

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
YÖNELİK AİLE-ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE
BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF PARENT-TEACHERS' VIEWS AND
EXPECTATIONS ON ASSESSMENT IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION**

Feyza ÖZKAN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Feyza ÖZKAN' ın hazırladığı "OKUL ÖNCESİ EğİTİMDE DEğERLENDİRME S¼RECİNE YÖNELİK AİLE-ÖğRETMEN GÖR¼Ş VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Fulya TEMEL

¼ye (Danışman) Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ

¼ye Prof. Dr. M¼beccel Sara GÖNEN

¼ye Prof. Dr. Berrin AKMAN

¼ye Doç. Dr. Refika OLGAN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE YÖNELİK AİLE- ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

Feyza ÖZKAN

ÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde öğretmen ve ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüş ve beklentileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu araştırma durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde MEB' e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında çalışan 8 öğretmen ve 24 aile oluşturmuştur. Veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından düzenlenen yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı ortamda alan notları tutmuştur. Doküman incelemesine yönelik olarak öğretmenlerin değerlendirme amacı ile tuttukları kayıtlar ve aile ile iletişimde kullandıkları yazılı materyaller incelenmiştir. Bu dokümanların içinde 8 adet aylık eğitim planı, 40 adet günlük eğitim akışı, 18 öğretmenlerin çocuklar için tuttuğu portfolyo, 24 gelişim raporu, 5 gelişim gözlem formu ve 5 haber mektubu bulunmaktadır. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen bulgular kodlanarak ortak kategoriler oluşturulmuştur.

Analiz sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve aile görüşleri arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında; sürece yönelik olduğunu ve aileden çocukla ilgili öğrenme sürecine yönelik geri bildirim almayı önemsediklerini belirtmişlerdir. Aileler ise öğrenmenin değerlendirilmesini akademik ve sosyal beceriler olarak nitelendirmişlerdir. Aileler, etkinlik sonuçlarını önemsemektedir fakat çocukların nasıl değerlendirildiği konusundaki görüşleri sınırlı kalmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkındaki bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbete uygulamalarına sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Portfolyo ve gelişim raporu öğretmenlerin

tamamı tarafından uygulanan kayıt ve bilgi paylaşım aracı olarak kullanılmaktadırlar. Öğretmenler değerlendirmeye yönelik kayıt tutarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zorlanma sebeplerini ise sınıfların kalabalık olması, yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı sınıfta anlık durumların oluşabileceği, değerlendirmeye yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu ve okul öncesi eğitim ile ilkököl arasında çocuklar hakkındaki bilgi kayıtlarının sürekliliğinin olmadığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Değerlendirmeye yönelik öğretmen-aile işbirliğine bakıldığında aile ve öğretmenlerin işbirliğini önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenler aileleri farklı etkinliklerle sınıf içinde ve dışında eğitim sürecine dâhil etmektedirler. Aile ve öğretmenler her gün giriş-çıkışlarda iletişim kurmaktadırlar. Aile ve öğretmenler iletişim kurarken zaman ve mekân gibi benzer unsurlara dikkat etmektedirler. Yüz yüze iletişim hem aile hem de öğretmenler tarafından en sık kullanılan iletişim yöntemidir. Aile ve öğretmenlerin iletişimde karşılaştıkları problemlere bakıldığında ise, okulda veli görüşme odasının olmadığı ve bu durumun öğretmen ve ailenin baş başa görüşme yapmasını engellediği görülmektedir. Ailelerin çocuklarının olumsuz durumlarını ya da özel gereksinim ihtiyacı olduğunu kabul etmemesi öğretmenlerin belirttiği diğer önemli bir problemdir. Aileler ise öğretmenle iletişimde herhangi bir problem ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler değerlendirme sürecinde ailenin yer almasına çocukları daha iyi tanıma ve onlar hakkında objektif değerlendirme yapmak adına olumlu bakılmaktadırlar.

Öğretmenler ailelerin en çok öz bakıma yönelik bilgilere önem verdiklerini belirtmişler, aileler ise en çok ilkököl hazırlık ve sosyal beceriler üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ailelerden ev-okul tutarlılığına yönelik bilgiler beklediklerini bu sayede çocukların öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim alabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler sosyal etkinlikleri çocukların farklı ortamlarda nasıl davranması gerektiğini öğrenmesi açısından önemli bulmakta ve ailelerin de bu etkinlikleri çocuğu ile birlikte yapmasını istemektedirler. Aileler de öğretmenlerden çocukların öğrenmelerinin kalıcı olması için sosyal etkinlikler beklemektedir.

Anahtar sözcükler: Değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretmen-aile işbirliği, öğretmen-aile iletişimi, öğretmen-aile beklentileri

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

EXAMINATION OF PARENT-TEACHERS' VIEWS AND EXPECTATIONS ON ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Feyza OZKAN

ABSTRACT

In this study it has been aimed to reveal the views of the teachers and the families for assessment for learning in preschool education, and their mutual expectation in the process. This qualitative research has been implemented as a case study. 8 teachers who work for independent preschools depending on Turkish Ministry of National Education, and the kindergartens affiliated to elementary and secondary schools in Altındag and Yenimahalle districts of Ankara in 2014-2015 school year and 24 families have participated in this research. Data has been collected through interviews, observation and document review. For the interviews, semi-structured "Teacher Interview Form" and "Parent Interview Form" developed by the researcher have been used. During observation process, the researcher has recorded the field notes. Concerning the document review, the recordings about assessment and the written materials the teachers have used for the communication with the families have been examined. These examined documents include 8 monthly education plans, 40 daily educational schedules, 18 portfolios that teachers prepared for children, 24 developmental reports for children, 5 development and observation form, and 5 newsletters. The findings of observation, interview and document review have been coded and common themes have been formed.

