlendirmeler, gelişim gözleme değerlendirmeleri ve çıktı değerlendirmeleri (Beauchat ve diğerleri, 2010:160).

Mills'e (1994) göre okul öncesi eğitimde iyi bir değerlendirme; plan-programı, aile ile iletişimi ve eğitimin etkililiğini değerlendirmeyi ve çocukların gelişimi ile birlikte özel ihtiyaçlarını belirlemeyi içermelidir. Ayrıca değerlendirme devamlı olarak programın bir parçası olmalı ve süreci bölen bir uygulama olmamalıdır. Çocukların her gün ürettikleri değerlendirme aracı olarak kullanılmalı ve bu değerlendirme sürecinin içinde çocuklar her zaman yer almalıdır. Çocuğun kendini değerlendirmesi, doğru yönetim için bir adımdır ve bağımsız davranabilmenin temelidir. Bu nedenle, eğitimin amacı, öğrencilerin öğrenmeyi sürdüren insanlara dönüşmesidir ve kendini değerlendirme öğrenmenin özüdür (Denizkan, 2007:172).

National Institute of Early Education Research (2004)'e göre değerlendirmenin güvenilir ve geçerli olabilmesi için birçok kriteri karşılaması gerekir. Değerlendirme

verisinin güvenilirliği, benzer koşullar altında büyük ihtimalle benzer sonuçlar elde etmek anlamına gelir. Değerlendirme verisinin geçerliliği, aracın ölçmek için dizayn edildiği şeyi ölçmesi anlamına gelir. Aşağıdaki değerlendirme kriterleri okul öncesi popülasyon için geliştirmiştir.

- Çocuk kaygılı ya da korkmuş olduğunda değerlendirme yapılmamalıdır: Bunu başarmak için, mümkün olduğunda değerlendirme doğal ortamlarda yapılmalıdır. Dahası, değerlendirme çocuklara bildiklerini göstermek için bir fırsat olarak düşünülmelidir. Bu, algılanan bir bilgi ya da beceri eksikliği üzerine odaklanan değerlendirme uygulamalarının tam tersidir.

- Bilgi zaman içinde edinilmelidir: Değerlendirmeye tek seferlik bir yaklaşım yalnızca çocuğun içsel durumuyla ilgili bilgi sağlar ve değerlendirmede daha sonra aranan veriyi sağlamaz.

- Değerlendirme verisi değişik yollarla elde edilmelidir: Değerlendirme verisinin işe yarar olması için çocukların öğrenme içerikleri içinde çok çeşitli yollarla bilgilerini göstermeleri dikkate alınmalıdır.

- Değerlendirme verisi çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını temsil edecek şekilde toplanmalı: Veri toplanırken, küçük çocukların ilgilerine ve dikkat sürelerine karşı hassas olunmalıdır. Bu yüzden bu geniş hedef içerisinde değerlendirme doğal çevrelerde ve günlük aktivitelerde gerçekleştirilmelidir.

Bu her bir kritere sırasıyla uyulması güvenilir, geçerli bir değerlendirmeyi destekler (Darragh, 2010:237).

1.4.5. Değerlendirmede Erken Müdahalenin Yeri

Erken müdahalenin yararları oldukça geniştir ve araştırmalar müdahale ne kadar erken olursa genel sonuçlarının da o kadar iyi olacağını göstermiştir. Pardini (2002) ise değerlendirmenin temel sonuçlarından birinin çocukların erken müdahale servislerine ihtiyaçları olup olmadığına karar vermek olduğunu ileri sürmüştür. Erken müdahale hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklar için, değerlendirme, Kişisel Eğitim Programları (KEP) ve Kişiselleştirilmiş Aile Hizmeti Planları (KAHP) geliştirmede anahtar bir rol oynamaktadır. KEP ve KAHP arasında bir çok benzerlik bulunmasına rağmen, ikisi

arasındaki temel farklardan biri hizmet verilen çocuğun yaşıdır. KAHP doğumdan 2 yaşına kadar olan çocukları kapsar, KEP ise 3 ve 21 yaş arasındaki çocukları ve gençleri içine alır. KAHP ve KEP, değerlendirme verilerini çok çeşitli yollarla kullanırlar. KAHP için değerlendirme, ailevi konular, güçlü yanlar ve kaynakları olduğu kadar, çocuğun her bir gelişimsel alandaki o anki fonksiyon seviyesine dair bilgiler sağlar. KEP'te çocuğun o anki fonksiyon seviyesi üzerinde odaklanma sürdürülür; ancak ailenin güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına minimal düzeyde odaklanılır. Değerlendirme uygulamaları, her bir çocuğun gelişimini ve bu gelişimi destekleyen profesyonelin yeteneğini etkileyerek, bireysel seviyede yapılır. Buna ek olarak bu uygulamalar, aile-profesyonel birlikteliğini ve ailenin çocuğun gelişimini destekleme kabiliyetini etkileyerek aile seviyesinde de yapılır. Değerlendirme aynı zamanda, okul bölgelerinin içinde olduğu gibi toplumsal seviyede de gerçekleştirilebilir (Darragh, 2010:242).

Sonuç olarak, etkin bir değerlendirmenin gerçekleşmesi için çocuğun; okul öncesi, ilkökul ve benzer ortamlardaki niteliğini program düzeyinde değerlendirmek gerekir.

1.5. Bireyi Tanımda Kullanılan Teknikler

Bireyi Tanıma da kullanılan teknik ve araçlar, çocukların gizil güçlerinin ortaya çıkarılarak; yardıma ihtiyaç duydukları alanların ve güçlü yönlerinin tespit edilmesini sağlar (Özgüven,1998:60). Bir birey olarak çocuğu erken yaşlarda doğru olarak tanıyabilmek okul öncesi öğretmeninin görevidir. Bireyi tanımak için öncelikle bireyin çeşitli yönlerine ilişkin bilgi sahibi olmak gerekir. Bireylerin kimlikleri, fiziksel özellikleri, yetenekleri, ilgileri, sosyal uyum düzeyleri, ailevi özellikleri, benlik algıları, sağlık durumları gibi çok çeşitli yönleri hakkında bilgiler toplanabilir (Yeşilyaprak, 2002:205). Bu amaçla çeşitli ölçme araçları kullanılır ve bu ölçme araçları bireyi tanıma teknikleri olarak adlandırılır. Her bir tekniğin kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip kişiler tarafından amacına uygun olacak bir biçimde kullanılması gerekir. Bireyi tanımaya yönelik bilgi toplama araçları en yaygın biçimde ‘testler ‘ ve ‘test dışı teknikler’ olarak iki genel başlık altında toplanmaktadır.

Bireyi Tanıma da kullanılan çeşitli teknik ve araçlar vardır:

1.5.1.Testler

Testler aracılığı ile bireyin psikolojik özellikleri nesnel olarak ölçülebilir. Bireyin testlerle ölçülen nitelikleri benzer gruplarla karşılaştırılabilir ve yordamalarda bulunulabilir. Bireyin sadece fiziksel özellikleri doğrudan ölçülebilir. Bireyin yetenek, ilgi, tutum gibi psikolojik özellikleri doğrudan ölçülemeyeceği için, belirli bir niteliği ölçtüğü varsayılan uyarıcılar aracılığı ile ölçülür (Yeşilyaprak, 2006:274).

Bireyi tanıma tekniklerinin her biri düzenli olarak öğrenciden bilgi toplama ve bu bilgileri örgütleme ilkesine dayanır. Dolayısıyla bu amaçla her öğrenci için bir dosya açılması ve öğrenci ile ilgili gelişmelerin bu dosyaya kaydedilmesi gerekir. Çünkü informal gözlemlere ve öğretmenin bellek gücüne dayalı bir tanıma tekniği, yeterince güvenilir değildir. Ayrıca öğretmene ve öğrenciye performans ve başarı erişimi konusunda objektif bilgi sahibi olmak için ağırlığın testlere verilmesi hatalı bir yoldur. Testler, uygulanması ve yorumlanması uzmanlık bilgisi gerektiren; alanında uzman kişilerce değerlendirilebilen tekniklerdir (Özguven, 1998:60).

Testler, ölçtüğü nitelik ve amacına göre; yetenek, başarı, kişilik, ilgi ve tutum testleri ile durumsal testler olmak üzere 6 grupta toplanmaktadır.

1.5.1.1. Yetenek Testleri

Kuzgun (1992) yeteneği ‘ eğitim yolu ile bilgi ve beceri kazanma gücünün karakteristik belirtisi sayılan özellikler bütünü’ olarak tanımlanmıştır. Yetenek testleri, bireylerin zihinsel ya da akademik yetenekleri hakkında bilgi toplamak ve bireyin geleceğe yönelik başarısını yordamak amacı ile kullanılır (Özguven, 2001:87). O halde eğitimde öğrencinin yetenekleri bilinirse, ilerideki başarısını kestirmek kolaylaşır (Yeşilyaprak, 2006:276). Bu testler; genel yetenek, özel yetenek ve farklı yetenek testleri olarak hazırlanır ve incelenir. Genel yetenek testleri belirli düzeylerde bireyin genel zihin yeteneklerini; özel yetenek testleri, müzik, resim, sanat dallarında bireyin sahip olduğu özel zihin yeteneklerini; farklı yetenek testleri de, dil yeteneği, soyut kavrama yeteneği, mekanik kavrama yeteneği gibi farklı zihin yeteneklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Farklı yetenek testleri en yaygın olarak kullanılan yetenek testleri arasındadır. Müzik ve resim gibi güzel sanatlara ilişkin ölçme ve gözlemler daha erken yaşlarda okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde başlamalıdır. Ancak bazı denemelerin

ötesinde okullarımızda henüz özel yetenek testleri kullanılmamaktadır (Özgüven, 2001:87).

Criner, Klauer ve Phye'e (1992/1996/2008) göre okul öncesi dönem, çocuğun etkin olarak düşünme ve öğrenme becerilerini edindiği, temel kavramları kazandığı dönem olduğundan muhakeme yeteneğinin bu dönemden itibaren desteklenmesi önemlidir. Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, iki durum arasında ilişki kurma, karşılaştırma ve sınıflandırma yapma gibi muhakeme yeteneğinin temelini oluşturan becerilerin okul öncesi dönemde kazandırılmasıyla, çocuğun bilişsel gelişimi ve akademik becerileri desteklenir. Bu durum da çocuğun daha sonraki öğrenim yaşantısını kolaylaştırarak daha başarılı olmasını sağlar. Araştırma sonuçları, nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların düşünme ve öğrenme becerilerinin zenginleştiğini ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığını göstermektedir (Ömeroğlu ve İnal, 2011:199).

Alp ve Diri; Lohman ve Hagen'e (2003) göre okul öncesi dönemde çocukların muhakeme yeteneği düzeylerini belirlemek, çocukların gelişim özellikleri ile bireysel farklılıklarının ortaya konması ve bu doğrultuda çocukların gereksinimlerine yönelik eğitim programlarının oluşturulması açısından önemlidir.

Bu düşüncelerden hareketle dünyada ve Türkiye'de çocukların muhakeme yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak, konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarına uyarlanmış ve çocukların genel muhakeme yeteneğini sözel, sayısal ve sözel olmayan (görsel-uzamsal) bilişsel becerileri kullanarak değerlendiren ölçme aracının olmadığı görülmüştür (İnal ve Ömeroğlu 2011:198).

1.5.1.2. Başarı testleri

Herhangi bir konunun ne kadar öğrenildiğini anlamaya yarayan ölçme araçlarıdır.

a) Standart başarı testleri

Geçerlik ve güvenilirlikleri saptanmış, başarısı en yüksek adayı seçmek ve başarılarına göre bir alana, programa veya işe yerleştirmek amacıyla bir uzman grup tarafından geliştirilmiş olan testlerdir.

b) Öğretmen yapımı başarı testleri

Öğrencilerin bir derse ilişkin başarı derecelerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanmış testlerdir. Bu testler sadece hazırlandıkları konular ve sınıflar için geçerli sayılabilir. Geçerlik ve güvenilirlikleri yüksek değildir (Özgüven, 2001:89).

Okul öncesi dönemin amacında; çocukların başarı/başarısızlığını ölçmek yer almadığından başarı testleri bu dönemde kullanılmamaktadır.

1.5.1.3. İlgi Envanterleri

Bireylerin ilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş envanterlerdir. Okullarda öğrencilerin hangi alana, programa, mesleğe veya etkinliğe ilgisi olduğunu saptamak ve böylece öğrenciyi yönlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. Bireylerin ilgilerinin ölçülmesi ilgi envanterleri ve gözlemlerle yapılmaktadır (Özgüven, 2001:89). Bireylerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları yönlerini daha iyi tanıyarak, ileride doyum sağlayacağı alanları seçmelerine yardımcı ölçme araçlarıdır. Okullarda, Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri kapsamında Kuder İlgi Envanteri, Strong İlgi Envanteri ve bunlara benzer birçok ilgi envanterleri kullanılmaktadır (Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), 2011:6).

Okul öncesi dönemde çocukların ilgileri okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından gözlemlenerek yıl sonu gelişim raporlarında ‘ilgi alanları’ bölümüne yazılarak değerlendirilmektedir. Bu konuda profesyonel bir çalışma yapılmamaktadır. Ayrıca bu alana çocukların ileri de kendilerini nerede görmek istedikleri ve ne olmak istedikleri de yazılmaktadır.

1.5.1.4. Kişilik Testleri

Kişilik test ve envanterleri genellikle bireylerin kişilik özellikleri ve uyum düzeyleri hakkında bilgi toplamak, bir sorunun çözümü amacıyla başvuran kişiye doğru tanı koyabilmek, psikolojik danışmaya ihtiyacı olan bireyleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Can, 2002:152). Genel olarak kişilik testleri projektif türden olup, kişisel yoruma açıktır. Bu bakımdan, kişilik testleri daha dikkatle incelenmelidir. Kişilik

testleri arasında, RORŞAH, TAT, CAT, MMPI, çeşitli cümle tamamlama testleri, resim yorumlama testleri gibi psikolojik ölçme araçları sayılabilir (Erol, 2002:24).

1.5.1.4.1. Bier Cümle Tamamlama Testi

Birey tanıma tekniklerinden biri olan cümle tamamlama testi, projektif testler arasında yer alır. Bireyin paylaşmadığı, duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir testtir. Birey bu testte eksik cümleleri tamamlayış biçimiyle, ilgilerini, tutumlarını, arzularını, beklentilerini, sıkıntılarını vb. duygu ve düşüncelerini yansıtır. Bireyin iç dünyasına ait bilgiler edinmek istendiği zaman kullanılır (<http://www.bursapianalitik.com>). Bu cümleler çocuğun ev, aile, arkadaş ilişkileri, kendisine ilişkin düşüncelerini ve isteklerini kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (Yeşilyaprak, 2006:309). Okul öncesi dönemde cümle tamamlama testi çocukların yaratıcı düşüncelerini öğrenmek amacı ile de kullanılmaktadır. Aşağıdaki tabloda (Ek-1) bir cümle tamamlama örneği verilmiştir. Bu örnek öğrenci grubunun özelliklerine göre geliştirilebilir.

1.5.1.4.2. Benego Kişilik Testi

Benego Kişilik Testi, ebeveynlere çocuğunun kişilik özelliklerini tanıma imkanı vermektedir. Böylelikle, ebeveynler, çocuğunu diğer çocuklardan ayıran özellikleri daha net görmekte ve çocuğunun davranışlarının altında yatan sebepleri daha iyi tespit etmektedir. Çocuğunun temel kişilik fonksiyonlarının bilincinde olan ebeveynler nelere ilgi duyduğunu anlayarak geleceğini şekillendirmede çocuğuna daha fazla yardımcı olabilecektir. Yine çocuğunun oyun algısı, arkadaşlık ve çevre ilişkilerini çözümledikçe sosyalleşme sürecinin sağlıklı ilerlemesine destek olacaktır. Çocuğun oyun oynarken nasıl davrandığını ve hangi tür oyunların çocuğu için uygun olduğunu öğrenecektir. Çocuğun yemek ve uyuma alışkanlıkları ile ilgili daha önce fark edemediği özelliklerini fark etmeye başlayacaktır. Özellikle, anaokulu/okul öncesi eğitiminde arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşimini daha iyi takip edebilecek ve bu eğitimden en iyi şekilde faydalanması için ona yardımcı olabilecektir. Bu test, veliler tarafından çocukları için optik form ya da internet üzerinden uygulanabilir. Uygulama süresi 10-15 dakikadır (<http://benegotest.com/icerik.php?icerikid=64>).

1.5.1.4.3. Scamper Testi

Çocukların yaratıcılığını geliştirmede ve hayal gücü, sezgi, düşünme, orijinallik hazinelerini korumada etkili bir yöntemdir scamper testi. Bu test, çocuklara düşüncelerini değiştirmeleri ya da birleştirmeleri konusunda adım attırarak yaratıcı düşüncelerini sağlar. Scamper yöntemi okul öncesinden başlayarak her düzeyde eğlenceli bir şekilde uygulanabilir. Bu yöntem tek bir nesneye yöneltilen düşünme yöntemi serisidir. Bunun için tek bir nesne seçilir ve beyin fırtınası yoluyla bu nesne değiştirilip geliştirilebilir. Bunu yapmak için çocuğa sorular sorulur. Bu sorular çocuğun daha önce alışık olmadığı şekilde düşünmesini sağlar. Bu sorular bir anlamda farklı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik itici bir güçtür. Çocukların düşüncelerini geliştirip onların keşif yapmasını cesaretlendirir. Ayrıca esnek düşünmeyi ve kalıpları yıkmayı öğretir. Çocuğa yaratıcılıkla ilgili ne kadar çok çalışma yaptırılırsa farklı düşünme becerisi de o oranda gelişir. Testte:

- Ayakkabı olmasaydı sokakta gezmek için ayağımıza başka ne giyerdik?
- Bütün arabalar kırmızı olsaydı ne olurdu?
- Uzaylı biri şemsiye yapsa nasıl bir şemsiye yapardı? gibi sorular çocuklara yöneltilerek yaratıcı düşünceleri sağlanılır (<http://www.frmartuklu.net>).

1.5.1.5. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçekleri; bir kişinin ya da bir kümenin nelere, ne derecede değer verdiğini, o duruma ilişkin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini saptamaya yarayan araçlardır. Ancak tutumlar doğrudan değil, dolaylı olarak ölçülebilir. Bu yüzden tutumların ölçülmesi bazı güçlükler taşır. Genel olarak 'Likert tipi tutum ölçekleri' yaygın olarak kullanılmaktadır (Yeşilyaprak, 2006:281).

1.5.1.6. Durumsal Testler

Bu test, standart koşullarda yapılan, düzenlenmiş gözlem gibi düşünülebilmektedir. Örneğin; belirli bir amaca yönelmiş bireyin engellendiği zaman ne derecede kızgın ve kavgacı olabileceğinin doğal bir ortamda gözlenmesidir. Bu testler, okul öncesi dönemdeki öğrencilere uygulanabilir. Öğrencilerin oyun oynadıkları

köşelerin farklı yerlerine kameralar yerleştirilerek onların davranışları, çevreleriyle olan iletişimleri vb durumlarla ilgili bilgiler toplamak mümkündür. Durumsal testlerin uygulanmasında bireyin özel yaşamına müdahale etmek gibi etik sorunlar bulunması nedeniyle yaygın olarak kullanılmayan bir tekniktir (Can, 2002:153, Taner, 2005:30).

Test teknikleri okul öncesi dönem öğrencilerine uygulanabilmektedir. Fakat bu dönemdeki öğrenciler henüz okuma yazma bilmedikleri için, testler başkaları tarafından yöneltilen sorularla ya da çocukların davranışları gözlemlenerek uygulanmaktadır. Diğer yandan bu testlerin uygulanması alanında uzman kişilerce yapıldığı için uygulaması zor olmaktadır. Bu durumda test tekniklerinin kullanımını sınırlamaktadır.

1.5.2. Test Dışı Teknikler

1.5.2.1. Gözleme Dayalı Teknikler

Bireyi tanımada gözlemsel yaklaşım içinde yer alan teknikler olarak gözlem, gelişimsel tarama ve kontrol listeleri, gözlem listeleri, derecelendirme ölçekleri, özellik kayıt çizelgesi ve anekdot kaydı teknikleri yer almaktadır.

1.5.2.1.1. Gözlem

Gözlem; olgular arasında ilişkiler kurulması, araştırmalarda veri toplanması, denencelerin sınanması ve elde edilen bilgilerin üretilmesi gibi süreçlerin temelini oluşturan bilimsel bir yöntemdir (Kuzgun, 2003:73). Gözlem başkaları hakkında bir görüş edinmek, onları tanımak ve değerlendirmek için en sık başvurulan tekniktir (Yeşilyaprak, 2006:283). Mitchell ve David'e (1992) göre ise gözlem, bir çocuğa bakmaktan çok daha ötesidir; daha ziyade, etkin gözlem çevre içinde kullanımlarının ve uygulamalarının çeşitli olduğu bir dizi stratejiyi gerektirir.

Bireyi tanıma tekniği olarak ise gözlem, bir kimsenin, diğer bir kimse hakkında, duyu organları ile bilgi edinme yoludur. Gözlemlerle elde edilen bilgi, her bir çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılayan etkin uygulamak için bir temel taş sağlar. Gözlemin, etkin öğretimin günlük bir parçası olması gerekmektedir. Bununla birlikte, tek başına gözlem etkin öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için gerekli olan bütün uygulamaları ele alamaz. Daha ziyade, gözlem gelişimsel ihtiyaçlar ve öğretme ve öğrenmeyi destekleyen sınıf uygulamaları arasında bir köprü yaratmada kullanılan bir çeşit

belgelemedir (Darragh, 2010:245). İki tür gözlem vardır. Bunlar, gelişigüzel (plansız) gözlem ve sistemli (planlı) gözlemdir.

Gelişigüzel (Plansız) gözlem: Bireyi tanımak için, belli bir amacın ve planın önceden saptanmamış olduğu ve bilgilerin rastlantısal olarak elde edildiği gözlem türüdür (Yeşilyaprak, 2006:283). Bu gözlem türü bireyin, diğer bireyleri tanımak için başvurduğu genel yoldur. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında vardıkları yargılar, bir ölçme aracı sonucuna dayanmıyorsa bu yargılar, gelişigüzel gözlem sonucu elde edilen bilgelere dayanmıştır. Gelişigüzel gözlem tekniğinin genel özelliği, bireyi tanımak için belirli bir amacın ve planın önceden saptanmamış olması ve bilgilerin, rastlantısal ilişkilerden elde edilmiş olmasıdır (Kuzgun, 1992:39).

Sistemli (planlı) gözlem: Bireylerin belirli davranışlarının, doğal yaşamları içinde kasıtlı olarak gözlemlenmesine “sistemli gözlem” denir. Bu yolla, bir kimsenin birkaç tipik davranışı hakkında bilgi toplanabildiği gibi, bir grup bireyin belirli bir davranışı gösterme derecesi bakımından birbirleri ile karşılaştırılmaları mümkün olabilir (Kuzgun, 1992:39). Planlı gözlemde, birey hakkında tam ve gerçekçi bir anlayış kazanmak ve durumunu kavramak için, çeşitli zaman ve faaliyetler içinde kişinin yeterli bir süre gözlenip, tipik ve anlamlı davranışlarını kayıt etmek amaçlanmaktadır (Tan, 1992:21). Gözlenecek kritik davranışların istendiği zaman ortaya çıkmaması nedeni ile sistemli gözlem zaman alıcı bir tanıma tekniğidir. Gözlenenin haberi olmadan gözlemin yapılması ve sonuçların ayrıntılı bir biçimde kaydedilmesi oldukça zor bir iştir. Bununla birlikte uygun biçimde yapılmış sistemli bir gözlem, bir davranışın doğal yaşam koşullarında ortaya çıktığı şekliyle incelenmesine olanak verdiği, birçok ölçme araçları ile edinilemeyen özgün, taze ve gerçeğe uygun bilgi sağladığı için yararlı bir tekniktir (Kuzgun, 1992:40).

1.5.2.1.1.1. Gözlem Nasıl Yapılır?

Gözlemin yapılmasında üç aşama vardır: Birincisi, planlama aşamasıdır; gözlem için ön hazırlık yapılır. İkincisi, uygulama aşamasıdır; gözlem yapılır ve kaydedilir. Üçüncü aşama ise sonuçları inceleme, yorumlama, rapor haline getirme ve kullanmadır.

a. Planlama

Planlama için ilk olarak, “neyin” gözleneceğinin saptanması belirlenir. Bu nedenle, gözlemci, gözlem yapmaya başlamadan şu ön hazırlıkları yapmalıdır: Gözlenecek durum saptanır, neyin veya kimin ne zaman ve ne için gözleneceği belirlenir, sıralanır ve tanımı yapılır. Yapılacak gözlemin amaçları saptanır, plan yapılır. Gözlenecek özellikler, önce genel olarak saptanır, sonra ayrıntılı bir şekilde betimlenerek yazılır. Gözlem sırasında uyulacak ilkeler belirlenir. Gözlem sonuçlarının sınıf gözlem listelerine nasıl kaydedileceği ve yorumlanacağı açıklanır. Bunların sonucunda bir gözlem formu geliştirilir ve uygulamaya geçilir (Yeşilyaprak, 2006:287).

b. Gözleme ve kaydetme

Gözlem sırasında tipik ve anlamlı davranışlar gözlenmeli, ayrıntılar öze karıştırılmamalıdır. Bazı davranışları birçok kez gözlemek gözlemin geçerlik ve güvenilirliğini artırır. Gözlemler, sınıf gözlem listesine kaydedilir. Bu kayıtlar çok iyi saklanmalıdır. Gözlem sonuçları ve özellikleri istendiği zaman test edilebilecek şekilde saptanmalı ve incelemeye, sınamaya, düzeltmeye açık ve elverişli olmalıdır (Karasar, 2005:160).

c. Sonuçlandırma

Bu son aşamada gözlem sonunda, tutulan kayıtlar gözden geçirilir, değerlendirilir ve yorumlanır. Gözlem sonuçları bir rapor halinde düzenlenir. Değerlendirme yapılırken gözlenen öğrencinin ne kadar olumlu yönde, ne kadar olumsuz yönde özellik gösterdiği davranışların çetelesi yapılır ve yoruma gidilir (Yeşilyaprak, 2006:289). Gözlem sonuçlarını sayısal verilere dönüştürmek gerekli olduğundan “işaretleme listeleri” veya “derecelendirme ölçeklerinden” yararlanılabilir. İşaretleme listeleri, gözlenen niteliğe ilişkin, olası davranışların var ya da yok olduğunu ve davranışların frekanslarını saptamaya yönelik sınıflama ölçekleridir. Gözlem sonuçlarının sayısal olarak ölçeklerle kayıt edilmesi, sonuçların daha objektif olmasına ve sayısal veriler üzerinde belirli istatistiksel işlemlerin yapılabilmesine olanak sağlamaktadır (Özgüven, 2002:186).

1.5.2.1.1.2. Gözlem Araçları

Weiser, “gözlemde, insan yardım görmeden, yalnız duyularıyla hareket edecek olsa, tabiatın sırları üstünde bir çizik yapmaktan başka bir şey yapamazdı. Araştırmada, duyarlılık temel olduğuna göre, duyu organlarının duyarlılığını artıran yardımcı araçlara, her zaman gerek olacağını” söylemiştir (Karasar, 2006:162).

Gözlem araçlarından kayıt araçları; teyp, band, video şeklinde kullanılır. Bu araçlar, gözlem sırasında gözden kaçan noktaların belirtilmesini sağlayarak, gözlemin daha objektif yapılmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle video kayıtlarıyla yapılan gözlemler, deneklerin önceki hareketlerini yeniden inceleme olanağı verdiği için, gözlemlerin güvenilirliğini ve geçerliğini de artırmaktadır (Özoğlu, 2007:57).

Gözlem yaparken, gözlem araçları kadar araçların geçerliliği ve güvenilirliği de önemlidir. Güvenilirlik bir ölçme aracı veya bilgi toplama yöntemi ile elde edilen verilere karışan hata payı, geçerlik ise, gözlenen sonuçların kapsam ve yeterliği ile ilgilidir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesi ile ilgili olarak, karşılaşılan “hata”lar arasında: ihmal hatası, unutma hatası, derleme hatası, genelleme hatası, kişilik yanlılık hatası vardır (Özgüven, 2002:188).

1.5.2.1.1.3. Yaygın Gözlem Stratejileri ve Kullanımları

Zaman, etkili değerlendirmeye ilişkili en kritik faktörlerden biridir. Okul öncesi dönemde bütün çocukların gelişimini gözlemek için zaman bulmak bir sorundur, bu yüzden etkili bir kayıt sistemi geliştirilmelidir. Çevreyi işleme ve çevreyle olan etkileşimde öğretmenin kendi yollarını kullanması, öğrenme ihtiyaçlarına daha çok yardımcı olur. Aşağıda Darragh (2010: 248) tarafından geliştirilen yaygın gözlem stratejileri ile tanım, potansiyel kullanım ve önerilere yer verilmiştir.

Strateji: Kayıt Tutma. **Tanımı:** Olaylar olurken, detaylı anlatımlarını kaydetmek. Kayıt tutma, gözlemlenen her şeyin kaydını detaylı bir biçimde tutar. **Potansiyel Kullanımı:** Edinilen bilgilerin daha geniş bir içerikte işlendiği ve analiz edildiği daha sonraki yansımalar için çocukların davranışlarını belgelemede bir araç olarak hizmet edebilir. **Öneriler:** Kayıt tutma gözlem için zaman ve dikkat gerektirir. Rahat sandalyeler, not defteri ve kalem etkin araçlardır.

Strateji: Kısa notlar. **Tanımı:** Gözlemlenen olayları hatırlatacak kısa notlar. **Kullanımı:** Günlük ya da haftalık bazda bir araya getirilebilir ve çocukların gelişiminin kümülatif bir resmini sunar. **Öneriler:** Kolay erişilebilir yazma araçları kullanılarak odaya yapışkan notlar asılır. Notlar günlük olarak toplanır ve çocuğun dosyasına konur.

Strateji: Kontrol listesi. **Tanımı:** Belirli bir davranışın ya da gelişimsel dönüm noktasının var olup olmadığını belirlemek için kullanılan form. **Kullanımı:** Çocukların gelişiminin hızlı bir değerlendirmesini sağlar ve daha sonraki gözlemin ya da formal değerlendirme ölçütlerinin hedeflenmesi gereken bir ölçüm olarak hizmet eder. **Öneriler:** Kontrol listeleri çocuktan belirli bir görevi tamamlaması istenerek, ya da daha uygun olanı, toplanan gözlemlerden kontrol listesi maddelerini ele almak için bilgi türetilerek, gerçek zamanda tamamlanır.

Strateji: Olay örnekleme. **Tanımı:** Belirli bir olayı, öncesinde ve sonrasında ne olduğunu gözlemlenme. **Kullanımı:** ABC örnekleme olarak da adlandırılır. Belirli davranışları güçlendiren veya onlara katkıda bulunan faktörlere bakmak için kullanılır. (A), olaydan hemen önce ne olduğunu, (B) olayın kendisini, (C) ise olaydan hemen sonra ne olduğunu simgeler. **Öneriler:** Olay örnekleme zaman ve rahatlıkla yerleştirilebilecek materyaller gerektirir. Buna ek olarak, yetenekli gözlemciler asıl olaydan hemen önce ne olduğu yakalamak için sürekli bir temelde çocuğun çevresiyle etkileşimine de odaklanacaktır.

Strateji: Çetele tutma. **Tanımı:** Belli bir zamanda olayın belli bir olayın oluş sayısını kaydetme. **Kullanımı:** Çeteleler belli bir davranışın yaygınlığını belirlemek için kullanılır ve daha sonraki gözlemin ya da daha formal değerlendirme ölçütlerinin nerede hedefleneceğini belirten bir işaret olarak hizmet eder. **Öneriler:** Çetele, bir çocuğun atıştırma zamanında bir yaşıtıyla olan fiziksel etkileşiminin sayısı gibi bir dizi gözlem hedefi gerektirir.

Strateji: Zaman örnekleme. **Tanımı:** Belirli bir zaman aralığında olan, belli bir olayı gözlemlenme (örneğin, 5 dakikalık zaman aralıklarında izlendiğinde bir çocuk x davranışını yapıyor mu?). **Kullanımı:** Zaman örnekleme seçilen aralıklarda olur ve bu aralıklar süresince hedeflenen davranışların kaydedilmesi gerekir. **Öneriler:** Zaman örnekleme belli bir davranış ve örnekleme için bir plan geliştirmeyi ve ona bağlı kalmayı hedeflemeyi gerektirir.

1.5.2.1.2. Gelişimsel Tarama ve Kontrol Listeleri

Gelişimsel tarama, sağlık veya gelişimsel alanda riski olan çocukları tanımlamak için kullanılır. Gelişimsel kontrol listeleri ve tarama araçları genellikle, gelişimi tipik bir tarzda ilerleyemeyen çocukların tanımlanmasında kullanılır. Topluluk seviyesinde kontrol listelerine ve tarama ölçütlerine bir örnek, “Çocuk Bul” (Child Find) projeleridir. Çocuk Bul, Engelli Bireylerin Eğitimi Hareketi'nin bir parçasıdır. Bu projeler özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan yeni doğandan 21 yaşına kadar olan engelliler arasındaki bütün çocukları tespit etme, tanımlama ve değerlendirme durumlarını gerektirmektedir (Darragh, 2010:238).

Gibson'a (1994) göre okul öncesi eğitimde çocukları bireysel olarak değerlendirmek amacı ile kontrol listelerinin kullanılmasının çocuk ve eğitim programı için birçok yararı vardır. Çocuğun o anda var olan becerilerini belirlemek, spesifik bir davranışın olup olmadığını tespit etmek, gelecekte ortaya çıkabilecek beceriler hakkında bilgi edinmek, diğer çocuklarla karşılaştırma yapmaksızın gelişim düzeyini saptamak, aile ile olan görüşmelerde kanıt oluşturmak kontrol listelerinin en önemli yararlarından biridir. Bununla birlikte, eğitim programı açısından, çocuğun birey olarak eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, programda çocuk için uygun hedef ve davranışlara yer verebilmek ve eğitim programının etkililiğini değerlendirebilmek açısından da yararlı olabilecek ve öğretmenin kolay kullanabileceği araçlardır (Denizkan, 2007:170).

Tarama ve gelişimsel kontrol listeleri, çocukların ve ailelerin daha formal değerlendirme prosedürlerine katılmalarının gerekip gerekmediğine karar vermede anahtar bir rol oynar. Tanılama değerlendirmelerine benzer olarak, biçimlendirilmiş bir çok değerlendirme aracını uygulamak için özel eğitim ve sertifikasyon gerektirir. Bir tarama yönetildikten sonra, bir çok çıktılar olur. Çıktı ne olursa olsun, gelişimsel tarama çocukların gelişimleri hakkında bilgi sağlar. Bu bilgi çocuğun hali hazırdaki fonksiyon düzeyi ve çocuğun gelişimi açısından ailelerin ne algıladığı hakkında ailelerle iletişim kurulmasında kullanılabilir. Buna ek olarak, gelişimsel tarama, mesleki ve ailevi konularla ilgili tartışmalar için başlangıç noktası sağlayabilir (Darragh, 2010:239). Yaygın gözlem stratejilerini, bunların potansiyel kullanımlarını ve erken çocukluk dönemi çevresinde bunların nasıl kullanılacağına dair önerileri içeren tablo, Ek-2'dir.

Kontrol listelerinin yararları yanında dezavantajları da vardır. Bu kapsamda, davranışın sadece varlığını gösterip kalitesi hakkında bilgi vermemesi, bütün davranışların kontrol listesine konulmasının mümkün olmaması nedeni ile önemli bazı davranışları göstermemesi gibi olumsuz özellikler sayılabilir. Kontrol listelerinin bu olumsuzlukları, gözlem kayıtları, dereceli ölçekler ve fotoğrafları da portfolyolarda kullanarak en aza indirilebilir (Denizkan, 2007:173).

MEB'e (2006:95) göre ise, öğretmenlerin eğitim dönemi başında hangi araçları hangi zamanda, hangi amaçla kullanacağını belirlemesi ve bu konuda aileleri bilgilendirmesi gerekmektedir. Güncel olarak ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda, yeni araçlarda kullanılabilir. Bu durumda gelişim kontrol listeleri ve kazanım değerlendirme formları kullanılabilir. Programda yer alan kazanım formu örneği Ek-3 de dir.

1.5.2.1.3. Gözlem Listeleri (Check-Lists)

Gözlem listeleri, gözlemcinin dikkatini gözlenebilir belirli kişilik özelliklerine ve davranışlara yöneltmek amacıyla hazırlanmış olan, gözlemlerin kaydedilmesinde kullanılan araçlardır. Gözlem listeleri, gözlemcinin gözlediği bireyde olan davranışları ya da özellikleri bir çizelgeye bağlamasıdır. Bu listeler, özellikle okul öncesi eğitimde ve rehberlik hizmetlerinde çocuğun çeşitli alanlardaki gelişim özelliklerini izlemek amacıyla kullanılmaktadır. Büyüme ve gelişme göstergeleri, kişilik özellikleri, beceriler, davranışlar, kişisel ilgiler veya kavramsal yeterlilik gibi özellikler gözlem listelerinde yer alabilir. Ayrıca öğrencilerin başarı derecelerini, çalışma süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmek için de kullanılabilir (Yeşilyaprak, 2006:291).

Gözlem listelerinde, çocuğun yaşına, gelişim dönemine uygun olarak yazılmış bir seri betimleyici sıfat ya da davranış ifadeleri bulunur. Gözlem listeleri, bilgi toplamak istenilen özelliklerin ayrıntılı bir listesidir. Gözlemi yapan kimse, gözlediği betimleyici ifadelerin karşısına evet, hayır, bazen bölmelerine ilgili işaretleri koyar (Arslan, 2003:8). Okul öncesi çocuklarının gelişimlerini gözlemek amacıyla hazırlanmış bir gözlem listesi örneği Ek-4'te sunulmuştur.

1.5.2.1.4. Derecelendirme Ölçekleri

Derecelendirme Ölçekleri, gözlemlerin kayıt edilmesinde kullanılan araçlara verilen addır. Gözlemlenecek özelliğin öğrencide bulunma sıklığını kaydetmede ve gösterdiği diğer özellikleri hangi seviyelerde gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılır (Oosterhof, 1994). Belirli davranışların bireyde hangi düzeyde bulunduğunu belirlemek amacıyla açıklayıcı ifade ya da cümlelerin gözlemi yapan birey tarafından doldurulmasıyla oluşturulur. Ölçülen özelliğe ilişkin performans seviyelerinin her birinin ne ifade ettiği hakkında bilgi sunmada yararlıdır. Öğrencilerin performansları hakkında bilgi edinmenin yanında, öğrencilerin zayıf ve güçlü oldukları noktalar hakkında bilgide vermektedir (Taylor, 2003).

Kullanılan ölçek çeşidine göre 4 çeşit derecelendirme ölçeği bulunmaktadır.

- Sayısal derecelendirme ölçeği
- Betimsel derecelendirme ölçeği
- Karşılaştırmalı derecelendirme ölçeği
- Grafik derecelendirme ölçeğidir.

Gözlem sonuçlarının “sayısal” verilere dönüştürülmesinde yararlanılan derecelendirme ölçeklerinde, bir “gözleyen” kişi ile bu kişinin gözlediği bireyler, objeler ve olaylar bulunur. Bu derecelendirmeler; ürün değerlendirmesi, süreç ve işlem yollarının değerlendirmesi, kişilik ve tutumlarının değerlendirmesidir. Derecelendirme ölçeklerinin en yaygın olarak kullanılanlardan birisi, sayısal derecelendirme ölçekleridir. Sayısal derecelendirme ölçeklerinde, değerlendirilen kişinin söz konusu olan “niteliğe” sahip olma derecesi sıralama süreci içinde sayısal olarak ifade edilir. Sıralamayı gösteren dereceler bazen sözel ifadeler, bazen de sayı ve söz olarak belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2006:299).

Betimsel derecelendirme ölçeği, derecelendirmesi istenen özelliğin betimsel ifadeler kullanılarak derecelendirilmesi sonucu oluşan ifadelerdir. Farklı performans seviyelerini belirlemek amacıyla farklı tanımlamalar yapılır. Karşılaştırmalı derecelendirme ölçeği, bu tip ölçeklerde derecelendirilecek özellik, normal olarak diğer

bireylerde bulunması beklenen miktar ya da düzey ile karşılaştırılarak bir ölçek üzerinde değerlendirilir. Bunun dışında; grafiksel derecelendirme ölçekleri, “yatay” grafiksel derecelendirme ölçekleri, “dikey” grafiksel derecelendirme ölçekleri, “betimsel-grafiksel” derecelendirme ölçekleridir (Taylor, 2003).