Having looked at the findings of the analysis, it is seen that teachers and the parents disaccord on the assessment for learning. Teachers have stated that assessment for learning depends on process and they have a high opinion of getting feedback from parents about children and children about learning process. As for the families, assessment for learning is related to academic and social skills. The families attach importance to the results of activities but they have limited views on how the children are evaluated.

When it comes to the findings on the assessment-based practices of teachers, it has been observed that teachers often give place to observations, questions-

answers, games, and conversations. Portfolio and progress report have been used by all of the teachers as a means of recording and knowledge sharing. The teachers have stated that they have a difficulty in recording information for assessment and it is by reason of the fact that the classrooms are too crowded and any situation may break out since the age group is too small, and due to lack of information and lack of continuation of document sharing between preschool education and primary schools.

In terms of assessment for learning, the teachers and the families care about cooperation. The teachers involve parents in the education process through a variety of activities inside or outside of the classroom. The teachers make contact with the families every day in the course of entry and exit. While the teachers and the families communicate they pay attention to the time and place. It is seen that the teachers and the families prefer face to face interaction. When it comes to the communication problems the families and the teachers have confronted the fact that there is no visiting room for parents in the school deter parents and teachers from talking privately. The fact that parents do not accept that their children have a problem or special needs is another issue the teachers have stated. Parents have asserted that they have not faced with a communication problem with the teachers.

Teachers look positively at involving parents in assessment process in terms of knowing the children better and making remark objectively.

The teachers have said that the families pay attention to the information about self-care and the families have stated that they mostly give importance to school readiness and social skills. The teachers have expressed that they expect information about home-school consistency from families so that they can get feedbacks on learning process of the children. Besides that the teachers consider the social activities are important for the children to learn how to behave in different environments and they believe that the families should participate in these social activities with their children. Families also expect social activities from the teachers to provide the children with permanent learning.

Key Words: Assessment, assessment for learning, teacher-family cooperation, teacher-family communication, teacher-family expectation

Advisor: Ph.D. Assistant Professor Arif YILMAZ, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Preschool

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Feyza ÖZKAN

TEŞEKKÜR

Benimle çalışmayı kabul ederek araştırmamın en başından beri değerli bilgilerini, tecrübeleri ve desteklerini benden esirgemeyen; akademik hayatta düşünceleri ile ufkumu genişleten; yoğunluğuna rağmen her zaman bana vakit ayıran; birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli danışmanım

Sayın Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam için değerli bilgi, tecrübe ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Fulya TEMEL' e, Prof. Dr. Berrin AKMAN' a, Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN' e ve Doç. Dr. Refika OLGAN' a,

Araştırmamın şekillenmesi için görüş ve önerileri ile yol gösteren değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Figen UĞUR ŞAHİN' e,

Her zaman yanımda olan, desteklerini ve fikirlerini benden esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Ayça ÜLKER ERDEM' e, Arş. Gör. Hande AYDOS' a, Arş. Gör. Hilal KARAKUŞ' a, Arş. Gör. Olcay KARTALTEPE' ye ve Arş. Gör. Ramle Gül HAZAR' a,

Tez döneminin zorluklarını birlikte aştığımız takım arkadaşım Sevgili Işıl ÖMRÜUZUN' a,

Hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, bu günlere gelmemdeki en büyük paya sahip olan çok değerli annem Mukaddes ÖZKAN' a ve babam Yakup ÖZKAN' a, sevgili ağabeyim M. İkbal ÖZKAN' a, kız kardeşim Şahika Nur ÖZKAN' a ve erkek kardeşim Ali ÖZKAN' a,

Sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİL DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	5
1.3. Problem Cümlesi:	7
1.3.1. Alt Problemler:	7
1.4. Sayıtlılar:	8
1.5. Sınırlılıklar:	8
1.6. Tanımlar:	9
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	10
1.7.1 Değerlendirme Nedir?	10
1.7.2. Öğrenmenin Değerlendirilmesi	10
1.7.3. Ekolojik Değerlendirme	11
1.7.4. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme Unsuru	12
1.7.5. Değerlendirme türleri	13
1.7.5.1. Alternatif (Otantik) Değerlendirme	13
1.7.5.2. Süreç Değerlendirme	13
1.7.5.3. Sonuç Değerlendirme	14
1.7.5.4. Formal ve İnfomal Değerlendirme	15
1.7.5.5. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi	15
1.7.6. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Süreci	18
1.7.7. Bilgilerin Toplanması	18
1.7.7.1. Gözlem	18
1.7.7.2. Soru cevap	19
1.7.7.3. Öğrenci Ürünleri	20
1.7.7.4. Aile	20
1.7.8. Bilgilerin Kaydedilmesi	21

1.7.8.1. Anekdotlar-Betimsel Kayıtlar.....	22
1.7.8.2. Davranış Sıklık Sayımları	22
1.7.8.3. Kontrol Listeleri	23
1.7.8.4. Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler	23
1.7.9. Bilgilerin Paylaşımı	23
1.7.9.1. Portfolyo	24
1.7.9.2. Panel	25
1.7.9.3. Bülten	25
1.7.9.4. Gelişim Raporları	25
1.7.9.5. Haber mektupları	26
1.7.10. Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Öğretmen İşbirliği	26
1.7.11. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Aile İşbirliğine Yönelik Yapılan Etkinlikler	28
1.7.11.1. Görüşme	28
1.7.11.2. Toplantılar.....	29
1.7.11.3. Ev Ziyaretleri.....	29
1.7.11.4. Haber Mektupları	30
1.7.11.5. İnternet	30
1.7.11.6. Sosyal ve Kültürel Etkinlikler.....	30
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.1. Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerin İncelendiği Çalışmalar	32
2.2. Değerlendirme Sürecinde Aile-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	37
2.3. İlgili Araştırmalar Özet.....	41
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi	44
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	46
3.2.2. Ortam	47
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Görüşme	56
3.3.2. Gözlem.....	57
3.3.3. Doküman İnceleme	59
3.4. Veri Toplama Süreci	59
3.5. Araştırmacı Rolü	60
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	61

3.7. Araştırmanın Geçerliliği	61
3.8. Araştırmanın Güvenirliği	62
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	65
4.1. Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri.....	65
4.2. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları	69
4.3. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerle İletişim Yolları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Problemler	85
4.4. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Ailelerden Aldıkları Bilgiler ve Bu Süreçte Ailelerden Beklentileri	92
4.5. Değerlendirme Sürecinde Ailenin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri	98
4.6. Ailelerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri.....	101
4.7. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Yolları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Problemler	104
4.8. Ailelerin Değerlendirmeye Yönelik Öğretmenlerden Aldıkları Bilgiler ve Bu Süreçte Öğretmenden Beklentileri	110
4.9. Öğretmen ve Ailelerin Giriş- Çıkış Saatlerindeki Bilgi Paylaşımları.....	118
4.10. Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Aile, Öğretmen Görüş ve Beklentilerindeki Farklılıklar	120
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	130
5.1. Sonuçlar.....	130
5.2. Öneriler	133
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	134
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	135
KAYNAKÇA.....	137
EKLER DİZİNİ	148
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	149
EK 2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OLUR YAZISI	150
EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	151
EK 4. DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	154
EK 5. DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU.....	158
EK 6. ORJİNALLİK RAPORU.....	162
ÖZGEÇMİŞ	163

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubu ve Mesleki Kıdemleri.....	46
Tablo 2. Öğretmen ve Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	47
Tablo 3. Öğretmen Formu Görüşme Soruları Dağılımı.....	56
Tablo 4. Aile Formu Görüşme Soruları Dağılımı.....	57
Tablo 5. Öğretmen Gözlem Takvimi.....	58
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri	65
Tablo 7. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları (Görüşme- Gözlem-Doküman incelemesi karşılaştırması)	69
Tablo 8. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları.....	70
Tablo 9. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Aile İle İletişim Kurarken Dikkat Ettikleri Noktalar	85
Tablo 10. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Aile İle İletişim Kurma Yöntemleri	87
Tablo 11. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Aileler ile İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler	90
Tablo 12. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Aldıkları Bilgiler... 92	
Tablo 13. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Almak İstedikleri Bilgiler	95
Tablo 14. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Beklediği Etkinlikler	96
Tablo 15. Değerlendirme Sürecinde Ailenin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri 99	
Tablo 16. Ailelerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik görüşleri	101
Tablo 17. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Kurarken Dikkat Ettiği Noktalar.....	105
Tablo 18. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Kurma Yöntemleri	107
Tablo 19. Ailelerin Öğretmenle İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler.....	109
Tablo 20. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenden Aldığı Bilgiler	111
Tablo 21. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenden Almak İsteddiği Bilgiler	113
Tablo 22. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerden Beklediği Etkinlikler	116
Tablo 23. Öğretmen ve Ailelerin Giriş- Çıkış Saatindeki Bilgi Paylaşımları	118
Tablo 24. Aile ve Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	121
Tablo 25. Aile ve Öğretmenlerin İletişim Sürecinde Dikkat Ettikleri Noktalara Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	123

Tablo 26. Aile ve Öğretmenlerin İletişimde Tercih Ettikleri Yöntemlere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	124
Tablo 27. Aile ve Öğretmenlerin İletişimde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	125
Tablo 28. Aile ve Öğretmenlerin Birbirlerinden Aldıkları Bilgilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	126
Tablo 29. Aile ve Öğretmenlerin Birbirlerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	127
Tablo 30. Aile ve Öğretmenlerin Etkinliklere Yönelik Birbirlerinden Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	128

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1. Veri Kaynakları Üçgenlemesi Gösterimi	45
Şekil 2. O1 Kodlu Sınıf	48
Şekil 3. O2 Kodlu Sınıf	49
Şekil 4. O3 Kodlu Sınıf	50
Şekil 5. O4 Kodlu Sınıf	51
Şekil 6. O5 Kodlu Sınıf	52
Şekil 7. O6 Kodlu Sınıf	53
Şekil 8. O7 Kodlu Sınıf	54
Şekil 9. O8 Kodlu Sınıf	55