1.5.2.1.5. Özellik Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin çeşitli alanlara ilişkin özelliklerinin sıralandığı ve bu özelliklerden hangisinin çocukta olup olmadığını belirlemeye yarayan gözleme dayalı araçlardır. Gözleme dayalı bu araç, gözlem listelerine benzer. Öğrencilerin çeşitli alanlardaki özelliklerini gözleyip belirlemek ve o alandaki durumunu ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilmiş araçlardır. Eğitim sürecindeki çocukların değişik alanlardaki özelliklerden ne kadarını gösterebildiği saptanarak, kendileri için gerekli olan özel yardım ve rehberlik hizmetleri sağlanabilir. Öğretmen öğrencileri gözleyerek çizelgede yer alan özelliklerinden hangilerini gösterdiğini tek tek saptar. Böylece bu listedeki özelliklerden hemen hepsini gösteren çocukların üstün zihin yeteneğine sahip olduğu düşünülebilir. Bunun gibi, örneğin “yaratıcı yeteneği olan çocukların özellikleri”, “liderlik özelliği olan çocukların özellikleri” gibi çeşitli alanlarda uzmanlar tarafından geliştirilmiş bu çizelgeler gözlem yapan öğretmenler için bir bakıma yol haritası olarak kullanılır. Gözlem sırasında bu özellik alanında gözlenen davranış numaraları kayıt çizelgelerine geçirilir, böylece öğretmen o özellik yönünden sınıfındaki öğrencilerin durumunu belirleyebilir (Yeşilyaprak, 2000:311, Özgüven, 2001:83). Gözlem sırasında öğrencilerin bu özelliklerden hangilerini gösterdiği, kayıt çizelgelerine kaydedilir. Özellik kayıt çizelgesinin bir örneği Ek-5’de verilmiştir.

1.5.2.1.6 Anekdote Kaydı (Olay Kaydı)

Gözleme dayalı bir teknik olan olay kaydı, gözlenen bireyin belirli bir durum karşısında gösterdiği davranışların objektif olarak betimlenmesi ve olayları oluş sırasına göre yorumsuz yazma anlayışına dayanan bir tekniktir (Esen, 2011:15). Anekdote, öğrencinin manidar bir davranışının ayrıntılı bir tablosu, gözlemcinin bir anlık bir olayı fotoğrafla yakalamasıdır (<http://www.anaokullu.com>). Diğer bir tanımla anekdot, gözlem sonuçlarının kaydedilmesi amacıyla geliştirilmiş özel bir formun adıdır (Özgüven, 2001:84). Doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışları yansıtan olay kaydı, öğretmenlere diğer yöntemlerle elde ettikleri bilgileri anlamlı bir bütün halinde

bir araya getirme ve değerlendirme olanağı vermesi açısından diğer bireyi tanıma tekniklerinden farklılık göstermektedir. Bireyin herhangi bir özelliği hakkında diğer yollarla edindikleri bilgiler sınırlı olduğundan, öğretmenler öğrenciyi anlamada olay kayıtlarından daha fazla yararlanma gereğini duyabilirler. Olay kayıtları, objektif araçlarla ölçme sonucunda elde edilen sayısal değerleri anlamlı hale getirmeye, kısaca öğrenciyi anlamaya yardım eder (Esen, 2011:15).

Anekdot; uzman, öğretmen ve yöneticilerin zaman zaman tanık oldukları ve önemli gördükleri, iyi ve kusurlu olduğunu düşündükleri öğrenci davranışlarının sürekli objektif ve ayrıntılı şekilde kaydedip saklanmaları tekniğidir. Anekdotlarda, öğrenciye ilişkin tüm gözlemler kaydedilmez. Sıradan olmayan tipik, dikkate değer davranışların kaydedilmesi gerekli ve önemlidir. Anekdotun amacı: Gözlem listeleri gözlenecek davranış ifadelerini içeren ve gözlemlerin işaretlenme yolu ile kaydedilmesi için kullanılan araçlardır (Özgüven, 2001:84). Anekdotlarda yazılan olayın yorumlanması ve olaya ilişkin olarak önerilerde bulunulması gerektiğinde ön yargılardan uzak kalarak salt olaydan yola çıkılmalıdır. Öğretmenler, sadece istenmeyen davranışların yazımı gibi bir eğilime kendilerini kaptırmamalıdır. Olay yazımının yararlı olması için unutulmaması gereken bir nokta da gözlenen olayın zaman geçirilmeden yazılmasıdır (Arslan, 2003:12).

Okul öncesi eğitimde gözlem, çocukları tanımak için çok önemli bir araçtır. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli bir parçasıdır. Bazı durumlarda genel gözlemler gereksinimi karşılarken bazı durumlarda daha özel alanlarda gözlem yapmak gereksinimi olabilir. Bu yüzden okul öncesi eğitim öğretmenlerinin farklı gözlem formları geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim günü süresince gözlemlerle birlikte alınan notlar gün sonunda gözden geçirilerek anekdot kayıt formuna geçirilir ve yorumlar eklenir. Bu notlardan bazıları zaman zaman, okuldan eve, aileler için bilgilendirici küçük notlar şeklinde gönderilebilir. Böylece, ailelere çocukları ile ilgili olarak olumlu bakış açısı yansıtılmış olur (MEB, 2006:93). Gözlem sırasında öğrencilerin gösterdiği davranışlar anekdot kayıt formu , haber mektubu ve kısa notlar şeklinde kaydedilebilir. (Ek-6-7).

1.5.2.1.7. Gelişim Raporu

Gelişim raporları çocukların eğitim dönemi içindeki performanslarının özetini kapsar. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan (bilişsel, psikomotor, dil, özbakım, sosyal- duygusal, ilgi alanı) bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir yorumu gelişim raporları ile somutlaştırılabilir. Gelişim raporları, öğretmenlerin çocukları tanımaya yönelik olarak kullandıkları çok çeşitli araçların (gözlemler, anekdotlar, standart test ve gelişim kontrol listeleri, portfolyo, davranış değerlendirme formu vb.) sonuçlarının bir sentezi olarak da düşünebilir. Hazırlanacak olan bu raporda, çocuğun oku öncesi eğitim kurumuna başladığı günden raporun hazırlandığı tarihe kadar tüm gelişim alanları dikkate alınarak geçen bu süre içerisinde çocuğun gelişimsel olarak kat ettiği yol, başarıları, desteklenmesi gereken özel yetenekleri detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. Ayrıca ailelere özellikle belirtilmesi gereken noktalar varsa, bunlara da raporda yer verilmelidir. Örneğin özel yetenekler, evde desteklenmesi gereken alanlar ve ailelerin yapabilecekleri ile ilgili öneriler, çözüm yolları, etkinlik örnekleri vb. (MEB, 2006:97).

31/07/2009 tarih ve 27305 sayılı resmi gazetede yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 56. maddesi gereğince yapılacak işlemler için e-okul sisteminde Kurum İşlemleri/Not İşlemleri altında Anaokulu Gelişim Raporu bölümü açılmış, ilgili bölüm öğrenciler için doldurulduktan sonra raporlar alınabileceği belirtilmiştir. Yönetmelik gereğince öğretmenler her dönem sonu e-okul sistemine çocukların gelişim raporlarını girerek velilerle paylaşılması kararı alınmıştır. Gelişim raporları, çocukların okul öncesi eğitimden ve öğrenme sürecinden nasıl etkilendiğini anlamak açısından ailelere yol gösterici olacaktır. Öğretmen gelişim raporunu hazırlarken dönem içerisinde gözlediği sonuçları somut örneklerle dayandırarak sunmalıdır. Örnek bir gelişim raporu örneği ek-8’de verilmiştir.

1.5.3. Başkalarının Kanılarına Dayalı Teknikler

1.5.3.1. Sosyometri

Sosyometri, birbirlerini tanıyan bir grup insanın, belirli bir ölçüte dayanarak birbirlerine ilişkin tercihlerinin sergilenmesine olanak veren bir tekniktir. Birlikte yaşamak/çalışmak durumunda olan bir grubun üyelerine sosyometri ölçme aracını

uygulanıp, kişiler arası etkileşimden kaynaklanan grup-içi sorunlar belirlenebilir. Sosyometri uygulanacak gruptaki bireylere önceden belirlenmiş bir “ölçüte göre”, gruptaki kişilerden birlikte bulunmayı tercih ettiği üç kişinin adını tercih sırasına göre yazması/söylemesi istenir. Tercih edilecek kişi sayısı üçten az ya da çok olabilir veya kısıtlama getirilebilir. Bireylerin tercihlerini esas olacak ölçütler, hangi durumda birliktelik istendiğini belirtir. Ölçütlere göre tercihler değişebilir. Tercihlerin belirlenmesinden sonra öğrencilerden toplanan veriler, kimin kimi seçtiğini gösterecek biçimde “Sosyometri Değerlendirme Formu” üzerinde özetlenir (Dökmen, 2003:53).

Odom’a (2005) göre bazı çocuklar için arkadaşlarıyla iletişim kurmak güç olabilmektedir. Bu çocuklar zamanla dışlanabilmekte, ihmal edilebilmekte veya reddedilebilmektedirler. Sosyometrik sınıflandırma yöntemini geliştiren Coie, Dodge ve Cappotelli (1982), çocuklar için beş farklı sosyometrik statü önermişlerdir:

- Popüler çocuklar: Bu statüye giren çocuklar arkadaşları tarafından kabul edilen ve sevilen çocuklardır.
- Reddedilen çocuklar: Bu statüye giren çocuklar popüler çocukların tersine sevilmeyen çocuklardır.
- İhmal edilen çocuklar: Bu statüdeki çocuklar düşük kabul ve ret yaşarlar.
- Çelişkili çocuklar: Bu gruptaki çocuklar pek çok kişi tarafından sevilirken aynı zamanda da pek çok kişi tarafından sevilmebilirler.
- Ortalama çocuklar: Bu gruptaki çocuklar orta düzeyde kabul ve ret görürler (Ummanel, 2007:16).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerini belirlemek amacıyla sosyometrik değerlendirmeden yararlanılmıştır. Sosyometrik değerlendirme, bireyin içinde bulunduğu akran grubundaki konumunu belirlemek amacıyla uygulanan bir yöntemidir. Okul öncesi çocukların sosyometrik değerlendirmelerinde genellikle sınıflama ya da dereceleme yöntemlerinden biri kullanılmaktadır. Sınıflama yönteminde çocuktan içinde bulunduğu grupta birlikte olmayı sevdiği veya sevmediği belli sayıda çocuğu belirlemesi istenirken; dereceleme yönteminde ise çocuktan içinde bulunduğu gruptaki her bir arkadaşını belli bir duruma göre derecelemesi istenir (Ummanel, 2007:39).

1.5.3.1.1. Sosyometrik Uygulama

Araştırmaya katılacak çocukların resimleri çekilerek bu resimlerin bulunduğu bir poster hazırlanmıştır. Üzerinde mutlu, üzgün ve nötr duygu ifadelerinin olduğu çocuk resimleri 15x15 cm'lik üç ayrı kutuya yapıştırılmıştır. Çocukların sevdikleri, az sevdikleri ve hiç sevmedikleri sebze, meyve, dondurma gibi yiyeceklerin bulunduğu kartlar gösterilmiş ve çocuklardan sevdiği nesnenin kartını mutlu kutuya, az sevdiği nesnenin kartını nötr kutuya ve hiç sevmediği nesnenin kartını üzgün kutuya atmaları istenmiş ve birkaç örnek uygulama yapılmıştır. Daha sonra çocuklardan mutlu yüz ifadesinin o çocuğu çok sevdiğini, üzgün yüz ifadesinin o çocuğu pek fazla sevmediği, nötr yüz ifadesinin ise o çocuğu bazen sevip bazen de sevmediği anlamına geldiği söylenmiştir. Son olarak çocuklardan posterdeki her bir çocuğun fotoğrafını alıp teker teker bu üç kutudan birine atmaları istenmiştir (Ummanel, 2007:40).

1.5.3.1.2. Sosyometrik Puanlama

Sosyometrik değerlendirmede elde edilen veriler grup bazında hesaplanmakta ve daha sonra her bir çocuğun aldığı puan z puanına dönüştürülmektedir. Mutlu yüz kutusuna resmi atılan her bir çocuğa üç (3), nötr yüz kutusuna resmi atılan her bir çocuğa iki (2) ve mutsuz yüz kutusuna resmi atılan her bir çocuğa da bir (1) puan verilmektedir. Sosyometri puanı arttıkça çocuğun akranları tarafından kabul düzeyi de artmaktadır (Ummanel, 2007:40).

1.5.3.2. Kimdir Bu Tekniği

Sosyometri gibi bu teknik de grubun sosyal dokusu içinde üyelerin birbirlerini nasıl algıladıklarını, ilişki biçimini, kabul ve ret derecesini anlamaya yarayan bir tekniktir. Birbirini tanıyan bir grup içindeki bireylerin birbirleri hakkındaki görüşlerine dayanır. Gruptaki bireylerin bazı özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır (Yeşilyaprak, 2006:318).

Gözlemsel tekniklerden biri olan kim bu tekniği, kendi arkadaşlarının gözü ile bireylerin en belirgin ve temel kişilik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kimdir bu tekniğinde, bireylerin kendilerini “nasıl gördüklerine ilişkin bilgiler sağlanır. Böylece bireyin kendini görüşü ile başkalarının onu görüşü arasındaki tutarlık, uygunluk ile tutarsızlık ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Kuzgun, 2003:86).

Örneğin, bir sınıfta bir öğrencinin arkadaşları tarafından nasıl görüldüğünü anlamak için, öğrencilere bir seri davranış betimlemesi verilir. Her öğrenciden, bu betimlemelere uyan arkadaşlarının adlarını ilgili ifadelerin yanına yazması istenir. Öğrenciler belli bir betimlemeyi ayrı bir kağıda yazıp yanına bu betimlemeye uyan arkadaşlarının adlarını da yazabilirler. Bir betimleme için birden fazla isim yazılabileceği gibi, bir kimsenin adı birden fazla betimlemenin yanına da yazılabilir. Ayrıca birey uygun gördüğü davranışların karşısına kendi adını da yazabilir. Böylece bireyin kendini nasıl gördüğü hakkında fikir edinilebilir (Yeşilyaprak, 2006:319). Örnek bir kimdir bu tekniği ek-9’da verilmiştir.

Uygulamada, kısa bir açıklamadan sonra betimsel davranışlar formu gruptaki her bireye bir tane olmak üzere dağıtılır. Bireyler davranışların karşısındaki “kimdir bu” başlığının altına gruptaki bireylerden davranışa en uygun olan kişinin ad ve soyadını yazarak/söyleyerek yanıtlamayı tamamlarlar. Yanıtlama yapılırken her betimsel davranışa birden çok kişinin adı yazılabileceği gibi, aynı kişi farklı davranışların karşısına tekrar yazılabilir. Bu durum cevaplama yapan bireyin “kendisi” için de geçerlidir. Değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılır. 1. Gruptaki bireylerin, betimlenen özellikler yönünden durumlarının betimlenmesi, 2. Gruptaki kişilerin kendilerini ve diğerlerini karşılıklı olarak nasıl algıladıklarının karşılaştırılması yönlerinden yapılmaktadır (Yeşilyaprak, 2006:319).

Kimdir Bu tekniği uygulaması, sosyometri uygulaması ile paralellik göstermektedir. Ancak; Kimdir Bu tekniği bireyin grup içinde kendi kendin nasıl algıladığı hakkında önemli ipuçları verirken, sosyometri grubun sosyal yapısını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır (<http://www.pdrciyiz.biz>).

Öğretmenler bu teknikle daha önce kullandıkları sosyometrik teknik sonucu öğrendiği, sınıfta hiç istenmeyen ya da çok istenen öğrencilerin arkadaşları tarafından nasıl görüldüğünü anlamaya çalışabilir. Yine bu teknikle öğretmen, öğrenciler hakkındaki gözlemlerini kontrol edebilir. Okul öncesi öğretmeni bir oyun şeklinde, çeşitli betimlemeleri ifade ederek, sınıfımızdaki en temiz, en düzenli, daima neşeli olanları bulalım şeklinde bir oyun başlatabilir. Öğrenciler, sınıftaki arkadaşlarının özelliklerini belirterek sınıf içindeki bireylerin arkadaşları tarafından nasıl algılandığı ve kendini nasıl tanıdığına ilişkin bilgiler değerlendirilerek bireyin uyum içinde olup

olmadığı ve bireylerin tipik davranışları hakkında yargılara varmaktadır (Çağlar, 1977:17, Taner, 2005:63).

1.5.4. Etkileşime Dayalı Teknikler

1.5.4.1. Görüşme

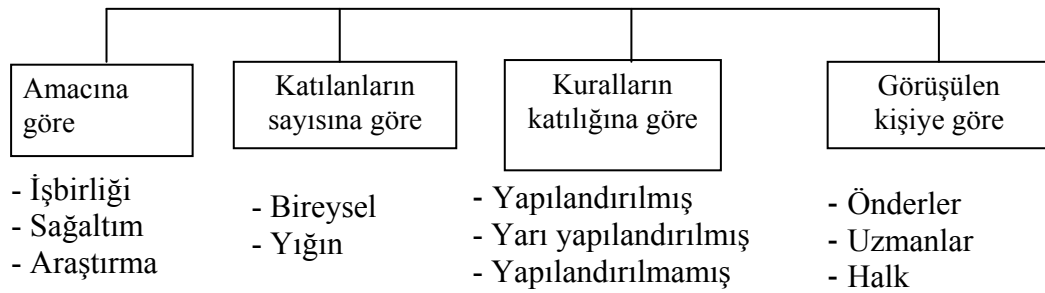
Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir (Özgüven 1980). Stewart ve Cash'e (1985) göre ise görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” dir. Bu tanımda, süreç “iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği;” karşılıklı, “ iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi;” etkileşimli, “ görüşmeye dahil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı;” önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, “ görüşmeye dahil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu” ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2004:280).

Karasar'a (2006:166) göre görüşmenin üç temel amacı:

- İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek,
- Sağaltım (tedavi, kendine güveni artırmak),
- Araştırma verisi toplamaktır.

1.5.4.1.1. Görüşme Türleri

Görüşme tekniği, kullanılan görüşme formunun yapısı ve görüşmecinin rolü bakımından çeşitlilikler gösterir (Sencer ve Irmak, 1984). Görüşmeleri amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırmak mümkündür (Karasar, 2006:157). Şekil 1'de görüşme türlerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Görüşme Türleri

(Kaynak: Karasar, 2006:157).

Kuralların katılığına göre çeşitlendirilen görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme türünün amacını Brannigan (1985), ‘görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır’ şeklinde belirtmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Gall ve Borg’a (1996) göre yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının en önemli avantajı birden fazla görüşmeci kullanıldığı takdirde görüşmeciler arasındaki farklılığı en aza indirmektir. Buna ek olarak anket çalışmalarında sıkça karşılaşılan boş bırakma ya da kullanılamaz nitelikteki yanıtların ortaya çıkmasını azaltmaktır (Türnüklü, 2000:546).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır Gall ve Borg’a (1996) göre ise yapılandırılmamış görüşme, diğer bir kişiyle yapılan sözel etkileşimin doğal akışı içinde herhangi bir görüşme protokolü olmaksızın spontane yapılan bir eğitim biçimidir. Araştırmacı, görüşme yapılan kişinin yanıtlarına bağlı olarak kendini sürekli yeniden yapılandırmak ve her verilen yanıtta yeni soruları o an hazırlamak ve sormak durumundadır. Yapılandırılmamış görüşme tekniğinin en önemli sınırlılığı araştırmanın amacıyla ilgili sistematik veri toplanması için çok zaman ve enerji gerektirmesidir (Türnüklü, 2000:547, Yıldırım ve Şimşek 2004:283).

Patton (1987), bütün bu görüşme türlerinden farklı olarak üç tür görüşme yaklaşımından bahsetmektedir: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme tarzı.

Sohbet Tarzı Görüşme: Bu yaklaşım, genellikle araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Sorular, etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, görüşmenin hangi yöne gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez.

Görüşme Formu: Bu yaklaşım, görüşme sırasında keşfedilecek sorular veya konular listesini kapsar. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir veya bazı konuların ayrıntısına girebilir. Araştırmacıya zaman esnekliği sağlar. Ayrıca belirli bir forma dayalı görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar.

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme: Bu yaklaşım, belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Görüşmeciden kaynaklanabilecek yanlılığı azaltabilir. Ayrıca bir araştırmacının başkaları tarafından tekrar edilme olasılığını önemli ölçüde artırır. Bu yöntemin zayıf yanı, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini önleyebilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004:285).

1.5.4.1.2. Görüşmede Olası Yanılgı Kaynakları

Kahn ve Cannell'e (1957/1994) göre görüşme yolu ile veri toplamada önemli üç olası yanılgı kaynağı; görüşmeci, görüşülen kişi ve görüşmeci-görüşülen etkileşimidir (Karasar, 2006:172).

Bu yanılgı kaynaklarını Karasar (2006:172) şu şekilde açıklamıştır:

Görüşmeciden gelen sınırlılıklar; genellikle algılama yetersizliği ve kişisel yanlılıklar biçimindedir. Görüşmecinin yeterince zeki olması, ses tonu, mimikler ve kullanılan sözcükler vb. sinyalleri değerlendirebilecek yetenekte olması gerekir.

Görüşmeci, bilerek ya da bilmeyerek yanlı davranabilir. Gerçekleri aramak yerine, kendi görüşlerini (önyargılarını, hipotezlerini) gerçek sanarak, onların doğruluğunu kanıtlamaya çalışan araştırmacının yansız davranma olasılığı azdır. Görüşülen kişinin yanlılığı da önemli yanlıgılar doğurabilir. Görüşmeci ile görüşmenin, görüşme anında birbirini karşılıklı etkilemeleri sonucu yansızlıklarını yitirme olasılığı önemli bir yanlıgı kaynağıdır. Görüşmeci ve kaynak kişinin yaş, cinsiyet, kişilik bilgi, beceri ve deneyimleri sonucu oluşan çeşitli tutum beklenti, güdü ve algılamaları değişik davranış kalıpları oluşturur. Bu farklı davranışlar, karşılıklı olarak, farklı tutum ve algılama süzgeçlerinden geçip yeni davranışlar oluştururlar. Görüşme, bu tür etkileşimlerin bir ürünü olarak yer alır. Özellikle, duygusal ağırlıklı konularda yapılan görüşmelerde, gerek görüşmeci seçimi gerekse öteki aşamalarda bu etkene dikkat etmek gerekir.

1.5.4.1.3. Görüşmecilerin Seçimi Ve Eğitimi

İyi bir görüşmecinin; zeki, duyarlılığı yüksek, görüşme konusuna karşı belli bir yönde koşullanmamış, dürüst, kurallara ve değişik koşullara uyabilen, özellikle serbest görüşmeler için görüşme konusunda uzmanlaşmış biri olması gerekir. Görüşmecinin, özellikle serbest görüşmelerde, görüşme konusunu çok iyi bilmesi gerekir. Aksi halde, görüşme tekniğinin sağladığı esneklik anlamsız sorularla zaman geçirilen bir gelişigüzellik şekline dönüşür. Bu ise, hem amaca uygun veri toplamayı engeller hem de kaynak kişiyi rahatsız eder (Karasar, 2006:173). Görüşmeyi yapan kişi iyi eğitilmiş ise, aynı zamanda karşısındakinin zeka düzeyini, ilgi alanının genişliğini ve yaşam, iş felsefesini anlayabilir. Ne kadar özenle seçilirse seçilsin, görüşmeci adayları uygun bir eğitimden geçirilmelidirler.

1.5.4.1.4. Veli Görüşmesi

Bir ülkenin geleceği olan öğrencilerin yetiştirilmesi, eğitimi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ancak sağlıklı okul-aile işbirliği ile sağlanabilir. Veliler, okulların olmadığı eski çağlardan bu yana çocuklarının ilk eğitimcileri olmuşlardır. Okul ve ailenin işbirliği kaçınılmazdır. Bu nedenle 1980'li yıllardan itibaren okullar okul-aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır. Okul aile işbirliğinin katkılarının saptanması amacıyla bir çok çalışma yapılmıştır. Roberts (1984) çalışmasında düzenli olarak yapılan rehber öğretmen-veli-öğrenci görüşmelerini değerlendirmiştir. Öğrenci ve veli tarafından yapılan değerlendirmeler öğrenci ve velilerin bu tür görüşmelerinin

çok faydalı ve gerekli olduğunu göstermiştir. Görüşmeler sonucunda sağlıklı öğrenci-veli-okul iletişimi sağlanmıştır. Berger'e göre çocuğun okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. Aile-okul işbirliğinin iki avantajı vardır: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, motivasyonu sağlar. İkincisi ise, okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler. Öğrenci başarısının okulların yapısı veya sosyo-ekonomik koşullarından ziyade okul-aile işbirliği ile arttığı Griffith, Chu ve Williams (1996) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarından da görüldüğü gibi ailenin eğitimde etkin rol üstlenmesi zorunludur. Bu nedenle okullar okul aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır (Öktem, 1996:98, Demirbulak, 2010:1)

Her eğitim kademesinde, birey ile ilgili bilgi almak, onu tanımak ve gelişiminde anne-baba ile işbirliği yapmak amacıyla, veli görüşmeleri oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde aileden edinilen bilgiler, bireyi tanımada yararlı olmaktadır. Veli görüşmeleri, “çocuğun gelişim ve uyumu konusunda nasıl işbirliği yapabiliriz?” sorusu çerçevesinde biçimlendirilmelidir. Veli görüşmeleri bireysel yapılabileceği gibi bütün velilerin yer aldığı bir ortamda da gerçekleştirilebilmektedir. Yabancı ülkelerde, öğretmenin veli ile görüşmesinde öğrenci de bulunmaktadır. Ancak, böyle üçlü bir görüşmede son derece özenli, olumlu ve yapıcı davranmak çok önemlidir. Ayrıca bu tür bir görüşmede ilgili üç taraf da bir arada bulunacağı için, beklentiler daha açık olarak ortaya konulup işbirliği yapılabilir. Ancak bu tür görüşmelerde öğretmenler, psikolojik danışma uzmanlarından destek almalıdır (Yeşilyaprak, 2006:329).

1.5.4.1.4.1. Veli Toplantıları

Veli görüşmelerinin toplu olarak yapıldığı yer veli toplantılarıdır. Veli toplantıları, eğitici yönü olmakla birlikte okul yönetimi tarafından yapılan eğitim toplantılarından farklıdır; öğretmenine ve eğitim öğretimi gerçekleştirdiği sınıfa özgüdür ve çocuklarla ilgili bilgilere yer verilen özel bir andır. Bu toplantılar eğitim yılı başında ve sonunda olmak üzere senede iki kez yapılmalı ve belirli bir gündem izlemelidir (Kuzu, 2006:28).

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen veli toplantıları da okul-aile işbirliğinin önemli bir parçasıdır. Öğretmen veliye, okulun ve ailenin amacının ortak olduğunu, çocuğun gelişimine ve uyumuna yardımcı olabilmek için işbirliği yapma

isteğini ve beklentisini baştan ortaya koyarsa işler kolaylaşır. Öğretmenin bu tutumunu gören veli, sonraki görüşmelere daha istekle gelir, kaygılanmaz ve öğretmenin söylediklerini daha kolay benimser. Anne-babalar çocukları hakkında iyi şeyler duymak ister ve görüşmeye, öğrenci hakkında iyi haberlerle başlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2006:329).

Dönem başında yapılan toplantılar ailelerle tanışma fırsatı sağlarken, okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesinde yapılan çalışmaların neler olduğu, amaçlar ve program anne-babalara anlatılır. Daha sonraki toplantılarda da yapılan uygulamalarda hedeflere ne kadar ulaşıldığı hakkında bilgi verilir. Son toplantıda ise değerlendirme yapılır ve önerilerde bulunulur. Öğretmen, toplantılarda aileleri konuşmaya teşvik etmeli ve grubu yönlendirmelidir. Babaların katılımlarının artırmak için, sadece babaların katılabileceği özel toplantılar da düzenlenebilir. Toplantılar sırasında, öğretmen olabildiğince özel ve somut olmalı, değerlendirmelerini sanat etkinlikleri, gözlem kayıtları ya da fotoğraf örnekleri ile desteklemelidir. Çocukları ve aileleri diğer çocuklar ve aileler ile karşılaştırmaktan kaçınılmalıdır. Eğer bir sorun var ise, ebeveynle işbirliği yapılmalıdır. “Nasıl yardım edebileceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusunun karşılığında ebeveynin önerisini dinledikten sonra siz de somut çözüm önerileri verebilirsiniz. Anlaşılmazlık durumunda, anlaşılmazlığı tartışmaya dönüştürmekten kaçınılmalıdır (MEB, 2006:82).

Veli toplantıları yanında okul yönetimi ve öğretmenler tarafından düzenlenen aile eğitim etkinlikleri aileleri bilgilendirmek amacı ile yapılır. Aile eğitim etkinlikleri çocuk sağlığı, gelişim, davranış yönetimi, iletişim, beslenme, ruh sağlığı gibi konularda ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sistemli ve planlı çalışmalardır. Aile eğitimi; okulun belirleyeceği bir plan dahilinde toplantı, konferans, uzman rehberliğinde bireysel görüşme ya da makale, broşür, el kitabı, dergi, afiş, eğitim panosu, web sayfası, görsel sunu, film veya cd gibi araçlar kullanılarak yapılabilir. Çalışmalara başlamadan önce ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile “Aile ihtiyaç belirleme formu” verilmelidir. Bu formların analizi sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlara göre hangi konunun hangi etkinlik yoluyla ve ne zaman yapılacağı planlanmalıdır (MEB, 2006:77).

1.5.4.2. Ev Ziyaretleri

Okul öncesi eğitimde ailelerin çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek için kullanılan, çok önemli eğitim fırsatları sunan iyi bir yöntemdir. Ancak öğretmen açısından uygulanması güç ve sakıncaları olabilecek bir etkinliktir. Anaokulu, gündüz bakımevi, kreşler ve diğer kurum merkezli programlarında öğretmenler yılda birkaç kez ev ziyareti düzenlemeleri önerilmektedir. Bu şekilde öğretmenin, çocukları ziyaret ederek çocuk ve aile hakkında bilmediği birçok şeyi öğreneceği belirtilmektedir. Fakat öğretmen, için ev ziyaretleri her zaman verimli sonuçlar ortaya koymayabilir. Öğretmen kısa bir süreliğine misafir olarak geldiği evde ev sahibi veli ve çocuk tarafından en güzel ifadelerle karşılanacak belki de aileyi tanıma çalışması başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Eğmez, 2008:47).

Aile katılımı kapsamında ev ziyareti ile okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiği, belirlenen amaç ve kazanımların gerçekleşmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanılan davranışların pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Okul ve ev arasında sağlıklı bir iletişime, ev ortamının çocuk açısından daha nitelikli hale getirilmesine, anne babaların olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesine, anne babaların çocukları ile olumlu bir iletişim kurabilmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenin düzenli olarak ev ziyareti yapması, çocukları ve aileleri daha iyi tanımaya fırsat vermektedir. Öğretmen ve aile arasında yakın bağlar kurularak okul ve aile arasındaki iletişimi arttırmaktadır. Aileler grup ortamlarında dile getiremedikleri konuları, sorunları ev ziyaretleri sırasında daha rahat ifade edebilmektedirler (Çağdaş ve Seçer, 2004, Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Bazı ziyaretlerde öğretmen ebeveyn ile bilgi alışverişinde bulunabilir, onlara yararlanabilecekleri eğitimle ilgili kaynaklar getirebilir. Bunlar çocuğun büyüme, gelişim ya da öğrenmesi konusunda olabilir ya da ihtiyaçları olan diğer konularda (sağlık, sosyal haklar) bilgilere nasıl ve nereden ulaşabilecekleri konusunda yol gösterebilirler. Öğretmen çocuğu ziyaret ederken, öğretmen-ebeveyn ilişkisi ile ilgili etik kuralları akılda tutmalıdır. Öğretmenin çocuğun evinde aldığı bilgiler gizlidir ve yalnızca öğretmen ve okul personeli tarafından, çocuğun yaşamını desteklemek amacıyla kullanılabilir (MEB, 2006:87).

Ev ziyareti, belirli aralıklarla yapılan ziyaretler yoluyla öğrenmeyi pekiştiren, yaparak gösterme ve gözlemden sonra anında uygulama ve geri bildirim imkanı veren, bir grup ortamında mümkün olmayabilen özel, serbest tartışmaları geliştiren ve çocuğu soyut bir varlık olarak değil de bir çerçeve içinde ele alan esnek bir eğitim yaklaşımıdır. Birçok ortamda ev ziyaretleriyle ilgili deneyimi bu yaklaşımın aşağıdaki koşullarda en iyi sonucu verdiğini göstermiştir:

- Belli aralıklarla grup toplantıları ile birleştirildiği zaman,
- Yalnızca anneleri değil, bütün aile üyelerini işin içine aldığı zaman,
- Ziyaret, belirsiz veya soyut noktalar yerine somut eylemlerde yoğunlaştığı zaman (<http://www.7cokgec.org>).

1.5.4.2.1. Ev Ziyaretlerinin Yararları ve Sınırlı Yönleri

Yararları: Ev ziyaretleri ile öğretmen; çocuk, anne-babası ve diğer aile üyeleri ile kendi çevre özellikleri içinde karşılaşmış olur. Okuldaki resmi karşılaşmanın vereceği tedirginliği ortadan kaldırır. Ve çocuk kendi ev ortamında öğretmen ile yakından iletişim kurma fırsatı bulur (Yeşilyaprak, 2006:331).

Özgüven'e (1992) göre ev ziyareti yoluyla görüşmenin şu sakıncaları vardır:

- Evde yapılan aile görüşmeleri okulda yapılan aile görüşmelerine göre daha çok zaman almaktadır.
- Görüşmenin habersiz olarak yapılması durumunda, aile görüşme için uygun olmayabilir. Haberli görüşmelerde ise evin normal ve tipik görüşünü gözleyebilme ve doğru izlenimler alabilme olasılığı azalmaktadır.
- Ülkemizde yaygın olan misafire ikram geleneği de aileye bazı külfetler yükleyebilir. Aileler ziyaretçiye bir şeyler ikram etme zorunluluğu duyabilirler.

1.5.4.3. Drama ve Oyun Teknikleri

Drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır (San, 1999:270). Çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, değişik yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları drama olarak

tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle de, drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (Ömeroğlu, Turan ve Can Yaşar, 1999:261). Psikodrama, Sosyodrama gibi teknikler de rehberlik etkinlikleri içinde bireyi tanımak, bireye ilişkin bilgi toplamak için yararlı uygulamalardır.

1.5.4.3.1. Psikodrama

Bireyin iç dünyasının, kaygı ve korkularının dramatize edilmesi 'psikodrama' olarak isimlendirilir (Yeşilyaprak, 2006:332). Schützenberger'e (1995) göre ise psikodrama, bireylerin yaşadıkları sorunları yeniden ele alıp sorgulama ve sahneleme biçimi olarak tanımlanabilir. Bireyler bir grup ortamı içinde, diğerleriyle etkileşim içinde girdikleri rollerle, dolayısıyla kendileriyle ilgili farkındalık kazanırlar. Psikodrama bireylere, dramatik canlandırmalar yoluyla, geçmiş ve güncel sorunlarını ve çatışmalarını ya da geleceğe dair beklenti, kaygı ve güçlüklerini ele alarak hazırlanma, başa çıkma becerilerini görme ve bunları deneme olanağını sağlar. Bu yönüyle Psikodramanın terapötik etkisi yanı sıra, pedagojik etkinliğinden de söz edilebilir (Özbek, 1976:23).

Bu tekniğin amacı; problemlili kişiyi kendi isteğiyle sahneye çıkarmak, duygularını ve iç dünyasını grup içinde özgürce ortaya koymasına yardımcı olmak ve bu yolla kişinin uyumuna yardımcı olmaktır. Oyun oynayan öğrenciye hiçbir kısıtlama olmadan istediği kadar süre kullanarak, sahnede duygu ve düşüncelerini rahatça söyleyebileceği anlatılmaktadır. Psikodramada sergilenen oyunlar, grup üyeleri tarafından dışarıda anlatılmamalıdır. Psikodrama tekniğini ancak deneyimli uzmanlar ve ruh hekimleri başarıyla uygulayabilirler (RAM, 2011:38).

Psikodrama da işlenen konu ve sorunlar bir zamanla sınırlı değildir; geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili olabilirler. Oyunun içinde ölüm yoktur, ölmüş bir insan, bir koltuk gibi her şey canlanıp bir ruh ve kişiliğe bürünebilir. Belli bir yerle de sınırlı değildir; tüm evren, mitoloji ve masallar, rüyalar psikodrama'nın ortamını oluşturabilirler. Klasik bir psikodrama oturumu ortalama 1 ½ saat sürer, en uygun grup üyesi sayısı 8–10 arasındadır (Özbek, 1976:24).

1.5.4.3.2. Sosyodrama

Sosyodrama grubun, bir sosyal problemi dramatize ederek incelemesi olarak tanımlanır (Yeşilyaprak, 2006:333). Diğer bir ifade ile sosyodrama, bir grup bireyin, ortak bir biçimde, yaşadıkları sosyal içerikli bir olayı ve bu olayla ilgili rolleri, bir izleyici grup karşısında, doğal bir biçimde, gerçek yaşamdaki gibi oynamalarını gerektiren bir tekniktir. Sosyodrama tekniği, grubun ortak bir biçimde yaşadığı sorunu daha iyi tanımalarını, bu sosyal soruna ilişkin değişik bakış açıları görmelerini ve sosyal becerilerini arttırarak gerçekleştirmeyi amaçlar. Sosyodramada ilk önce bir grup ve bu grubun yaşadığı sosyal bir sorun belirlenir. Sorun belirlendikten sonra roller ve rollerin oyuncularını belirlenerek oyun, izleyiciler karşısında gerçek yaşamdaki gibi doğal bir biçimde oynanır. Yönetici kişi, oyunun gerçekleşmesini sağlar ve oyun içindeki düzenlemeleri yapar. Oyunun sonunda tüm bireyler oyuna ilişkin görüşlerini, değerlendirmelerini, yorumlarını paylaşırlar. Böylece bireyler soruna ilişkin anlayış ve sosyal becerilerini geliştirirler. Sosyodrama tekniği, okul ortamında yeterli bilgi birikimine sahip öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılabilir (Kepçeoğlu, 1989; Özgüven; 1998, Tan; 1992).

Bu teknik ayrıca, toplumsal çatışmaların çözümünde, kişilerin kendilerinin ve başkalarının değer yargılarını tanımalarında, ortak bir sorun üzerinde çalışma gibi toplumsal beceri ve davranışların geliştirilmesinde de etkili olmaktadır (RAM, 2011:38).

1.5.5. Kendini Anlatmaya Dayalı Teknikler

1.5.5.1. Otobiyografi

Bireyin özyaşam öyküsünün kendisi tarafından yazılı olarak anlatılması tekniğine otobiyografi denir (Yeşilyaprak, 2006:305). Otobiyografi bireyin, şimdiki nitelik ve davranışlarının geçmiş yaşantılarla bağlantılı olduğu sayıtlısına dayanır. Otobiyografide kişi, kendini nasıl gördüğünü, geçmişte ne gibi gereksinimleri olduğunu, beklentilerini, bunları elde etmek için neler yaptığını çevresindeki kişilerin beklentilerini ve bunların nasıl karşıladığını, karşılaştığı güçlükleri ve baş etme

yollarını, çatışmalarını, yansıtabilir. Bütün bunlar kişinin kendini ve geçmişini nasıl yorumladığını birincil kaynaktan öğrenmemizi sağlamaktadır (Kuzgun, 2003:83).

Bireylere otobiyografi yazdırılırken iki türlü yol takip edilebilir:

1) Kontrolsüz ya da sınırsız otobiyografi: Bireyin kendisi hakkında her konuda istediğini serbestçe yazabilmesidir.

2) Kontrollü ya da sınırlı otobiyografi: Bireyin belli bir konu etrafında sözgelimi aile özgeçmişi ve ilgileri hakkında serbestçe yazabilmesidir.

Genel bir kural olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde otobiyografi tekniği ile sık sık bilgi toplamak doğru değildir. Çünkü otobiyografi tekniği “sosyal istenirlik” denilen kişinin kendisini olduğu gibi değil de görünmek istediği şekilde göstermek istemesinden çok etkilenen bir teknik olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği diğer tekniklere nazaran düşüktü (RAM, 2012:9).