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

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

ty: Tarih yok

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bireyin beyin gelişiminin genetik faktörlere bağlı olduğunu savunan geleneksel görüşlere karşı beyin gelişimi hem genetik faktörler hem de çevreden gelen uyarıcılarla desteklenmektedir. Genlerde bulunan potansiyel faktörlerin de açığa çıkması için; bireyin çoklu uyarıcı sağlayan çevresel faktörlerle iç içe olması gerekmektedir. Beynin görevi bilgiyi depolamak, kullanmak ve yaratmaktır. İnsanlar bilgileri düşünerek, hissederek ve iletişim kurarak yaşadıkları deneyimlerden elde ederler. Hem doğuştan bireyin sahip olduğu genetik faktörler hem de bireyin deneyimler yoluyla edindiği çevresel faktörler beyin gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi çocukların uyarıcı çevre ile olan etkileşiminin nasıl olduğu genetik yatkınlığına bağlıdır. Çocuğun içinde bulunduğu kültür, ailesi ile olan etkileşimi ve ailenin dışında kalan çevresi çocuğun çevreyi nasıl yorumladığı üzerinde etkilidir. Bundan dolayı aileler ve eğitimciler çocukların sahip oldukları genetik ve çevresel faktörlerden dolayı bireyselliğini onların bakımlarında göz önünde bulundurmalıdır. Genetik ve çevresel faktörlerin bir uyum ve birbirini destekler nitelikte olması erken gelişimde oldukça önemlidir (Phillips ve Shonkoff, 2009).

Erken çocukluk dönemi bireyin gelişiminin en hızlı olduğu ve çevreden en fazla etkilendiği yaşlardır. Çocuklar zaman geçtikçe yeni beceriler kazanmaya başlarlar. Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmek onlardan daha gerçekçi beklentiler içinde olmayı kolaylaştıracaktır (AÇEV, ty). Gelişimin en hızlı olduğu bu dönemde çocuklarla ilgili verilecek kararlar, uygulanacak etkinlikler ve alınacak önlemler onların çocukluk ve ileriki yaşam dönemlerini daha sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlayacaktır. Çocukların gelişim ve öğrenmeleri hakkında bilgi edinmek, müdahale gerektiren durumları belirlemek ve özel gereksinimi olan çocukları tespit etmek için erken çocukluk döneminde değerlendirme oldukça önemlidir (McAfee ve Leong, 2012).

1.1. Problem Durumu

Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocukları tanımak ve değerlendirmek; onların gelişim özelliklerini bilmek ve gelişimlerini etkileyecek durumları öğrenmek için önemlidir (Akman, 2013). Ayrıca çocukların gelişim süreçlerini izlemek, öğrenme süreçlerinin verimli geçmesi için sınıf

planlamasına karar vermek ve çocukların özel gereksinimleri belirlemek amacı ile değerlendirme yapılmaktadır (Mcafee ve Leong, 2012). Bu nedenle değerlendirme çocuğun çevresi ile işbirliği içinde olmayı gerektirmektedir. Aile üyeleri, içinde yaşanılan toplumun üyeleri, öğretmenler, okulun diğer personelleri ve özel eğitimciler bu çevreyi oluşturmaktadır (Brassard ve Boehm, 2007). Aile doğumdan itibaren çocuğu hakkında gereken tüm bilgilere sahip olması açısından çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir. Aile değerlendirme sürecinin içinde yer almalıdır. Böylece aile hem çocuğun gelişim ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olur hem de erken yaştaki gelişiminin önemi ile ilgili farkındalık kazanır (Brassard ve Boehm, 2007; Mcafee ve Leong, 2012; Wortham, 2001). Aileler ve çocuğun bakımı ile ilgilenen kişiler çocukların hayatlarında etkili olan en önemli kişilerdir. Onların destekleri eğitimin her aşamasında önemli rol oynamaktadır. Aile çocuğunun öğrenme sürecinde destekleyici olduğunda çocuğun davranış ve akademik başarısında büyük fark yaratmaktadır. Aile çocuklarının güçlü yönlerini, başarılarını ve gelişim süreçlerini bildikleri için değerlendirme sürecinde düzenli bir bilgi kaynağı konumundadırlar. Aileler öğrenme süreçlerine katıldıklarında çocuklarının nasıl değerlendirildikleri hakkında bilgi sahibi olurlar ve çocukların öğrenmelerini destekleyebilirler (Education Scotland, 2015). Dolayısıyla aile değerlendirme sürecinde okul ve ev arasında köprü görevi görür.

Değerlendirme çocukların yaptıkları, söyledikleri ve çizdikleri üzerinden onları keşfetme sürecidir. Eğitimciler değerlendirme yaparken çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde onların sahip oldukları özellikler ve desteklenmesi gereken yönleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Eğitimcilerin değerlendirme sürecindeki kazanımları ve görevlerine baktığımızda (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2011);

- *Kendi rolleri hakkında bilgi sahibi olurlar.*
- *Çocukların kendi süreçleri hakkında bilgi edinmesini sağlarlar.*
- *Ailelerin deneyimleri hakkında bilgi sahibi olarak onların beklentilerini karşılarlar.*
- *Ailelere çocukları hakkında onların çocukları destekleyebilecekleri şekilde şeffaf ve tarafsız bilgiler verir.*
- *Farklı kaynaklardan bilgiler toplar, analiz eder ve gelecek süreci planlar.*
- *Ailelere ve çocuklara en iyi şekilde rehberlik eder (s.13).*

Erken çocukluk eğitiminde çocukların bireysel özelliklerini bilmek için yaş önemli bir faktör olsa da tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin çocukların gelişim ve

eğitim süreçlerini planlamaları ve onların özelliklerine göre ihtiyaçlarını karşılaması için farklı kaynaklar kullanması gerekmektedir. Bu nedenle değerlendirme öğretmenler için önemli hale gelmektedir. Değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için; çocuğun içinde bulunduğu kültürel özellikler, çocuğun kendi gelişim ve öğrenme sürecinden haberdar olması, ailelerin görüşlerinin dâhil edilmesi, çoklu metotları kullanmak ve tarafsız olmak gibi bir takım faktörlere dikkat edilmesi gerekir (Flottman, Stewart ve Taylor, 2011).

Okul öncesi eğitim sınıflarında çocukların yaşları ve gelişim özelliklerinden dolayı öğretmenin etkinliklerini ve günlük rutinlerini iyi bir şekilde planlaması gerekmektedir. Uygulama sırasında öğretmenin bir diğer görevi çocukların ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek için gözlem yapmaktır. Öğretmen çocuklardan elde ettiği bilgileri ailelerle farklı etkinlikler ya da kayıtlar aracılığı ile paylaşır. Yapılan aile toplantıları, görüşmeler ve eve gönderilen farklı kayıt yöntemleri ile aileler de değerlendirmeye yönelik bilgi sahibi olurlar (Wortham, 2001).

Aileler çocuklarının sınıf ve okul içindeki deneyimlerinden haberdar olmak istemektedirler. Bu süreçte çocukla ilgili bilgi, aile ile işbirliği konusunda en önemli araçtır. Öğretmenler ve diğer erken çocukluk eğitimi çalışanları değerlendirmeden elde edilen bilgileri ailelerin çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemesi için paylaşmalıdırlar. Böylece aileler çocuklarının gelişim süreçlerinin daha donanımlı bir parçası olurlar (Office of Head Start, 2011). Siddiqi, Irwin ve Hertzman'a (2007) göre aileler çocuklarının bakımını sağlayan ve onlarla deneyim yaşıyan ilk kişilerdir. Wortham'a (2001) göre ise aileler çocukları hakkında değerli bilgilere sahiptir. Bu durum ailelerin değerlendirme sürecinde aktif rol almalarını gerektirmektedir. Değerlendirme sürecinde ailelerle iletişim sadece onlara çocukları hakkında bilgileri rapor etmeyi değil, bu süreçte onlardan bilgi edinmeyi de kapsamaktadır.

Eğitimciler çocukları sadece öğrenci olarak görselerdi aileleri okullardan ayrı düşünürlerdi. Öğrencilere çocuk olarak bakıldığında ise aile ve toplum da çocuğun gelişim ve eğitiminde paydaş olarak yerini almaktadır. Bu paydaşlar çocuklar için etkili programlar hazırlamak ve çocukların ihtiyaçları olan fırsatları sunmak için sorumlulukları paylaşmaktadırlar. Okul, toplum ve aile işbirliğinin gelişmesinin temel sebebi çocukların okul ve yetişkin hayatında başarılı olmasını sağlamaktır. Okulların aile ile güçlü iletişim kurması öğretmenlerin çocukların gelişimlerine

yardımcı olmasını sağlar (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Voorhis, 2002).

Bronfenbrenner (1977)' nin ekolojik sistemler kuramına göre insan çevresi en yakından başlayarak en uzağa doğru birbiri ile ilişkili sistemlerden meydana gelmektedir. Çocuğu merkeze alan bu kuramda sistemler karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Anne, baba, kardeş, öğretmen ve arkadaşlar çocuğun en yakın çevresini oluşturmaktadır. Bu kuram çocuğun gelişiminde çevre faktörünün önemini vurgulamaktadır. Bu çevrenin başında çocukların ilk deneyim yaşadığı kişiler yani aileler gelmektedir. Temel'e (2013) göre bu kuram çerçevesinde çocuğu içinde bulunduğu aile, okul ve sosyal çevre gibi gelişiminde etkili olan ortamlarla birlikte düşünmek eğitimde başarıyı getirecektir.

Öğretmen değerlendirme yaparken çocuklara ve eğitim etkinliklerine uygun değerlendirme yöntemleri seçmelidir. Değerlendirme sonuçlarından elde ettiği bilgileri çocukların bireysel özelliklerine uygun öğrenme süreçlerini planlarken göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını aileler, öğrenciler ve diğer eğitimcilerle paylaşmalıdır. Ayrıca değerlendirme yaparken etik ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır (NAEYC, 1990). Öğretmenler çocukların güçlü yönlerini ve yeteneklerini hatırlamak amacı ile onlarla ilgili bilgileri kayıt etmelidir (McAfee ve Leong, 2012). Ayrıca bu kayıtlar ailelerle bilgi alış verişinde kullanılmaktadır. Aile ile öğretmen arasındaki iletişim okul ve ev arasındaki işbirliğini güçlendirir ve öğrencilerin başarısını arttırmak için birlikte çalışılmasını gerektirir (Epstein vd., 2002). Öğretmen çocukların gelişim özelliklerine göre uygun değerlendirme yöntemlerine karar vermekle sorumludur. Çocuklar merkezlerde, dış mekânda, küçük gruplarda ya da büyük gruplarda çalışırken öğretmen çocuklar hakkında detaylı bilgi toplar. Öğretmen çocukların ilgileri ve ihtiyaçlarına göre bilgi toplayarak gelecek eğitim sürecini planlar. Ayrıca öğretmen, ailelerle iletişim kurarak çocukların gelişim ve öğrenmesini en üst düzeyde destekler (Wortham, 2001).