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerisi henüz gelişmediği için bu teknik kullanılamamaktadır. Bu dönemde öğrencilere bir takım sorular sözlü olarak yöneltilerek bu teknik uygulanabilir. Çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine uygun, öğrenilmek istenen konu ile ilgili bir soru formu hazırlanır. Bu sorular çocuklara kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda ve yalnız olarak yöneltiler. Verilen cevaplar ses kaydı cihazları aracılığı ile değiştirilmeye mahal vermeden kaydedilebilir. Ek-10’da araştırmacı tarafından okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen otobiyografi tekniği verilmiştir. Bu sorular, çocuklara sözlü olarak ifade edilirken, çocukların takıldıkları durumlarda çocuğu yönlendirmeden, müdahale etmeden destek olunabilir. Bu teknikteki sorular örnektir. Çocukların gelişim özelliklerine göre değiştirilip geliştirilebilir. Ayrıca anaokullarında velilere çocuklarını anlatmaları istenen, çocuklarını nasıl eğittiklerini öğrenmeye yönelik açık uçlu sorularla farklı otobiyografik uygulamalar yapılmaktadır. Aileden çocuk ile ilgili duygu- düşüncelerini (çocuğunu kucağına aldığı gün hissettikleri, onu ne kadar sevdiği vb.) yazmaları istenebilir. Bu teknik diğer tanıma teknikleriyle birleştirilerek, birlikte yorumlanabilmektedir.

1.5.5.2. Arzu Listesi

Daha çok okul öncesi eğitim düzeyinde ve ilköğretimde kullanılan arzu listeleri aracılığıyla çocuk, doyurulmamış gereksinimlerini, arzularını, gerginlik, sıkıntı ve sorunlarını, ifade edemediği duygularını, güdü ve umutlarını ifade etme olanağı bulmaktadır. Uzmanlar ve öğretmenler de bu yolla çocuğu çeşitli yönlerden tanıma fırsatı yakalayabilmektedir. Arzu listeleri çerçevesinde çocuklara sorulacak sorulardan bir kaçını söyle sıralanabilir:

- Bir dilek perisi çıkıp sizi üç dileğinizi sorsa ona ne yanıt verirdiniz?
- Bir uçan halıya binseydiniz nasıl bir yere gitmek isterdiniz?
- Bir sihirli güce sahip olsaydınız dış görünüşünüzde ne gibi değişiklikler yapmak isterdiniz?
- Tekrar dünyaya gelseydiniz nasıl bir kişi olmak isterdiniz?

Bu sorulara yeni sorular da eklenebilir. Çocuklara zaman zaman buna benzer sorular da sorulup özgürce konuşmaları sağlanabilir. Bu soruların hepsinin bir seferde sorulması veya bu soruların mutlaka sorulması gerekmez, doğrudan değildir. Öğretmenler veya uzmanlar çocukların gelişim dönemlerini, yaşlarını dikkate alarak uygun sorular sormalıdır. Örneğin; “Bir dilek perisi çıkıp size üç dileğinizi sorsa ona ne yanıt verirdiniz?” sorusu okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerine sorulabilir. Sorulara okul öncesi öğrencileri sözlü, sonraki sınıflar ise yazılı olarak yanıt verebilirler. Sorulara verdikleri yanıtlar aracılığı ile çocuğun doyurulmamış gereksinimleri, arzuları, gerginlik, sıkıntı ve sorunları, ifade edemediği duyguları, güdü ve umutları, özlem ve sıkıntıları, kişilik yapısı, sosyal destek sistemi ve içinde yaşadığı koşul ve olanaklar ile algıları hakkında bilgi toplanabilir. Bu teknik aracılığıyla çocuk kendini bazı yönlerden daha iyi tanıyabilir, bir iç görü kazanabilir (Can, 2002:167).

1.5.5.3. Zaman Çizelgesi

Bireyi tanımada bilgi sağlayacak bir diğer yol ise onun günlük zamanını nasıl değerlendirdiğini, hangi aktivitelere ne kadar zaman harcadığını ve buna ilişkin duygularını düşüncelerini öğrenmektir (Yeşilyaprak, 2006:310). Zekası ve şartları müsait pek çok öğrencinin derslerinde başarısız oldukları sık görülen bir durumdur. Bu başarısızlık,

birçok hallerde öğrencinin zamanını iyi kullanamamasından ileri gelmektedir (RAM, 2011:12).

Zaman Çizelgesi, -en basit şekliyle- günün saatlerini gösteren bir sayfaya öğrencinin sabahtan yatıncaya kadar giriştiği faaliyetleri çeşitleri ve süresiyle çizelge üzerine kaydetmesidir. Çizelgede her faaliyet hakkında öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazacağı bir yerde bulunmaktadır. Bu kısım öğrencinin ilgi ve tavırlarını keşfetmede çok işe yarar. Her çizelge bir günü temsil eder. Bu çizelgede, her günün sonunda faaliyetler türlerine göre gruplandırılarak ve her birinin tüm gün içinde ne oranda bir yer tuttuğunun kaydedileceği bir bölüm de bulunmaktadır. Her günün sonunda öğrenci o gün giriştiği faaliyet çeşitlerini gruplandırır. Çizelgenin sonundaki özet kısmına bu faaliyet gruplarını kaydeder. Her bir grubun aldığı toplam zamanı faaliyet türünün sonuna yazar. O günkü bütün faaliyetlerin toplam zamanı içinde her bir grubun aldığı zaman oranı yüzde (%) olarak bulunup yanındaki sütuna yazılır. Böylece öğrenci o gün hangi tür faaliyete ne oranda zaman sarf etmiş olduğunu görür. Zamanı etkili kullanıp kullanmadığı hakkında kendince bir değerlendirme yapar. Zaman çizelgesi, bireyin zamanını nasıl kullandığını, ders çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, bireyin boş zamanını ve hobileri, sosyal faaliyetleri, mesleki eğilimleri ve faaliyetleri, beden ve ruh sağlığı hakkında bilgi verir. Aynı zamanda öğrenciyi “zamanı iyi ayarlama ve kullanma” hususunda bilinçlendirir (Tan, 1992).

Zaman çizelgesi, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanırken çeşitli güçlükler yaşanabilmektedir. Hazırlanan çizelgeyi, okul öncesi öğrencileri dolduramayacağı için, okulda öğretmen, evde veliler tarafından doldurulabilmektedir. Bu durum da tekniğin verimli kullanılamamasına neden olabilmektedir. Ek-11’de okul öncesi eğitim kurumlarında zaman çizelgesine alternatif olarak uygulanabilecek bir form verilmiştir. Zaman çizelgesinin etkili olabilmesi için cetvel en az iki hafta yürütülmelidir. Bu sürecin sonunda günlük, haftalık faaliyetler, türleri, oranları incelenerek öğrenci ve öğretmen tarafından değerlendirme yapılabilir (Yeşilyaprak, 2006:311).

1.5.5.4. Problem Tarama Envanterleri

Bir okulda öğrencileri en çok rahatsız eden, üzen problemlerin saptanması için kullanılan bir tekniktir. Amaç, okulda öğrencileri kaygılandıran, dengeli ve sağlıklı uyum yapmalarını engelleyen problemleri ortaya çıkararak onlara yardımcı olmaktır.

Ülkemizde Tan (1952), Baymur (1961) ve Kepçeoğlu (1969) tarafından problem tarama listeleri geliştirilmiştir.

Problem Tarama Listesi Tan'a (1992) göre 7 alt bölümdür: Sağlık ve bedenle ilgili, Okul ile ilgili, Ev ve aile yaşamı ile ilgili, Arkadaş ilişkileri ve toplumla ilgili, Karşı cinsle ilgili, Para, meslek ve gelecekle ilgili, Kişilikle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Problem tarama envanterleriyle ilgili çeşitli açıklamaların ışığında, listeler tüm bir okulun, eğitim programını yeniden düzenlenmesinde, bireylerin kendi problemlerini daha iyi anlamalarını sağlamada, problemlerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler bakımından nasıl farklılaştığını incelemeye kolaylıkla kullanılabilir (Kepçeoğlu, 1992:147).

Okul öncesi dönemde öğretmenler, alanında uzman kişiler ve rehber öğretmenler aracılığı ile problem tarama envanteri hazırlayarak öğrencilerine uygulayabilirler. Problem tarama envanterleri doğrultusunda hazırlanan sorular çocuklara sözel olarak yöneltilerek çocuklardan edinilen bilgiler doğrultusunda bölümlere göre işaretleme yapılır. Problem tarama sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliği, her öğrencinin problemlerini içtenlikle yanıtlamasına bağlıdır. Sınıftaki problemleri öğrencilere de işaretledikleri nedenler doğrultusunda rehberlik yapılabilir.

1.5.5.5. Anket Tekniği

Anket, belirli bir konuda, farklı bireylerin kişisel olarak görüşlerini, tutum ve duygularını saptamak amacıyla hazırlanmış bir soru grubudur (Özgüven, 1998:265). Balcı'ya (2000) göre ise anket tekniği, bireyi tanımada onun ilgi ve ihtiyaçları, duygu ve düşünceleri ve görüşleri konularında bilgi toplamak için en çok kullanılan araçlardan biridir. Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. İyi bir anket hazırlayabilmek için konunun, amacın, evren ve bunu temsil edecek örneklemin çok iyi bilinmesi; anketi cevaplandıracak kişilerin eğitim, ekonomik, sosyal ve politik özelliklerinin iyice kavranması gerekmektedir. Soruların cevaplayıcıların özellikleriyle, inanışlarıyla, şahsiyeti ve çalıştığı yer ile zıt düşmemesi ayrıca anlayış, kavrayış ve ilgi seviyelerine uygun olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002:2). Anket, özellikle eğitim ortamında sıklıkla kullanılan bir ölçme aracıdır. Eğitim ortamında psikolojik danışman veya

öğretmen, öğrencilerin çeşitli konulardaki görüşlerini öğrenmek, ihtiyaçlarını ve problemlerini belirlemek, verilen hizmetlerin değerlendirmesini yapmak, öğrencilerin çeşitli önerilerini elde etmek ve öğrencilerin ilgilerini, sosyal yaşantılarını tanımak amacıyla anketten yararlanılır (AÜ, 2004:123).

Aiken, Balcı, Hayman, Plumb ve Spyridakis'a (1997/1997/1968/1992) göre anketlerde ölçülen özelliğe göre dört farklı soru grubu kullanılabilir:

1. Cevaplayıcıların demografik özelliklerini betimlemeye yönelik olgusal sorular,
2. Cevaplayıcıların bir konuda (sosyal, ekonomik, politik vb.) ne bildiklerini ve bilgiye ulaşma kaynaklarını belirlemeye yönelik bilgi soruları,
3. Bir konu veya objeye ilişkin davranışlarını belirlemeye yönelik davranış soruları,
4. Bir konu veya objeye ilişkin duygularını ve görüşlerini (mesleğe ilişkin tutum, iş doyumunu algısı vb.) belirlemeye yönelik inanç ve kanı soruları (Büyüköztürk, 2002:2).

Anket geliştirme süreci literatürde farklı şekillerde formüle edilmektedir. Anderson (1990) , anket oluşturma sürecini; genel araştırma sorularının belirlenmesi, alt soruların listelenmesi, maddelerin tasarlanması, maddelerin sıralanması, anketin düzenlenmesi ve anketin ön uygulamasının yapılması olmak üzere altı aşamada incelerken, Büyüköztürk (2002:3) ise anket geliştirme sürecini; problemi tanımlama, madde (soru) yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma olmak üzere dört aşama olarak belirtmiştir.

1.5.5.5.1. Anket Tekniğinin sınırlılıkları

Anketin diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır. Ancak anketin “cevaplayıcı anket maddelerini okuyup anlayabilir” ve “cevaplayıcı maddeleri dürüstçe cevaplamaya hazırdır” şeklinde ifadelendirilen iki temel varsayıma dayandığına da dikkat çekilmektedir (Büyüköztürk, 2002:1).

Aiken ve Wolf'a (1997/1988) göre cevaplayıcının güdülemede sorunlar yaşanması, soruların daha çok yüzeysel bilgi toplamaya uygun olması ve esnek olmaması anketin önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Öte yandan hedef kitlenin duyarlı olduğu bazı konularda bilgi toplanmasının güç olduğu hatırd tutulmalıdır. Çünkü bu tür durumlarda cevaplayıcılar, soruları kendi özel yaşantısına müdahale olarak algılayıp geçerli olmayan bir cevap kategorisini seçebilirler, sosyal olarak beğenilen veya tercih edilen bir cevap verebilirler veya anketi hiç doldurmak istemeyebilirler. Bir başka önemli sınırlılığın da zaman sorunu olduğu söylenebilir. Ankette yer alan madde sayısının artmasına bağlı olarak cevaplama süresinin artması, cevaplama ile ilgili güdünün azalmasına, yorgunluğa bağlı olarak düşünmeden cevap verme olasılığının artmasına neden olabilir. Bu durum ise, geçerli ve doğru cevapların toplanmasını engellemekte, hatta uzun bir cevaplama süresi gerektiren anketin hiç cevaplanmama olasılığını arttırmaktadır (Büyüköztürk, 2002:4) .

1.5.5.6. Çocuk Resimleri

Çocuk resimleri de bireyi tanıma ve anlamada bir araçtır. Bu çok çeşitli teknik ve araçlardan yararlanma öğretmenin bilgi ve becerisine bağlıdır. Çocuklar resim yoluyla bize duygularını yansıtabilirler ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade edebilirler. Çocuğun yaptığı resimler onun iç dünyasının aynası olarak kabul edilmektedir.

San'a (1979:27) göre resim, güdülenmemiş enerjiler ve fazla özgür bırakılmış anlatımlar, bir takım bilinçaltı güçlerin körüklenmesine, ortaya çıkmasına, komplekslerin açığa vurulmasına, yaşanmış sarsıntıların, birikmiş kin ve ya da küçük çocukluktan beri getirilmiş çocukluk özlem ve düşüncelerinin açıkça su yüzüne çıkmasına neden olabilir.

Manning'e (1987, 17) göre ise çocuk resmi; çocuğun çevresi, aile, anne, baba, kardeş ve arkadaş ilişkilerini ortaya koyabilir. Murette göre, resimde rastlantı yoktur. Her şey zorunludur. Her resim sembolik bir bilmece olarak öznenin duygusal halini, onun bilinç dışı hareket etme ya da cevap verme biçimini ifade eder (Doğru, Turcan ve Aslan, 2007:170) .

Çocuklar; kendi problemleri, kişilikleri hakkında bilgi vermek için değil, resim yapmaktan hoşlandıkları için resim yaparlar. Ancak resimleri içtenlikli olduğundan, aynı zamanda kendileri hakkında da kimseye söyleyemedikleri duygularını, sevinçlerini, korkularını, ilgilerini açıklayacak ipuçları verir. Kuşkusuz, öğretilerde sadece öğrencinin kişiliğini, onun sorunlarını sosyo- ekonomik yapısını tanımak için resim yaptırmaz, ancak sanatsal etkinlikler sırasında dolaylı olarak bu konularda da bilgiler edinebilir ve eğitsel önlemlerini buna göre yönlendirir. Özellikle aile konusu çocuğun aile içindeki yeri, aile bireyleri ile ilişkileri, ailenin sosyal ve ekonomik yapısı hakkında bize ipuçları verebilir. Örneğin; Babasını herkesten büyük çizen çocuk onu güçlü ve otoriter görüyordur. Annesini büyük çiziyorsa, evde annenin egemen olduğunu düşündürebilir. Bir köşeye küçücük çizilmiş bir bebek kıskançlık duygularını ifade edebilir. Çok kesin değerler olmamakla beraber çocuğun resimlerindeki çizgi biçimlerine ve seçtikleri renklere bakarak onun kişiliği ve duyguları ile ilgili ipuçları bulabiliriz (<http://www.gorselsanatlar.org>).

Okul öncesi dönem çocuğun çöşkulu, meraklı, canlı, dış etkenlere açık duygusal özellikleri nedeniyle resim eğitimini alabileceği en iyi dönemdir. Dolayısıyla resim, çocuğun kendisini tanımlamasında önemli bir faktör olarak görülür (Artut, 2004:2).

1.5.6. Okul Öncesi Dönemde Tutulması Gereken Toplu Dosyalar

1.5.6.1. Portfolyo Geliştirme

Çocukların çabalarını ve başarılı çalışmalarını gösteren portfolyolar dinamik değerlendirme araçlarıdır. Her çocuğun birey olarak eğitimini değerlendirmek, öğretmen, yönetici ve diğerleri için programı değerlendirmede kullanılabilen verileri sağlamak gibi amaçları olan portfolyolar, övünme, özgüven geliştirme, kendini değerlendirebilmeyi başarabilme fırsatı sunar. Okul öncesi çocuklarının portfolyosunun en önemli parçaları kontrol listeleri ve çalışma örnekleridir. Öğretmenin hazırladığı gözlem kayıtları, fotoğraflar ve diğer dökümanlar çocuğun gelişimini yansıtan ve portfolyoda bulunan önemli delillerdendir (Denizkan, 2007:170).

Bu konuda yabancı kaynaklar incelendiğinde; Northwest Evaluation Association'a göre, öğrenci performanslarına dayanan değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo; "öğrencinin çabalarını, ilerleme ve başarılarını sergileyen çalışmalarının

amaçlı bir koleksiyonudur". Bu koleksiyonun seçimi, öğrenci katılımı ile seçme kriterleri, değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak ve öğrencinin kendini yansıtmaya delillerini içererek yapılmalıdır. Wortham ve diğerlerine (1998) göre ise portfolyolar, dinamik değerlendirme araçlarıdır. Çocuğun birçok ürününü kapsar ve bu ürünler çocuğun büyümesine yardım eden ihtiyaçların belirlenmesinde kullanılır. Sınıfta günlük olarak olanları açığa çıkaran ve tamamlanarak başarılı ürünler portfolyoda kullanılır ve bu da öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha çok bilgi edinmelerini sağlar (Denizkan, 2007:171).

Darragh'a (2010:240) göre ise çocuk portfolyosu, genellikle takvim yılı tarafından belirlenen sınırlı bir zamanda, zaman içinde büyüme ve gelişmeye dair belgelendirme sağlar. Profesyoneller için, bir mesleğin akışı içindeki bireysel gelişimlerini içerdiğinden dolayı, bir portfolyonun zaman süreci çok daha büyüktür. Portfolyo yazmak için, Jones (1993) geniş sorular sormayı önerir: Ne yapıyorsunuz? Bunu neden belli bir yolla yapıyorsunuz? Deneyimlerinizden, sınıfınızda size ve potansiyel olarak diğer öğretmenlere yararlı olacak ne öğrendiniz? Portfolyo yazmak mesleki gelişim için standartlara sahiptir. Öğretmenler akreditasyon veya devlet okullarında öğretmenlik için farklı standartları karşılamak durumundadır.

1.5.6.2. Okul Öncesi Eğitiminde Portfolyoların Amaçları

Portfolyo, çocuğun bireysel çalışması gibi görünse de aslında öğrenme sürecinin bir yansımasıdır. Çocuğun öğretmeniyle, arkadaşlarıyla ve ailesiyle etkileşimlerinin, paylaşımlarının da somut göstergesidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde portfolyo çocuğun kişisel gelişiminin sosyal boyutunu da yansıtır (Boğut, 2010:2).

Wortham ve diğerlerine (1998) göre ise, portfolyolar kullanılmaya başlandığında, hangi amaçlara hizmet edeceğini belirlemek önemlidir. Çocukların gelişimsel düzeyleri ve yaşları öğretmenin portfolyo amaçlarını belirlemedeki seçeneklerini etkiler. Okul öncesindeki portfolyo, gelişimsel kilometre taşları ile ilgili olarak büyüme vurgularken, ilkökul düzeyindeki portfolyo, programın özel amaçları ile ilgili olarak çocuğun gelişimine dikkat çekebilir. Aşağıda yer alan amaçlar portfolyonun fonksiyonlarını belirlemede kullanılmaktadır (Denizkan 2007:171).

Portfolyoların; Çocukların ilgi ve eğilimleri ve bu ilgileri hakkında tarih sunmak, çocukların tüm gelişim alanları hakkında doküman oluşturmak, her çocuğun öğrenmesini değerlendirmek, çocuklara öğrenme yöntemlerini yansıtmaya ve analiz etmeye olanakı vermek, çocukların başarılarına dikkat çekmek, öğrencinin değerlendirmeye katılımını sağlamak, bir üst sınıfa geçerken çocuklarla ilgili bilgilerin taşınmasını sağlayan kayıtları sunmak, çocukların özel ihtiyaçlarını belirlemede kullanılabilecek bilgiyi sağlamak, farklılıkları övmek ve öğrenciler için farklılıkların ve özel yetersizliklerin güven içinde açıklanmasını sağlayan forum ortamı yaratmak, ailelere çocuklarının başarıları ile ilgili somut ve geniş deliller sunmak ve öğretmen, yönetici ve aile üyeleri için programın etkililiğini değerlendirmede kullanılan verileri sağlamak gibi amaçları vardır (Denizkan 2007:171).

1.5.6.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kullanılan Portfolyonun Parçaları

Okul öncesi portfolyosu kapsamında, çocuğu ve çocuğun eğitim programında yer alan amaçlara ulaşma durumunu değerlendirmek için; ilgi envanteri, gelişim alanlarına yönelik kontrol listeleri (checklist), kontrol listelerini destekleyen çalışma örnekleri, gözlem kayıtları, dereceli ölçek, test verileri, görüşme notları, aileye ait bilgi formları, aile raporları, öğretmen görüşleri ve yorumları ve çocuk için programda kısa ve uzun erimli amaçlar yer almalıdır (Gibson, 1994; Tuğrul, 2003). Ayrıca çocuğu tanımada kullanılan tüm form araçları portfolyonun içinde bulunmaktadır.

Okul öncesi portfolyosunun önemli bir parçası olan kontrol listeleri, çocuğun herhangi bir gelişim alanına yönelik olarak belli bir sırayla ve bazı noktalara dikkat edilerek düzenlenmelidir. Kontrol listesinde yer alan maddelerin kısa olması, çocuğun pozitif davranışlarını temsil edici olması, her bir maddenin yalnızca bir davranışı göstermesi, maddelerin herkes tarafından anlaşılabilir kadar kolay olması kontrol listelerini oluştururken dikkat edilmesi gereken özelliklerdendir (Gibson, 1994).

Kontrol listeleri dışında, portfolyonun önemli bir bölümünü çalışma örnekleri oluşturur. Çalışma örnekleri, öğretmen tarafından, çocuğun performansı ve okul yılı boyunca gösterdiği ilerlemenin ürünleri olarak toplanır ve organize edilir. Gerçek öğrenci çalışmaları, sanat projeleri, ince motor aktivite örnekleri, teyp kaydı yapılmış dil örnekleri, resim ve karalamalar, çocuğun aktivite ve sosyal etkileşimini yansıtan

fotoğraflar video ve teyp kayıtları çalışma örnekleri olarak belirtilen dökümanlardır (Lankes, 1995).

Portfolyoda çalışma örneklerinin yer almasının anlamlı olabilmesi için organize edilmelerinde bazı noktalara dikkat edilmelidir. Çalışma örneklerine mutlaka tarih atılmalıdır. Toplanan çalışma örnekleri, kontrol listelerini destekleyecek şekilde gelişimsel alanlara uygun olarak ayrı bölümler halinde ve kronolojik sıra ile portfolyoda yer almalıdır. Bu ürünlerin uygun şekilde portfolyoya yerleştirilmesi çocuğun sıralı gelişim başarısının gösterilmesi açısından önemlidir. Çalışma örneklerinin belli bir davranışı göstermesi için standart örneklerden seçilmesi önerilmektedir. Aynı örnekler, yılda üç kez tekrarlanırsa, çocuğun herhangi bir becerisinin gelişimi hakkında daha net bilgi edinilebilmektedir. Portfolyoda yer verilmesi gereken önemli dökümanlardan biri de öğretmen tarafından oluşturulan gözlem kayıtlarıdır. Kontrol listeleri aracılığı ile önceden belirlenmiş bazı davranışların varlığı gözlenerek kaydedilir. Bununla birlikte, belirlenmiş bir amaç ve plan çerçevesinde yapılan gözlemi kaydetmenin bir çok yolu vardır. Video gibi araçlarla veya doğrudan gözlenerek yapılan aralıksız kayıtlar, örnek olay kayıtları, belli bir zaman aralığının kaydı, dereceli ölçek aracılığı ile yapılabilen kayıtlar bunlardandır (Denizkan, 2007:174).

Aral ve diğerleri; Wortham ve diğerlerine (2000/1998) göre bazı öğretmenler, yanlarında daima kalem kâğıt bulundurarak farklılıkları anında kayıt ederler. Bazıları ise günün sonunda çocuklar ve programla ilgili gözlemlerini kayıt etmektedirler. Okul öncesi eğitiminde gözlem, rutin içinde öğretmenin daha çok bilgi toplamasını ve çocuğun yetenek ve davranışlarını yorum yapmaksızın tam olarak göstermesini sağlar. Kısacası gözlem kayıtları, çocuğun gösterdiği davranışları nesnel olarak gösterir, öğretmenlerin çocuğun davranışları hakkındaki yorumunu ve öngörülerini içermez. Öğretmenlerin gözlemlerle oluşturdukları kayıtlar dışında, düzenli veya periyodik olarak yazdıkları notlar, davranış örneklerini özetleyebilir ve çocuğun davranışı, düşünme yöntemi, gelişimi ve problemlerini özetleyebilir. Ayrıca bu notlar çocuğun sosyal yönünü tanımlar ve aile gibi sınıf dışındaki bireylerin çocuğu tanımalarına katkıda bulunur (Denizkan, 2007:177).

Morrison'a (1999) göre çocukların beceri ve davranışlarının; arkadaşları ile olan sosyal paylaşımlarının en iyi delillerinden biri de fotoğraflardır. Zamanı yakalayarak

tarihi belgeleyen fotoğraflara çocukların portfolyolarında yer verilmelidir. Öğretmen en azından haftada bir kez öğrencilerin fotoğraflarını çekmeli ve bu fotoğrafları çocukların aralarındaki farkları, benzerlikleri açıklamalarına fırsat yaratarak, değerlendirme amacı ile olduğu kadar eğitim amacı ile de kullanılmalıdır (Denizkan, 2007:177).

Okul öncesi dönem çocukların gelişim süreçlerinin izlenmesi, eğitim süreci içerisinde geçtikleri aşamalar ve bunlara ait ürünlerin belirlenmesi amacıyla oluşturulan portfolyolarda ayrıca; sanat çalışmaları (resim, boyama, el işleri gibi ürünlerin yanı sıra, doğal, yaratıcı, perspektif gösteren, alışılmadık ve görüş açısı olan iki-üç boyutlu figürler, şekiller ve çalışmalar), üç boyutlu ürünler ya da fotoğrafları, acil durum formu, anekdot kaydı, davranış çizelgesi, ayrıntılı öğrenci tanıtım formu (çocukla ilgili bilgiler, çocuğu tanıma sağlık formu, çocuğun ailesinde uygulanan eğitim ile ilgili öz geçmiş, çocuğun doğumdan itibaren yaşam hikâyesi, çocuğun gelişimi ile ilgili öz geçmişi,) aile ile ilgili bilgiler, aile görüşme formu, gözlem formları (sistemik, doğal), anekdot kayıt formu, oyun gözlem formu, öğretmenin çocukla ilgili hedefleri, okula başlarken neler hissediyorum, okulu bitirirken ne hissediyorum gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlik örnekleri öğretmenler tarafından çocukların gelişim özelliklerine ve yaratıcılıklarında göre düzenlenip geliştirilebilir.

1.5.6.4. Portfolyo Oluşturmada Çocuğun Rolü

Çocuğun kendi kendini değerlendirmesi portfolyo oluşturmanın ana noktasıdır. Portfolyo sürecinde öğrenci portfolyosuna hangi çalışmalarını dahil edeceğine kendisi karar verir. Bu süreç çocuklara karar verme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar (Kışla ve Uzun, 2005:2).

Wortham ve diğerlerine (1998) göre çocuklarla zaman zaman portfolyolarının içeriği hakkında konuşmak öğretmen ve çocuğa portfolyonun tamamını gözden geçirme fırsatı verir. Bu görüşmelerde, çocuğun ilgileri, gelişen beceri ve yeterlilikleri tartışılır, ilerlemelerine yapılan övgülerle özgüveninin gelişmesi sağlanır ve çocuğun kendi kendini değerlendirmesini öğrenmesine yardımcı olunur (Denizkan, 2007:177).

1.5.6.5. Portfolyo Oluşturmada Öğretmenin Rolü

Wortham ve diğerlerine (1998) göre öğretmenin, öğrenci ile görüşmesine benzer şekilde portfolyo içeriği hakkında aile ile de görüşmesi çocuğun evde yaptırılacak

aktiviteler ve pekiştirilecek beceri ve davranışları ailelerin fark etmesini sağlayabileceği gibi gelişimi ile ilgili görüşlerin tartışılmasını da mümkün kılar. Öğretmen hem çocuk hem de aile ile yaptığı görüşmeleri anında ya da daha sonra not ederek tarih atmalı ve portfolyoda saklamalıdır (Denizkan, 2007:177).

Öğretmenlerin portfolyo oluşturma sürecindeki rolü şu şekilde belirtilebilir (Kışla ve Uzun, 2005:3):

- Öğretmen öğrencilere rehberlik eder, çalışmanın ne ifade ettiğini, öğrenmelerine nasıl katkıda bulunduğunu tartışır.
- Örnekler sunar, en iyi çalışmalarını seçmede yardımcı olur.
- Öğretmen, sınıftaki portfolyoları öğrencilerin kolayca görebileceği ve ulaşabileceği bir yerde bulundurur.
- Portfolyo dosyasını öğrencilere tanıtır ve bilgi verir.
- Portfolyoyu hazırlarken yönlendirici sorular sorar:
 - Neden bu çalışmayı seçtin?
 - Bu çalışmada en çok neyi beğendin?
 - Sence en başarılı örnek hangisi? Neden o en başarılı?

Okul öncesi eğitimde bireyi tanıma ve değerlendirmede kullanılan portfolyolar, bireysel olarak her bir çocuğun gelişim ve başarılarının ve de eğitimin değerlendirme sürecini yansıtır. Çocuğu ve aileyi de içine alan bu değerlendirme süreci öğretmenin bilgi ve özeni ile etkili olarak kullanılabilirken özensiz yapılması ile bir çöp yığını haline de gelebilir. Ayrıca öğretmenler portfolyo aracını hazırlama sürecinde çocuklara değerlendirildiği hissini vermemeye dikkat etmelidirler.

1.6. Problem

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitimine başladığı güne kadar geçen, 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşantılarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal-zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği

“erken çocukluk çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003:152). Yaşamın ilk yıllarında kazanılan davranışların kalıcı etkileri nedeni ile okul öncesi eğitim çok önemlidir. Her bireyin ilgisi, kapasitesi, yetenekleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar içerisinde bireyin eğitim ve öğretimini gelişim düzeyine göre düzenleyebilmek için, bireyi tanıma hizmetlerine gereken önemin gösterilmesi gerekmektedir.

Bireyi tanıma; çocukla ilgili tüm bilgilerin, nesnel, esnek fakat tutarlı bir şekilde çok çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bunları birleştirerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir (Yeşilyaprak, 2006:260). Bireyi tanımadaki esas amaç, bireyin kendisini tanımasına yardımcı olabilmektir. Çünkü bireye yardım, onun tanınabilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda gerçekleşebilir. Bir birey olarak çocuğun ilgileri, ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri birbirinden farklılıklar gösterebilir. Çocukların öğrenme ortamından en etkili şekilde yararlanabilmesi için onların tanınması eğitim programının en önemli unsurlarından biridir.

Bireyi bilimsel açıdan tanımak ise kolay bir işlem değildir. Bireyi tanımak için tek başına yeterli olabilecek bir teknik henüz geliştirilememiştir. Bu nedenle pek çok tekniğin birlikte kullanılması gerekmektedir. Bireyi tanıma çalışmalarında çocuk, tek başına değil çevresi ile birlikte ele alınmalı ve bu çalışmalar bir sistem içinde sürekli olarak devam ettirilmelidir. Tüm bunları dikkate alarak, titizlikle yürütülen bireyi tanıma çalışmalarında dahi çocuğu her yönüyle tanımak zordur. Çünkü insanın çok karmaşık bir yapısı vardır.

Okul öncesi dönemde, bireyi tanıma işi öğretmene düşmektedir. Çünkü; eğitim bazı istisnalar haricinde aynı öğretmenle sürdürülmektedir. Öğretmen ile çocuk, gün boyu birlikte olmakta ve öğretmen çocuğa bireyi tanıma tekniklerini bire bir uygulama fırsatı bulmaktadır. Okul öncesi çağı çocuğu çok hızlı gelişip, değişik aşamalardan geçtiği için çocukla ilgili kayıt altına alınmayan gelişmeler kolaylıkla gözden kaçabilir. Bu yüzden bireyi tanıma tekniklerini öğretmenlerin aktif bir şekilde uygulayabilmesi gerekir. Öğretmenlerin bireyi tanımaya yönelik olarak yapacakları çalışmaları arttırmaları, eğitimin kalitesine de katkı sağlayacaktır. Kabul edilmelidir ki; ülkemizdeki okullarda sınıflardaki öğrenci sayılarının çok olması ve bireyi tanıma

tekniklerinin etkili kullanılmaması öğreticinin öğrenciyi tanımasını güçleştirmekte ve dolayısıyla hem öğretmenin hem de öğrencinin performansını olumsuz etkilemektedir. Bireylerin tanınması için; yetenekleri, kişisel ve sosyal uyum sorunları, farkına varılmamış güçleri ve yetiştikleri çevrenin etkileri gibi bireylerle ilgili bütün gelişimsel özelliklerin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekmektedir.

Bireyi tanıma teknikleri ile ilgili yapılan tüm gözlemler ve araştırmalar sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bireyi tanıma tekniklerini uygulama ve değerlendirmeler konusunda yeterli olmadıkları görülmektedir. Aktan ve Cömert (2005) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin almak istedikleri hizmetiçi eğitim semineri konuları arasında ilk sırayı bireyi tanıma tekniklerinin aldığı, Taner'in 2005'te yaptığı araştırmasında ise öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerinden sadece gözlem ve görüşme tekniklerini kullanmaları, gelişimi ölçen testler hakkında fazla görüş bildirmemeleri ve bireyi tanıma teknikleri hakkında ayrıntılı meteryal, hizmetiçi eğitim istemeleri gibi sonuçlara ulaşılması bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim programındaki yerinin incelenmesi öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini daha etkili uygulamaları açısından önemli sayılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin; bireyi tanıma tekniklerini uygulamalarında; cinsiyet, eğitim seviyesi, mezun olunan okul türü ve grupta bulunan çocuk sayısına göre değişiklik gösterip göstermemesi tekniklerin uygulamalardaki durumu açısından önem arz etmektedir.

Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin bireyi tanıma teknikleri konusundaki görüş ve düşüncelerinin ne yönde olduğunu belirlemek, öğretmenlerin teknikleri uygulama, değerlendirme ve çıkan sonuçların muhafaza edilmesinde karşılaştıkları zorluklar, bu konuyla ilgili beklentileri, buldukları şartların olumlu ve olumsuz etkileri gibi konuların anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Tüm bu problemler ışığında bu çalışma ile eğitimde bireyi tanıma açısından öğretmen ve öğrencinin durumunu belirlemek, bireyi tanıma kavramı ve süreci ile eğitimde bireyi tanımanın gerekliliği ortaya konulmaya çalışılmıştır ve bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.7. Amaç

Bu çalışma ile bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin kullandıkları bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerde;

- Cinsiyet,
- Hizmet süresi,
- Eğitim Düzeyi,
- Mezun olunan okul türü,
- Grubundaki çocuk sayısına göre farklılık var mıdır?

2. Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin kullandıkları bireyi tanıma tekniklerinin;

- Uygulanabilirliğine,
- Tanınmasına,
- Kullanılmasına,
- Değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde, çocuklar çevredeki uyaranlardan çabuk etkilenirler ve davranışlarında çok sık değişiklikler oluşur. Bu nedenle onlara uygun bir eğitim ortamı hazırlayabilmek için bireyi tanıma faaliyetleri oldukça önemlidir. Ayrıca; çocuklarda görülebilen problemlerin nedenlerini ortaya çıkartmak için de tanıma faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Özoğlu'na (2007:13) göre de bireyi tanımak genellikle, onu biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutta gelişen ve kendine özgü nitelikleri ve gereksinimleri

olan bir varlık olarak anlamayı ve onun davranışlarını belirli durumlarda ve sınırlı olarak tahmin edebilmeyi kapsar.

Bu araştırma, bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik olarak var olan durumu ortaya koymak, bireyi tanıma ve değerlendirme çalışmalarında eksik ve aksayan yönleri göstererek daha etkili teknik ve yöntemlerin düzenlenmesine ışık tutmak bakımından önem arz etmektedir. Alan yazında okul öncesi dönemde bireyi tanıma tekniklerine ilişkin ayrıntılı bir çalışmaya gereksinim duyulmakta, bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da kaynaklık etmesi bakımından bireyi tanıma ve tekniklerinin öğretmen görüşlerine göre değişip değişmediğinin ortaya çıkartılması önemlidir.

1.9. Sayıtlar

Bu araştırma, aşağıdaki sayıtlara dayanmaktadır:

- Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşme formundaki soruları gerçek uygulamalarını ve görüşlerini yansıtacak bir biçimde içten ve yansız olarak cevaplamışlardır.
- Geliştirilen ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda uzman kanıları yeterlidir.

1.10. Sınırlılıklar

- Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan 18 bağımsız anaokulu ve 150 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 aylık yaş grubuna, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre imkanı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen ve çocuğa yakın çevresi ile ulusun sosyo-kültürel değerleri ve evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma sürecidir. Okul öncesi dönem; çocuğun gelişiminin çok hızlı ve kritik olduğu yıllardır. Kalıtımın yanında, çocuğun doğum öncesinden

başlayarak etkileşim halinde olduğu çevreden kazandıkları, onun yetişkinlikteki kişiliğini, alışkanlıklarını, değer yargılarını biçimlendirmektedir (Turan, 2004).

Okul Öncesi Eğitim Programı: 2006 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2006:12).

Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni: Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilirler (Tebliğler Dergisi, 2004:2562).

Bireyi Tanımak: Bireyin kimliği ve görünüşüne ilişkin özellikleri yanında daha çok onun biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeyi gerektirmektedir. Bireyi tanımada; kişi hakkında bilgiler toplamak ve bu bilgileri anlamlı olacak biçimde analiz etmek, değerlendirmek, yorumlamak, belirli sentezlere ulaşmak gerekmektedir (Özgüven, 1998:55).

Anaokulu: 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumudur (Tebliğler Dergisi, 2004:2562).

Okul Öncesi Dönem: 0-72 ay gelişimi içine alan dönemdir (Tebliğler Dergisi, 2004:2562)

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alan yazım taraması sonucunda, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar, yapıldıkları tarihlere göre özetlenmeye çalışılmıştır.

Asher, Markel ve Hymell (1981) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının hangi yöntemle daha iyi değerlendirilebilecekleri araştırılmıştır. Güvenirlik açısından dereceleme yöntemini daha iyi bulmuşlardır. Dört hafta ara ile yapmış oldukları araştırmanın test-tekrar test korelasyonu dereceleme yönteminde .81 (n=17), olumlu sınıflandırma (sevilme sayısı) yönteminde .56 ve olumsuz sınıflandırma (sevilmeme sayısı) yönteminde .42 olarak bulunmuştur.

Colbert (Yıldıran, 1983; Seçkin ve Koç, 1997) Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1979 yılında okul öncesi eğitim programlarını uzun süreli izleme yöntemiyle değerlendirilen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda çocuk ve aileyi bir bütün olarak ele alan programların, yalnızca çocuğu ele alan programlardan daha etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca aile ile çocuğu birlikte içeren programlarda eğitim alan çocukların bilişsel gelişim alanlarında ilköğretim yıllarına kadar devam eden ilerlemeler olduğu görülmüştür. Bu alandaki ilerlemeler sürekliliklerini, programın tamamlanmasından 5-10 yıl sonrasına kadar korumuştur. Aile ile çocuğu birlikte ele alan programlara katılan çocukların özel eğitim gereksinimleri ya da bir sınıfı tekrar etme olasılıkları, yalnızca çocuğu ele alan programlara oranla daha düşük olmuştur. Okul öncesi eğitimi ile ev ziyaretlerini içeren, anne babayı eğitime yönelik ve anne babanın öğrenim etkinliklerini denetleyen programlara katılan çocuklar, katılmayanlara oranla daha kazançlı olmuşlardır.