Değerlendirme yetişkinlerin çocuklarla günlük etkileşimlerinin bir parçasıdır. Yetişkinler çocukların gelişim ve öğrenmeleri hakkında bilgiler edinerek onların gelişim süreçlerine katkıda bulunabilirler (Dunphy, 2008). Değerlendirme sürecinde çocukla ilgilenen yetişkinler arasında aile, birincil derecede bakım verenler ve öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler değerlendirme yaparak

sınıfındaki çocuklar hakkında bilgi edinir ve uyguladığı programın etkililiğine karar verir (Gullo, 2005). Değerlendirme sürecinde öğretmenin rolü çocukların gelişim ve öğrenmeleri hakkında bilgi edinmek, onlara geri bildirim vermek ve gelecek eğitim planlarını yapmaktır (Daly ve Forster, 2010).

Görüldüğü gibi aile ve öğretmen hem toplum için hem de çocuk için eğitim sürecinin temel yapı taşıdır. Gerek toplumun ihtiyaçları gerekse çocuğun ihtiyaçları konusunda aile birincil bilgi kaynağını oluştururken öğretmen de bu ihtiyaçları eğitim sürecine aktararak beklentilerin karşılanmasını sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı öğretmenin aileyi sürecin dışında tuttuğu bir eğitim anlayışının başarılı olma şansı çok azdır. Eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde olduğu gibi hedefe ne kadar yaklaşıldığını gösteren değerlendirme aşaması da ailenin içinde yer alması gereken bir süreçtir. Mehlig'e (2013) göre ailelerin değerlendirme süreci hakkındaki bilgileri ve katılımları; öğretmenlerin ailelerle paylaşımları da ev ödevleri, testler ve raporlarla sınırlıdır. Çocuklar hakkında karar verme aşamasında aileler cesaretlendirilmeli ve eğitim politikaları ile birlikte desteklenmelidir.

Aileler çocuklarının gelişim ve öğrenme sürecinde onların ihtiyaçları ve ilgilerinin en üst düzeyde karşılanması açısından önemli bilgi kaynaklarıdır. Aile ve öğretmen arasındaki bilgi alış verişini çocukların okuldaki öğrenme süreçlerinin evde de devam ettirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik öğretmen-aile görüşleri, bu süreçteki işbirliğinin önemi ve öğretmenlerin uygulamaları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesidir.

Aileler geleneksel olarak değerlendirme sonuçlarını karnede ya da raporda inceleyen kişiler olarak düşünülmesine rağmen etkin bir şekilde çocukları hakkında bilgi sahibi ve bu bilgileri öğretmenle paylaşma potansiyeline sahiptirler. Değerlendirme sürecinde farklı yöntem ve araçlar sayesinde bilgi toplarken ailelerden bilgi almak çocuklar için geçerli ve objektif değerlendirmenin yapılabilmesi için gereklidir (Breedekamp, 2015). Erken çocukluk eğitiminde bütüncül ve anlamlı bir değerlendirme yapılırken aile yapısı ve onların beklentileri

açık bir şekilde ortaya konmalıdır. Bu yüzden eğitimcilere çocukların gelişimlerini en üst düzeye getirmek için ailelerle işbirliği ve iletişimde büyük sorumluluk düşmektedir (Slentz, 2008; NAEYC, 2005). Aileler çocukların sahip oldukları kültürel özellikler bakımından ve eğitim ortamı dışındaki yaşantıları hakkında en önemli bilgi kaynaklarıdır. Öğretmenler de eğitim ortamı ve bakım merkezlerinde çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek için çalışırlar. Bu iki ortam arasındaki dengenin sağlanarak çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için öğretmen ve ailenin karşılıklı iletişimleri oldukça önemlidir (Breedekamp, 2015).

Okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalara baktığımızda değerlendirmenin önemi ve öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları (Hanes, 2009; Buldu, 2010; Diffily, 1994) değerlendirme yöntem ve araçlarının derinlemesine incelendiği (Turupçu, 2014; Eren, 2007), ailelerin değerlendirme sürecinde olması gerektiği (Can Gül, 2009; Buldu, 2010; Hanes, 2009) yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Ayrıca bazı araştırmalar öğretmenlerin değerlendirme araçlarını uygularken bir takım zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur (Buldu, 2010; Kang, 2013; Kroeger ve Cardy, 2006). Öğretmen aile işbirliğine yönelik (Sihle Madondo, 2002; Işık, 2007; George, 2012) ailelerin öğretmenlerle iletişim süreçleri, ailelerin beklentileri ve iletişim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Ailelerin değerlendirme sürecinde görünür olmadığı belirtilmiştir (Mehlig, 2013).