Kuşin (1995), İstanbul'da gerçekleştirdiği pilot çalışmada anaokulu eğitimcileri ile anne ve babaların aile ve okul arasındaki işbirliğine bakış açılarını belirlemeye

çalışmıştır. Bu amaçla 50 eğitimci ile 50 anne-babaya uygulanan anket sonuçlarına göre; eğitimcilerin %96'sı ailenin okuldaki eğitim ile ilgili bilgilendirilmesini çok önemli bulduklarını, geri kalanların ise önemli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilendirmenin eğitimci tarafından farklı biçimlerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bilgilendirmede aylık, üç aylık yada yıllık toplantılar %70, ailenin okula davet edilmesi %64, telefonla bilgilendirme %30, kısa karşılaşmalar %29, eve gönderilen raporlar %22, eğitici konferanslar %14, ev ziyaretleri %4 kullanılan yöntemlerdir. Bilgilendirmede ele alınan konularda ise okuldaki program ve uygulamalar hakkında bilgi %50 ile birinci sırayı almaktadır.

Gürşimşek (2003), ailenin eğitime katılım düzeyinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubundan oluşan 200 çocuk ve bu çocukların aileleri katılmıştır. Araştırmada aile katılım ölçeği ile okul öncesi çocuklar için davranış gözlem formları kullanılmıştır. Bulgulara göre, ailenin eğitime katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmasına karşın istatistiksel açıdan anlamsız bir ilişki bulunmuştur.

Kapçı ve Çorbacı (2003), Türkiye'de okul öncesi çocukları ile yapmış oldukları bir araştırmada derecelendirme ve sınıflandırma yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Güvenirlilik derecelendirme yönteminde .89, olumlu sınıflandırmada .62 ve olumsuz sınıflandırmada .61 olarak bulunmuştur. Dereceleme yönteminin ölçüt geçerliği üç aşamada incelenmiştir. İlk olarak dereceleme yöntemi ile olumlu ve olumsuz öğretmen sınıflandırması arasındaki korelasyona bakılmıştır. Dereceleme yönteminin olumlu öğretmen sınıflandırması ile korelasyonu .36 (n=99; p<.01), olumsuz öğretmen sınıflandırması ile korelasyonu ise -.50 (n=76; p<.01) olarak bulunmuştur. Bir diğer aşamada Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin (ODÖ) 2. maddesi (diğer çocuklar tarafından sevilir görünüyor/bazı çocuklar tarafından sevilmez/çocukların çoğunun onu sevmediği görülüyor) ile dereceleme yönteminde elde edilen puanlar arasındaki farka bakılmıştır. Yapılan üçüncü ölçüt geçerliği çalışmasında ODÖ kesim puanına göre duygusal-davranışsal sorunu olan ve olmayan çocuklarla sosyometri puanları karşılaştırılmıştır. Bu analizler sonucunda her iki yöntemin de okul öncesi dönem çocuklarının sosyometrik değerlendirmelerinde kullanılabilmesi, ancak dereceleme yönteminin

geçerli ve güvenilirlik değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Ummanel, 2007:39-40).

Kargı ve Erkan (2004), “Okul Öncesi Dönem Çocukların Sorun Davranışlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaşındaki 338 çocuğun sorun davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların okul öncesi çocuklar için hazırlanacak müdahale programlarının yapılandırılmasında, anne- baba ve öğretmenlerin de bu sürece dahil edilerek kullanılabilceği düşünülmektedir. Ayrıca, çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde, anne-baba ve eğitimcilerin görüşleri arasında daha yüksek tutarlılığa ulaşılabilmesi için, okul ve aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılmasının gereğinin bir kez daha ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktan ve Cömert (2004), “Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada okul öncesi eğitimin; program, denetim, mevzuat ve özlük hakları, fiziksel çevre, yönetim ve yöneticiler, sınıf yönetimi, personel, finansman, anne-babalar, kendini gerçekleştirme ve yenileme açısından Siirt ilindeki sorunlarını belirleyerek öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “çok önemli” gördükleri sorunlar sırasıyla, %77.8 ile Anne-Babalar 1. sırada, %71.7 ile Fiziksel Çevre 2. sırada, %65.6 ile Program 3. sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin “hiç önemli” görmedikleri sorunlar sırasıyla, %2.8 ile Yönetim ve Yöneticiler ve Sınıf Yönetimi 1. sırada, %2.2 ile Yaygınlaşma 2. sırada, %1.7 ile Finansman 3. sırada yer almaktadır. Öğretmenler, 1. sırada katılmak istedikleri Hizmet-içi eğitimin konusu olarak %36.5 ile Çocuğu Tanıma Teknikleri’ni belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, en fazla ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimin konusu olarak Çocuğu Tanıma Tekniklerini belirtmişlerdir. Aktan ve Cömert (2005) tarafından Türkiye genelinde uygulanan okul öncesi eğitimin sorunlarına yönelik bir araştırmanın sonucunda da benzer sonuç elde edilmesi düşündürücüdür. Okul öncesinde yüksek kalite standartları üzerine yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin çok iyi birer gözlemci olması gerektiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenler çocuğu dikkatle gözlemlemeli, çocukla sağlıklı bir iletişim içine girilmelidir (Espinosa, 2002). Öğretmenler, çocuğu tanımak için gerekli donanıma, bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görüşündedirler. Oysaki gözlem, görüşme, vb.

teknikler çocukları tanımak, bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak, vb. pek çok nedenden dolayı son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere bu konuda hizmetiçi eğitim seminerleri verilmesi uygun olacaktır görüşüne ulaşılmıştır.

Taner (2005:94) okul öncesi eğitim kurumlarında bireyin tanınmasına yönelik 145 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında da bulgularımız doğrultusunda sonuçlar çıkmıştır: tanıma tekniklerine ilişkin bilgi kaynaklarının dağılımına göre; % 59 ile okudukları okullarda aldıkları derslerden, % 37 ile eğitim seminerlerinden ve % 15 ile internet ve T.V. programlarından, % 0,2'sinin ise diğer kaynaklardan bilgi edindiği görülmüştür.

Aktan ve Cömert (2005), "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmasında Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yaparak öneriler geliştirmektedir. Türkiye genelinde görev yapan 1760 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin "çok önemli" gördükleri sorun fiziksel çevre, "hiç önemli" görmedikleri sorun ise denetimdir. Öncelikle katılmak istedikleri hizmetiçi eğitimin konusu bireyi tanıma teknikleri iken; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, katılmayı en az istedikleri hizmetiçi eğitim çalışması olarak belirtmişlerdir. Bulgular ışığında ailelerin bilinçlendirilmesi gerekli alanlarda destekleyici önlemlerin alınması, öğretmen ve yöneticilerin hizmetiçi eğitim almaları, erken çocukluk dönemi eğitime yönelik yönetmeliklerin ve standartların yeniden değerlendirilerek eğitimin yaygınlaştırması için farklı modeller geliştirilmesi önerilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı 4 yıllık çocuk gelişimi veya okul öncesi öğretmenliği mezunu olup, hizmet yılları 1 ile 5 yıl arasında değişmektedir. Hizmette yeni sayılabilecek bu genç öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin sorunlarından olan kendini gerçekleştirme ve yenilemeyi 2. sırada önemli sorun olarak göstermeleri, yeni mezun bu öğretmenlere verilen lisans eğitimi'nin niteliğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendi illerinde hizmetiçi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Eğitim almak istedikleri konular; bireyi tanıma teknikleri, drama ve anne-baba eğitimi olup, MEB ve üniversiteler arasında işbirliği sağlanarak uygulamalar yürütülmesi gerektiği ve bireyi tanıma teknikleri dersinin okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programında seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak yer alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada İstanbul ili Kadıköy ilçesinde yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, ankete katılan 50 öğretmen velinin okuldaki eğitim konusunda bilgilendirilmesini çok önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilendirmenin öğretmen tarafından bir veya birkaç şekilde gerçekleştirildiği görülmüştür. Birinci sırayı “aylık, üç aylık veya yıllık toplantılar” alırken velinin “okul daveti”, “telefonla bilgilendirme”, “kısa karşılaştırmalar” ve “eve gönderilen raporlar” şeklinde sıralanmıştır. Okuldaki eğitimciler tarafından eğitici konferanslar ve ev ziyaretlerinin son sırayı aldığı gözlenmiştir. Öğretmenlere “veliyi bilinçlendirmede ele aldığı konular” sorulduğunda birinci sırayı “okuldaki program ve uygulamalar hakkında bilgi” almıştır (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Gençdoğan ve Onur (2006), çalışmasında Erzurum ve Giresun illeri sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan rehber öğretmenlerin faaliyetlerini ve sorunlarını 94 rehber öğretmene anket uygulayarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı bireyi tanıma tekniklerinin kullanım sıklığına bakıldığında büyük çoğunluğun problem tarama envanterini kullandığı, %56.4’ün Bier Cümle Tamamlama Testini hiç kullanmadığı ve klinik testleri daha az kullandıkları görülmüştür. Rehber öğretmenlerin öğrencileri tanımak amacıyla, klinik testler ile test dışı tekniklerden farklı olarak kullandıkları araçlar belirlenmiş ve bulgular ışığında rehber öğretmenlerin, eğitim ve öğretimle ilgili doğrudan durumlar ve meslek seçimi üzerinde durduklarını ve çoğunlukla da anket kullandıkları görülmüş; kimdir bu, sosyometri otobiyografi, arzu listesi gibi teknikleri ise çok az kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Nazlı (2008), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinde yaşanan değişimleri ve kendilerine verilen rehberlik görevlerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; öğretmenlerin kendilerini rehberlik ekibi üyesi olarak algıladıkları, kendilerine düşen görevleri yerine getirmek için gayret gösterdiklerini, ancak MEB’in öğretmenlere verdiği görevleri yerine getirmede sıkıntı yaşadıkları ve bunun için kendilerine hizmetiçi eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiştir.

Kilmen ve Demirtaşlı (2009), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi öğrenci başarısının izleme ve değerlendirme

uygulamalarını gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen hizmetiçi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik anketle sağlanmıştır. Sonuçlara göre kazanımları esas alarak değerlendirme yapmak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını planlamak, öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından gerçekleştirilen uygulamalardır. Değerlendirme etkinliklerini planlamak ve dersin amaçlarını öğrencilere yazılı olarak bildirmek, öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak, öğrencilere akademik gelişimleri hakkında geribildirim vermek, akran değerlendirmeleri yaptırmak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmeyen uygulamalardır. Değerlendirmeyi öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken alanları becerileri saptamak için kullanmak, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak, velilere geribildirimlerde bulunmak, ürün seçki dosyasını başarıyı değerlendirmede kullanmak kadın öğretmenlerin daha sık gerçekleştirdiği uygulamalardır. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştiremedikleri saptanmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizleri konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, uygulanan veri toplama aracından ve ilgili alan yazın taramasından elde edilen bilgilere dayanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları belirlenmiş ve araştırma sorularından yola çıkarak sınanacak hipotezler kurulmuştur.

Araştırmanın yöntemi, “betimleme-survey yöntemi” dir. Araştırmanın dayandığı temel metodolojik yaklaşım ise, savunucuları arasında John W. Cresswell’in de bulunduğu, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma yöntemdir (Mixed Method). Çalışmada nitel ve nicel araştırma metodolojileri birlikte kullanılmıştır. Araştırma alanından veriler elde edilirken istatistiksel genellemeler yapabilme imkanı veren nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniği ve katılımcılardan araştırma konusu ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler elde edebilmeyi sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği bir arada kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ilgili alan yazın taraması yapılarak konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalara ulaşılmaya gayret edilmiş ve araştırma konusu açısından önemli görülen çalışmalardan faydalanılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, Kayseri merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapan tüm okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tümüne ulaşılmak amaçlandığı için örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Araştırma, Kayseri il

merkezinde bulunan Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde yer alan 18 bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yapılırken bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarının tercih edilmesinin nedeni, bu kurumların sadece okul öncesi eğitim üzerine kurulmuş olmasıdır. Araştırma verileri aşağıdaki tabloda yer alan ve bu kurumlarda görev yapan toplam 150 öğretmene görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma evreninde bulunan 6 öğretmene ise çeşitli nedenlerle ulaşılamamıştır. Bu yerlerde görev yapan öğretmen sayısı Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiştir (Tablo 3.1). Bu okullarda bulunan bütün öğretmenler evreni temsil etmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Bağımsız Anaokulları

No	Okul	İlçe	Öğretmen Sayısı
1	Barbaros Anaokulu	Kocasinan	6
2	Güventürk Anaokulu	Kocasinan	8
3	Hikmet Madazlı Anaokulu	Kocasinan	8
4	Şehit Piyade Astsubay Üstçavuş Mahmut Öner Anaokulu	Kocasinan	6
5	Fatma-Muhittin Tatar Anaokulu	Kocasinan	8
6	Ahmet Hilmi Güçlü Anaokulu	Melikgazi	7
7	Ferruha Büyükgöncü Anaokulu	Melikgazi	7
8	Gesi İldem Anaokulu	Melikgazi	10
9	Melikgazi Anaokulu	Melikgazi	15
10	Nermin Eminoğlu Anaokulu	Melikgazi	15
11	75.Yıl Aliye Çapar Anaokulu	Melikgazi	8
12	Pembe Başyazıcı Anaokulu	Melikgazi	8
13	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	Melikgazi	6
14	Hikmet - Hüseyin Erdener Anaokulu	Talas	6
15	Namık Kemal Anaokulu	Talas	9
16	Yavru Vatan Anaokulu	Talas	10
17	Nesrin Boysan Anaokulu	Talas	10
18	TOKİ Şehit Osman Kirik Anaokulu	Talas	9
TOPLAM			156

3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce bu araştırma ile ilgili alan yazın taranmış, bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla bir görüşme formu geliştirmek için araştırmanın amacına yönelik sorular alt

problemler doğrultusunda ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Soruların belirlenmesi ve taslak görüşme formunun hazırlanması sırasında, Yıldırım ve Şimşek'in (2004:101) Bogdan ve Biklen ile Patton'a dayanarak belirttikleri ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler; kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, seçenekli sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenlemedir.

Bu bilgiler ışığında anket soruları hazırlanmış, okul öncesi eğitim kurumu öğretmenleri ve alanında uzman kişilerin görüşüne sunularak soruların anlaşılabilirliği, yeterliliği ve amaca hizmet etme özelliği açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Anket soruları evrenin özelliklerini taşıyan 15 öğretmene uygulanarak öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri hakkında görüşlerinin neler olduğu, uygulama ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları ve bu konudaki önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Görüş ve öneriler doğrultusunda taslak formda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Anket sorularının pilot çalışması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bu araştırmaya kapsamında yapılmıştır. Anket sorularının güvenilirliğini ölçmek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik katsayıları hesaplandıktan sonra madde analizi için madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Pilot uygulama sonrası yapılan bu işlemlerden sonra anket sorularının güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.891 olarak bulunmuştur.

Formda yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ise yine bu görüşmeler ve alan yazında bu konu ile ilgili araştırmacı tarafından görülen eksiklikler doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Tümüklü, 2000:547). Görüşme formu, veri toplama aracının geçerliliğini belirlemek amacıyla evrenin özelliklerini taşıyan okul öncesi eğitimi alanında uzman kişilere uygulanarak formun açık ve anlaşılabilirliği konusunda görüşleri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda formun yetersizlikleri, uygulama yapılan grubun görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu çabaların sonucunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklerini tespit edebilmek için cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü,

öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve gruplarındaki öğrenci sayısına ilişkin sorular yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümü ise öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini tanımları, uygulamaları ve değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerini saptamayı amaçlayan 21 sorudan oluşmuştur (Ek-12). Görüşme formu oluşturulurken hem çoktan seçmeli ve evet-hayır formatında olan kapalı uçlu sorulardan hem de katılımcıdan bir konuya ilişkin daha detaylı bilgileri elde etme imkânı tanıyan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan bazı sorularda cevaplayıcıyı yalnızca belli seçenekler arasında sıkıştırmamak için “Diğer” seçeneği kullanılmıştır. Araştırma verilerini elde etmemizi sağlayan görüşme formunda bazı sorular katılımcı üzerinde herhangi bir yönlendirme yapmamak ve konu ile ilgili olarak ayrıntılı görüş belirtmesi için açık uçlu olarak sorulmuş ve çözümleme aşamasında bu sorulara verilen cevaplar uygun şekilde gruplandırılarak çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir.

Tüm bu çalışmalar sonucunda hazır hale gelen ‘Bireyi Tanıma Tekniklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu’ nun uygulanabilmesi için ilgili birimlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek-13). Görüşme, 26 Aralık 2011- 17 Şubat 2012 tarihleri arasında belirtilen bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun uygulanacağı okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilmiş ve öğretmenlerle tek tek görüşülerek görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme yapılan öğretmenlere araştırmacı tarafından görüşmenin neden yapıldığı, neden kaydedilmek istendiği, sonuçlarının ne amaçla kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Normal şartlarda bir görüşme formunun uygulanması 15–20 dakika sürmüştür. İstisna durumlarda bu süre bir saate kadar çıkmıştır. Ulaşılamayan öğretmenlerden tekrar randevu alınmış ve görüşme sağlanmıştır. Evrenden sadece 6 öğretmen görüşmeyi reddederek araştırmaya katılmamıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamına alınan 150 öğretmene ilişkin veriler bilgisayarda kodlanırken SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak frekans dağılımı ve yüzdelik dağılım kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri belirlerken ise hem parametrik hem de nonparametrik testlerden faydalanılmıştır. İki grubu kıyaslarken nonparametrik testlerden ki kare; ikiden fazla grubu kıyaslarken ise parametrik testlerden tek yönlü

anova ve çift yönlü anova testleri kullanılmıştır. Varyans analizi (ANOVA), yalnızca farklı grupların birbirinden farklı olup olmadığını gösterir ancak farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin bilgi içermez. Başka bir ifade ile Anova tablosu hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bir bilgi vermez. Bu nedenle varyans analizlerine ilave olarak Tukey testi yapılmıştır. Çözümleme işlemleri bittikten sonra ise araştırmanın bulgular kısmında, elde edilen sonuçlar, ilgili bölüm başlığı altında tablolar ve grafikler halinde sunularak yorumlanmıştır. Değişkenler arası ilişkileri tespit ederken anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak alınmış ve $p < 0,05$ şartını sağlayan değerler anlamlı kabul edilmiştir. Benzer şekilde açık uçlu soruların analizi de benzer cevaplar gruplanarak ve kodlanarak SPSS programına girilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, Kayseri il merkezinde bulunan Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki 18 bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, söz konusu okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 150 öğretmene görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın temel problemlerinden ve araştırma sorularından yola çıkarak, verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çözümlemeler sonucu elde edilen bulgular; “Katılımcıların Demografik Özellikleri”, “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Görüşleri” ve “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşlerinin katılımcıların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan okul, hizmet süresi ve grubundaki çocuk sayısı) değerlendirilmesi” olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmanın evreni hakkında tanımlayıcı bilgiler elde edebilmek için, görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet süresi, eğitim düzeyi, en son mezun oldukları okul türü ve şu anda eğitim verdikleri sınıfta bulunan çocuk sayısına ilişkin bilgileri elde etmemizi sağlayan sorulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	144	96,0
	Erkek	6	4,0
Eğitim Düzeyi	Lisans Mezunu	129	86,0
	Ön Lisans Mezunu	12	8,0
	Yüksek Lisans Mezunu	9	6,0
Okul Türü	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	63	42,0
	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	41	27,3
	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	27	18,0
	Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü	10	6,7
Hizmet Süresi	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	9	6,0
	0-5 yıl	71	47,3
	6-10 yıl	46	30,7
	11-15 yıl	22	14,7
Sınıf Mevcudu	16 yıldan fazla	11	7,3
	16-20 kişi	63	42,0
	21-25 kişi	60	40,0
	11-15 kişi	27	18,0

Katılımcıların demografik özelliklerinin verildiği tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 96 ile büyük bir çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu sonuç bize okul öncesi öğretmenliği mesleğini kadınların erkeklere oranla daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. MEB, 2011-2012 eğitim öğretim yılı istatistikleri sayısal sonuçlarına göre de, Türkiye'de 52 bin 930'i kadın, 2 bin 953'ü erkek olmak üzere toplam 55 bin 883 öğretmen görev yapmaktadır (www.meb.gov.tr.).

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin % 92'si ilgili bir lisans programından mezun olduğunu belirtmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin oranı ise % 8'dir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra yüksek lisans yaptığını ifade edenlerin oranı ise % 6 olarak en küçük grubu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türleri incelendiğinde ise % 42'lik bir kesimin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olduğu ve % 27,3 ile azımsanmayacak bir oranın ise Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet süresine ilişkin dağılıma bakıldığında, katılımcıların yarısına yakınının, 0-5 yılları arasında öğretmenlik görevini yaptığı görülmüştür. 0-10 yılları arasında görev yapan öğretmenlerin oranının fazla olmasının nedeni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği branşında atanan öğretmen kontenjanının artması ve atama puanlarının düşmesi olabilir. Ayrıca 2009 yılında yayınlanan okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma genelgesi ve 2011 yılında okul öncesi eğitiminin zorunlu olması öngörülen pilot iller arasında Kayseri'nin de bulunması bu oranı destekleyici niteliktedir.

Kayseri'de bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcudu dağılımlarına bakıldığında ise, sınıf mevcudunu 16-20 arası olarak belirtenlerin oranının % 42; sınıf mevcudunu 21-25 arası olarak belirtenlerin oranının ise % 40 olduğu görülmektedir. 2006'da çıkarılan okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği'nde : 'Bir gruptaki çocuk sayısının 10 dan az, 20 den fazla olmaması esastır. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur.' ifadesi yer almaktadır. Ancak araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre sınıf mevcudu 21-25 aralığında olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitime talebin fazla olması nedeni ile yönetmeliği dikkate almayan okul yöneticileri olduğu yorumunun yapılmasına neden olabilir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla; bu tekniklerin kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları, bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissedip hissetmedikleri, bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgileri edindikleri kaynakların neler olduğu ve çocuğun öncelikle hangi yönden

tanınması gerektiğine yönelik sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplara ilişkin istatistiksel sonuçlar burada tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Teknikleri Konusundaki Bilgileri ve Hizmet İçi Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri

Sorular	Cevaplar	n	%
Bireyi tanıma teknikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Evet	82	54,7
	Hayır	68	45,3
Bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissediyor musunuz?	Evet	105	70,0
	Hayır	45	30,0

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 54,7 ile yarıdan fazlası bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu, % 45,3 ile yarıya yakın bir oranı ise bu teknikleri kullanma konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70 ile büyük bir çoğunluğu bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtirken, % 30'u ise bu konuda bir hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir. Aktan ve Cömert'in (2005:162) 1758 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, katılmayı istedikleri hizmetiçi eğitimin konusunu önem derecelerine göre sıralamalarını istenmiş ve çalışma grubundaki öğretmenlerin 1. sırada katılmak istedikleri hizmetiçi eğitimin konusu %39.2 ile **bireyi tanıma teknikleri** olarak çıkmıştır. Bu bulgular okul öncesi eğitim programında bireyi tanıma teknikleri ile ilgili yer alan açıklamaların ve lisans düzeyindeki derslerin yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgi düzeylerini arttırmak için, ya da bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri için hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Teknikleri Hakkındaki Bilgileri Edindikleri Kaynakları

Bireyi tanıma teknikleri hakkında hangi kaynaklardan bilgi edindiniz?	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Lisans düzeyinde aldığım derslerden	125	83,3	25	16,7	150	100,0
Konu ile ilgili kaynaklardan	97	64,7	53	35,3	150	100,0
Meslektaşlarımdan	95	63,3	55	36,7	150	100,0
Yazılı ve görsel medyadan (tv, internet vb.)	69	46,0	81	54,0	150	100,0
Okul rehberlik servisinden	20	13,3	130	86,7	150	100,0
Konu ile ilgili düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarından	13	8,7	137	91,3	150	100,0
Diğer	2	1,3	148	98,7	150	100,0

Tablo 4.3'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu bireyi tanıma teknikleri ile ilgili sahip olduğu bilgiyi, lisans öğrenimi sırasında aldığı derslerden edindiğini belirtmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 2 öğretmen ise bu teknikler hakkında müfettişlerden bilgi edindiklerini belirtmiştir.

Taner (2005:94) okul öncesi eğitim kurumlarında bireyin tanınmasına yönelik 145 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında da bulgularımız doğrultusunda sonuçlar çıkmıştır: Bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgi kaynaklarının dağılımına göre; % 59 ile okudukları okullarda aldıkları derslerden, % 37 ile eğitim seminerlerinden, % 15 ile internet ve tv programlarından, % 0,2'sinin ise diğer kaynaklardan bilgi edindiği görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri hakkındaki bilgiyi en çok lisans derslerinden aldıkları görülmektedir. Diğer yandan okul rehberlik servislerinden yararlanan öğretmenlerin oranının düşük çıkması okul rehberlik servislerinin bireyi tanıma teknikleri konusunda yetersiz kaldıklarını düşündürmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Çocukların Öncelikle Tanınması Gereken Yönlerine İlişkin Görüşleri

Çocukların öncelikle tanınması gereken yönleri nelerdir?	n	%
Ailesi	32	21,3
İlgi ve yetenekleri	29	19,3
Beden gelişimi	27	18,0
Kişilik özellikleri	23	15,3
Sağlık durumu	17	11,3
Bir öncelik belirtemem, çocuğu her yönden tanımak gerek	14	9,3
Cevapsız	7	4,7
Diğer	1	0,7
Toplam	150	100,0

Açık uçlu olarak yöneltilen ‘Çocukların Öncelikle Tanınması Gereken Yönleri Nelerdir?’ sorusuna, öğretmenlerin cevapları çeşitlik göstermiştir ve oranlar birbirine çok yakın çıkmıştır. Bunun nedeni ise, bireyin çok yönlü bir varlık olduğu ve gelişiminin bir bütün olduğu söylenebilir. Özgüven’e (2002:43) göre de bireyin, güçlü ve zayıf yönlerini bütün olarak tanıyabilmek için, bireyin çeşitli yönleri hakkında bilgi edinilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sadece % 9,3’ünün çocuğun her yönden tanınması gerekir cevabını vermesi dikkat çekici bir sonuçtur. Aktepe’ye (2005:20) göre de bireyin tanınması için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi, tavır ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri gibi daha pek çok özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Çocukların Öncelikle Tanınması Gereken Yönlerine İlişkin Düşüncelerinin Sebepleri

Çocukların Tanınması Gereken Yönleri		Sebepler	N	%
Aile Yapısı	Ailenin sosyo-ekonomik yapısı; çocuğun ilgilsini, okula karşı tutumunu ve akranları ile uyumunu etkiler.	12	37,5	
	Aile, çocuğun kişilik özelliklerini, ilk deneyimleri kazandığı, olumlu ya da olumsuz davranış biçimlerini öğrendiği ilk ve en önemli yerdir.	9	28,1	
	Bireyin toplum içinde sergilediği tutum ve davranışlarının kaynağı ailesidir.	5	15,6	
	Ailelerin çocuklarıyla ne kadar ilgilendikleri ve onun eğitimine ne kadar katıldıkları çocuğu tanımak için önemli bir ipucudur.	2	6,2	
	Herhangi bir neden belirtilmemiştir.	4	12,5	
	Çocukların ilgi ve yetenekleri keşfedilerek, çocuklar bu doğrultuda bir programa yönlendirilebilir.	11	37,9	
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek çocuğun meslek edinmesinde ve okul başarısında etkilidir.	7	24,1	
	Çocuğun ilgi duyduğu etkinliğe bakılarak, çocuk hakkında bilgi edinilebilir.	4	13,8	
	Çoklu zekâ gelişimini destekleyen yapılandırmacı bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilmek için çocukların ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi gerekir.	2	6,9	
	Okul öncesinde yaratıcı düşünceyi geliştirmek ilgi ve yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesi ile mümkündür.	1	3,4	
İlgi ve Yetenekleri	Çocuğun neleri yapabildiğini/yapamadığını görmek onu tanımada temel taştır.	2	6,9	
	Herhangi bir neden belirtilmemiştir.	2	6,9	
	Gelişimi çok yönlü desteklemek adına öncelikle çocuğun beden gelişiminin tanınması önemlidir. Çünkü beden gelişimi sağlıklı olmayan bir birey diğer alanlarda da başarı gösteremez.	16	59,3	
Beden Gelişimi	Çocuğun beden gelişiminin nasıl olduğunu bilmek onun yeteneklerinin ve yapabileceklerinin bilinmesi için önemlidir.	7	25,9	
	Herhangi bir neden belirtilmemiştir.	4	14,8	
	Kişilik özellikleri, çocuğun eğitime yön verir (Çocuğun okula uyumunu, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkileri).	10	43,5	
	Uygulanacak programlar çocukların kişilik özelliklerine göre seçilir.	6	26,1	
Kişilik Özellikleri	Çocuğun herhangi bir davranış bozukluğu olup olmadığını bilirse çocuk daha iyi tanınabilir.	2	8,7	
	Bireyin yetenekleri, ilgileri, mizacı, duygusal yaşamı, alışkanlıkları, tavır ve değerleri ve liderlik özellikleri kişilik özelliklerini kapsar.	2	8,7	
	Çocuğun davranışının sürekliliği için olumlu kişilik ve benlik kazanması önemlidir.	2	8,7	
Sağlık Durumu	Kişilik özellikleri çocuğun aile yapısını ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarır.	1	4,3	
	Çocuğun kendisine verilenleri öğrenip, gelişmesi için her yönden sağlıklı olması gerekmektedir.	8	47,1	
	Sağlık durumundaki olumsuzluk diğer tüm gelişim alanlarını etkiler.	6	35,3	
	Acil müdahale gerektirebilecek durumlar için çocuğun sağlık durumu bilinmelidir.	1	5,9	
	Çocuğun sağlık durumundaki bir sorun önceden tespit edildiğinde ortaya çıkabilecek daha büyük sorunların önüne geçilebilir	2	11,8	
	Çocuğu her yönden tanımak gerekir.	Çocuğun gelişimi bir bütündür ve hepsi birbirine paralel gelişir.	9	64,3
		Çocukların tüm gelişim özellikleri aynı anda tanınmalıdır.	5	35,7
Yaşadığı çevreden nasıl etkilenmiş, akran ilişkisi nasıl, bedenini etkili kullanabiliyor mu sorularının cevapları çocuğun tanımını kartıdır.		1	5,9	
Diğer				

Tablo 4.5'e bakıldığında öğretmenlerin çocukların öncelikle bilinmesi gereken yönlerinin nedenlerine ilişkin verdikleri cevapların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda araştırmacıların düşünceleri de çeşitlilik göstermektedir. Yeşilyaprak (2006:268), çocukların öncelikle aile yapısının tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü; aile özgeçmiş, anne-babanın çevresi ile ilişkileri, eğitimleri, meslekleri vb. durumlar bireyin başarısını ve uyumunu etkiler. Rehberlik örgütüne göre de öğrencinin bilinmesi gereken en önemli yönü, yeteneğidir. Bireysel farklılıkların incelenmesi işine yeteneklerden başlanmalıdır (RAM, 2012:1). Özgüven'e (2002:77) göre, beden sağlığı okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu gibi, kişilik gelişiminin de önemli belirleyicilerindedir. 'Öncelikle çocuğun kişilik gelişimi tanınmalıdır' diyen görüşe göre ise; liderlik, bağımsız davranabilme, duygusal kararlılık, başkaları ile işbirliği yapabilme gibi özellikler yönünden çocuğun ne durumda olduğunu bilmek bireyin okula uyumunu öğretmen ve arkadaşları ile ilişkilerini anlamamız için gereklidir (www.okulweb.gov.tr). Selçuk'a (2005) göre, sağlıklı durumda olmayan bireylerin gelişimleri olumsuz etkilenir ve hayat başarıları düşer. Özoğlu'na (2007:14) göre de birey her yönden tanınmalıdır. Bireyi tanımada onun hakkında bilgileri her yönü ile toplamak ve bu bilgileri sistemli bir biçimde değerlendirmek gerekmektedir. Birey ile ilgili bilgilerin farklı kaynaklardan toplanılması ve bunların sentez edilmesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri açısından, sistematik ve bilimsel bir yaklaşımı geliştirmekle sağlanabilir.

Bireyin beden yapısı, mizacı, ilgileri, psikolojik ihtiyaçları, yetenekleri, alışkanlıkları, tutumları ve değer yargıları dinamik bir örüntü teşkil eder ve onun, çevresine tipik uyumunu belirler (www.okulweb.gov.tr).

4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanımına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uyguladıkları bireyi tanıma tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin tespiti araştırmada cevap aranan bir diğer sorudur. Bu soruya cevap bulabilmek adına görüşme formunu cevaplayan öğretmenlere; bireyi tanıma tekniklerini kullanıp kullanmadıkları, kullanımına ilişkin olarak ne düşündükleri, çocukları tanımada gerçekten faydalı olup olmadığı, bu tekniklerden hangilerini ne sıklıkta uyguladıkları, teknikleri uygulamada yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu, en az/en fazla kullandıkları tekniklerin neler

olduğu, teknikleri az ya da fazla kullanma nedenleri, hangi durumlarda bu teknikleri kullandıkları ve bu tekniklerin daha etkin kullanılmasına yönelik isteklerinin neler olduğu ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların söz konusu sorulara verdikleri cevaplar burada tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgulara göre araştırma evreninde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve görüşme formunu cevaplayan 150 öğretmenin tamamı bireyi tanıma tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006:89) bireyi tanıma tekniklerinin yer alması, bireyi tanıma tekniklerinden gelişim raporunun e-okul sistemine girilmesinin zorunlu olması ve özellikle kazanım değerlendirme formunun, gözlem dosyalarının kullanılmasının idareciler tarafından istenmesi nedeniyle öğretmenlerin hepsinin bu teknikleri kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerinin Çocukları Tanıma Açısından Etkililiğine ve Tekniklerin Kullanımına Yönelik Görüşleri

Sorular	Cevaplar	N	%
Bireyi tanıma tekniklerinin çocuğu daha iyi tanıma açısından etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	139	92,7
	Hayır	11	7,3
	Karmaşık	70	46,7
Bireyi tanıma tekniklerinin kullanımını nasıl buluyorsunuz?	Kolay	57	38,0
	Diğer	12	8,0
	Zor	11	7,3

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin % 92,7 ile oldukça yüksek bir oranının bireyi tanıma tekniklerinin çocuğu daha iyi tanınması noktasında etkili olduğu görüşünü paylaştığı dikkat çekmektedir. Bireyi tanıma tekniklerinin uygulanmasındaki amaç, bireyin gelişimine ve uyumuna yardımcı olmaktır. Bireyi tanıma tekniklerinden beklenen işlevlerin başında bireyi tanıma çalışmaları içinde bireyin kendisini tanımasına, öğretmenin öğrencisini tanımasına yardımcı olmaktır (Can, 2002:145). Bu bilgilerde bulgumuzu destekler niteliktedir.

Yine tablo 4.6'ya göre, bireyi tanıma tekniklerinin kullanımını nasıl bulduklarına ilişkin soruya diğer cevabını veren öğretmenlerin 10'u bu tekniklerin zaman alıcı olduğunu belirtirken, 2 kişinin ise tekniğin uygulanış özelliklerine bağlı olarak zorluk/kolaylık derecesinin değiştiğini belirtmiştir. Bu bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireyi tanıma teknikleri ile çocuğu daha iyi

tanınacağına inandığı fakat kullanma konusunda % 53'i zor ve karmaşık seçeneğini işaretleyerek güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kullandıkları Bireyi Tanıma Teknikleri

Bireyi Tanıma Teknikleri	Evet		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Gelişim Raporları	137	91,3	13	8,7	150	100,0
Kazanım Değerlendirme Formları	137	91,3	13	8,7	150	100,0
Doğal Gözlem	134	89,3	16	10,7	150	100,0
Oyun Gözlem Formu	132	88,0	18	12,0	150	100,0
Görüşme	124	82,7	26	17,3	150	100,0
Portfolyolar (Gelişim Dosyaları)	116	77,3	34	22,7	150	100,0
Davranış Değerlendirme Formları	114	76,0	36	24,0	150	100,0
Anekdor Kayıt Formu	104	69,3	46	30,7	150	100,0
Sistemik Gözlem Formu	100	66,7	50	33,3	150	100,0
Yaratıcı Drama	90	60,0	60	40,0	150	100,0
Gelişim Kontrol Listeleri ve Standart Testler	88	58,7	62	41,3	150	100,0
Ev Ziyareti	73	48,7	77	51,3	150	100,0
Cümle Tamamlama	70	46,7	80	53,3	150	100,0
Anket (Veli-Öğrenci)	60	40,0	90	60,0	150	100,0
Sosyometri-Kimdir Bu?	46	30,7	104	69,3	150	100,0
Scamper Testi (Örnek soru: bütün arabalar kırmızı olsa ne olurdu?)	45	30,0	105	70,0	150	100,0
Arzu Listesi	22	14,7	128	85,3	150	100,0

Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumunda kullandıklarını belirttikleri bireyi tanıma teknikleri arasında, gelişim raporları ve kazanım değerlendirme formlarının yüksek yüzdeye sahip olmalarının nedeni, gelişim raporlarının e-okul sistemine girilmesinin zorunlu olması, kazanım değerlendirme formlarının ise müfettişlerce ve okul idarecilerince uygulanmasının

zorunlu tutulması olduğu söylenebilir. Doğal gözlem oranını; % 89,3 çıkması düşündürücüdür; çünkü doğal gözlem her öğretmenin her gün sınıfta doğal olarak kullandığı bir yöntemdir ve Kuzgun'a (2003:73) göre başkaları hakkında bir görüş edinmek, onları tanımak ve değerlendirmek için en sık başvurulan ve en ekonomik tekniktir. Arzu listesi ve scamper testinin en düşük orana sahip olmaları ise öğretmenlerin çoğunun bu teknikleri kullanmadıklarını düşündürmektedir. MEB'e (2006:93) göre oyun, çocuk hakkında bilgi edinmek için en doğal ve en zengin veri kaynağıdır Bu durumda öğretmenlerin tamamına yakın bir oranının (%88) oyun gözlem formunu kullanması sevindiricidir. *(Tablo incelenirken öğretmenlere bu soru yöneltildiği zaman birden fazla seçenek işaretleyebileceklerine dair bir açıklamanın yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.)*

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Yaşanan Güçlükler	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	n	%	N	%
Bireyi tanıma tekniklerini kullanmak için ayrı bir zamana gerek duyuyorum.	105	70,0	45	30,0	150	100,0
Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle bireyi tanıma tekniklerini uygulamada zorluklar yaşıyorum.	90	60,0	60	40,0	150	100,0
Bireyi tanıma tekniklerini daha verimli kullanabilmek için uzman birine ihtiyaç duyuyorum.	37	24,7	113	75,3	150	100,0
Bireyi tanıma tekniklerinin değerlendirmesini doğru olarak yaptığıma inanmıyorum.	18	12,0	132	88,0	150	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “Bireyi tanıma tekniklerini kullanırken yaşadığınız güçlükler nelerdir?” sorusu yöneltmiş ve bu soru için birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının bireyi tanıma tekniklerine sınıf etkinlikleri süresince yer ayıramadığını, bu teknikleri etkili kullanabilmek için ayrı bir zamana ihtiyacı olduğunu ve sınıf mevcutlarının bireyi tanıma tekniklerini uygulamaya engel teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bir kısmının ise tekniklerin kullanımını konusunda uzman yardımına ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Bireyi Tanıma Tekniklerini Hangi Sıklıkla Kullanıyorsunuz?	n	%
Değişken	43	28,7
Ayda bir	34	22,7
Dönemde bir	33	22,0
Haftada bir	22	14,7
Her gün	11	7,3
Diğer	7	4,7
Toplam	150	100,0

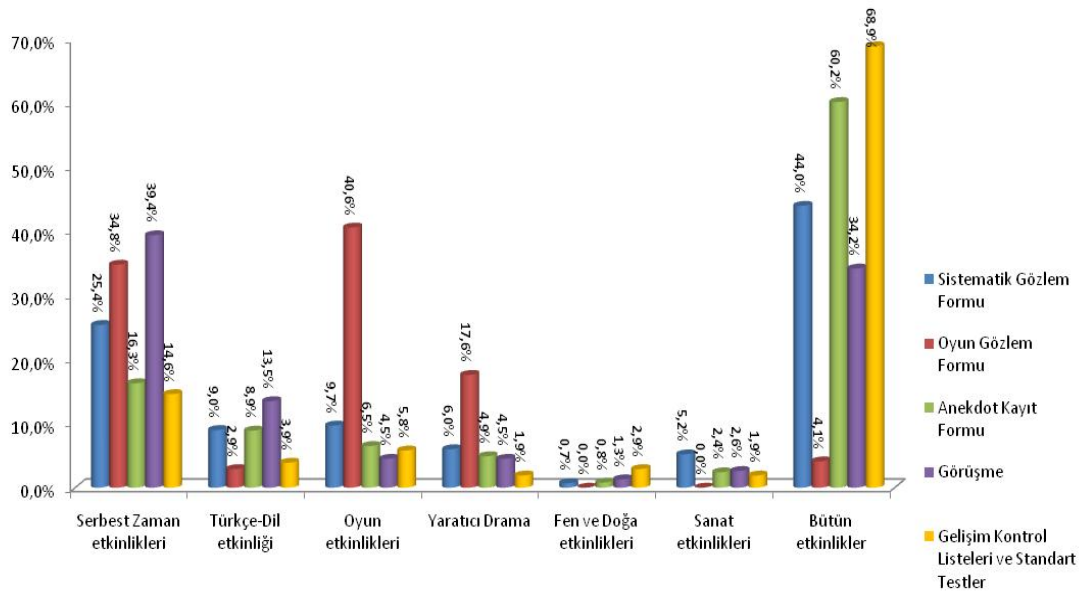
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini kullanım sıklıklarına ilişkin dağılıma bakıldığında (Tablo 4.9), oranların birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bireyi tanıma tekniklerini kullanım sıklığının değişken olduğunu belirten öğretmenlere bunun nedeni sorulduğunda; tekniğin türüne göre uygulama zamanının ve sıklığının değiştiği, tekniği uygulama zamanının çocukların davranışlarına göre farklılaştığı ve ihtiyaca göre, zaman buldukça tekniklerin kullanıldığı cevapları verilmiştir. Bu soru için diğer seçeneğini işaretleyen % 4,7'lik bir oran ise; teknikleri “dönemde iki kez uyguluyorum”, “yılda 3 kez uyguluyorum”, “yalnızca dönem başları ve dönem ortalarında bu teknikleri uyguluyorum” cevaplarını vermişlerdir.