Bu araştırma ailelerin değerlendirme sürecindeki rolü hakkında öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Ailelerin bilgi kaynakları olarak görüldüğü değerlendirme sürecinde öğretmenlerin aileleri bu sürece nasıl dâhil ettikleri incelenmiştir. Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri ortaya koyularak çocuklarının değerlendirme sürecine yönelik sahip oldukları bilgiler ortaya koyulmuştur. Aile ve öğretmenlerin ortak noktaları olan çocuklar hakkında bilgi alışverişinin nasıl yapıldığı, öğretmen ve ailelerin değerlendirmeye yönelik en çok hangi bilgiler üzerinde durdukları ve bu süreçte birbirlerinden beklentilerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde bir avantaj olarak görülen ve en sık iletişim kurulan giriş- çıkış saatleri (Cardona, Jain ve Canfield-Davis, 2012; Temel, Bayraktar ve Güven, 2015) aile ve öğretmenlerin günlük bilgi paylaşımlarını sağlamaktadır. Çocuğun ev ortamından okula geçişte ve gün sonunda okul ortamından eve geçişte hem aileler hem de öğretmenler için

çocuklar hakkında önemli bilgilerin paylaşılacağı zaman dilimleridir. Bu araştırmanın diğer bir amacı giriş çıkış saatlerinde yapılan gözlemler sonucu aile ve öğretmen arasındaki paylaşılan bilgilerin hangi konuda daha ağırlık gösterdiğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca aile ve öğretmen arasındaki yazılı iletişim ve bilgi amaçlı kullanılan haber mektupları ve çeşitli notlar incelenmiş olup yazılı iletişimde de görüşülen bilgiler ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları hakkında gözlem yolu ile bilgiler toplanarak öğretmenlerin kendi uygulamaları yönünde görüşleri alınmıştır. Öğretmenler daha önceki çalışmalarda belirttikleri gibi değerlendirmeye yönelik kayıt tutarken yaşadıkları problemler gözlem aracılığı ile derinlemesine incelenmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak getirilecek önerilerle uygulamalarda öğretmenlerin aileleri değerlendirme sürecine aktif olarak dâhil etmesi ve ailelerin de sınıf içi değerlendirme uygulamalarından haberdar olması beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde değerlendirme uygulamalarında yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri sunulması ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik beklentilerinin ortaya koyulması öğretmenlerin bu açıdan ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önemlidir. Değerlendirme sürecinde aile ve öğretmenlerin iletişim ortamları hakkında derinlemesine yapılan inceleme sonucunda bu ortamların verimliliğini sağlamak için getirilen önerilerin aile ve öğretmenlerin iletişim süreçlerini daha sağlıklı hale getireceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi:

Bu araştırmanın problem cümlesini “Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3.1. Alt Problemler:

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

1. Öğretmenler “öğrenmenin değerlendirilmesi” kavramını nasıl tanımlıyorlar?
2. Öğretmenlerin “öğrenmenin değerlendirilmesine” yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?
3. Öğretmenler “öğrenmenin değerlendirilmesi” sürecinde,
 - a. Ailelerle iletişim kurarken hangi noktalara dikkat ediyorlar?
 - b. Ailelerle iletişimde kullandıkları yöntemler nelerdir?
 - c. Ailelerle iletişimde karşılaştıkları problemler nelerdir?

4. Öğretmenler “öğrenmenin değerlendirilmesi” sürecinde,
 - a. Ailelerden ne tür bilgileri alıyorlar?
 - b. Ailelerden almak istedikleri bilgiler nelerdir?
 - c. Ailelerden etkinliklere yönelik beklentileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailenin rolü hakkındaki düşünceleri nelerdir?
6. Aileler öğrenmenin değerlendirilmesi kavramını nasıl tanımlıyorlar?
7. Aileler “öğrenmenin değerlendirilmesi” sürecinde,
 - a. Öğretmenle iletişim kurarken hangi noktalara dikkat ediyorlar?
 - b. Öğretmenle iletişimde kullandıkları yöntemler nelerdir?
 - c. Öğretmenler iletişimde karşılaştıkları problemler nelerdir?
8. Aileler “öğrenmenin değerlendirilmesi” sürecinde,
 - a. Öğretmenlerden ne tür bilgileri alıyorlar?
 - b. Öğretmenden almak istedikleri bilgiler nelerdir?
 - c. Öğretmenlerden etkinliklere yönelik beklentileri nelerdir?
9. Öğretmen ve aileler giriş-çıkış saatinde hangi konularda bilgi alış veriş yapıyorlar?
10. Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik aile, öğretmen görüş ve beklentilerindeki farklılıklar nelerdir?

1.4. Sayılılar:

Araştırmaya katılan aile ve öğretmenlerin görüşmelerde samimi ve tarafsız oldukları varsayılmaktadır.

Araştırmacının veri toplama sürecinde her öğretmen ve her aile için aynı tutarlılığı gösterdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar:

Nitel araştırmaların doğası gereği ilk sınırlılık katılımcıların sayısıdır. Bu araştırma; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara' nın Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde çalışan sekiz okul öncesi öğretmeni ve her öğretmenin çalışmaya katılımcı olarak gösterdiği yirmi dört aile ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Öğrenmenin değerlendirilmesi: Öğrenmenin değerlendirilmesi öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin süreç içinde geri bildirim ve sorularla süreci zenginleştirdiği, elde edilen verilerle öğretmenin bir sonraki eğitim sürecini yansıttığı, gözlemin ve diyalogların önemli olduğu değerlendirme şeklidir (Klenowski, 2009). (Bu araştırma için öğrenmenin değerlendirilmesi kavramı alternatif değerlendirme yöntemleri ile bilgilerin toplanması, kayıt edilmesi ve paylaşılması olarak sınırlandırılmıştır.)