Bulgulara bakıldığında bireyi tanıma tekniklerinin kullanım sıklıkları oranlarının birbirine yakın çıkması öğretmenlerin teknikleri ne kadar sıklıkta kullanacaklarını bilmemesi, programın bu konuda esnek olması ve programda yeterli açıklama olmaması olarak yorumlanabilir. Programda kullanım sıklıkları belirtilen teknikler ise; gözlemlerin periyodik olarak tekrarlanması, anekdot kayıtlarının günde en az bir en çok beş olacak şekilde tutulması, gelişim raporlarının eğitim dönemi içerisinde en az iki kez ailelerle paylaşılması şeklinde yer almaktadır (MEB, 2006:93-97).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına Etki Eden Faktörler

Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanma Sıklığınıza Etki Eden Faktörler Nelerdir?	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Çocukların gelişimlerine katkı sağlaması	124	82,7	26	17,3	150	100,0
Çocukların istendik yönde davranış değişikliğine yardımcı olması	104	69,3	46	30,7	150	100,0
Kullanımının kolay olması	83	55,3	67	44,7	150	100,0
Uygulamada fazla zaman almaması	73	48,7	77	51,3	150	100,0
Değerlendirmede fazla zaman almaması	44	29,3	106	70,7	150	100,0
Tekniklerin kullanım zorunluluğu	34	22,7	116	77,3	150	100,0

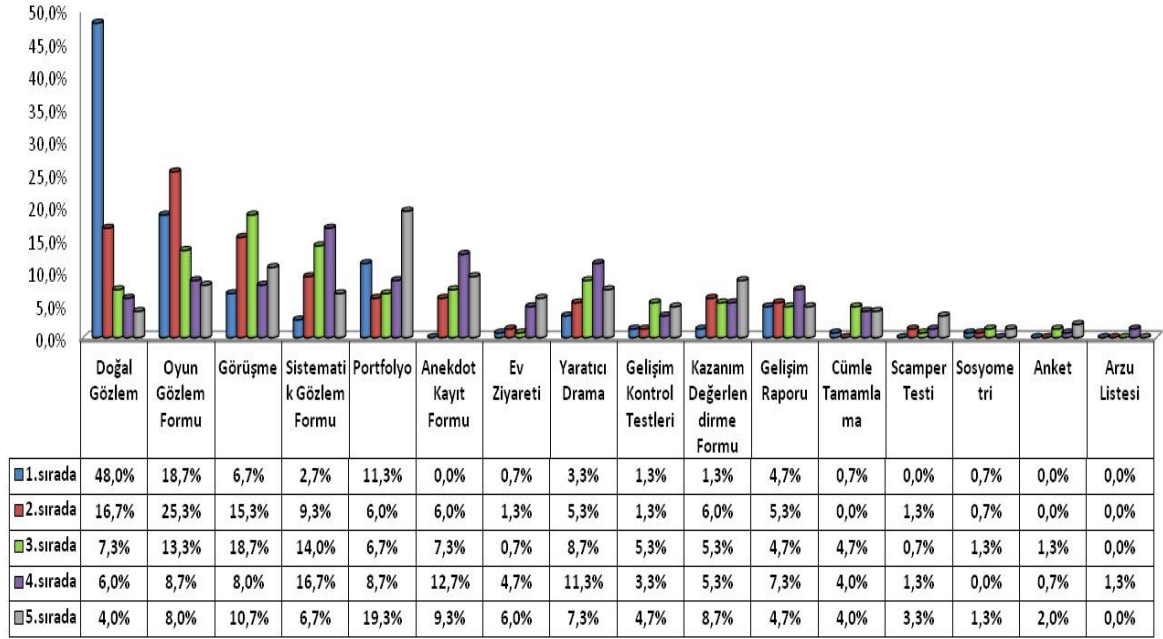
Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini kullanma sıklıklarına etki eden faktörlere ilişkin dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların gelişimlerine katkı sağlayan teknikleri daha sık kullandıklarını belirtmiştir. Zaten bireyi tanıma teknikleri de; bireyin kendini tanımasına, yetenek ve ilgilerinin farkına varmasına, bireyin bütün halinde gelişmesine yardımcı olur (Çelik, 2010:3). Öğretmenlerin yine büyük çoğunluğu tekniklerin kullanım sıklıklarına çocuklarda davranış değişikliğine yardımcı olmasının etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu konu MEB’de (2006:93) ‘genel olarak öğretmenler çocukların sorun davranışlarının gözlenmeye değer olduğunu düşünüp bu konuya odaklanırlar. Gözlemlerin içeriği çocukların sadece sorunlu davranışları değil, olumlu gelişimleri de kapsamalıdır şeklinde’ belirtilmiştir. Tekniklerin kullanımının kolay olması, uygularken fazla zaman almaması ise tekniklerin daha sık kullanılmasına etki eden önemli faktörler olduğu görülmektedir. Tekniklerin kullanım zorunluluğunun, kullanım sıklığına etki etmesinin oranının % 22,7 çıkması öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tekniklerinin çocukların gelişimlerine olumlu etkide bulunduğunu bilerek kullandıklarını düşündürmektedir. *(Tablo incelenirken öğretmenlere bu soru yöneltildiği zaman birden fazla seçenek işaretleyebileceklerine dair bir açıklamanın yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.)*



Grafik 1. Öğretmenlerin, Sistematik Gözlem, Oyun Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Görüşme Tekniği ve Gelişim Kontrol Listeleri-Standart Testler Tekniklerini Hangi Etkinliklerde Kullandıklarına İlişkin Dağılım

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin okul öncesi eğitime yönelik olarak çocuklara uyguladıkları “Sistematik Gözlem, Oyun Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Görüşme tekniği ve Gelişim Kontrol Listeleri-Standart Testler” tekniklerini, hangi etkinliklerde kullandıklarına ilişkin dağılımı gösteren grafik incelendiğinde, *sistematik gözlem formunun* araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 44’ü tarafından; *anekdot kayıt formunun* öğretmenlerin % 60,2’si tarafından ve *gelişim kontrol listeleri-standart testler* tekniğinin ise % 70’i tarafından ***bütün etkinliklerde*** kullanıldığı görülmektedir. *Oyun gözlem formunun* hangi etkinliklerde kullanıldığına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin % 40,6’sı beklenildiği gibi bu tekniği genelde ***oyun etkinliklerinde***, %34,8 ise ***serbest zaman etkinliklerinde*** kullandığını ifade etmiştir. MEB’in (2006:93) ifade ettiğine göre de, oyun gözlem formu ile her çocuğun oyun oynama alışkanlıkları tespit edilerek o çocuğa özgü oyun profilinin oluşturulması gereklidir. Bu durumda çıkan sonuç çok doğaldır. Serbest zaman etkinlikleri ise oyun gözlem formunun kullanılması için uygun etkinliklerdendir. Bu konuda MEB (2006:43), ‘serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Serbest zaman etkinlikleri çocuk oyunlarından ‘yapılandırılmamış oyun’ kategorisi içinde değerlendirilmektedir’ şeklinde belirtmiştir.

Görüşme tekniğinin ise öğretmenlerin % 39,4'lük bir oranı tarafından *serbest zaman etkinliklerinde* kullanıldığı dikkat çekmektedir. Genel dağılımına bakıldığında fen ve doğa etkinlikleri ile sanat etkinliklerinde belirtilen tekniklerinin çok az oranda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak ise bu etkinliklerin diğer etkinliklere nazaran uygulamada daha yoğun olduğu ve fazla zaman aldığı söylenebilir.



Grafik 2. Öğretmenlerin Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini En Çok Kullandıklarından En Az Kullandıklarına Doğru Sıralamalarına İlişkin Dağılım

Katılımcıların en sık ve en az kullandıkları teknikleri gösteren sıralama grafiği yorumlanırken, bu araştırmanın 150 kişi üzerinde gerçekleştirildiği ve bu nedenle görüşme formunu cevaplayan her öğretmenin söz konusu teknikleri kendi tercihine göre bir sıralamaya tabi tuttuğunun bilinmesi verilerin sağlıklı değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları teknikleri birden beşe kadar sıralamaları istendiğinde % 48'lik bir oran ile birinci sırada kullanılan tekniğin '**doğal gözlem**' olduğu; **ikinci** sırada en fazla kullanılan tekniğin % 25,3 ile '**oyun gözlem formu**' olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler tarafından **üçüncü** sırada kullanılan tekniğin % 18,7 ile '**görüşme**' tekniği; **dördüncü** sırada kullanılan tekniğin % 16,7 ile

'sistemik gözlem formu' olduğu görülürken öğretmenlerin % 19,3'ü ise **beşinci** sırada 'portfolyo' tekniğini kullandığını ifade etmiştir.

Bireyi tanıma tekniklerini birden beşe kadar sıralamaları istenen öğretmenlere bu soru ile bağlantılı açık uçlu bir soru daha yöneltilerek, okul öncesi eğitim programı kapsamında en az ve en fazla kullandıkları tekniklerin nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Yukarıdaki grafik ile tekniklerin az ya da çok tercih edilmelerine ilişkin tablolar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu teknikleri niçin daha az ya da daha sık kullanmayı tercih ettikleri görülecektir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin En Fazla Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniğini Fazla Kullanma Nedenleri

En fazla Kullanılan Teknikler	Sebepler	n	%
Doğal Gözlem	Uygulaması kolay olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	22	14,7
	Çocukları doğal ortamlarında tanıma imkânı sağlayan bir teknik olduğu için kullanıyorum.	16	10,7
	Çocuğun tanınmasında en objektif teknik olduğu için tercih ediyorum.	11	7,3
	Sınıf içinde uygulanabilecek en uygun teknik olduğunu düşünüyorum.	7	4,7
	Fazla zaman gerektirmeyen bir teknik olduğu için bu tekniği tercih ediyorum.	6	4,0
	Bütün etkinliklerde uygulanabilen bir teknik olduğu için tercih ediyorum.	4	2,7
	Maliyet açısından ekonomik bir teknik olduğu için bu tekniği tercih ediyorum.	3	2,0
	Herhangi bir neden belirtilmemiş.	3	2,0
	Çocuklar en iyi oyun yoluyla tanıdığı için bu tekniği kullanıyorum.	12	8,0
	Çocukları doğal ortamlarında tanıma ve arkadaşları ile ilişkilerini tespit etme imkânı sağlayan bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	7	4,7
Oyun Gözlem Formu	Uygulama açısından kolay bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	4	2,7
	Fazla zaman gerektirmeyen bir teknik olduğu için kullanıyorum.	2	1,3
	Bütün etkinliklerde uygulanabilen bir teknik olduğu için kullanıyorum.	1	0,7
	Oyun sırasında çocukların ilgilerini ve tercihlerini tespit etmek daha kolay olduğu için kullanıyorum.	1	0,7
	Herhangi bir neden belirtilmemiş.	1	0,7

	İçinde bütün teknikleri bulundurduğu için rahat kullanıyorum.	7	4,7
	Çocuğun gelişimini çok yönlü gözleme imkânı sağlayan bir teknik olduğu için kullanıyorum.	4	2,7
	Gelişimi belirli periyotlarla izleme olanağı sağlayan bir teknik olduğu için kullanıyorum.	2	1,3
Portfolyo	Dosyada birbirinden farklı pek çok etkinlik barındırdığı için bu tekniği kullanıyorum.	2	1,3
	Sınıf mevcudunun çok olması nedeniyle daha çok bu tekniği tercih ediyorum.	1	0,7
	Uygulaması kolay bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	1	0,7
	Uygulaması kolay bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	5	3,3
Görüşme	Öğrencilerle birebir iletişim kurma imkanı sağladığı için bu tekniği kullanıyorum.	3	2,0
	Çocukları doğal ortamlarında tanıma imkanı sağladığı için bu tekniği kullanıyorum.	2	1,3
Gelişim Raporu	Doldurma zorunluluğu olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	5	3,3
	Çocuğun gelişimini gözleme imkânı sağladığı için bu tekniği kullanıyorum.	1	0,7
	Herhangi bir neden belirtilmemiş.	1	0,7
Yaratıcı Drama	Çocuğun kendini ifade edebilmesi bakımından en uygun teknik olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.	3	2,0
	Çocukların hayal güçlerini ortaya çıkaran bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	2	1,3
	Çocuğu tanımak açısından kolay bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	2	1,3
Sistemantik Gözlem Formu	Bütün etkinliklerde uygulanabilen bir teknik olduğu için daha sık kullanıyorum.	1	0,7
	Çocuğun tanınması açısından gerçeği en çok yansıtan bir teknik olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.	1	0,7
Kazanım Değerlendirme Formu	Birinci ve ikinci dönem birer kez kullanıldığı için bu tekniği kullanıyorum.	2	1,3
	Her ay hangi davranışı ne kadar kazanıp kazanmadığı hakkında bilgi sahibi olduğum için kullanıyorum.	1	0,7
Kontrol Testleri	Pratik ve tüm gelişim alanlarını içeren ölçeklere sahip bir teknik olduğu için bu tekniği kullanıyorum.	1	0,7
Ev Ziyareti	Çocuğu tanımak için ev ortamını görmek gerektiğini düşündüğüm için kullanıyorum.	1	0,7

Sosyometri	Sınıf içinde uygulanabilecek en uygun teknik olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.	1	0,7
Cümle Tamamlama	Çocuğun tanınmasında en etkili teknik olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.	1	0,7
Toplam		150	100,0

Bireyi tanıma tekniklerini kullanım sıklıklarına göre sıralandıran araştırma kapsamındaki öğretmenlerden, en fazla kullandıkları tekniği niçin en fazla kullanmayı tercih ettiklerini belirtmeleri istenmiş ve bu soru öğretmenleri yönlendirmemek adına açık uçlu olarak sorulmuştur. Daha sonra verilen benzer cevaplar ortak bir paydada toplanmış, farklı cevaplar ise ayrı bir seçenek olarak yazılmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların belirttikleri sebepler şu şekilde bir dağılım göstermektedir:

Öğretmenlerin % 48'i tarafından en çok kullanılan bireyi tanıma tekniği olarak belirtilen doğal gözlem tekniği, cevaplayıcıların % 14,7'si tarafından "**Uygulama açısından kolay ve rahat bir teknik olması nedeniyle**" tercih edilmektedir. Yeşilyaprak'a (2006:283) göre de gözlem başkaları hakkında bir görüş edinmek, onları tanımak ve değerlendirmek için en sık başvuru ve uygulaması kolay bir tekniktir. Bu bilgilerde bulgumuzu destekler niteliktedir.

Katılımcılar tarafından ilk sıralarda kullanılan tekniklerden biri olarak belirtilen oyun gözlem formunun en sık kullanılma nedenleri arasında, "**çocukların en iyi oyun oynarken tanınacağı için**" cevabı % 8 ile en yüksek yüzdeye sahiptir. MEB'e (2006:93) göre de oyun çocuk hakkında bilgi edinmek için en doğal ve en zengin veri kaynağıdır. Çocukların seçtikleri oyunlar, oyunlarında aldıkları roller, oyunlarının içeriği, oyun arkadaşları ve onlarla kurulan etkileşim, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel performansı hakkında objektif bilgi verir.

Öğretmenler arasında en fazla kullanılan bir başka teknik olan portfolyo tekniğinin diğer tekniklere oranla daha fazla tercih edilme sebebinin ise % 4,7 ile "**içinde bütün teknikleri bulduran bir teknik olma**" özelliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Gibson ve Tuğrul'a (1994/2003) göre de okul öncesi portfolyosu kapsamında, çocuğu ve çocuğun eğitim programında yer alan amaçlara ulaşma

durumunu değerlendirmek için; ilgi envanteri, gelişim alanlarına yönelik kontrol listeleri (checklist), kontrol listelerini destekleyen çalışma örnekleri, gözlem kayıtları, dereceli ölçek, test verileri, görüşme notları, aileye ait bilgi formları, aile raporları, öğretmen görüşleri ve yorumları ve çocuk için programda kısa ve uzun erimli amaçlar yer almalıdır.

En çok kullandığı tekniğin gelişim raporları olduğunu ifade eden öğretmenlerin % 3,3'ü bu tekniği daha sık kullanmalarının nedenini **“Doldurma zorunluluğunun”** olması şeklinde açıklaması dikkat çekicidir. MEB (2006:97)' ye göre ise gelişim raporu, öğretmenlerin çocukları tanımaya yönelik olarak kullandıkları çok çeşitli araçların sonuçlarının sentezi olarak da düşünülebilir ve eğitim dönemi içerisinde en az iki kez ailelerle paylaşılmalıdır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin En Az Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniğini Az Kullanma Nedenleri

En az kullanılan teknik	Sebepler	n	%
Ev Ziyareti	Faydalı bir teknik olduğunu düşünmüyorum.	7	4,7
	Güvenlik açısından tedirgin olduğum için az kullanıyorum.	4	2,7
	Ekstra zaman istediği için uygulayamıyorum.	4	2,7
	Sadece yılda bir kez uygulayabiliyorum.	4	2,7
	Uygulaması zor olduğu için az kullanıyorum	3	2,0
	Gerektiği takdirde sadece bir kaç öğrencinin evine gidiyorum	2	1,3
	Veliden kaynaklanan nedenlerden dolayı uygulayamıyorum.	2	1,3
	Öğrencilerin evleri birbirinden farklı adreslerde olduğu için ulaşım sıkıntı oluyor.	1	0,7
	Kapsamlı ve uygulaması zorunlu bir test olduğu için bu testi yılda iki kez uyguluyorum. Bu nedenle az kullanıyorum.	10	6,7
	Gelişim Raporu	Zaman alan bir teknik olduğu için daha az kullanıyorum.	4
Yapmak zorunda olduğum için uyguluyorum.		4	2,7
Uygulamada zorlandığım için en az kullanıyorum.		2	1,3
Doldurmak zorunda olduğum için az kullanıyorum.		9	6,0
Kazanım Değerlendirme Formu	Kullanımı zor bir teknik olduğu için daha az kullanıyorum.	3	2,0
	Sınırlı bir teknik olduğunu düşündüğüm için az kullanıyorum.	2	1,3
	Uygulamada zaman aldığı için az kullanıyorum.	2	1,3

	Her çocuğa uygulamak zor olduğu için az kullanıyorum.	8	5,3
	Ekstra bir zaman gerektirdiği için az kullanıyorum.	4	2,7
Scamper Testi	Çocuklar teste cevap verirken diğer arkadaşlarından etkileniyor ve benzer cevaplar veriyor. Bu yüzden yaratıcı sonuçlar çıkmadığı için az kullanıyorum.	3	2,0
	Uygulaması zor bir teknik olduğu için daha az kullanıyorum.	5	3,3
	Sınıf mevcudu fazla olduğu için tekniği etkili kullanmak zor oluyor.	4	2,7
Yaratıcı Drama	Bu teknik hakkında yeterli bilgim olmadığı için az kullanıyorum.	3	2,0
	Ayrı bir zaman gerektirdiği için az kullanıyorum.	2	1,3
	Arzular çok değişken olduğundan bu teknik ile çocukları tanımanın gerçekçi yapılamayacağını düşünüyorum.	1	0,7
Arzu Listesi	Kalabalık grupta uygulamak zor olduğu için az kullanıyorum.	1	0,7
	Kullanımı fazla zaman aldığı için az kullanıyorum	6	4,0
Gelişim	Kullanımı zor bir teknik olduğu için az kullanıyorum.	5	3,3
Kontrol Listeleri	Her dönemin sonunda bir kere doldurulduğu için az kullanıyorum.	3	2,0
Portfolyo	Hazırlanması ve uygulanması zaman aldığı için daha az kullanıyorum.	8	5,3
	Uygulanması zor bir teknik olduğu için az kullanıyorum.	4	2,7
Sosyometri	Daha çok oyunlarda kullandığım için programlarda daha az yer alıyor.	3	2,0
	Ayrıntılı bir teknik olduğu için uygulamak zor oluyor.	3	2,0
Sistemik gözlem	Sadece ihtiyaç duyduğum zamanlarda dolduruyorum.	3	2,0
Anekdot	Sadece dikkat çekici bir durum olduğu zaman kayıt tuttuğum için az kullanıyorum.	4	2,7
Kayıt			
Formu	Bu tekniğin nasıl kullanıldığını bilmiyorum.	2	1,3
Görüşme	Ekstra bir zaman gerektirdiği için az kullanıyorum	5	3,3
	Gözlemlerde belirli bir kriter olmadığından uygulamayı tek başına yeterli bulmuyorum.	2	1,3
Doğal			
Gözlem	Süreklilik istediği için zor uygulanan bir tekniktir.	1	0,7
	Bu konuda yetersiz olduğumu düşündüğüm için az kullanıyorum.	1	0,7
	Bireylerin anketi cevaplarırken gerçekçi olacağını düşünmediğimden az kullanıyorum.	2	1,3
Anket	Hazırlanması, değerlendirmesi zor bir teknik olduğu için az kullanıyorum.	1	0,7
Cümle	Uygulama açısından zor bir teknik olduğu için az kullanıyorum.	3	2,0
Tamamlama			
Toplam		150	100,0

Tablo incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretmenlerin en az kullanmayı tercih ettikleri teknikler ve bu tekniklerin öğretmenler tarafından en az kullanılma sebeplerinin ise şu şekilde belirtildiği görülmektedir:

Katılımcılar tarafından en az tercih edilme noktasında ilk sırada yer alan ev ziyaretinin sık kullanılmamasında etkili olan çeşitli sebepler tabloda belirtilmiştir. Yıldız'ın (2011:90) ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik 109 öğretmen ile yaptığı araştırmasında da öğretmenlerin, ulaşım problemleri, zaman sıkıntısı, ebeveynlerin olumsuz davranışları, anne babaların çalışıyor olması, ev ziyaretleri planlama sorunları ve öğretmenlerin ev ziyaretleri sırasında kendilerini güvende hissetmemesi nedeniyle bulgularımıza benzer güçlük yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin en az kullandıklarını belirttikleri tekniklerden bir diğeri olan gelişim raporları tekniğinin tablo 4.10'da yer alan en çok kullanılan teknikler arasında 5. sırada olması ve bu sırada olmasının nedenin az kullanılmasına benzer şekilde doldurma zorunluluğu olması araştırmanın güvenilirliği açısından olumlu bir sonuçtur. Ayrıca öğretmenlerin yılda iki kez e-okul sistemine gelişim raporlarını girmek zorunda olmaları bu sonucun çıkmasına etki etmiş olabilir.

Görüşme formunu cevaplayan öğretmenler tarafından fazla kullanılmayan kazanım değerlendirme formlarını öğretmenlerin büyük çoğunluğu zorunluluktan doldurduklarını belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlardan oluşan ve yaklaşık 8 sayfa olan bu tekniği öğretmenlerin ayrıntılı buldukları ve kullanımı zor olduğunu düşündükleri söylenebilir.

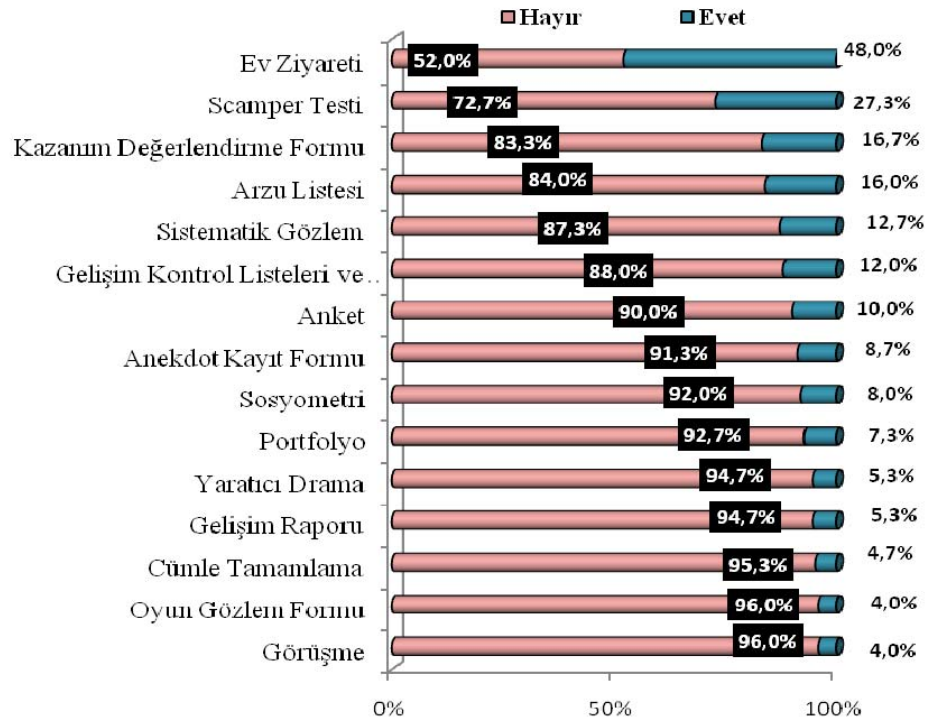
Yaratıcı drama tekniğini az kullanan katılımcıların çoğunluğu tekniği uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Güneysu, Öztürk ve Sağlam'a (1999/1999/1997) göre sihirli bir yöntem olarak nitelendirilen drama ile insanlar kendilerini daha iyi tanıyabilmekte, yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler. Dramada temel amaçlar arasında katılımcının kendini diğer bireylerin yerine koyması, böylece de kendisini ve çevresini daha iyi bir şekilde tanıyabilmesi, anlayabilmesi yer almaktadır. Dramanın ne olduğunu bilmeyen, herhangi bir drama yaşantısı olmayan, gelişim, eğitim, drama, tiyatro hakkında bilgisi olmayan birisinin drama yöntemini kullanması, drama çalışmaları yapması mümkün değildir (Akyol, 2003:10).

Gelişim kontrol listeleri ise kazanım değerlendirme formu ile benzeşik özelliklere sahiptir ve öğretmenlere göre az kullanılmasının sebebi uygulamanın zaman alması ve zor olmasıdır.

Portfolyo dosyalarını diğer tekniklerden daha az kullandığını belirten öğretmenlerin % 5,3'ü **hazırlanması ve uygulanması zaman aldığı** için bu tekniği daha az kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tekniği en çok kullandıkları teknikler arasında 3. sıraya alan öğretmenlerin de belirttiği gibi bütün teknikleri kapsadığı için portfolyonun oluşturulması zaman almaktadır.

Sistemik gözlem tekniğini az kullanan öğretmenlerin % 2'si, bu tekniğin **ayrıntılı bir teknik olduğunu** ve bu nedenle diğer tekniklere göre daha az kullandığını belirtirken, öğretmenlerin % 2'si ise **yalnızca ihtiyaç hissettiği durumlarda bu tekniği kullandığını** belirtmiştir. Bulgulara dayanarak öğretmenlerin bu tekniği ayrıntılı olduğu için kullanmakta zorlandığı söylenebilir. Bu tekniği yalnız ihtiyaç zamanında kullanan öğretmenlerin teknik hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı düşündürmektedir. Çünkü sistemik gözlem formu, sistemli bir şekilde gözlemlenmesi gereken davranışlar için doldurulur (www.onceokuloncesi.com). Ayrıca MEB'e (2006:93) göre gözlemlerden etkili bir şekilde yararlanmak için periyodik olarak tekrarlanması gerekir. Gözlemlerin içeriği çocukların sadece sorunlu davranışları değil olumlu gelişmelerini de kapsamalıdır. Bu nedenle sistemik gözlem formu sadece istenildiğinde değil sistemli bir şekilde doldurulmalıdır.

Anekdot kayıt formu, görüşme, doğal gözlem, anket ve cümle tamamlama tekniklerini en az kullanılan teknikler olarak belirten öğretmenlerin bu teknikleri az kullanılma sebepleri öğretmenlerin bazı teknikler hakkında yeterli bilgileri olamaması, tekniklerin kullanımını zor bulmaları ve kullanmak için gereken zamanı eğitim- öğretim ortamında bulamamaları olarak özetlenebilir.



Grafik 3. Öğretmenlerin Kullanmakta En Çok Güçlük Yaşadıkları Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Dağılım

Görüşme formunu cevaplayan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programı dahilinde kullanmakta en çok güçlük çektikleri bireyi tanıma tekniklerinin ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin % 48 ile yarıya yakın bir oranı ev ziyareti tekniğini uygulamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin güçlük yaşadığını belirttikleri teknikler arasında ikinci sırada yer alan tekniğin % 27,3 ile Scamper testi olduğu görülmektedir. Uygulama açısından güçlük yaşanan bir diğer teknik ise % 16,7 ile kazanım değerlendirme formu olarak belirtilmiştir. Arzu listesi tekniğini kullanırken güçlük yaşayan öğretmenlerin oranı % 16; sistematik gözlemi kullanırken zorlananların oranı % 12,7; gelişim kontrol listelerini uygulamada güçlük yaşayan öğretmenlerin oranı % 12 ve anket tekniğini uygularken çeşitli güçlükler yaşadığını belirtenlerin oranı ise % 10 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kullanmakta en çok güçlük yaşadıkları teknikler ile en az kullandıkları tekniklerin benzeşik çıkması araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliği açısından da önemli bir noktadır. En fazla güçlük yaşadıkları tekniğin hangisi olduğunu belirten öğretmenlere bunun nedeni sorulduğunda, verilen cevaplar ile öğretmenlerin en

az kullandıklarını belirttikleri teknikleri az kullanma sebepleri arasında da benzerlikler olduğu görülmüş ve bu nedenle kullanımında güçlük yaşanan tekniklerin nedenlerine ilişkin tablo burada vermeye gerek görülmemiş, analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca grafik değerlendirilirken cevaplayıcıların bu soru için birden fazla seçenek belirttikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulamakta güçlük yaşadığını belirttikleri tekniklere yönelik karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ev ziyareti tekniğini kullanırken güçlükler yaşayan öğretmenlerin % 18,7'si, bu tekniği uygulayabilmek için ek bir zaman gerektiğini ve kendilerinin de okuldaki dersler dışında ek bir zamanlarının olmadığını belirtmiştir. Ev ziyareti tekniğini kullanırken güçlük yaşayan öğretmenlerin % 10'u ise velinin zaman açısından müsait olmaması, ilgisiz davranması, böyle bir ziyareti kabul etmemesi gibi veliden kaynaklı sebeplerden ötürü ev ziyaretlerini gerçekleştirmede güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca ev ziyareti tekniğini uygulamada güçlükler yaşadığını belirten öğretmenlerin % 6'sının ise velilerin evlerine gitme noktasında güvenlik kaygısı taşımaları da dikkat çekici bir sonuçtur. Yıldız'ın (2011:64) ev ziyaretlerine yönelik yaptığı araştırmasında bulgularımıza benzer sonuçlar görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55'i ev ziyaretinin zaman kaybına neden olduğunu, %72,4'ü ev ziyaretlerinin öğretmene fazladan yük getirdiğini, %55.1' ise ev ziyaretleri sırasında ailelerin olumsuz davranışlarla karşılaştığını belirtmişlerdir.

Scamper testini uygularken sıkıntılar yaşadığını belirten öğretmenlerin % 20'si yaşadıkları güçlüğü, bu tekniğin nasıl kullanıldığını tam olarak bilmemesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Yeterli bilgiye sahip olunmaması nedeniyle kullanılırken güçlük yaşanan bir diğer bireyi tanıma tekniğinin ise % 10,7'lik bir oran ile Arzu listesi olduğu görülmüştür. Bu teknikler esnekliği esas alan ve öğretmenlerin isteklerine göre farklı formlar geliştirmesini bekleyen okul öncesi eğitim programında yer almamaktadır. Bu durum öğretmenlerin bu teknikler hakkında yeterli bilgiyi edinemediklerini düşündürmektedir. Ayrıca Aktan ve Cömert'in (2005:162) 1758 okul öncesi öğretmenine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenler almak istedikleri hizmetiçi eğitim konusunu ilk sırada öğrenci tanıma teknikleri olarak belirtmiştir. Bu sonuçlar bize bireyi tanıma teknikleri alanında yeterli bilginin öğretmenlere sunulmadığını göstermektedir.

Kazanım değerlendirme formlarını kullanırken güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin yaşadığı güçlükler arasında, çok ayrıntılı ve karmaşık bir form olması, çok fazla zaman alması, öğretmenlerin formu doldurmakta zorlanması gibi sebepler yer almaktadır. Kazanım değerlendirme formlarının kullanımı sırasında yaşanan güçlükler ile gelişim raporları ve gelişim kontrol testlerinin kullanımı sırasında yaşanan güçlüklerin benzer olması da bir başka önemli sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak daha pratik tekniklere ihtiyaçlarının olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bu tekniklerin içeriklerinin benzer olması aynı nedenlerden dolayı güçlük yaşanmasında etkilidir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanma Durumları

Bireyi tanıma tekniklerini hangi durumlarda kullanıyorsunuz?	Evet		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
Çocuğun gelişimini takip ve değerlendirmek için belli aralıklarla	145	96,7	5	3,3	150	100,0
Oryantasyon (Uyum) döneminde	64	42,7	86	57,3	150	100,0
Sadece sorun davranış gözlemlenirken	43	28,7	107	71,3	150	100,0

Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini hangi durumlarda kullandıklarına ilişkin dağılımı gösteren tablo incelendiğinde, bulgulara göre öğretmenlerin tamamına yakınının bireyi tanıma tekniklerinin amacını bildiğini söylenebilir. Bireyi tanıma tekniklerinin amacı, bireyin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için belli aralıklarla bilgi toplamak ve bu bilgileri sistemli bir biçimde değerlendirmektir (RAM, 2012:5).

Oryantasyon döneminde bireyi tanıma tekniklerini kullanan öğretmenlerin oranı % 42,7 olarak çıkmıştır. Aslında oryantasyon çalışmaları; okula alımda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit amaçlı bireyi tanıma teknikleri, sınıf gözlemleri, bireysel görüşmeler, öğrencilerin duygusal ve sosyal alanda yaşadığı sorunları belirlemeye yönelik test uygulamaları, veli görüşmeleri, veli toplantılarını içeren bireylerin eğitim sürecinin yönünü belirleyen ve bireyin tanınmasında, sorunlara karşı erken müdahalede önemli bir uygulamadır (www.erkulkoleji.com). Bu oranın düşük çıkması; öğretmenlerin yarıdan fazlasının oryantasyon döneminde bireyi tanıma tekniklerini kullanmadıkları yorumun yapmamıza neden olabilir. Sadece sorun davranış

yaşandığında teknikleri uygulayan öğretmenlerin oranının düşük çıkması ise sevindiricidir. Çünkü MEB'e (2006:93) göre gözlemler çocukların sadece sorunlu davranışlarını değil, olumlu gelişmelerini de kapsamalıdır. *(Tablo incelenirken öğretmenlere bu soru yöneltildiği zaman birden fazla seçenek işaretleyebileceklerine dair bir açıklamanın yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır).*

Tablo 4.14. Portfolyo Tekniğini Kullanan Öğretmenlerin Bu Dosyalarda Muhafaza Ettikleri Dökümanlar

Portfolyolarda neleri muhafaza ediyorsunuz?	Evet		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Portfolyolarda çocuğa ve veliye ilişkin bilgileri muhafaza ederim.	127	94,8	7	5,2	134	100,0
Portfolyolarda bireyi tanıma tekniklerini muhafaza ederim.	125	93,3	9	6,7	134	100,0
Portfolyolarda etkinlik örneklerini muhafaza ederim.	109	81,3	25	18,7	134	100,0
Portfolyolarda çocukların okulda ilk ve son yaptıkları resimleri muhafaza ederim.	86	64,2	48	35,8	134	100,0
Portfolyolarda çocuğun 1. ve 2. döneme ait boy grafiğini muhafaza ederim.	84	62,7	50	37,3	134	100,0
Portfolyolarda çocukların çeşitli sorulara verdikleri ilginç cevapları muhafaza ederim.	80	59,7	54	40,3	134	100,0
Portfolyolarda çocuğun ailesini çizdiği resimleri muhafaza ederim.	75	56,0	59	44,0	134	100,0
Portfolyolarda ilgi envanterini muhafaza ederim.	43	32,1	91	67,9	134	100,0
Portfolyo tekniğini kullanmıyorum.	16	10,7	134	89,3	150	100,0

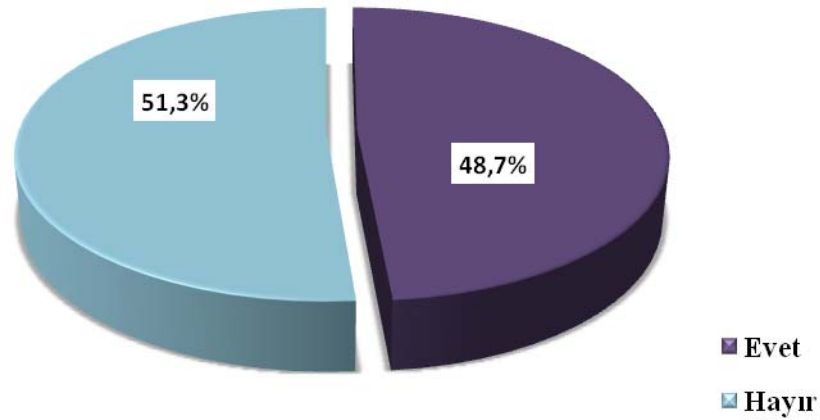
Araştırmaya katılan ve portfolyo tekniğini kullandığını belirten öğretmenlerden bu dosyalarda neleri muhafaza ettiklerini belirtmeleri istendiğinde, portfolyo dosyalarını kullandığını ifade eden 134 katılımcının büyük bir çoğunluğu portfolyo dosyalarında çocuğa ve veliye ilişkin bilgileri, bireyi tanıma tekniklerini ve etkinlik örneklerini muhafaza ettiklerini belirtmişlerdir. Denizkan'a (2007:170) göre de okul öncesi çocuklarının portfolyosunun en önemli parçaları kontrol listeleri ve çalışma örnekleridir. Öğretmenin hazırladığı gözlem kayıtları, fotoğraflar ve diğer dökümanlar çocuğun gelişimini yansıtan ve portfolyoda bulunan önemli delillerdendir. Öğretmenleri yönlendirmemek adına açık uçlu olarak yöneltilen bu soruya, 77 öğretmenin ise

bunların dışında daha farklı dokümanları muhafaza ettiklerini belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin belirttikleri ‘diğer’ dokümanların çok çeşitli olması nedeniyle, öğretmenlerin portfolyolarda muhafaza ettikleri diğer dokümanlar ayrı bir tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.15. Portfolyolarda Muhafaza Edilen Diğer Dokümanlar

Portfolyolarda muhafaza edilen diğer dokümanlar	N	%
Çeşitli fotoğraflar-videolar	20	26,0
Okuma yazmaya hazırlık ve çizgi çalışmaları	8	10,4
Çocukların okula başlarken ve okulu bitirirken hissettikleri duygular	7	9,1
Çocukların el izleri	6	7,8
Acil durum formu	5	6,5
Çocuklar hakkında alınan kısa notlar	5	6,5
Çocukların yaptığı özel çalışma örnekleri	5	6,5
Öğretmenin öğrenciler hakkındaki düşünceleri	3	3,9
Aile ihtiyaç belirleme formu	3	3,9
Aile katılım çalışmaları örnekleri	6	7,8
Anne-babanın çocuğa yazdığı mektuplar	3	3,9
Ben mezun olurken neler oldu?	2	2,6
Çeşitli testler	2	2,6
Sınıfın enleri	2	2,6
Toplam	77	100,0

Bulgulara dayanarak öğretmenlerin portfolyolarda çocukların gelişimini takip etmek ve çocukları daha iyi tanıyabilmek amacıyla çok çeşitli dokümanlar bulduklarını söyleyebiliriz. Wortham ve diğerlerine (1998) göre de portfolyolar, dinamik değerlendirme araçlarıdır. Çocuğun birçok ürününü kapsar ve bu ürünler çocuğun büyümesine yardım eden ihtiyaçların belirlenmesinde kullanılır. Sınıfta günlük olarak olanları açığa çıkaran ve tamamlanarak başarılan ürünler portfolyoda kullanılır ve bu da öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha çok bilgi edinmelerini sağlar (Denizkan, 2007:171).



Grafik 4. Öğretmenlerin Ev Ziyareti Tekniğini Uygulama Durumları

Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine ziyaret yapıp yapmama durumlarına ilişkin dağılımı gösteren grafik incelendiğinde oranların birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin % 51,3'ü ev ziyareti yapmadığını belirtirken % 48,7'si ise ev ziyareti yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ev ziyareti yapıp/yapmama oranlarının birbirine yakın çıkması dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanmakta en çok güçlük yaşadıkları bireyi tanıma tekniklerine ilişkin dağılıma bakıldığında da (grafik 3) öğretmenlerin % 48'nin belirtilen nedenlerle ev ziyaretini yapmakta güçlük çektikleri sonucu bulgumuzu destekler niteliktedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Ev Ziyaretinin Önemine İlişkin Görüşleri

Ev ziyareti;	n	%
Çocuğun ev ortamını ve aile yapısını gözlemlemek için önemlidir.	27	36,9
Çocuğu ve aileyi tanımak için önemlidir.	22	30,1
Ev ziyaretleri sırasında çocuğun ve ailenin davranışlarının gerçeği yansıttığını düşünmüyorum; bu ziyaretlerin amacının dışına çıktığını düşünüyorum.	8	11,0
Davranış sorunları görülen çocukların ziyaretlerine ağırlık verilmesi çocuğun daha iyi tanınması için önemlidir.	6	8,2
Ev ziyaretlerinde zaman kısıtlı olduğu için önemi azalıyor.	4	5,5
Problemlı çocuklarda problemin sebebini anlamaya yardımcı oluyor.	3	4,1
Ev ziyaretleri aile-öğretmen ilişkisini olumlu yönde geliştirmektedir.	2	2,7
Çocuklar, öğretmeni ve arkadaşlarını evlerinde misafir etmekten çok mutlu oluyorlar, güvenleri artıyor	1	1,4
Toplam	73	100,0

Ev ziyareti yaptığını belirten öğretmenlerden bu ziyaretlerin bireyi tanımak için önemli olup olmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istendiğinde, bulgulara dayanarak ev ziyareti konusunda öğretmenlerin çok çeşitli düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Yıldız (2011:65) ev ziyaretlerine yönelik yaptığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ‘ev ziyaretleri öğretmenin çocuk ve aileyi daha iyi tanmasına fırsat verir’ yönergesine öğretmenlerin %90.8’i, katılıyorum/kısmen katılıyorum cevabını vermiş, ‘davranış sorunları görülen çocuklara yapılacak ziyaret sayısı arttırılmalıdır’ ifadesine ise öğretmenlerin %77’si katılıyorum/kısmen katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Bireyi Tanıma Tekniklerini Daha Etkili Kullanmak İçin İstek ve Önerileri

	İstek ve Öneriler	n	%
Tekniklerin içeriğine yönelik istek ve öneriler	Teknikler bir ya da bir kaç formda birleştirilerek daha kullanışlı hale getirilmeli.	71	49,7
	Daha az zamanda uygulanabilecek teknikler geliştirilmeli ve teknikleri uygulamak için ekstra zaman verilmeli.	48	33,6
	Basit, kullanışlı ve uygulama ve değerlendirme de çevre şartlarını da içine alan teknikler geliştirilmeli.	22	15,4
	İçeriği farklı olan teknikler geliştirilmeli.	11	7,7
	Tekniklerin daha düzenli tutulmasını sağlayacak bir yöntem geliştirilmeli.	8	5,6
	Çocukların yaratıcılıklarını daha çok ölçecek teknikler geliştirilmeli	4	2,8
	Teknikler sadece sorunlu davranışlar için doldurulmamalı. Diğer tekniklerin sonuçlarında olumlu davranışı pekiştirmek amaçlıda kullanılabilir.	3	2,1
	Sınava benzer etkili bir teknik geliştirilmeli.	3	2,1
	Çocuk davranış cetvelleri oluşturulabilir. Günlük plana tanıma yaprağı eklenip çocuğun o gün ki davranışı hemen not edilebilir.	1	0,7
	Teknikler program kitabında daha ayrıntılı yer alabilir.	52	36,4
Tekniklerin daha kolay ve rahat uygulanabileceği fiziki şartlar ve dokümanlara yönelik istek ve öneriler	Sınıf mevcut sayıları azaltılabilir.	39	27,3
	Kâğıt kalabalığından çıkıp bu teknikler dijital ortama aktarılabilir.	23	16,1
	Teknikler günlük/yıllık planda yer alabilir.	17	11,9
	Etkili bir değerlendirme ölçeği oluşturulabilir.	12	8,4
	Tekniklerin anlatıldığı, açıklayıcı ve örneklendirilmiş kitapçıklar hazırlanabilir.	9	6,3
	Bu konuda daha fazla kaynak geliştirilebilir ve kullanabileceğimiz dokümanların çeşitliliği, arttırılabilir.	7	4,9
	Okul ve sınıf fizik şartlarının iyileştirilebilir (Gözlem odası, kayıt cihazı vb.).	5	3,5
	Bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin tecrübelerini de paylaşabildikleri bir platform oluşturulabilir.	2	1,4
	Teknikleri anlatan bir web programı tasarlanabilir.	1	0,7
	Konunun uzmanları tarafından uygulamalı seminerler düzenlenebilir.	64	44,8
Tekniklerin daha etkin hale	Öğretmenler teknikler konusunda bilinçlendirilebilir.	27	18,9
	Tekniklerle ilgili eğitimler zorunlu olarak atölye çalışmaları şeklinde verilebilir.	42	29,4
	Lisans döneminde öğretmen adaylarına bireyi tanıma teknikleri ayrı bir ders olarak okutulmalı ve ders konuya hâkim akademisyenler tarafından verilmeli.	19	13,3

gelmesine yönelik eğitimler ile ilgili istek ve öneriler	Tekniklerin sonuçlarını daha iyi değerlendirebilmek için bilgilendirilmek istiyorum.	17	11,9
	Teknikler ile elde edilen bilgiler planlı şekilde kullanılmalı bunu içinde öğretmenler bilinçlendirilebilir.	14	9,8
	Teknikleri uygulamak için ayrı bir zaman ve uzmanlık gerekiyor. Bu nedenle uzmanlık için kurs, uygulamak için artı zaman verilebilir.	3	2,1
	Uzman kişilerin her hafta gelip çocukları gözlemleyip teknikleri uygulayabilir	3	2,1
Tekniklerin daha etkin hale gelmesi için kurulacak işbirliği/devlet desteği ile ilgili istek ve öneriler	Öğretmen-aile-rehber öğretmen-idareci ortak çalışmalı ve görüş-ışbirliği sağlanabilir.	14	9,8
	Rehber öğretmenler teknikler konusunda öğretmenle birlikte çalışmalar yapılabilir.	12	8,4
	Tekniklerden alınan sonuçlar ilköğretime aktarılacak devamlılığı sağlanabilir.	9	6,3
	Öğrencilerin zaman içinde gelişiminin takip edileceği(Veli-Okul-M.E.M denetçileri gibi) bir otokontrol sistemi olmalı.	8	5,6
	Bütün teknikleri kapsayacak bir dosya oluşturulabilir. Devlet destekleyerek bu dosyayı her çocuğa vermeli.	4	2,8
	Cevap belirtmemiş	22	15,4

Katılımcıların bireyi tanıma tekniklerinin daha etkin olarak kullanılmasına ilişkin olarak belirttikleri istek ve önerileri gösteren tablo incelendiğinde, tekniklerin içeriğine yönelik istek ve önerilere ilişkin olarak araştırma kapsamındaki 150 öğretmenin 71'i yani yaklaşık yarıya yakını ***bireyi tanıma tekniklerinin bir ya da bir kaç formda birleştirilerek daha kullanışlı hale getirilmesi gerektiğini*** belirtmiştir. Öğretmenlerin % 33,6'sı teknikleri uygularken zaman problemi yaşadıkları için ***daha az zamanda uygulanabilecek tekniklerin geliştirilmesi gerektiğini ve bu teknikleri uygulamak için ekstra zaman verilmesi gerektiğini*** belirtmişlerdir. Tekniklerin geliştirilmesine yönelik olarak bir öneride bulunan % 15,4'lük bir oran ***basit, kullanışlı, uygulama ve değerlendirme de çevre şartlarını da içine alan tekniklerin geliştirilmesi gerektiğini*** belirtmiştir. Bulgulara dayanarak öğretmenlerin daha kullanımı kolay, pratik ve yeni bir teknik geliştirilmesini istediğini söyleyebiliriz.

Tekniklerin daha kolay ve rahat uygulanabileceği fiziki şartlar ve dokümanlara yönelik istek ve öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin % 36,4'ü ***tekniklerin program kitabında daha ayrıntılı olarak yer almasını*** istemekteyken, % 27,3'lük bir oran ise tekniklerin daha etkin kullanılabilmesi için ***sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği*** görüşünü paylaşmaktadır. Öğretmenlerin % 16,1'i ise ***kâğıt kalabalığından çıkıp bu tekniklerin dijital ortama aktarılması gerektiğini*** ifade etmiştir. Bulgulara dayanarak

program kitabında teknikler hakkında verilen bilgilerin yetersiz olduğu, sınıf mevcudunun fazla olması teknikleri uygulamayı zorlaştırdığı ve gelişim raporu gibi diğer tekniklerinde e-okul üzerinden doldurulmasının öğretmenler tarafından istendiği söylenebilir.

Tekniklerin daha etkin hale gelmesine yönelik eğitimler ile ilgili istek ve öneriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin % 40'ı bireyi tanıma tekniklerinin daha etkili olabilmesi için ***konunun uzmanları tarafından uygulamalı seminerler düzenlenmesini*** isterken, 18,9'luk bir oran ***öğretmenlerin teknikler konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini***; % 16,8'lik bir kesim ise ***tekniklerle ilgili eğitimlerin zorunlu olarak atölye çalışmaları şeklinde verilmesi gerektiğini*** ifade etmiştir. Kerem ve Cömert'in (2005) araştırmasında da olduğu gibi öğretmenler hizmetiçi eğitim istemektedirler. Öğretmenlerin 'zorunlu' olarak eğitime tabi tutulmak istemeleri de ilginç bir noktadır.

Tekniklerin daha etkin hale gelmesi için kurulacak işbirliği/devlet desteği ile ilgili istek ve önerilere ilişkin olarak ise öğretmenlerin % 9,8'i ***öğretmen-aile-rehber öğretmen-idareci ortak çalışmalı ve görüş-işbirliği sağlanmalı*** derken; % 8,4'ü ***rehber öğretmenlerin teknikler konusunda öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapması gerektiğini*** belirtmiştir. ***Tekniklerden alınan sonuçların ilköğretime aktarılarak bunun devamlılığının sağlanacağı*** görüşünde olanların oranının ise % 6,3 olduğu görülmektedir. Bulgulara dayanarak öğretmenlerin tanıma tekniklerini daha etkin kullanabilmek için tekniklerle ilgili sorunlarını uzman kişilerle çözmek istedikleri ve tekniklerin sonuçlarından ileride de yararlanılması için ilköğretime aktarılmasını istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin % 15,4'ünün ise bireyi tanıma tekniklerinin daha etkili olabilmesi için herhangi bir istek ve öneride bulunmadığı görülmektedir.

4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kullandıkları Bireyi Tanıma Tekniklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

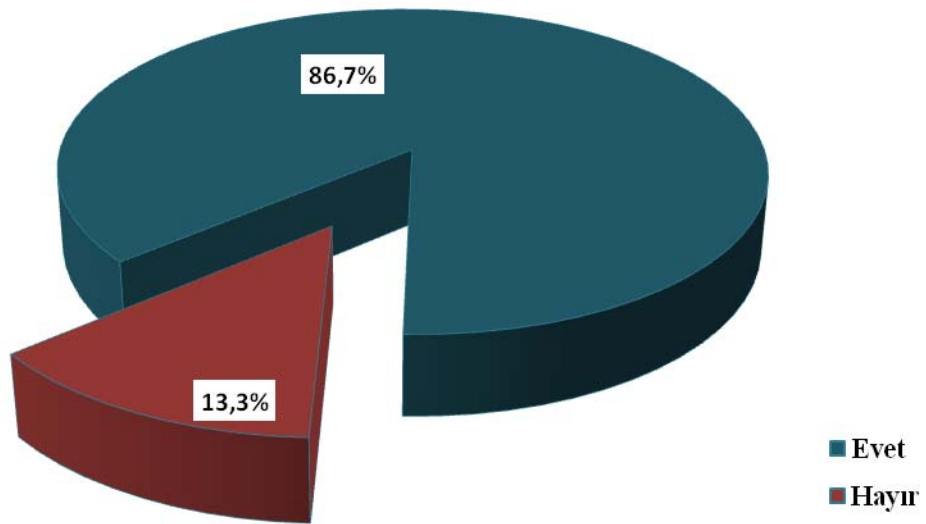
Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kullandıkları bireyi tanıma tekniklerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için görüşme formunu cevaplayan öğretmenlere, kullandıkları bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını nasıl değerlendirdikleri, bu tekniklerin sonuçlarını veliler ile paylaşıp paylaşmadıkları, paylaşıyorlarsa bunu nasıl yaptıklarına ilişkin çeşitli sorular yöneltildi ve

katılımcıların söz konusu sorulara verdikleri cevaplar burada tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Uyguladıkları Bireyi Tanıma Tekniklerini Değerlendirmeleri

Uyguladığınız bireyi tanıma tekniklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	n	%
Tekniklerin sonuçlarını birleştirerek, çocukların bütün gelişim alanlarını kapsayan bir çıkarım yapıyorum ve sonuca göre eğitim sürecini düzenliyorum.	43	28,7
Teknikleri kullanıyorum, fakat tekniklerin nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum.	32	21,3
Çocukların gelişimindeki ilerlemelerin ve öğrenmelerinin uygulamalarla belgelenmesi ile süreci çocuk aile öğretmen üçgeninde bir bütün olarak değerlendiriyorum.	11	7,3
Çocukların seçtikleri oyunlar, oyun içinde aldıkları roller, arkadaşları ile kurduğu iletişim çocuğun gelişimi hakkında önemli ipuçları verir.	10	6,7
Değerlendirmenin uzmanlarca yapılması gerektiğine inanıyorum.	9	6,0
Çocukları eğitim-öğretim süreci içerisinde değerlendiriyorum.	8	5,3
Çocuk hakkında oluşturduğum gözlem havuzunu diğer tekniklerle destekleyerek çocuk hakkında bütüncül olarak karara varmaya çalışıyorum. Bu kararımı da gelişim raporuna döküyorum ve sonuca göre çocuklarla ilgili bireysel planlamalar yapıyorum.	7	4,7
Teknikleri rehber öğretmenle beraber değerlendiriyorum,	5	3,3
3 bölüm halinde değerlendirme yapıyorum: ‘Yapabiliyor’, ‘Yapamıyor’, ‘Kısmen Yapabiliyor’.	5	3,3
Günlük planın değerlendirme kısmına çocuklara ilişkin gözlemlerimden küçük notlar yazıyorum.	4	2,7
Çocukların olumlu/olumsuz davranışlarını tarih, saat ve gözlem durumuna göre kaydediyorum ve ay sonunda çocuğun davranışları ve nedenleri hakkında bir karara varıyorum.	3	2,0
Davranış takip çizelgeleri ile çocukların davranışlarını takip ediyorum ve davranışı pekiştirme amaçlı ödül panolarını kullanıyorum.	3	2,0
Gözlemlerim neticesinde çocuğun sorun davranışını tespit ediyorum ve çocuğun eksik olduğu alanda ekstra bir etkinlik uygulayarak çocukların istedik davranışlara ulaşmasını sağlıyorum.	3	2,0
İlk önce çocuğun gelişim dönemine göre sonrada bireye göre yorumluyorum. Eğitimin eksikliklerini daha ağırlık vererek eğitimi kaliteli hale getirmeye yönelik etkinlikler düzenliyorum.	2	1,3
Sınıf içinde bir anekdot olduğunda hemen bu durumu kaydedip aile ile görüşüp değerlendirme yapıyorum.	2	1,3
Tekniklerin sonuçlarına bakarak çocukların programda yer alan amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadığı ile birlikte eğitimi değerlendiriyorum.	2	1,3
Çocukların davranışları değişken olduğu için değerlendirme etkili olmuyor.	1	0,7
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden okul öncesi eğitim programında çocuklara uyguladıkları bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerini belirtmeleri istendiğinde, öğretmenlerin belirli bir değerlendirme anlayışının olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 28,7'si tekniklerin sonuçlarını birleştirerek çocukların bütün gelişim alanlarını kapsayan bir çıkarım yaptığını ve sonuca göre eğitim sürecini düzenlediğini belirtirken, % 21,3'ü ise bireyi tanıma tekniklerini kullandığını, fakat tekniklerin nasıl değerlendirileceğini bilmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si ise araştırma sorularına çok çeşitli cevaplar vermiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların çeşitliliğine bakılarak öğretmenlerin kendilerine göre değerlendirme yöntemleri geliştirdikleri söylenebilir.



Grafik 5. Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşıyor musunuz?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 86,7'si kullandıkları bireyi tanıma tekniğinin sonuçlarını velileri ile paylaştığını ifade ederken % 13,3'ü ise bu tekniklerin sonuçlarını veliler ile paylaşmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Gözlem Formları, Görüşme, Ev Ziyareti ve Portfolyolar ile Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşım Durumları

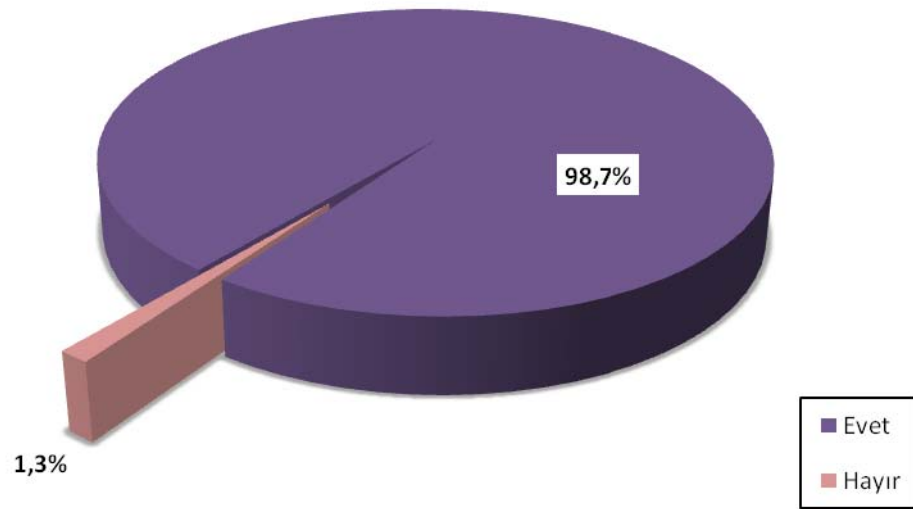
	Bireyi tanıma tekniklerinden elde ettiğim sonuçları;	Evet		Hayır		Toplam	
		n	%	N	%	n	%
Gözlem Formları	Dönem sonunda gelişim raporlarına yazarak,	72	55,4	58	44,6	130	100,0
	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek,	62	47,7	68	52,3	130	100,0
	Sonuçları veliler ile paylaşırken bu yöntemlerin hepsini kullanıyorum.	43	33,1	87	66,9	130	100,0
	Veli toplantılarında,	38	29,2	92	70,8	130	100,0
Görüşme	Veli toplantılarında,	81	62,3	49	37,7	130	100,0
	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek,	34	26,2	96	73,8	130	100,0
	Dönem sonunda gelişim raporlarına yazarak,	28	21,5	102	78,5	130	100,0
	Sonuçları veliler ile paylaşırken bunların hepsini kullanıyorum.	27	20,8	103	79,2	130	100,0
Portfolyo	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek,	52	40,0	78	60,0	130	100,0
	Dönem sonunda gelişim raporlarına yazarak,	41	31,5	89	68,5	130	100,0
	Sonuçları veliler ile paylaşırken bunların hepsini kullanıyorum.	27	20,8	103	79,2	130	100,0
	Veli toplantılarında,	20	15,4	110	84,6	130	100,0
	Veli toplantılarında,	22	16,9	108	83,1	130	100,0
	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek,	16	12,3	114	87,7	130	100,0
Ev Ziyaretleri	Sonuçları veliler ile paylaşırken bunların hepsini kullanıyorum.	16	12,3	114	87,7	130	100,0
	Dönem sonunda gelişim raporlarına yazarak,	7	5,4	123	94,6	130	100,0

Okul öncesi eğitim programında çocuklara uyguladıkları bireyi tanıma tekniklerini veliler ile paylaştığını belirten öğretmenlerin gözlem formları, görüşme, ev ziyareti ve portfolyo tekniğinden elde ettikleri sonuçları velileri ile nasıl paylaştıklarına ilişkin tablo incelendiğinde şunları söylemek mümkündür:

Gözlem formları sonucunda elde ettikleri sonuçları, öğretmenlerin % 55,4'ü çocukların dönem sonu gelişim raporlarına yazarak velileri ile paylaştığını belirtirken, % 48'i çocukların kişisel dosyalarına bu formların sonuçlarını yazarak velilere aktardığını belirtmiştir. Taner'in (2005:106) araştırmasında da benzer sonuçlar çıkmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlem tekniğinin sonuçlarını velilerle paylaşırken birden fazla seçenek kullandıkları, %42,8 ile veli toplantılarında, karnelere kayıta ve dosyalara kayıta sonuçları değerlendirdikleri belirtilmiştir.

Görüşme sonuçlarından elde edilen sonuçları veliler ile paylaşan öğretmenlerin % 62,3'ü bu sonuçları veli toplantılarında velilere bildirdiğini ifade etmiştir. Yine Taner'in (2005:106) araştırmasında öğretmenlerin % 50,3 ile görüşme tekniğiyle elde edilen bilgileri veli toplantılarında paylaştıkları görülmektedir.

Ev ziyaretleri sonucunda elde edilen sonuçları velileri ile paylaşırken veli toplantılarını kullanan öğretmenlerin oranı ise %16,9 olarak gerçekleşmiştir. Bu konuda ev ziyaretleri belli aralıklarla grup toplantıları ile birleştirildiği zaman en iyi sonucu verdiği belirtilmiştir (<http://www.7cokgec.org>).



Grafik 6. Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarının Çocukları Tanımadaki Yararlarına İlişkin Görüşleri

Grafiğe bakıldığında öğretmenlerin % 99 ile tamamına yakınının bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarının çocukları tanımadaki yararlarına ilişkin görüşünde oldukları görülmektedir. Bu sonuç araştırmamızın amacına hizmet ettiği görüşünü destekler niteliktedir.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde, belirlenen araştırma soruları ve hipotezlerden yola çıkarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşleri ile katılımcıların demografik özellikleri/genel özellikleri arasındaki ilişkiler tablolar halinde verilecektir.

Araştırma sorusu 1: Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerinin tanınmasına yönelik görüşleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterir mi?

Bu araştırma sorusundan hareketle sınanacak olan hipotezler ise şu şekildedir:

H₁: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma teknikleri hakkındaki bilgilerinin yeterli olup olmamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H₂: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma teknikleri hakkında hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyup duymamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H₃: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerini edindikleri kaynaklar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken, demografik özellikler içinde yer alan cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular tablolarda verilmemiştir. Bunun nedeni araştırma örnekleminin çok büyük çoğunluğunun bayanlardan (% 96) oluşmasıdır. Zira yapılan analizlerde cinsiyet değişkeni ile hiçbir bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 4. 20. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Yeterli Olup Olmama Durumu ve Bireyi Tanıma Teknikleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Duyup Duymama Durumları Arasındaki İlişki

Demografik Özellikler	Bireyi tanıma teknikleri konusunda bilgim yeterlidir.		Bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissediyorum.			
		Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	n	6	6	9	3
		%	50,0	50,0	75,0	25,0
	Lisans	n	72	57	89	40
		%	55,8	44,2	69,0	31,0
Okul Türü	Yüksek Lisans	n	4	5	7	2
		%	44,4	55,6	77,8	22,2
	<i>P Değeri</i>			0,758		0,793
	Eğitim Fakültesi Okul	n	42	21	43	20
Okul Türü	Öncesi Öğretmenliği	%	66,7	33,3	68,3	31,7
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Böl.	n	4	6	5	4
	Mesleki Eğitim Fakültesi	%	40,0	60,0	55,6	44,4
	Anaokulu Öğrt.	n	17	10	14	13
	M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü	%	63,0	37,0	51,9	48,1
	A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği	n	6	4	8	2
		%	60,0	40,0	80,0	20,0
	<i>P Değeri</i>			0,011***		0,036***
	0-5 yıl	n	38	33	54	17
		%	53,5	46,5	76,1	23,9
	6-10 yıl	n	23	23	33	13
		%	50,0	50,0	71,7	28,3
11-15 yıl	n	15	7	12	10	
	%	68,2	31,8	54,5	45,5	
16 yıl ve üzeri	n	6	5	6	5	
	%	54,5	45,5	54,5	45,5	
<i>P Değeri</i>			0,559		0,167	
Sınıf Mevcudu	11-15	n	13	14	18	9
		%	48,1	51,9	66,7	33,3
	16-20	n	34	29	47	16
		%	54,0	46,0	74,6	25,4
	21-25	n	35	25	40	20
		%	58,3	41,7	66,7	33,3
<i>P Değeri</i>		0,670		0,578		

***: p < 0,05 = Anlamlı

Tabloda yer alan eğitim düzeyi, hizmet süresi ve sınıf mevcuduna ilişkin bulgular incelendiğinde $p < 0,05$ şartının karşılanmadığı görülmüştür. Yapılan ki kare analizleri sonucunda öğretmenlerin demografik özelliklerinden okul türü ile bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olup olmama durumu ve bu tekniklere ilişkin bir hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissedip hissetmeleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşleri ile en son mezun oldukları okul türleri karşılaştırıldığında anlamlılık değerinin $p = 0,011$ olduğu görülmektedir. Bu değer $p < 0,05$ şartını karşıladığından söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissedip hissetmedikleri ile ilgili görüşlerinin de $p = 0,036$ olmak üzere okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tabloya bakıldığında, bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olduğunu düşünenlerin % 66,7 ile en yüksek oranda Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler olduğu görülürken, bilgisinin yeterli olmadığını düşünenlerin oranının ise % 65,9 ile Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerde en yüksek oran olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 4.20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 54,7 ile yarıdan fazlası bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu, % 45,3 ile yarıya yakın bir oranı ise bu teknikleri kullanma konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim gereği bireyi tanıma teknikleri konusunda Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere bakarak daha yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin % 65,9 gibi yüksek bir oranının bu konuda kendisini yetersiz hissetmesi de Açık Öğretim Fakültesi'nin bireyi tanıma teknikleri eğitimi konusunda eksikler olduğunu düşündürmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımına bakıldığında ise, bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissettiğini belirtenlerin oranı % 85,6 ile Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerde daha yüksek iken, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerde bu oran % 68 olarak gerçekleşmiştir. Öğretim

programların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin programın temel yapısını oluşturan teori ve teknikleri bilmesi bunları uygulama yeterliliğine sahip olması kadar önemlidir. Bu sonuçlar Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin bu teorik ve uygulamalı eğitimlerden yeterince faydalanamadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca 05.04.2012 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Alınan Kararlar ile Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 09.02.2012 tarihli toplantısında alınan öğretmenlik programlarında açık veya uzaktan eğitim sistemiyle lisans programlarına öğrenci alınmaması hususundaki kararı da dikkate alınarak 2012-1013 eğitim-öğretim yılı da dahil olmak üzere Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği programları ile öğrenci alan mevcut uzaktan eğitim öğretmenlik programlarının öğrenci alımının durdurularak kapatılmasına karar verilmiştir (<http://acikogretim.sozel.org/>). Bu kararda araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

Bu bulgulardan hareketle “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma teknikleri hakkındaki bilgilerinin yeterli olup olmamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H_1 hipotezi ve “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma teknikleri hakkında hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyup duymamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H_2 hipotezleri yalnızca okul türü değişkeni için kabul edilmiş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi ve sınıf mevcudu değişkenleri için reddedilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgileri Edindikleri Kaynakların Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	
Eğitim Düzeyi	Lisans	Gruplar arası	1,632	2	0,816			
	öğrenimim	Grup İçi	19,202	147				
	sırasında	Toplam	20,833	149	0,131	6,246	0,002*	
	Diğer	Gruplar arası		0,092	2	0,046		
		Grup İçi		1,881	147	0,013		
		Toplam		1,973	149		3,602	0,030*
Okul Türü	Lisans	Gruplar arası	2,264	4	0,566			
	öğrenimim	Grup İçi	18,569	145	0,128			
	sırasında	Toplam	20,833	149		4,419	0,002*	
	Yazılı ve görsel medyadan	Gruplar arası		3,085	4	0,771		
		Grup İçi		34,175	145	0,236		
		Toplam		37,260	149		3,273	0,013*

*: $p < 0,05$ = Anamlı

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyi ve okul türüne göre bireyi tanıma tekniklerini edindikleri kaynakların dağılımının farklılaştığı tespit edilmiş, bu nedenle de tablo da yalnızca bu değişkenlere ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini edindikleri kaynaklar arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan varyans analizi sonucunda, lisans öğrenimi sırasında bu bilgileri edinenler arasındaki ilişkide anlamlılık değeri $p = 0,002$ olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde eğitim düzeyi ile bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerini edindikleri kaynaklar karşılaştırıldığında, bu soruya diğer cevabını vererek söz konusu bilgileri müfettişlerden edindiklerini belirtenler arasında da $p = 0,030$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin eğitim düzeyi ile bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgileri lisans öğrenimleri sırasında edinenler ve diğer yerlerden edinenler arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söylemek mümkündür. Bulgulara dayanarak eğitim fakültelerinin lisans derslerinin bireyi tanıma tekniklerini öğretmenlerin etkin şekilde uygulayabilmesinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Okul türüne göre öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini edindikleri kaynaklar arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan varyans analizi sonucunun da yine bu bilgileri lisans öğrenimi sırasında edindiklerini belirtenlerde ($p=0,002$) ve yazılı-görsel medyadan edinenlerde ($p=0,013$) anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Bilgileri Edindikleri Kaynaklara İlişkin Tukey Test Sonuçları

Tekniklere ilişkin bilginin edinildiği kaynaklar	(I) Eğitim Düzeyi	(J) Eğitim Düzeyi	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
	Lisans öğrenimim sırasında edindim	Ön Lisans	Lisans	0,353*	0,109
		Yüksek Lisans	0,500*	0,159	0,006*
Diğer (Müfettişlerden edindim)	Lisans	Yüksek Lisans	0,103*	0,039	0,024*
	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Lisans öğrenimim sırasında edindim	M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	0,437*	0,122	0,004*

*. *The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Tukey testi sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerin $p < 0,05$ şartını sağladığı yani öğretmenlerin eğitim düzeyine ve okul türüne göre bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerini edindikleri kaynakların gruplar arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans mezunu olan öğretmenler arasında ve yine ön lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgileri lisans öğrenimleri sırasında elde ettiğini ifade eden ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre söz konusu tekniklere ilişkin bilgilerinin büyük çoğunluğunu üniversite eğitimleri sırasında edindikleri görülmektedir. Tekniklere ilişkin bilgileri daha çok müfettişlerden öğrenenlerin ise lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında farklılaştığı ve bu farklılığın lisans mezunlarının lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Okul türüne göre ise tekniklere ilişkin bilgileri lisans öğrenimleri sırasında edindiğini ifade edenlerden M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tekniklere ilişkin bilgileri lisans öğrenimleri sırasında elde ettiğini ifade eden öğretmenlerin oranının M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi ve Tukey testi sonuçlarına göre, “öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerini edindikleri kaynaklar arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H_3 hipotezi eğitim düzeyi ve mezun olunan okul türü için kabul edilmiştir.

Araştırma sorusu 2: Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı/uygulanmasına yönelik görüşleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterir mi?

Bu araştırma sorusundan hareketle sınanacak olan hipotezler ise şu şekildedir:

H₄: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerini kullanırken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H₅: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile sistematik gözlem formu, oyun gözlem formu, anekdot kayıt formu, görüşme tekniği ve gelişim kontrol testlerini gün içinde uyguladıkları etkinlikler arasında anlamlı bir fark vardır.

H₆: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile portfolyolarda muhafaza ettikleri dokümanlar arasında anlamlı bir fark vardır.

H₇: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ev ziyareti yapıp yapmama durumları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Bireyi Tanıma Tekniklerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklerin Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	Varyansın Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	P
Sınıf mevcudu fazla	Gruplar arası	4,485	2	2,243		
Sınıf olduğu için	Grup İçi	31,515	147	0,214	10,461	0,000*
Mevcudu zorlanıyorum.	Toplam	36,000	149			

*: $p < 0,05 = \text{Anlamlı}$

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre bireyi tanıma tekniklerini kullanırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda sınıf mevcudu değişkeni ile sınıf mevcudunun fazla olması değişkeni arasında $P = 0,000$ düzeyinde bir anlamlılığa rastlanmıştır. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için ise Tukey testi yapılmış ve bulunan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Bireyi Tanıma Tekniklerini Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
21-25	16-20	0,344*	0,107	0,004*
21-25	21-25	0,491*	0,107	0,000*
21-25	16-20	-0,344*	0,107	0,004*
11-15	21-25	-0,491*	0,107	0,000*

* *The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin gruplarındaki öğrenci sayıları ile bireyi tanıma tekniklerini uygularken karşılaştıkları güçlükler arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın sınıf mevcudu 21-25 arasında olan öğretmenler ile sınıf mevcudu 11-15 ve 16-20 olan öğretmenler arasında kaynaklandığı görülmektedir. Buradan hareketle

sınıf mevcudu arttıkça bireyi tanıma tekniklerini uygulamada daha fazla güçlükler yaşandığını söylemek mümkündür.

One Way Anova ve Tukey test analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerini kullanırken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H₄ hipotezi, yalnızca öğretmenlerin gruplarındaki öğrenci sayısı için kabul edilmiştir.

Tablo 4. 25. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Oyun Gözlem Formu, Anekdot Kayıt Formu, Görüşme ve Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Hangi Etkinliklerde Kullandıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Özellikler	Teknikler	Varyansın Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	p	
Eğitim Düzeyi	Gelişim Kontrol Testleri	Türkçe Dil Etkinlikleri	0,444	2	0,222	5,598	0,005*	
		Bütün Etkinlikler	1,099	2	0,550	3,703	0,029*	
Okul Türü	Oyun Gözlem Formu	Serbest Zaman Etkinlikleri	3,755	4	0,939	4,497	0,002*	
		Serbest Zaman Etkinlikleri	2,662	4	0,666	2,796	0,029*	
	Görüşme	Türkçe Dil Etkinlikleri	1,658	4	0,414	3,124	0,017*	
		Sanat Etkinlikleri	0,387	4	0,097	3,307	0,013*	
	Gelişim Kontrol Testleri	Bütün Etkinlikler	3,095	4	0,774	3,379	0,012*	
		Türkçe Dil Etkinlikleri	0,559	4	0,140	3,561	0,010*	
	Anekdot Kayıt Formu	Bütün Etkinlikler	2,188	4	0,547	3,938	0,006*	
		Türkçe Dil Etkinlikleri	0,794	2	0,397	4,434	0,014*	
	Sınıf Mevcudu	Görüşme	Serbest Zaman Etkinlikleri	2,590	2	1,295	5,518	0,005*
			Drama Etkinlikleri	0,326	2	0,163	3,139	0,047*
Hizmet Süresi	Görüşme	Fen ve Doğa Etkinlikleri	0,129	3	0,043	2,803	0,043*	
		Sanat Etkinlikleri	0,515	3	0,172	6,144	0,001*	

*: p < 0,05 = Anlamlı

Araştırma kapsamında bulunan okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine göre bireyi tanıma tekniklerinden, sistematik gözlem formu, oyun gözlem formu, anekdot kayıt formu, görüşme ve gelişim kontrol testlerini gün içinde hangi etkinliklerde kullandıklarına yönelik yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin sistematik gözlem formunu gün içinde kullandıkları etkinliklerin demografik özelliklerine göre farklılık arz etmediği görülmüştür. Bu nedenle sistematik gözlem formunun gün içinde kullanılma durumunun, demografik özellikler ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular tabloda gösterilmemiştir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin gelişim kontrol testlerini gün içinde kullandıkları etkinliklerin eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Gelişim kontrol testlerini Türkçe-Dil etkinliklerinde kullananlarda anlamlılık düzeyi 0,005 iken, bu tekniği gün içinde bütün etkinliklerde kullandığını belirtenlerde ise bu oran 0,029 olarak gerçekleşmiştir. Mezun olunan okul türüne göre yapılan karşılaştırma sonucunda, öğretmenlerin oyun gözlem formu, gelişim kontrol testleri ve görüşme tekniklerini gün içinde kullandıkları etkinliklerin farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin oyun gözlem formunu serbest zaman etkinliklerinde kullanma durumlarına ilişkin anlamlılık düzeyi 0,002; Türkçe-Dil etkinliklerinde kullanma durumlarına ilişkin anlamlılık düzeyi 0,017; sanat etkinliklerinde kullanmalarına ilişkin anlamlılık düzeyi 0,013 ve gün içinde bütün etkinliklerde kullanmalarına ilişkin anlamlılık düzeyi ise 0,012 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin gruplarındaki öğrenci sayısı ile kullandıkları bireyi tanıma tekniklerini gün içinde uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, anekdot kayıt formunun ve görüşme tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin sınıf mevcuduna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet süresi ile ise yalnızca görüşme tekniği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise Tukey testi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	(I) Eğitim Düzeyiniz	(J) Eğitim Düzeyiniz	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Türkçe Dil Etkinliği	Lisans	Ön lisans	0,258*	0,079	0,004*
	Yüksek Lisans	Ön lisans	0,286*	0,103	0,019*
Bütün Etkinlikler	Ön lisans	Lisans	0,407*	0,152	0,024*
	*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile gün içinde gelişim kontrol testlerini uyguladıkları etkinlikler arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Gelişim kontrol testlerini gün içinde Türkçe Dil Etkinliği dersinde kullandığını belirten öğretmenler arasında lisans mezunu olanlar ile ön lisans mezunu olanlar arasında ve Yüksek lisans mezunu olanlar ile ön lisans mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak gelişim kontrol testlerinin Türkçe dil etkinliğinde uygulanma oranı lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bütün etkinliklerde bu testlerin kullanılma durumunun ise ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin bütün etkinliklerde bu testleri kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Oyun Gözlem Formunu Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) Okulu Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Üniversitelerin Gelişimi ve Bölümleri	Eğitim Fakültesi Okul	0,679*	0,173	0,001*
	Çocuk Öğretmenliği			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	0,739*	0,188	0,001*
	Anaokulu Öğretmenliği			
	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	0,694*	0,179	0,001*
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

Yapılan Tukey testi sonucunda okul türü ile oyun gözlem formunun gün içinde kullanıldığı etkinlikler arasında gruplar arası $p = 0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara dayanarak Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin oyun gözlem formlarını Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği ve Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenlerine göre daha çok serbest zaman etkinliklerinde kullandıkları söylenebilir. Oyun gözlem formu MEB'e (2006:93) göre çocukların farklı oyun arkadaşlarıyla, farklı oyun türlerinde oyunlar oynamaları, oyun alanı olarak farklı mekanları kullanmaları, farklı oyun materyallerine yönelmeleri onların öğrenme ortamlarını zenginleştirir. Öğretmenler serbest zaman etkinliğinde çocukların kendilerini sınırlamadan daha rahat ifade edebildiklerini ve bu nedenle gözlemlerinin daha etkili olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Görüşme Tekniğini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Etkinlikler	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Serbest Zaman Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	0,349*	0,122	0,039*
Türkçe-Dil Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	0,276*	0,091	0,025*
Sanat Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	0,130*	0,043	0,024*
Bütün Etkinlikler	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	0,427*	0,120	0,005*

*. *The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Varyans analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülen okul türü ile görüşme tekniğinin gün içinde kullanıldığı etkinlikler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere yapılan Tukey testi sonucunda

ortaya çıkan farklılığın, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olanlar ile Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu durum bu iki okul türü mezunlarının bu tekniği hangi etkinliklerde kullanma durumları hakkında görüşlerinin farklılaştığını düşündürmektedir. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin bütün etkinliklerde görüşme tekniğini kullanma oranlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Gelişim Kontrol Testlerini Gün İçinde Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Etkinlikler	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Türkçe-Dil Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,309*	0,087	0,005*
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,333*	0,110	0,027*
	Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,333*	0,097	0,008*
	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	0,593*	0,163	0,004*
Bütün Etkinlikler					

**. The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Bulgulara dayanarak Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerinden mezun öğretmenler ile Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin gelişim kontrol testlerini Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu öğretmenlere göre daha çok Türkçe-Dil Etkinlikleri içinde kullandıkları, Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun olan öğretmenlerin ise Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği'nden mezun olan öğretmenlere göre bu testleri bütün etkinliklerde kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri ile gün içinde oyun gözlem, anekdot kayıt formu, görüşme ve gelişim kontrol testlerini uyguladıkları etkinlikler arasında fark olup olmadığını ortaya koyan One Way Anova ve Tukey test analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile sistematik gözlem formu, oyun gözlem formu, anekdot kayıt formu, görüşme ve gelişim kontrol testlerini gün içinde uyguladıkları etkinlikler arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H₅ hipotezi yalnızca sistematik gözlem formunun uygulandığı etkinlikler noktasında reddedilmiş söz konusu diğer teknikler için ise kabul edilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Portfolyolarda Muhafaza Ettikleri Dokümanlara İlişkin Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	Portfolyolarda Muhafaza Edersiniz?	Neleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
OKUL TÜRÜ	İlgi envanterini muhafaza ederim.		2,929	4	0,732	3,596	0,008*
	Etkinlik örneklerini muhafaza ederim.		1,653	4	0,413	2,853	0,026*
	Çocukların ilk ve son yaptığı resimleri muhafaza ederim.		7,443	4	1,861	10,274	0,000*
	Çocuğun birinci ve ikinci döneme ilişkin boy grafiğini muhafaza ederim.		5,789	4	1,447	7,307	0,000*
	Çocuğun ilginç sorulara verdiği yaratıcı cevapları muhafaza ederim.		6,588	4	1,647	8,283	0,000*
	Çocuğun ailesini çizdiği resimleri muhafaza ederim.		6,425	4	1,606	7,790	0,000*

*: $p < 0,05 = \text{Anlamlı}$

Araştırma kapsamında bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre portfolyolarda neleri muhafaza ettiklerine ilişkin varyans analizi sonucunda yalnızca okul türüne göre bu dosyalarda muhafaza edilen dokümanların farklılaştığı tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere portfolyolarda ilgi envanterini,

etkinlik örneklerini, çocukların ilk ve son yaptığı resimleri, çocuğun birinci ve ikinci döneme ilişkin boy grafiğini, çocuğun ilginç sorulara verdiği yaratıcı cevapları ve çocuğun ailesini çizdiği resimleri muhafaza edenlerde anlamlılık değerlerinin $p < 0,05$ şartını sağladığı ve bu nedenle bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ise Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Portfolyolarda Muhafaza Ettikleri Dokümanlara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Portfolyolarda		(I)Okul	(J) Okul	O.F.	S.H.	p
muhafaza edilen dokümanlar		Türü	Türü	(I-J)		
İlgi envanterini muhafaza ederim.	A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,328*	0,097	0,008*
Etkinlik örneklerini muhafaza ederim.	A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,271*	0,081	0,010*
Çocukların ilk ve son yaptığı resimlerini muhafaza ederim.	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,536*	0,152	0,005*
	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,494*	0,160	0,021*
Çocuğun birinci ve ikinci döneme ilişkin boy grafiğini muhafaza ederim.	A.Ö.F Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,516*	0,091	0,000*
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,486*	0,159	0,022*
Çocuğun ilginç sorulara verdiği yaratıcı cevaplarını muhafaza ederim.	A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,467*	0,095	0,000*
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,486*	0,159	0,023*
Çocuğun ailesini çizdiği resimlerini muhafaza ederim.	A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,496*	0,095	0,000*
	A.Ö.F Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği		0,506*	0,097	0,000*

*. *The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Tablo 31’de de görüldüğü üzere portfolyo tekniğini kullanan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ile bu dosyalarda neleri muhafaza ettikleri karşılaştırıldığında One Way Anova analizi sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını ortaya koymak üzere yapılan Tukey testi sonucunda ise A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları ile Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği arasında, Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri ile Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları arasında, Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü mezunları ile Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi mezunları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Varyans analizi ve Tukey test sonuçları doğrultusunda “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile portfolyolarda muhafaza ettikleri dokümanlar arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H_0 hipotezi yalnızca okul türü değişkenine göre kabul edilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Ev Ziyareti Yapıp Yapmamalarına İlişkin Dağılım

Sınıf Mevcudu		Ev ziyaretleri yapıyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
11-15	N	15	12	27
	%	55,6	44,4	100,0
16-20	N	38	25	63
	%	60,3	39,7	100,0
21-25	N	20	40	60
	%	33,3	66,7	100,0
Toplam	N	73	77	150
	%	48,7	51,3	100,0

$$x^2 = 9,583 \quad df=2 \quad p=0,008 \quad p < 0,05$$

Yapılan ki kare analizi sonucunda öğretmenlerin gruplarındaki öğrenci sayısı ile ev ziyareti yapıp yapmama durumları arasında $p = 0,008$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıfındaki öğrenci sayısını 11-15 olarak belirten okul öncesi öğretmenlerinde ev ziyareti yapma oranı % 55,6 iken sınıfında 21-25 arası öğrenci bulunduğunu ifade eden öğretmenlerde bu oran % 33,3’e düşmektedir. Bu durum sınıf mevcudunun ev ziyareti oranını etkilediğini göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ev ziyareti yapıp yapmama durumları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H₇ hipotezi kabul yalnızca sınıf mevcudu değişkeni için kabul edilmiş diğer değişkenler için reddedilmiştir.

Araştırma sorusu 3: Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerinin **değerlendirilmesine** yönelik görüşleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterir mi?

Bu araştırma sorusundan hareketle sınanacak olan hipotezler ise şu şekildedir:

H₈: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma durumları arasında anlamlı bir fark vardır.

H₉: Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerinden gözlem formları, görüşme, portfolyo ve ev ziyareti tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma şekilleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşma Durumlarına İlişkin Dağılım

Okul Türü	Bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşıyor musunuz?		Toplam	
	Evet	Hayır		
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	n	58	5	63
	%	92,1	7,9	100,0
Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	n	6	3	9
	%	66,7	33,3	100,0
Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	n	23	4	27
	%	85,2	14,8	100,0
Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	n	5	5	10
	%	50,0	50,0	100,0
Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	n	38	3	41
	%	92,7	7,3	100,0
Toplam	n	130	20	150
	%	86,7	13,3	100,0

$$x^2 = 17,673 \quad df=4 \quad p=0,001 \quad p < 0,05$$

Öğretmenlerin mezun oldukları demografik özelliklerine göre uyguladıkları bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını velileri ile paylaşma durumlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan ki kare analizi sonucunda anlamlılık düzeyi $p = 0,001$ olmak üzere yalnızca okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Tablo incelediğinde Açık Öğretim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi okul öncesi eğitim öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerde veliler ile bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını paylaşma oranlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olanların % 92,1'i bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını velileri ile paylaşırken Açık öğretim fakültesinden mezun olanların da % 92,7'si sonuçları velileri paylaştığını ifade etmiştir. Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun olan öğretmenlerin ise yarısı bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını velileri ile paylaştığını ifade etmiştir.

Bu bulgulardan hareketle “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma durumları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklindeki H_8 hipotezi yalnızca öğretmenlerin mezun oldukları okul türü için göre kabul edilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sonuçlarını Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	P
		Veli toplantılarında	0,498	4	0,125	0,590	0,670
Okul Türü	Gözlem Formları	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	0,871	4	0,218	0,862	0,489
		Dönem sonu gelişim raporlarında	1,809	4	0,452	1,864	0,121
		Hepsi	2,530	4	0,633	3,013	0,021*
Okul Türü		Veli toplantılarında	0,275	4	0,069	0,477	0,753
	Ev ziyareti	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	1,645	4	0,411	4,150	0,003*
		Dönem sonu gelişim raporlarında	0,287	4	0,072	1,417	0,232
Eğitim Düzeyi		Hepsi	0,458	4	0,115	1,055	0,382
		Veli toplantılarında	0,019	2	0,009	0,039	0,962
		Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	0,017	2	0,008	0,042	0,959
		Dönem sonu gelişim raporlarında	1,155	2	0,578	3,524	0,032*
	Görüşme	Hepsi	0,175	2	0,088	0,525	0,593
		Veli toplantılarında	0,269	2	0,135	0,949	0,390
Eğitim Düzeyi	Ev ziyareti	Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	1,360	2	0,680	6,817	0,002*
		Dönem sonu gelişim raporlarında	0,334	2	0,167	3,374	0,037*
		Hepsi	0,250	2	0,125	1,150	0,320

		Veli toplantılarında	0,577	2	0,289	1,224	0,297
Sınıf		Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	2,144	2	1,072	5,929	0,003*
Mevcudu	Görüşme	Dönem sonu gelişim raporlarında	1,649	2	,825	5,154	0,007*
		Hepsi	0,183	2	0,091	0,546	0,580
		Veli toplantılarında	0,199	3	0,066	0,463	0,708
		Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	0,766	3	0,255	2,426	0,069
Hizmet	Ev	Dönem sonu gelişim raporlarında	0,201	3	0,067	1,314	0,273
Süresi	ziyareti	Hepsi	1,035	3	0,345	3,345	0,021*

*: $p < 0,05 = \text{Anlamlı}$

Görüşme formunu cevaplayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre kullandıkları bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını velileri ile paylaşma şekillerine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda, okul türü ile gözlem formları ve ev ziyaretleri; eğitim düzeyine göre görüşme ve ev ziyareti; sınıf mevcuduna göre görüşme; hizmet süresine göre ise yine ev ziyareti tekniğinin sonuçlarının veliler ile paylaşılma şekillerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit edebilmek için ise Tukey testi yapılmış ve anlamlı bulunan sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.35 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ev Ziyaretlerinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,445*	0,147	0,024*
Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,600*	0,191	0,017*
Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,470*	0,155	0,025*
Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü	0,574*	0,150	0,002*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Okul öncesi öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri, Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği ve Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin ev ziyaretlerinden elde ettikleri sonuçları veliler ile paylaşma şekillerinin Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Bulgulara dayanarak Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenlerin ev ziyaretini daha çok çocukların kişisel dosyalarına kaydederek velilerle paylaştığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşmeler ve Ev Ziyaretlerinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Teknikler	(I) Eğitim Düzeyiniz	(J) Eğitim Düzeyiniz	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Görüşme	Lisans	Yüksek Lisans	0,361*	0,140	0,030*
Ev Ziyareti	Lisans	Ön Lisans	0,412*	0,116	0,002*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Bulgulara bakıldığında Tukey testi sonucunda çıkan farklılığın görüşme tekniğinde lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlardan; ev ziyareti tekniğinde ise ön lisans mezunu olanlar ile lisans mezunu olanlardan kaynaklandığı görülmüştür. Bulgulara dayanarak lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere ve ön lisans mezunu öğretmenlere bakarak görüşme tekniğinin sonuçlarını daha çok dönem sonu gelişim raporlarında ve öğrencilerin kişisel dosyalarına kaydederek paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Gruplarındaki Öğrenci Sayısına Göre Görüşme Tekniğinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Görüşmelerin sonuçlarını;	(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	11-15	21-25	0,280*	0,081	0,002*
Dönem sonu gelişim raporlarına kaydederek	11-15	21-25	0,245*	0,077	0,005*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tukey testi sonucunda öğretmenlerin gruplarındaki öğrenci sayıları ile görüşme tekniğinden elde ettikleri sonuçları veliler ile paylaşma şekillerinin 11-15 arası sınıf mevcudu olduğunu belirten öğretmenler ile 21-25 arası sınıf mevcudu olduğunu ifade edenler arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin görüşme tekniklerinden elde ettikleri sonuçları daha çok çocukların kişisel dosyalarına ve dönem sonu gelişim raporlarına kaydederek paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Ev Ziyareti Tekniğinden Elde Ettikleri Sonuçları Veliler ile Paylaşma Şekillerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süreniz	(J) Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süreniz	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P
0-5 yıl	16 yıldan fazla	0,361*	0,115	0,011
6-10 yıl	16 yıldan fazla	0,322*	0,118	0,036

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile ev ziyaretlerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma durumları arasında yapılan Tukey testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 0-5 yıllık öğretmen olanlar ile 16 yıldan fazla öğretmenlik mesleğini icra edenler arasında $p = 0,011$; 6-10 yıl öğretmenlik yapanlar ile 16 yıldan fazla öğretmenlik yapanlarda ise $p = 0,036$ olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle 0-5 yıl ve 6-10 yıl öğretmenlik yapanların 16 yıldan daha fazla görevde olanlara göre daha çok ev ziyaretlerinden elde ettikleri sonuçları öğrenci velileri ile paylaştığı görülmektedir.

Varyans analizi ve Tukey test sonuçlarından hareketle “Öğretmenlerin demografik özellikleri ile bireyi tanıma tekniklerinden gözlem formları, görüşme, portfolyo ve ev ziyareti tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma şekilleri arasında anlamlı bir fark vardır. ” şeklindeki H_0 hipotezi gözlem formları, görüşme, ev ziyareti teknikleri için kabul edilmiştir. Ancak portfolyo tekniğinden elde edilen sonuçların veliler ile paylaşılma şekillerinin demografik özelliklere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilecektir. Araştırmada yer alan sorulara alınan cevaplardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde:

- Büyük çoğunluğunu (%96) bayan öğretmenlerin oluşturduğu,
- Mesleki kıdemlerine bakıldığında her hizmet süresinde görev yapmış öğretmenin bulunduğu ancak en fazla yığılmanın 0-5 yıl arasında (%47,3) olduğu,
- Eğitim düzeylerinin büyük çoğunluğunun (%86) lisans düzeyinde olduğu,
- En son mezun oldukları okul türünde büyük bir kısmın (%42) Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olduğu, azımsanmayacak bir oranın ise (%27,3) Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olduğu,
- Sınıflardaki öğrenci sayısının da 16-20 ve 21-25 aralıklarında yığılma yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde:

- Öğretmenlerin yarıdan fazlasının bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu, yarıya yakın bir oranın ise bu teknikleri kullanma konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı,
- Öğretmenlerin tamamının bireyi tanıma tekniklerini kullandığı,

- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğu,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireyi tanıma teknikleri hakkında bilgiyi lisans öğrenimi sırasında edindiği, yarından fazlasının diğer meslektaşları sayesinde ve yine yarından fazlasının çeşitli basılı kaynaklardan edindiği,
- Çocukların öncelikle tanınması gereken yönlerinin çeşitlilik gösterdiği,
- Çocuğun öncelikle ailesinin tanınması gerektiğini düşünenlerin çoğunun, ailenin sosyo-ekonomik yapısının çocuğun eğitime karşı tutumunu, dolayısıyla okuldaki başarısını ve akranları ile uyumunu etkilediğini, çocuğun öncelikle ilgi ve yeteneklerinin tanınması gerektiğini düşünenlerin çoğunun, çocukların ilgi ve yetenekleri keşfedilerek çocukların bu doğrultuda bir programa yönlendirilebileceğini, çocuğun öncelikle beden gelişiminin tanınması gerektiğini düşünenlerin çoğunun, beden gelişimi sağlıklı olmayan bir bireyin diğer alanlarda başarı gösteremeyeceğini, çocuğun öncelikle kişilik özelliklerinin tanınması gerektiğini düşünenlerin çoğunun, kişilik özelliklerinin çocuğun eğitime yön verdiğini, çocuğun öncelikle sağlık durumunun tanınması gerektiğini düşünenlerin çoğunun, çocuğun kendisine verilenleri öğrenip, gelişmesi için her yönden sağlıklı olması gerektiğini, çocuğun her yönden tanınması gerektiği görüşünü düşünenlerin çoğunun ise çocuğun gelişiminin bir bütün olduğunu düşündüğü,
- Öğretmenlerin tamamına yakınının (%92,7) bireyi tanıma tekniklerinin çocuğu daha iyi tanıma açısından etkili olduğunu düşündüğü, yarından fazlasının ise teknikleri kullanırken güçlük yaşadığı,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gelişim raporları, kazanım değerlendirme, doğal gözlem, oyun gözlem ve görüşme tekniğini kullandıkları,
- Arzu listesi, scamper test, sosyometri-kimdir bu, anket, cümle tamamlama ve ev ziyareti tekniklerinin ise araştırma kapsamındaki öğretmenlerin az kullandıkları teknikler arasında yer aldığı,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu teknikleri kullanmak için fazla zamana ihtiyaç duyduğu ve sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle bireyi tanıma tekniklerini uygulamada güçlükler yaşadığını,

- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini kullanım sıklığının, tekniğin türüne, uygulama zamanına ve sıklığına göre değiştiği,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun teknikleri kullanım sıklıklarına etki eden faktörleri; çocukların gelişimlerine katkı sağlaması, çocukta istendik yönde davranış değişikliğini sağlaması ve kullanımının kolay olması olarak belirttikleri,
- Sistematik gözlem, anekdot kayıt ve gelişim kontrol-standart listelerinin genelde bütün etkinliklerde kullanıldığı,
- Oyun gözlem formunun daha çok oyun etkinlikleri ve serbest zaman etkinliklerinde kullanıldığı,
- Görüşme formunun, bütün etkinliklerde kullanılmakla birlikte daha çok serbest zaman etkinliklerinde uygulandığı,
- Öğretmenlerin fen ve doğa etkinlikleri ve sanat etkinliklerinde bireyi tanıma tekniklerini kullanmadıkları,
- Öğretmenlerin kullandıkları bireyi tanıma teknikleri sıralandığında; birinci sırada doğal gözlem, ikinci sırada oyun gözlem, üçüncü sırada görüşme, dördüncü sırada sistematik gözlem, beşinci sırada ise portfolyo tekniğini kullandıkları,
- Öğretmenlerin en fazla kullandıkları bireyi tanıma tekniğini fazla kullanma nedenlerine bakıldığında öğretmenlerin her teknik için çok çeşitli nedenler belirttiği fakat genel olarak; çocuğu daha iyi tanımaya yardımcı olan, uygulaması kolay, zaman gerektirmeyen, bütün etkinliklerde uygulanabilen, ekonomik teknikler olduğu,
- Öğretmenlerin en az kullandıkları bireyi tanıma tekniğini az kullanma nedenlerine bakıldığında öğretmenlerin her teknik için çok çeşitli nedenler belirttiği fakat genel olarak; tekniklerin uygulanmasının zor olduğu ve fazla zaman gerektirdiği, içeriğin çok kapsamlı ve benzeşik olduğu, kullanım zorunluluğunun olduğu, sınıf mevcudunun fazla olduğu, tekniğin kullanımının bilinmediği, okul öncesi dönem çocuklarına uygun olmadığı,

- Öğretmenlerin en çok ev ziyareti, scamper testi, kazanım değerlendirme formu, arzu listesi, sistematik gözlem, gelişim kontrol listesi ve anket tekniklerinde güçlük yaşadıkları,
- Öğretmenlerin kullanmakta güçlük yaşadıkları teknikler ile az kullandıkları tekniklerin sonuçlarının benzeşik çıkmasının araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli olduğu,
- Öğretmenlerin yarıya yakınının ev ziyareti tekniğini kullanırken; ek bir zaman gerekmesi, veliden kaynaklı sebeplerden ve güvenlik kaygısı taşımaları nedeniyle güçlük çektiği,
- Öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencilerinin evlerine ev ziyareti yapmadığı,
- Ev ziyareti tekniğini kullanan öğretmenlerin ev ziyaretlerinin önemine ilişkin çeşitli düşüncelere sahip oldukları görülmüş ve genellikle; çocuğun ev ortamını gözlemek, çocuğu ve aileyi tanımak için önemli olduğunu fakat; ev ziyaretleri sırasında çocuğun ve ailenin gerçeği yansıtmadığı, kısıtlı zamanda gerçekleştiği,
- Scamper testi ve Arzu listesinin az kullanmasının nedeni ise ilginçtir ki bu teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması ve bu teknikleri kullanmanın bilinmemesi,
- Öğretmenlerin tamamına yakınının bireyi tanıma tekniklerini çocuğun gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için belli aralıklarla kullandığı, sadece yarıya yakınının oryantasyon döneminde kullandığı, çok az bir kısmının ise sadece sorun davranış gözleminde kullandığı,
- Portfolyo tekniğini kullanan öğretmenlerin tamamına yakını bu dosyalarda çocuğa ve veliye ilişkin bilgileri, bireyi tanıma tekniklerini ve etkinlik örneklerini bulundurduğu; çocukları daha iyi tanıyabilmek için portfolyo dosyasında çok çeşitli dokümanlar bulundurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları bireyi tanıma tekniklerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde:

- Öğretmenlerin tamamına yakını bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarının bireyi tanımda yarar sağladığı,
- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerini belirtmeleri istendiğinde, çok çeşitli cevaplar verdikleri ve öğretmenlerin ortak bir değerlendirme anlayışının olmadığı,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu teknikleri değerlendirmenin fazla zaman aldığını düşündüğü,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaştıkları,
- Öğretmenlerin tamamına yakının görüşme formlarının sonuçlarını veli toplantılarında paylaştığı, öğretmenlerin yarısından fazlasının gözlem formlarının sonuçlarını dönem sonunda gelişim raporlarına yazarak ve çocukların kişisel dosyalarına kaydederek paylaştığı, öğretmenlerin yarıdan fazlasının portfolyoları çocukların kişisel dosyasına kaydederek ve yarıya yakınının gelişim raporlarına yazarak paylaştığı, öğretmenlerin bir kısmı ev ziyaretlerini veli toplantılarında, çocukların kişisel dosyalarına kaydederek ve gelişim raporlarına yazarak paylaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşlerinin katılımcıların demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi incelendiğinde:

- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşleri ile en son mezun oldukları okul türleri karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılığın Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerinin lehine olduğu ve bu durumun Açık Öğretim Fakültesi'nin bireyi tanıma teknikleri eğitimi konusunda eksikler olduğunu düşündürdüğü,
- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir farka rastlandığı ve Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans

programından mezun olan öğretmenlerin tamamına yakının hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğu,

- Varyans analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyi ve okul türüne göre bireyi tanıma tekniklerini edindikleri kaynakların dağılımının farklılaştığı ve bilgileri lisans öğrenimleri sırasında edinenler ve diğer yerlerden edinenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve bu bulgulara dayanarak eğitim fakültelerinin lisans derslerinin bireyi tanıma tekniklerinin etkin bir şekilde uygulanabilmesinde önemli bir yeri olduğu,

- Öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerini kullanırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin sınıf mevcudu değişkeni ile sınıf mevcudunun fazla olması değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın tukey testi sonucunda anlamlı çıktığı ve elde edilen bu bulguların öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle teknikleri uygulamada güçlük çektikleri sonucunu ortaya çıkardığı,

- Öğretmenlerin en fazla kullandıkları tekniklerin kullanım sıklıklarına bakıldığında, yalnızca eğitim düzeyine göre sistematik gözlem formunun farklılaşması, açık öğretim mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri arasında öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri hakkındaki bilgilerinin yeterli olup olmaması konusunda anlamlı farklılık çıkması sonucunu desteklediği,

- Öğretmenlerin gelişim kontrol listelerini gün içinde kullandıkları etkinliklerin eğitim düzeyine göre farklılaştığı,

- Öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre, oyun gözlem formu, gelişim kontrol testleri ve görüşme tekniklerini gün içinde kullandıkları etkinliklerin farklılaştığı,

- Anekdot kayıt formunun ve görüşme tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin sınıf mevcuduna göre farklılaştığı,

- Öğretmenlerin mezun olunan okul türü ile gün içinde gelişim kontrol listelerini uyguladıkları etkinlikler arasında anlamlı farklılık olduğu, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin bütün etkinliklerde görüşme tekniğini kullanma oranlarının Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu,

- Öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre portfolyo dosyasında muhafaza ettikleri dokümanların farklılaştığı,
- Sınıf mevcudunun fazla olmasının ev ziyareti tekniğinin az uygulanmasına neden olduğu,
- Açık Öğretim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi okul öncesi eğitim öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin tamamına yakınının veliler ile bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını paylaştığı, Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun olan öğretmenlerin ise sadece yarısının bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını velileri ile paylaştığı,
- Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre görüşme ve ev ziyareti tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma şekilleri arasında farklılık olduğu, bu farklılığın görüşme tekniğinde lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlardan; ev ziyareti tekniğinde ise ön lisans mezunu olanlar ile lisans mezunu olanlardan kaynaklandığı,
- Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin görüşme tekniklerinden elde ettikleri sonuçları daha çok çocukların kişisel dosyalarına ve dönem sonu gelişim raporlarına kaydederek paylaştıkları,
- Öğretmenlerin hizmet süreleri ile ev ziyaretlerinin sonuçlarını veliler ile paylaşma durumlarının farklılaştığı ve 0-5 ile 6-10 yıl öğretmenlik yapanların 16 yıldan fazla öğretmenlik yapanlara göre ev ziyaretlerinden elde ettikleri sonuçları daha çok velilerle paylaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin önerileri ve ilgili alan yazın ışığında araştırma bulgularına ve yeni araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırmacı ve katılımcıların önerilerinin birbirine paralel olduğu görülmüş ve tablo 4.17'den faydalanarak aşağıdaki genel öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından;

- Bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenerek bütün öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttırılması,
- Bireyi tanıma tekniklerine Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında ayrıntılı olarak yer verilmesi,
- Bireyi tanıma teknikleri sonucunda elde edilen bilgilerin bir üst kuruma aktarılarak devamlılığın sağlanması,
- Bireyi tanıma tekniklerinin profesyonel bir biçimde uygulanması için okul öncesi öğretmenlerine yönelik uzmanlık kursları açılması,
- Bireyi tanıma tekniklerinin uygulanabilmesi için özel çalışma alanları ve uzman kişilerin çalışacağı bir ortam yaratılması,
- Öğretmenlerin, öğrencilerine uygulayabilecekleri drama çalışmalarıyla ilgili etkinliklerin çoğaltılması ve bu çalışmaların uygulamalı olarak yapılması,
- Bireyi tanıma teknikleri konusunda kitaplar ve diğer araç-gereçler çoğaltılarak, bütün öğretmenlerin bu kaynaklardan yararlanması,
- Öğrencilerin zaman içinde gelişiminin takip edilebileceği; M.E.M., Okul, Veli üçgeninde bir otokontrol sisteminin oluşturulması gibi öneriler geliştirilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından;

- Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamakta zorluk çektikleri ve bilgi açısından yetersiz oldukları bireyi tanıma tekniklerinin, uygulanabilecek düzeye getirilmesi için çalışılması,
- Düzenli periyotlarda Okul öncesi eğitim kurumları ile işbirliği içerisine girilerek rehber öğretmenlerin teknikler konusunda okul öncesi öğretmenleri ile birlikte çalışmaları,
- Okul rehberlik servisinin bireyi tanıma teknikleri hakkında daha ayrıntılı çalışmalar yapması ile öğretmenlerin yükünün azaltılması gibi öneriler geliştirilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler tarafından;

- Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin RAM ile işbirliği içinde bulunmaları, tanıma teknikleriyle ilgili sorunlarının çözümünü uzman kişilerle birlikte bulmaları,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, sadece problemleri tanıtmaya çalışmamalı, tanıma tekniklerini bütün öğrenciler üzerinde uygulamaya çalışmalı,
- Elde edilen, tanıma teknikleri sonuçlarının kayıt edilip, bunların veliler ile paylaşılması ve eğitim-öğretim ortamının bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bireyi tanıma teknikleri ile ilgili hazırlanmış seminerlere katılmaları, konuyla ilgili kaynakları araştırarak bilgi edinmeleri, internet ve farklı ortamlardan yararlanmaları,
- Öğretmenlere ek yük getirdiği düşünülen ev ziyaretlerini teşvik etmek için çeşitli özendiricilerin geliştirilmesi ve ev ziyaretlerinin ders saatleri içine alınarak geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin kullanmakta güçlük çektikleri ve az kullandıkları tekniklerinin nedenlerine bakılarak bu yönde iyileştirme çalışmalarının yapılması,
- Tekniklerin bir ya da birkaç formda birleştirilerek daha kullanışlı hale getirilmesi,
- Basit, az zamanda uygulanabilen, içeriği farklı olan, çocukların daha çok yaratıcılıklarını geliştiren, uygulama ve değerlendirme kullanılabilir olan, çevre şartlarını da içine alan tekniklerin geliştirilmesi,
- Tekniklerin kağıt kalabalığından çıkıp dijital ortama aktarılması,
- Tekniklerin daha düzenli tutulması ve günlük ve yıllık planlarda yer alması,
- Literatürde bulunan bireyi tanıma tekniklerinin standart bir değerlendirme ölçeğine tabi tutulması,

- Çocukların olumlu/olumsuz davranışlarının gözden kaçmaması için, çocuk davranış cetvellerinin oluşturulup bu cetvellerin günlük plana eklenmesi,
- Ayrıntılı olarak hazırlanan bireyi tanıma tekniklerinin daha etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcut sayılarının düzenlenmesi ve ek zaman ayarlaması yapılması,
- Okul aile işbirliğini sağlayan ev ziyaretleri ile ilgili düzenlemeler yapılması; ev ziyaretleri yoluyla bütün çocuklara ulaşabilmek için sınıf mevcutları düzenlenmesi,
- Okul/Kurum fiziki şartları iyileştirilerek gözlem odası, kayıt cihazı gibi materyaller bulundurulması,
- Bütün teknikleri kapsayacak bir dosya oluşturularak bu dosyanın okul öncesi program kitabında yer alması ve her öğretmenin kullanımının zorunlu olması gibi öneriler geliştirilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, üniversiteler tarafından;

- Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin tanıma teknikleri konusunda yeterli olabilmeleri için, üniversitelerde, “bireyi tanıma teknikleri” adı altında derslerin verilmesi,
- Bireyi tanıma teknikleri sonucunda elde edilen bilgilerin, nasıl kayıt edileceği, saklanacağı ve değerlendirileceği konusunda dersler verilmesi veya mevcut ders saatlerinin süresi ve konuların derinliği arttırılması,
- Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak, üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin bireyi tanıma teknikleri konusunda, Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere seminerler düzenlemesi,
- Okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, staj yaptıkları süre içerisinde, bireyi tanıma tekniklerini çocuklar üzerinde uygulamaları ve elde ettikleri bilgileri ve sonuçları okulda paylaşarak, eksiklerini uygulamalı olarak görmelerinin sağlanması önerileri geliştirilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, yeni araştırmalara yönelik;

- Bu araştırma öğretmen görüşlerine dayalı olarak hazırlandığından bir diğer araştırma veliler ile görüşülerek araştırmanın karşılaştırılmalı olarak planlanması,
- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir genellemeye gidebilmek için, farklı evren ve örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar yapıp sonuçların test edilmesi,
- Bu araştırmanın, il merkezleri dışında ilçelerde ve köylerde bulunan öğretmenlere de uygulanması önerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B. (2001). “Ebeveyn İle İşbirliğini Geliştirmede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Düşen Sorumluluklar” *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul:2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi Ya-pa Yay.
- Aktan Kerem, E., Cömert, D. (2004). Siirt İlindeki Okul Öncesi Eğitim Sorunları. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı 12, 452-456.
- Aktan Kerem, E., Cömert, D. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Eğitim Araştırmaları Avrasya Dergisi*, Sayı 21, 155-172.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(179), 1-14.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 3. baskı.
- Aral, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-pa Yay.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yasar, M. 2003. Okul öncesi eğitim 1. 2. Baskı, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.S., Turan Ofset, 152 s, İstanbul.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yay, 31.
- Arslan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması. G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Anı Yayıncılık: Ankara. s.214.

- Arslan, T. (2003). *Bireyi Tanıma Teknikleri ve Uygulama Yönergeleri*. Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (www.agriram.org.tr.tc). 7-20.
- Aslanargun E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18. s:125-128.
- Asher, S.R., Markel, R.A., Hymel, S. (1981). Identifying Children at Risk in Peer Relations: A Critique of the Rate-of-Interaction Approach to Assessment.[Akran İlişkileri Risk Altındaki Çocuklar Tanımlanması: Değerlendirilmesine Rate-of-Etkileşim Yaklaşımı Bir Eleştirisi]. *Child Development*. 52, 1239-1245
- Atkinson, Rita ve E.R. Hilgard (1995) *Psikolojiye Giriş* (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Soysal Yay, 491
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yay.s.15
- Beauchat, K., Blamey, K. ve Walpole, S. (2010). The Building Blocks of Preschool Success. [Okul Öncesinde Başarının Yapı Taşları]. *A Division of Guilford Publications*. Inc. NY. 162-165.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 3.baskı
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yay. 2-5
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 3(2) 133-151, Ankara.
- Boğut, N. (2010). *Duygularım, Düşüncelerim, Hayal Ettiklerim (Portfolyom)*. İstanbul: Şiir Çocuk yayın Eğitim Ve Araç Gereçleri. s.2-5

- Can, G. (2002). (Ed.) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yay. 145-167
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne Baba Eğitimi*. A.Çağdaş (Ed.) Konya: Eğitim Kitabevi
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-Baba Eğitimi*, Ankara: Kök Yay.
- Çağlar, D. (1977). *Öğrenciyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Yay. 7-17
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim online e dergi*, 2 (2), 28-34. Erişim Tarihi: 22.07.12, (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf>).
- Çınar, Y. (1998). *Okullarda Rehberlik*. Ankara: M.E. Yayınları, 2.Baskı. 20-60.
- Dall, F. (1997). "Temel Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Kalitenin Arttırılmasında Okul Öncesi Eğitimin Önemi," I. Ulusal Çocuk Gelişim ve Eğitim Kongresi. (Mayıs), 10-15
- Darragh, J.C. (2010). Introduction to Early Childhood Education: Equity and Inclusion (with MyEducationLab) [Değerlendirme Uygulamaları]. Kit/Package/ShrinkWrap, 512 pp 236-250.
- Demirbolat, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 37-40.
- Demirbulak, D. (2010). Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, Çankaya Üniversitesi Erişim Tarihi: 24.07.11 (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/demirbulak.htm).
- Denizkan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1), 169-178.
- Dikeçligil, B. (2005). *Sosyal Bilimler Epistemolojisinde Sorunların Kaynağı: Ontolojiyi Unutmak*. Ankara: Vadi Yay. 11.

- Doğru, S.S., Turcan, A.İ. ve Arslan, E. (2007) Çocukların Resimlerindeki Aileyi Tanılama Durumlarının Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 27(1169), 170-178.
- Dökmen, Ü. (2003). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 7. Baskı.
- Duyan, M. (1993). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar*. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: Ya-Pa Yay. Haziran.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. 112-120.
- Eğmez, C. F. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya. 47-55.
- Erden, M. ve Fidan, N. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yay. 8-10.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, 13-47.
- Ergun, M. ve diğerleri. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yay.
- Erol, B. (2002). *Okul Rehber Öğretmenlerine Rehberlik El Kitabı*. İstanbul: Lebib Yay.
- Esen, A. (2011). *Çocuk ve ergen psikolojisi*.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Rehber Yay.
- Gençdoğan, B. ve Onur, M. (2006). Öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi*. Sayı : 13, 1-8.

- Gibson, T. S. (1994). *Student Evaluation in an Integrated Preschool Classroom*. Educational Resources Information Center [Entegre Anasınıfı Öğrenci Değerlendirme. Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi]. (ERIC). (<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2>). Erişim Tarihi: 09.08.11
- Güler, O. ve Zafer, S. (1983). “*Çocuğunuz ve Siz*” *Türkiye’de Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi M.E.B.* İstanbul: Devlet Kitapları Birinci Basılış Milli Eğitim Basımevi.
- Güneysu, G. (1999). *Çok Yönlü (MI) Zeka ve Eğitimde Drama. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. 45-52.
- Gürkan, T. (2000). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ş. Yaşar (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1-10.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim, Kuramda ve Uygulamada *Eğitim Bilimler Dergisi*. 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, A. (2010). Çocuğun Duygusal ve Sosyal Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Haktanır, G. (2008). *Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşununun 100.üncü Yılına Doğru Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim*. G. Haktanır (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara:Anı Yayıncılık. 2. baskı. 323-344.
- İnal, G. ve Ömeroğlu, E. (2011). *Bilişsel Yetenekler Testi Form 6’nın 61–72 Aylar Arasında Olan Çocuklar için Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. 198-207, Erişim Tarihi: 18.06.11 (www.keg.aku.edu.tr/erişim).
- Kandır, A. (2001) “Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması” *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi, Ya-pa Yayınları: İstanbul, 9-10.
- Kargı, E. ve Erkan S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sorun Davranışlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:27,135-144.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 16.baskı, s.157-166.
- Kaytaz, M. (2005). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi.” Erişim Tarihi: 17.05.2012 (http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/3616161142415001082/Mehmet_Kaytaz_TR.pdf) .
- Kepçeoğlu, M. (1989). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Gül Yayınları: Ankara. 4. Baskı.
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaa, 147-150.
- _____, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kırca, A.(2007), *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 7-10
- Kışla, S. ve Uzun, E. (2005). Okul Öncesi Dönemde Portfolyo Değerlendirmesi “Çocuk-Veli-Öğretmen Görüşmeleri” Enka Okulları Sabancı Üniveristesesi. Erişim Tarihi: 12.08.12. (http://www.enkaokullari.k12.tr/intelligence/02052008_EI/tr/update_pta_calendar.htm. 2-3).
- Kilmen, S. ve Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), s.27-55.
- Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi, *Haziran Eğitime Bakış Dergisi* 7(20). Nisan- Mayıs Erişim Tarihi: 12.08.11 (<http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/148-egitimbirsen.org.tr-148.pdf>).
- Koçal, N. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:151, Eylül

- Koç, A., Aksu, T., Eser E. ve Bekman, S. (2002). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu*. (Ocak), AÇEV. Erişim Tarihi:12.08.12 <<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>>.
- Kurşin, İ. (1991). *Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Okul İşbirliği*. 7. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul : Ya-Pa Yayınları, s.74-77.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yay. 38-40.
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 70-86.
- Kuzu, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki Ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi*, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Lankes, A. M .D. (1995). *Electronic Portfolios: A New Idea in Assesment* [Elektronik Portfolyolar: Değerlendirme Yeni Bir Fikir]. *ERIC Digest*. *ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY*. Erişim Tarihi: 09.08.12 (<http://searcheric.org/digests/ed390377.html>:).
- Megep (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2006). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Çocukları Tanıma Teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 3-31
- Mialaret, G. (1977). *Dünyada Okul Öncesi Eğitimi, Okul öncesi Eğitimi UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Raporu*. Ankara. 3-28.
- Miller, L., Cable C. ve Goodliff, G. (2010). *Supporting Children’s Learning in the Early Years*. [Çocukların İlk Yıllarında Öğrenmelerinin Desteklenmesi]. *A David Bulton Book*. 52-62.

- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 23-24.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1-98
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ya-Pa Yayınları: Ankara.
- Munnc, L. (1967). *Psikoloji İnsan İntibakının Esasları*. İstanbul: M.E. Basımevi. 344-346.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. and Huston, A.C. (1990). Child Development and Personality [Çocuk Gelişimi ve Kişilik]. *New York: Harper and Row*. 229-210
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini Ve Kendi Rollerini Algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(20), 11-25.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral. G. (1987). *Okul Öncesi Eğitim* (2. Baskı). İstanbul: MEB Basımevi. 7-8.
- _____, (2003). *Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi*. MEB: İstanbul.
- Okman, Fişek G. ve Sükan Z. (1983). *Çocuğunuz ve Siz*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul. 85-87.
- Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Okul İşbirliği. (1997). *Yaşadıkça Eğitim*. Sayı 51, 5-10.
- Oktay, A. ve Kerem E. (2002). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı*, Erişim Tarihi: 17.08.12.< <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>>.

- Okday, A. (2004). Özel Öğretim Yöntemleri. M. Sağlam (ed.). *Okulöncesi Eğitimde Temel Kavramlar Amaçlar ve Eğitim İlkeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 186-189.
- Okday, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (6. Baskı). İstanbul: Epsilon yay.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom Applications of educational Measurement*. Second edition, Macmillan Publishing Company, Newyork.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı. (2004). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı.23, 28-29.
- Öktem, F. (1996). Aile ve Eğitim: Okul Aile İşbirliği, TED, Ankara, 98
- Ömeroğlu E. ve Can Yaşar, M. (1999). *5 Yaşına Kadar Çocukta Dramanın Başlangıcı*. İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi iletişim Bilimleri Fakültesi, 259-271.
- Ömeroğlu, E., Dere H. ve Diğ. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Mopa Kültür Yay.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). ‘‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı’’. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi’’*, Sayı 62.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler* (3.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 103-242.
- Özbek, A. (1976). *Psikodrama Nedir ve Grup Psikoterapisindeki Yeri: Grup Psikoterapileri*. Ankara: Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yay. 23-24.
- Özgüven, İ.E. (1980). *Görüşme İlke ve Teknikleri* . Ankara: İleri Matbaası.
- Özgüven, E. ve Diğerleri. (1988). *Yurtkur Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Beklenti Ve Problemleri*. Ankara, s.342.

- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*, Ankara: Pdrem Yay. 52-70.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları. 12-14,52-70
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara, Pdrem Yayınları, 3. baskı, 82-89.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları. 55-188
- Öztürk, A. (1999). *Yaratıcı Drama ve Müzik. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 76-81.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı Ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara Üniversitesi Basım Evi. 3.Baskı. 12-13
- Poyraz, H. Ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yay. 17-19.
- Poyraz, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde Drama. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Drama Maske Müze*. Yayına Hazırlayan: İnci San. Ankara: Çağdaş Drama Derneği. 33-35.
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma Ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay. Genel Yayın No:181. 27.
- San, İ. (1999). *Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay. 267-273.

- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (12.baskı). İstanbul: Nobel yay.
- Sencer, Y. ve Irmak, Y. (1984). *Toplum Bilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Şimşek, H. ve Öksüzoğlu, G. (1999). Akut Pankreatit. A. Kadayıfçı, Y. Karaaslan ve E. Köroğlu (Ed.). *Acil Durumlarda Tanı ve Tedavi*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 116-126.
- Tan, H. (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 163, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tanaydın, Z. ve Demiral, Ö. (1982). *Çocukları Tanıma ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. Ankara.
- Taner, G. (2005). *Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor, G. R. (2003). *Informal Classroom Assesment Strategies For Teachers*. The Scarecrow Pres, Lanham, Maryland and Oxford.
- Tebliğler Dergisi. (2004, 2562). *Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim Tarihi: 12.07.12 (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26080_0.HTML).
- Temel, F. (1999). *20.Yüzyıldan 21. Yüzyıla Okul Öncesi Eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, Ankara, 289-302.
- Tezel, Ş. F. Ve Ünver N. (Mart 2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:13 No:1.
- Tuğrul, B. (2003). *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme*. M. Sevinç (ed.). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (380-392). İstanbul, Morpa Yay.

- Tuğrul, B., (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi, *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. sayı:62, 1-3,
- Turaşlı K. N. (2008). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı Ve Önemi. G. Haktanır (ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (2. baskı). Ankara: Anı Yay. 1-24.
- Turan, F. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 162. Erişim Tarihi: 11.01.2012. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/turan.htm>).
- Türküm, S. (2002). *Psikolojik Danışma*. C. Gürhan (ed.). Rehberlik. Anadolu Üniversitesi yay. 1371. 170-171.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:24. Ankara: PegemA Yay. 546-547.
- Ufuk, A. (1998). *Okullarda Rehberlik Hizmeti El Kitabı*, (1. Baskı), Manisa: M.E. Basımevi. s.21
- Ummanel, A. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara: Eylül. 39-40.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri Türk Eğitim Derneği*, I. Basım, Ankara, s.13-14/ 29-30-31-37.
- Uzuner, Y. (1998). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. (Ed.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081, Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 601*
- Ültanır, E. (2004), *Rehberlik ve Danışma*. Ankara: Nobel Yayınları. 238-239.

- Üstün, E. (1993). *Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Aile-Okul İşbirliği*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Haziran. Ankara, 87-88.
- Üstünoğlu, Ü. (1989). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Eğitim Kurumlarının Önemi ve Yararları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2). Ekim. 6-7.
- Yavuzer, H (1997), *Resimleriyle Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul. 31
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A. ve Güzin, K. (1996). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. İkinci Baskı, Ankara: Varan Matbaası. 8-15.
- _____, (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yay. s. 300-314.
- _____, (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yay. s. 266-333.
- Yıldız, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ev Ziyaretlerinin İşlevselliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 60-85.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi. M. Sevinç (ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa kültür yayınları, s. 12-17.
- Yılmaz ve Diğerleri. (2004). Öğretmen Yeterlikleri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5(58), s.50.
- Yaşar, Ş. (2000). Okul Öncesi Eğitimin Düşünsel Temelleri. *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Şefik Yaşar) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay, 11-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldırım, A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği). Selçuk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya 49-50.

Yararlanılan İnternet Kaynakları

- Anekdot Formu (<http://www.onceokuloncesi.com/kisa-not-anekdote-kayit-formu-doldurulmu-ornekler-t21902.html>). Erişim Tarihi: 16.09.12
- Benego Kişilik Testi (<http://benegotest.com/icerik.php?icerikid=64>). Erişim Tarihi: 24.09.12
- Bireyi Tanıma ve İlkeleri <http://okulweb.meb.gov.tr/60/04/375186/rehberlik/Birey.htm>
Erişim Tarihi: 14.04. 2012
- Bireyi Tanıma Teknikleri, Sivas Rehberlik ve Araştırma Merkezi
(http://www.sivasram.gov.tr/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=39&id=189:bireyi-tanima-teknikleri) Erişim Tarihi: 15.08.11
- Bucak.meb.gov.tr/web/rehberlik/sayfasi/.../bireyitanimateknikleri Erişim Tarihi:01.09.11
- Cümle Tamamlama testi (<http://www.bursapianalitik.com/rehberlik%20servisi/5.htm>)
Erişim Tarihi: 12.08.12
- Çocuk Resimleri (<http://www.gorselsanatlar.org/insanin-sanatsal-gelisimi/cocuklari-resimlerinden-tanima-yollari/>). Erişim Tarihi:02.08.11
- Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılacak Teknikler
(<http://www.anaokullu.com/cocugu-tanima-inceleme-ve-degerlendirmede-kullanilacak-teknikler.html>). Erişim tarihi: 21.03.2012
- Çocuk ve Ergen Psikolojisi Erişim Tarihi: 18.06.11 <http://ademesen.terapi.com/yasam-ilkesi/>. 15-16.
- Ev Ziyareti. (http://www.7cokgec.org/ev_ziyareti.php) Erişim Tarihi: 07.08.12
- Kim Bu Tekniği (<http://www.pdrceyiz.biz/okul-oncesi-kurumlarda-rehberlik-t8333.html>). Erişim Tarihi: 24.09.12
- Rehberlik Araştırma Merkezi Otobiyografi (http://www.orduram.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=43).2012). Erişim Tarihi: 23.09.12

Rehberlik Araştırma Merkezi. Bireyi tanıma teknikleri (<http://okulweb.meb.gov.tr/60/04/375186/rehberlik/Birey.htm>) Erişim Tarihi:12.09.11 19-38.

Scamper testi (<http://www.frmartuklu.net/264038-scamper-yontemi-ve-ornekleri.html>)
Erişim Tarihi: 24.09.12

EKLER

EK 1: BİR CÜMLE TAMAMLAMA TESTİ

En sevdiğim insan.....dir.
En beğendiğim renk.....dir.
En sevdiğim yemek dir.
En severek çalıştığım faaliyet dir.
Benim annem çok dir
Bir tane olmasını isterdim.
Arkadaşlarımla isterdim.
Annemin beni ya götürmesini isterdim.
Ben çokyım.
Okuldayı sevmiyorum.
Öğretmenimin olmasını isterdim .
Büyüdüğüm zaman olacağım .
Annemin bana almasını isterdim .
Atatürk bizi mış .
Yemek yedikten sonra yaparım.
En sevdiğim oyuncuğım dır .
Ben rüyamda gördüm .
Ben okula geldiğimdeyapıyorum .

Kaynak: (<http://www.bursapianalitik.com>).

EK 2: YAYGIN TARAMA VE KONTROL LİSTESİ ARAÇLARI

Aracın Adı	Değerlendirmeye dahil olan yaş	Beklenen Kullanım/Ölçüm Alanı
Brigance Taramaları	Bebek-okul öncesi dönem	Genel gelişim
DIAL-3	Okul öncesi dönem	Genel gelişim
Erken Tarama Envanteri- Gözden geçirilmiş	Okul öncesi dönem	Genel gelişim
Erken Tarama Profilleri	Yeni yürümeye başlayan-okul öncesi	Genel gelişim
İlk adım Okul Öncesi Tarama Aracı	Okul öncesi	Genel gelişim
Gelişimsel Statünün Ebeveyn Değerlendirmesi (ebeveyn yönetiminde)	Bebek-okul öncesi	Genel gelişim
Bebek Gelişim Envanteri (ebeveyn yönetiminde)	Bebek-yeni yürümeye başlayan	Genel gelişim
Çocuk Gelişimi Değerlendirmesi Ebeveyn Anketi (ebeveyn yönetiminde)	Yeni yürümeye başlayan-okul öncesi	Genel gelişim
Bebek-Yeni Yürümeye Başlayan Kısa Sosyal ve Duygusal Değerlendirme (ebeveyn yönetiminde)	Bebek-yeni yürümeye başlayan	Sosyal ve duygusal gelişim
Yaş&Evre Anketleri (ebeveyn yönetiminde)	Bebek-okul öncesi	Genel gelişim
Yaş&Evre Anketleri: Sosyal ve Duygusal (ebeveyn yönetiminde)	Bebek-okul öncesi	Sosyal ve duygusal gelişim
Pediyatrik Semptom Kontrol Listesi (ebeveyn yönetiminde)	4-16 yaş	Sosyal ve duygusal gelişim
Yeni doğan İşitme Taraması	Yeni doğan	İşitme

Kaynak: (Darragh 2010, 240).

EK-3 KAZANIM DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrenci:						
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN	AYLAR					
AMAÇ VE KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME					
	Birinci					
PSİKOMOTOR ALAN	Dönem	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme						
Kazanımlar						
1. Sözel yönergelerle uygun olarak ısınma hareketleri yapar.						
2. Değişik yönlerde yuvarlanır.						
3. Değişik yönlerde doğru uzanır.						
4. Sözel yönergelerle uygun olarak yürür.						
5. Sözel yönergelerle uygun olarak koflar.						
6. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.						
7. Belli bir yüksekliğe çıkar.						
8. Belli bir yüksekliğe tırmanır.						
9. Tırmanılan yükseklikten uygun şekilde iner.						
10. Belli bir yükseklikten atlar.						
11. Belli bir engel üzerinden sıçrayarak atlar.						
12. Pedal çevirme hareketini yapar.						
13. Araç kullanarak koordineli ve ritmik hareketler yapar.						
14. Atılan nesnelere yakalar.						
15. Nesnelere belli bir mesafedeki hedefe atar.						
Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme						
Kazanımlar						
1. Küçük nesnelere toplar.						
2. Nesnelere kaptan kaba boşaltır.						
3. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dizer.						
4. Nesnelere takar.						
5. Nesnelere çıkarır.						
6. Nesnelere ipe vb. dizer.						
7. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.						
8. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.						
9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.						
10. Yönergeye uygun çizgiler çizer.						
11. Şekilleri değişiklik araçları kullanarak çizer.						
12. Çeşitli malzemeleri değişik şekillerde katlar.						
13. Malzemeleri istenilen nitelikte keser.						
14. Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.						
15. Nesnelere değişiklik malzemelerle bağlar.						

Amaç 3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç						
gerektiren hareketleri yapabilme						
1. Farklı ağırlıktaki nesnelere iter.						
2. Farklı ağırlıktaki nesnelere çeker.						
3. Farklı ağırlıktaki nesnelere kaldırır.						
4. Farklı ağırlıktaki nesnelere döndürür.						
5. Farklı ağırlıktaki nesnelere taşıyarak belirli bir mesafeye gider.						
Amaç 4. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç						
gerektiren hareketleri yapabilme						
1. Nesnelere kopartır / yırtar.						
2. Nesnelere sıkıştırır.						
3. Nesnelere çeker / gerer.						
4. Malzemelere elleriyle şekil verir.						
5. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.						
Amaç 5. Denge gerektiren belirli hareketleri						
Yapabilme						
1. Farklı zeminler üzerinde yürür.						
2. Zemin üzerine çizilen şekiller üzerinde yürür.						
3. Tek ayak üzerinde belirli bir süre durur.						
4. Tek / çift ayak üzerinde olduğu yerde zıplar.						
5. Tek / çift ayakla sıçrayarak belirli bir mesafeyi denegeli bir şekilde gider.						
6. Çift ayakla ileri / geri sıçrar.						
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN						
Amaç 1. Kendini tanıyabilme						
1. Fiziksel özelliklerini söyler.						
2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.						
Amaç 2. Duygularını fark edebilme						
1. Duygularını söyler.						
2. Duygularının nedenlerini açıklar.						
3. Duygularının sonuçlarını açıklar.						
4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.						
Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme						
1. Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.						
2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.						
3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.						
Amaç 4. Kendi kendini güdeleyebilme						
1. Kendiliğinden bir işe başlar.						
2. Başladığı işi bitirme çabası gösterir.						
Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme						
1. Başkalarının duygularını ifade eder.						
2. Başkalarının duygularını paylaşır.						

Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme						
1. Kendiliğinden iletişimi başlatır.						
2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.						
3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.						
4. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.						
5. Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.						
6. Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır.						
7. Gerektiğinde lideri izler.						
8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.						
9. Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.						
10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.						
11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.						
Amaç 7. Hoşgörüyü gösterebilme						
1. Hata yapabileceğini kabul eder.						
2. Kendi hatalarını söyler.						
3. Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.						
4. Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.						
5. Başkalarının hata yapabileceğini kabul eder.						
Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme						
1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.						
2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.						
Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korun.sor.alma						
1. Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.						
2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.						
3. Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.						
4. Canlıların bakımını üstlenir ve korur.						
5. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.						
Amaç 10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme.						
1. Toplumda farklı rollere sahip kişilerin olduğunu söyler.						
2. Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyler.						
3. Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.						
4. Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.						
Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme						
1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.						
2. Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.						
3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.						
4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.						
5. Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.						
6. Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.						
7. Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.						
8. Sunularında hayali / gerçek nesnelere kullanır.						
Amaç 12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme						
1. Çevredeki güzelliklerin korunma nedenlerini söyler.						
2. Çevredeki güzellikleri korumak için yapılması gerekenleri açıklar.						
3. Çevredeki güzellikleri korumada sorumluluk alır.						

Amaç 13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme.						
1. Çevresinde gördüğü güzel / rahatsız edici durumları söyler.						
2. Çevre sorunları ile ilgili kendi yapabileceklerine örnek verir.						
3. Çevresini farklı biçimlerde düzenler.						
Amaç 14. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark ede.						
1. Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.						
2. Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.						
Amaç 15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme.						
1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.						
2. Atatürk ile ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirir.						
DİL ALANI						
Amaç 1. Sesleri ayırt edebilme						
1. Sesin kaynağını söyler.						
2. Sesin geldiği yönü belirler.						
3. Sesin özelliğini söyler.						
4. Verilen sese benzer sesler çıkarır.						
Amaç 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme						
1. Nefesini doğru kullanır.						
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.						
3. Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir biçimde ayarlar.						
4. Konuşurken sesinin hızını ayarlar.						
Amaç 3. Türkçe yi doğru kullanabilme						
1. Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır.						
2. Konuşmalarında temel dilbilgisi kurallarına uygun konuşur.						
Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme						
1. Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.						
2. Sohbeta katılır.						
3. Belli bir konuda konuşmayı başlatır.						
4. Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.						
5. Söz almak için sırasını bekler.						
6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.						
7. Duygu, düşünce ve hayallerini oluşturuca yollarla açıklar.						
8. Üstlendiği role uygun konuşur.						
Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme						
1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.						
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.						
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.						
4. Dinlediklerini özetler.						
5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler						
Amaç 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme						
1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.						
2. Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar.						
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklar.						
4. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.						
5. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verir.						
Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme						

1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.						
2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.						
3. Kafiye sözcükler söyler.						
Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme						
1. Görsel materyalleri inceler.						
2. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.						
3. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.						
4. Görsel materyalleri açıklar.						
5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.						
6. Görsel materyalleri özenle kullanır.						
BİLİŞSEL ALAN						
Amaç 1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilme.						
1. Kendisi ile ilgili bilgileri açıklar.						
2. Aile bireyleri ile ilgili bilgileri açıklar.						
3. Adresini ve telefon numarasını söyler.						
Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözle.						
1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.						
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.						
Amaç 3. Dikkatini toplayabilme						
1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olay fark eder.						
2. Dikkatini nesne / durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.						
3. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.						
4. Nesneyi /durumu /olay ayrıntılarıyla açıklar.						
Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme						
1. Olay ya da varlıkları söyler.						
2. Varlıkların rengini söyler.						
3. Varlıkların yerini söyler.						
4. Varlıkların şeklini söyler.						
5. Varlıkların sayısını söyler.						
6. Olay ya da varlıkların sırasını söyler.						
7. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.						
8. Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.						
9. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.						
Amaç 5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir.						
1. Varlıkları bire bir eşleştirir.						
2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.						
3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.						
4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.						
5. Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.						
6. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.						
7. Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.						
8. Nesnelere sayılarına göre eşleştirir.						
9. Eş nesnelere örnek verir.						
10. Nesnelere ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.						
Amaç 6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme.						

1. Varlıkları renklerine göre gruplar.						
2. Varlıkları şekillerine göre gruplar.						
3. Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.						
4. Varlıkları miktarlarına göre gruplar.						
5. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre gruplar.						
6. Varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.						
Amaç 7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli öz.sıralayabilme.						
1. Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.						
2. Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.						
3. Sıra bildiren sayıyı söyler.						
4. Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.						
5. Nesneleri sayılarına göre sıralar.						
6. Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.						
7. Olayları oluş sırasına göre sıralar.						
Amaç 8. Nesneleri ölçebilme						
1. Ölçme sonucunu tahmin eder.						
2. Standart olmayan birimlerle ölçer.						
3. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.						
Amaç 9. Nesneleri sayabilme						
1. 20 içinde ileriye doğru birer birer ritmik sayar.						
2. 10 içinde geriye doğru birer birer ritmik sayar.						
3. Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterir.						
4. Gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayar.						
5. Nesneleri sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.						
6. Sayıca 10'dan az olan bir gruptaki nesnelerin sayısını söyler.						
Amaç 10. Geometrik şekilleri tanıyabilme						
1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.						
2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesneleri gösterir.						
3. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgenleri kullanarak farklı model oluşturur.						
Amaç 11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme						
1. Gösterilen sembolün anlamını söyler.						
2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.						
3. 10 içindeki rakamları okur.						
4. 10 içindeki rakamları modele bakarak yazar.						
Amaç 12. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme.						
1. Nesnenin mekândaki konumunu söyler.						
2. Yönergeye uygun olarak mekanda konum alır.						
3. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.						
Amaç 13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme						
1. Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.						
2. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler.						
3. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar.						
4. En çok üç öğeden oluşturulan örüntüdeki kuralı söyler.						
5. Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.						

Amaç 14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme						
1. Bir bütünün parçalarını söyler.						
2. Uygun şekil veya nesnelere iki eş parçaya böler.						
3. İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.						
4. Nesnelere arasında yarım olanları gösterir.						
5. Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.						
Amaç 15. Nesnelere basit toplama ve çıkarma yapabilme.						
1. Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.						
2. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.						
3. Nesnelere kullanarak toplama yapar.						
4. Nesnelere kullanarak çıkarma yapar.						
5. 10 içinde toplama gerektiren problemleri çözer.						
6. 5 içinde çıkarma gerektiren problemleri çözer.						
Amaç 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme						
1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.						
2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.						
3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.						
Amaç 17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilir.						
1. Olayları oluş sırasına göre söyler.						
2. Zamanla ilgili kavramları anlamına uygun şekilde kullanır.						
3. Zaman bildiren araçların işlevini açıklar.						
Amaç 18. Problem çözebilme						
1. Problemi söyler.						
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.						
3. Çözüm yolları içinden en uygun olanlarını seçer.						
4. Seçilen çözüm yollarını dener.						
5. En uygun çözüm yoluna karar verir.						
6. Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.						
Amaç 19. Nesne grafiği hazırlayabilme						
1. Nesnelere kullanarak grafik oluşturur.						
2. Nesnelere sembollerle gösterir.						
3. Hazırlanmış nesne grafiği çerçevesine sembolleri yerleştirir.						
4. Grafikte yer alan nesnelere sayar.						
5. Grafiği inceleyerek sonuçları söyler.						
Amaç 20. Atatürk'ü tanıyabilme						
1. Atatürk'ün hayatı ile ilgili olguları söyler.						
2. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.						
Amaç 21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklayabilme.						
1. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler.						
2. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini açıklar.						
ÖZBAKIM BECERİLERİ						
Amaç 1. Temizlik kurallarını uygulayabilme						

1. Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.						
2. El, yüz ve vücudun diğer kısımlarını uygun biçimde yıkar.						
3. Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.						
4. Yiyecek ve içeceklerin temizliğine dikkat eder.						
5. Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır.						
6. Beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır.						
7. İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar.						
Amaç 2. Giysilerini giyme ve çökarabilme						
1. Duruma ve hava koşullarına uygun giyeceği seçer.						
2. Giysilerini yardımsız çıkarır.						
3. Giysilerini yardımsız giyer.						
4. Giysilerini doğru şekilde giyer.						
5. Giysilerini katlar.						
6. Giysilerini asar.						
Amaç 3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme						
1. Yiyecekleri ve içecekleri ayırım yapmadan yer / içer.						
2. Yiyecekleri ve içecekleri yeterli miktarda yer / içer.						
3. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.						
4. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten / içmekten kaçınır.						
5. Öğün zamanlarında ve süresinde yemeye özen gösterir.						
Amaç 4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme						
1. Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.						
2. Dinlenme ya da uyku için gerekli hazırlığı yapar.						
3. Dinlenme ya da uyku için belirlenen saatte yatağına gider.						
4. Dinlenme ya da uyku sonrası toplanır.						
Amaç 5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme.						
1. Tehlikeli olan durumları söyler.						
2. Tehlikeli olan durumlardan uzak durur.						
3. Herhangi bir tehlike anında yetişkinlerden yardım ister.						
4. Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numara.söyler.						

Kaynak: MEB(2006).

EK-4 GÖZLEM LİSTESİ

1	Çocuklarla oynadığı görülüyor mu?	Hayır	Bazen	Evet
2	Genel olarak kaç kişilik gruplar içinde oynar?	1-3	4-10	Çok
3	Arkadaşları kendisi ile oynamayı severler mi?	Hayır	Bazen	Evet
4	Bir grubun başı veya ebesi olduğu görülüyor mu?	Hayır	Bazen	Evet
5	Teneffüslerde sınıfa veya bir köşeye kapanarak kendi kendine kaldığı olur mu?	Evet	Bazen	Hayır
6	Arkadaşları ile konuşurken bağırır veya çok çekimser davranır mı?	Evet	Bazen	Hayır
7	Arkadaşları ile şakalaşır mı?	Hayır	Bazen	Evet
8-	Arkadaşları şakalarına cevap verirler ve şakalarını kabul ederler mi?	Hayır	Bazen	Evet
9	Şakalarının sonunun kavgaya veya tatsız bir duruma gittiği olur mu?	Evet	Bazen	Hayır
10	Sık sık başkalarının yaptıklarını kopya eder mi?	Evet	Bazen	Hayır
11	Arkadaşlarının hareketlerini taklit ederek onlarla alay eder mi?	Evet	Bazen	Evet
12	Sınıf içinde herhangi bir grubun veya çetenin üyesi mi?	Hayır	Bazen	Evet
13	Elebaşılık yaptığı görülür mü?	Hayır	Bazen	Evet
14	Başkalarını körü körüne takip ettiği olur mu?	Evet	Bazen	Hayır
15	Başkalarına yardım etmeyi sever mi?	Hayır	Bazen	Evet
16	Gerektiğinde başkalarından yardım almayı kabul eder mi?	Hayır	Bazen	Evet
17	Kendinin olan bir araç veya gereci başkalarıyla paylaşmayı sever mi?	Hayır	Bazen	Evet
18	Kendinde olmayan bir şeyi arkadaşları ona vermeye gönüllü davranırlar mı?	Hayır	Bazen	Evet
19	Arkadaşlarının kendisi ile alay ettiğinden şikayetçi olur mu?	Evet	Bazen	Hayır
20	Bir oyunda sıranın kendine gelmesini sabırla bekleyebilir mi?	Hayır	Bazen	Evet
21	Sınıfta bir şey dağıtılırken önce almak için hemen fırlar mı?	Evet	Bazen	Hayır
22	Arkadaşlarının hatalarını hemen şikayet eder mi? Veya hemen onların yüzüne vurur mu?	Evet	Bazen	Hayır
23	Başkalarının samimi tenkitlerinden rahatsız olur veya kabullenmekte zorluk çeker mi?	Evet	Bazen	Hayır
24	Başkalarının oyuncaklarını ellerinden çekip alır mı?	Evet	Bazen	Hayır
25	Başkalarının yaptıklarını küçük görür mü?	Evet	Bazen	Hayır
26	Başkalarının yaptıklarını kırar veya bozar mı?	Evet	Bazen	Hayır

Kaynak:Arslan (2003:11).

EK-5: ÖZELLİK KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı-Soyadı	Gözlenen Davranış Özellikleri	Toplam	Düşünceler
Ayşegül Demir	1, 3, 5, 7, 8, 10, 12	7	
Alper Levent	1, 8, 12	3	
Bülent Doğan	3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12	8	
Hüseyin Yıldız	1, 2, 7, 8	4	
Gülcan Koç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	12	

Kaynak: (Yeşilyaprak, 2006:294).

EK-6: ANEKDOT KAYIT FORMU

Adı,Soyadı:..... Sınıf/Şube:.....
Kapsadığı süre:..... Numarası:.....
Tarih:
Yer:
Gözlemci:
Davranış:
Yorum/öneri:

Kaynak: (<http://www.onceokuloncesi.com>)

EK-7: ANAOKULUNDAN ÇOCUĞUNUZLA İLGİLİ HABER VAR

Anaokulunda Çocuğunuzla İlgili Haber Var

Sayın VELİ

Gözlem, anaokulumuzun değerlendirme sisteminin önemli bir parçasıdır.bizler çocukların nasıl geliştiklerini ve öğrendiklerini onları gözlemleyerek anlarız.

Çocuğunuzla ilgili bugün bazı gözlemlerimi sizinle paylaşmak sizinle paylaşmak istedim.aşağıdaki olayı bugün gözlemledim ve sizin bunları duymaktan memnun olacağını düşündüm.....

.....Çocuğunuzun gelişmesiyle ilgili yeni haberleri sizinle paylaşmaya devam edeceğim.sizinde çocuğunuzun ev yaşantısıyla ilgili paylaşımlarını bekliyorum.sevgi ve saygılarımla...

Kaynak: (MEB, 2006:94).

EK-8 GELİŞİM RAPORU

Çocuğun Adı :
Yaş Grubu :
Okulun Adı :
Öğretim Yılı :
Öğretmeni :

<i>Gelişim Alanları</i>	<i>Gelişim Özellikleri ve Değerlendirme Sonucu</i>	<i>Düşünceler ve Öneriler</i>
<i>Psikomotor Gelişim</i>		Başarılarının devamı için desteğinizi sürdürünüz.
<i>Sosyal-Duygusal Gelişim</i>		Başarılarının devamı için desteğinizi sürdürünüz.
<i>Dil Gelişimi</i>		Başarılarının devamı için desteğinizi sürdürünüz.
<i>Bilişsel Gelişim</i>		Başarılarının devamı için desteğinizi sürdürünüz.
<i>Özbakım Becerileri</i>		Başarılarının devamı için desteğinizi sürdürünüz.
<i>İlgi Alanları</i>		

Kaynak:

EK-9: KİM BU TEKNİĞİ

BETİMSSEL İFADELER	KİMDİR BU?
1	Heyecanlı ve telaşlıdır
2	Daima neşeli ve sokulgandır
3	Çoğu zaman neşesiz ve sıkılıgandır
4	Başkalarına yardım etmekten hoşlanır
5	Başkalarına yardım etmekten hoşlanmaz
6	Başkalarına çok saygı gösterir
7	Başkalarına karşı pek saygılı davranmaz
8	Üzerine aldığı bir işi mutlaka yerine getirmeye çalışır
9	Üzerine aldığı bir işi çoğu kez yarım bırakır
10	Ödev ve sorumluluk almaktan hoşlanır
11	Ödev ve sorumluluk almaktan hoşlanmaz
12	Söylenen bir sırrı hemen başkalarına duyurur
13	Kendisine söylenen bir sırrı uzun süre saklar
14	Söylenen bir sözden hemen alınır; şakadan hoşlanmaz
15	Şaka yapmaktan ve şaka yapılmaktan hoşlanır

Kaynak: (RAM, 2011:30).

EK:10: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK OTOBİYOGRAFİ

DÜŞÜNCELERİM/ DUYGULARIM OTOBİYOGRAFİM	
1	Kendini anlatır mısın?
	Sence aile nedir?
2	Annen hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
3	Babam hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
4	Kardeşin hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
4	Annenle birlikte en çok neler yapmaktan hoşlanırsın?
5	Babanla birlikte en çok neler yapmaktan hoşlanırsın?
6	Sence sevgi nedir?
7	Paylaşmak nedir?
8	Mutluluk nedir?
9	Öğretmenin hakkında neler düşünüyorsun?
10	Okulun hakkında neler düşünüyorsun?
11	En çok neler olunca sevinirsin?

EK 11: ZAMAN ÇİZELGESİ

ADI :.....SOYADI :..... SINIFI :..... TARİH.....			
SÜRE	FAALİYET	BU FAALİYET HAKKINDA DUYGU VE DÜŞÜNCELER	
7:00	Resim Yapmak	Resim yapmayı çok seviyorum. Bu resimde	
8:00	Faaliyet yapmak	Bazı faaliyetlerde zorlanıyorum.	
09:00			
10:00			
FAALİYETİN ÇEŞİDİ	ALDIĞI ZAMAN %’ Sİ	FAALİYETİN ÇEŞİDİ	ALDIĞI ZAMAN %’ Sİ
Serbest zaman	20	Müzik etkinliği	5
Beslenme saati	10	Fen etkinlikleri	15
Oyun saati
Sanat etkinlikleri
.....

Kaynak: (Yeşilyaprak, 2006:310).

EK:12 BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket Erciyes Üniversitesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Anket 'Kişisel Bilgiler' ve 'Görüşme Soruları' olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Değerlendirmenin doğru ve yansız yapılabilmesi, vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır. Bu yüzden lütfen, soruları dikkatle okuyunuz, hiçbir soruyu boş bırakmayınız ve en doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyiniz.

Çalışmalarınızda başarılar diler, yardımlarınız için teşekkür ederim.

Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ
E.Ü. Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

0-5 yıl 6-10 yıl 11- 15 yıl 16 yıldan fazla

3-Eğitim Düzeyiniz:

Önlisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer.....

4- Mezun olduğunuz okul türü:

Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği
 Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
 Mesleki Eğitim Fakültesi- Anaokulu Öğretmenliği
 Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü
 Açık öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
 Diğer

5- Sınıf Mevcudunuz:

11-15 16-20 21-25 26-30 31-35

BÖLÜM 2- GÖRÜŞME SORULARI

1- Bireyi tanıma tekniklerini kullanıyor musunuz?

Evet Hayır

2- Bireyi tanıma teknikleri sayesinde çocukları daha iyi tanıdığınıza inanıyor musunuz?

() Evet () Hayır

3- Bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı konusunda yeterli bilginiz olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

4- Bireyi tanıma tekniklerinin kullanımını nasıl buluyorsunuz?

() Kolay

() Karmaşık

() Zor

() Diğer.....

5- Bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyuyor musunuz?

() Evet () Hayır

6- Bireyi tanıma tekniklerini kullanırken yaşadığınız güçlükler nelerdir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

() Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle bireyi tanıma tekniklerini uygulamada zorluklar yaşıyorum.

() Bireyi Tanıma Tekniklerini kullanmak için ayrı bir zamana gerek duyuyorum.

() Bireyi Tanıma Tekniklerini daha verimli kullanabilmek için uzman birine ihtiyaç duyuyorum.

() Bireyi Tanıma Tekniklerinin değerlendirmesini doğru olarak yaptığımı inanmıyorum.

() Diğer.....

7- Okul öncesi eğitim kurumunuzda çocuklara uyguladığınız bireyi tanıma teknikleri nelerdir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

() Doğal Gözlem

() Oyun Gözlem Formu

() Sistematik Gözlem Formu

() Anekdote Kayıt Formu

() Bireysel Görüşme (Veli- Öğrenci)

() Anket(Veli- Öğrenci)

() Gelişim kontrol listeleri ve standart testler

() Portfolyolar (Gelişim Dosyaları)

() Gelişim Raporları

() Kazanım Değerlendirme Formları

() Davranış Değerlendirme Formları (Diş fırçalama, yemek yeme alışkanlığı kazanmaları için ailelere de gönderilebilen formlar)

() Ev Ziyareti

() Yaratıcı Drama

() Sosyometri-Kimdir bu?

() Cümle Tamamlama Testi

() Arzu Listesi

() Scamper Testi (Örnek soru: bütün arabalar kırmızı olsa ne olurdu?)

8- Bireyi tanıma tekniklerini hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

- () Her gün
 () Haftada bir
 () Ayda bir
 () Dönemde bir
 () Yılda bir
 () Değişken (açıklayınız).....
 () Diğer yazınız.....

9- Bireyi tanıma teknikleri hakkında hangi kaynaklardan bilgi edindiniz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- () Lisans düzeyinde aldığım derslerden
 () Konu ile ilgili kaynaklardan
 () Konu ile ilgili düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarından
 () Okul rehberlik servisinden
 () Yazılı ve görsel medyadan (tv, internet vb.)
 () Meslektaşlarımdan
 () Diğer Yazınız.....

10-Aşağıda belirtilen bireyi tanıma tekniklerini gün içinde ne zaman (hangi etkinliklerde) uygulamaktasınız? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

	Serbest Zaman	Türkçe-dil	Oyun	Drama	Fen ve Doğa	Sanat	Bütün etkinlikler
Sistematiik gözlem formu	()	()	()	()	()	()	()
Oyun gözlem formu	()	()	()	()	()	()	()
Anekdöt kayıt formu	()	()	()	()	()	()	()
Görüşme	()	()	()	()	()	()	()
Gelişim kontrol listeleri	()	()	()	()	()	()	()
Ve standart testler	()	()	()	()	()	()	()

11- Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Bireyi tanıma tekniklerini en çok kullandığınızdan en az kullandığınıza doğru (1,2,3,4,5,6,7 şeklinde) 7 seçenek sıralayınız.

Sadece en çok ve en az kullandığınız tekniklerin nedenini yazınız

- () Anekdöt kayıt formu.....
 () Portfolyo
 () Oyun Gözlem Formu
 () Sistematiik Gözlem Formu
 () Görüşme
 () Yaratıcı Drama
 () Ev Ziyareti
 () Doğal Gözlem.....
 () Gelişim Kontrol testleri ve Standart testler.....

- () Arzu Listesi
- () Scamper Testi
- () Gelişim Raporu.....
- () Anket
- () Kazanım Değerlendirme Formları
- () Sosyometri- Kimdir bu?
- () Cümle Tamamlama.....
- () Hiçbiri.....

12- Bireyi tanıma tekniklerini kullanma sıklığınıza etki eden faktörleri işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- () Kullanımı kolay olması
- () Uygulamada fazla zaman almaması
- () Değerlendirmede fazla zaman almaması
- () Çocukların gelişimlerine katkı sağlaması
- () Tekniklerin kullanım zorunluğu
- () Çocukların istedik yönde davranış değişikliğine yardımcı olması
- () Diğer Yazınız.....
-

13- Bireyi tanıma tekniklerini hangi durumlarda kullanıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- () Sadece sorun davranış gözlemlendiğinde
- () Oryantasyon (Uyum) döneminde
- () Çocuğun gelişimini takip ve değerlendirmek için belli aralıklarla
- () Diğer yazınız
-

14- Kullanmakta en çok güçlük yaşadığınız tanıma teknikleri hangileridir işaretleyiniz ve nedenini yazınız (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

Nedeni

- () Anekdöt kayıt formu.....
- () Portfolyo
- () Oyun Gözlem Formu
- () Sistematik Gözlem Formu
- () Görüşme
- () Yaratıcı Drama
- () Ev Ziyareti
- () Doğal Gözlem.....
- () Gelişim Kontrol testleri ve Standart testler.....
- () Arzu Listesi

- () Scamper Testi
- () Gelişim Raporu.....
- () Anket
- () Kazanım Değerlendirme Formları
- () Sosyometri- Kimdir bu?
- () Cümle Tamamlama.....
- () Hiçbiri.....

15-Bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını veliler ile paylaşıyor musunuz?

- () Evet () Hayır

16- Bireyi tanıma tekniklerinden elde ettiğiniz sonuçları velilerle nasıl paylaşıyorsunuz?

	Gözlem Formları	Görüşme	Portfolyo	Ev ziyaretleri
Veli toplantılarıyla	()	()	()	()
Çocukların kişisel dosyalarına kaydederek	()	()	()	()
Dönem sonu gelişim raporlarında	()	()	()	()
Hepsi	()	()	()	()

17- Portfolyolarda (öğrenci kişisel dosyaları) neleri muhafaza etmektesiniz?

.....

.....

.....

.....

18- Ev ziyaretleri yapıyor musunuz? Yapıyorsanız Bireyi tanımada ev ziyaretleri ne kadar önemlidir?

.....

.....

.....

.....

19- Sizce çocukların öncelikle tanınması gereken yönleri nelerdir? Nedeni ile birlikte sıralayınız (Beden gelişimi, Ailesi, Sağlık durumu, İlgi ve yetenekleri, Kişilik özellikleri vb.)

.....

.....

.....

.....

20- Uyguladığınız bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sonuçları çocukları tanımada gerçekten yarar sağlıyor mu?

.....

.....

.....

.....

.....

21- Bireyi tanıma tekniklerini daha etkili kullanmak için istek ve önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

EK-13: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01/

Konu : Tez Çalışması

10.02.2012*004799

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31/01/2012 tarih ve 0155 sayılı yazımız.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Proglanma ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ**'nün ekli listede belirtilen Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerindeki Anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik "**Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**" konulu araştırma çalışması yapma yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 10/02/2012 tarih ve 4739 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Onay Örneği (1 sayfa)
2- Anket Örneği (7 sayfa)
3- Liste (1 sayfa)

DAĞITIM:

Kocasinan, Melikgazi ve
Talas Kaymakamlıklarına.

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com
		Hüseyin YANDIM (Şef) (160)

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

Konu : Araştırma İzni

10.02.2012*004739

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Progranma ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ'nün ekli listede belirtilen Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerindeki Anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik "Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31/01/2012 tarih ve 0155 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Progranma ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Necmiye BÜYÜKGÖNCÜ'nün ekli listede belirtilen Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerindeki Anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik "Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/02/2012
İ. H. H. ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1-Yazı Örneği ve Ekleri (23 sayfa)



Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE
Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138)
E-posta: msahin38@windowslive.com
Hüseyin YANDIM (Şef) (160)