Portfolyo: Çocuklarla ilgili her türlü bilgilerin ve ürünlerin belirli bir amaç çerçevesinde sistematik olarak toplanıp saklandığı gelişim dosyalarıdır (Gullo, 2005). (Bu araştırma için ürün dosyası yerine portfolyo ifadesi kullanılmıştır.)

Aile: Bu araştırma için kullanılan aile sözcüğü veli-ebeveyn, anne-baba yerine kullanılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1 Değerlendirme Nedir?

Erken çocukluk döneminde değerlendirmeye yönelik tanımlara baktığımızda farklı görüşlere rastlanmaktadır. Wortham'a (2001) göre değerlendirme, çocukların bireysel özelliklerini öğrenmek, gelişim ve akademik beceri hakkında bilgi sahibi olmak, sağlık açısından tanı koymak, bebekler ve çocuklar için uygun programlar geliştirmek ve çocukların varsa eğer özel gereksinimlerini belirlemek gibi pek çok amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir işlemdir. Withcomb ve Merrell'e (2013) göre değerlendirme, kavramsal ve amaçsal olarak problem çözme sürecidir. Gullo'ya (2005) göre değerlendirme terim olarak ölçmenin yerine kullanılan çocuğun bireysel olarak herhangi bir özelliğine karar vermek için uygulanan bir işlemdir. Slentz, Early ve McKenna'ya (2008) göre değerlendirme çocuğun gelişim ve öğrenmesini desteklemek ve en iyi şekilde anlamak için çocuk hakkında bilgi edinme sürecidir. Değerlendirme denildiğinde akla ilk testler gelse de erken çocukluk eğitiminde bir çocuğu kalem ve kâğıtla test edildiğini göremeyiz. Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme doğal gözlemlerle ve çeşitli kayıt yöntemleri ile yapılmaktadır. Brassard ve Boehm'e (2007) göre erken çocuklukta değerlendirme, çocukları anlayabilmek için gerçekleştirilen standart testleri, gözlemi, aile-öğretmen görüşmelerini, çalışma örneklerini, kayıtları ve çevresel faktörleri içeren bilgi toplama işlemidir. Sadler'e (1989) göre değerlendirme, öğrencinin çalışması ve performansı hakkında bir görüş ya da yargıyı belirtmektir. Qu ve Zhang'a (2013) göre değerlendirmenin etkili olabilmesi için belirli zaman aralıklarında öğretim ve öğrenme hakkında geri bildirim verilmesi ve öğrenme hedeflerinin açıkça belirlenerek bu hedeflerin bir sürece yayılması gereklidir.

Değerlendirme, bireyi tanımak, özel durumlarını, ihtiyaçlarını tespit etmek, gelişim ve öğrenme sürecine katkı sağlamak, bireyin kendi farkındalığını kazandırmak ve bireye uygun olanaklar sunmak için çeşitli kaynaklardan bilgi edinme ve bir yargıya varma sürecidir.

1.7.2. Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Öğrenmenin değerlendirilmesi öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin süreç içinde geri bildirim ve sorularla süreci zenginleştirdiği, elde edilen verilerle öğretmenin bir sonraki eğitim sürecini yansıttığı, gözlemin ve diyalogların önemli olduğu

değerlendirme şeklidir (Klenowski, 2009). Öğrenmenin değerlendirilmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kanıt toplanması ve onların kendi süreçlerinin farkında olmasını sağlamaktır (William, 2011). Öğrenmenin değerlendirilmesi için belirli bir zaman dilimi gerekmektedir. Öğretmen sınıf içi değerlendirme yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin hangi aşamada olduklarını belirler. Değerlendirme süreci başlamadan neyin nasıl değerlendirileceği amaç olarak belirlenir. Elde edilen veriler öğretmen tarafından uygun bir şekilde kayıt ve analiz edilir. Öğretmen analiz ettiği sonuçları öğrenci ve ailelerle paylaşır. Bu sayede öğrenciler de kendi gelişimlerini izleme fırsatı elde ederler (Stiggins, 2006).

Öğrenmenin değerlendirilmesi farklı araç ve metotlarla çocukların bireysel özelliklerine uygun öğrenme amaçlarına göre geri bildirimler kullanılarak öğrencilerin aktif olduğu bir değerlendirme sürecidir (Core, 2010). Geri bildirimler uygun zamanda ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik olarak uygulandığı zaman etkili olmaktadır. Öğretmenler, geri bildirim verdiklerinde öğrencilerin hangi konuyu anlayıp anlamadıkları hakkında bilgi sahibi olmaktadır (William, Sliwka ve Istance, 2008). Süreç değerlendirme bir olay ya da metottan ziyade öğrenme sürecini geliştirmek için uygulanan bir takım etkinliklerden oluşur. Formal ya da informal uygulamalarla öğrenciler hakkında bilgi toplanarak bu bilgiler, gelecek eğitim etkinlikleri planlarında kullanılmaktadır. Sınıf içinde uygulanan testler, quizler, projeler ve anketler formal uygulamalar arasında yer almaktadır. İnfomal uygulamalara bakıldığında ise anekdot notları, gözlem, sohbet ve soru cevap yöntemleri kullanılmaktadır (Chappuis, 2009). Erken çocukluk döneminde öğrenmenin değerlendirilmesi çocukların gelişim özellikleri gereği en iyi şekilde gözlem, sohbet, öğrenme sürecini dökümanete etme- yansıtma ve portfolyolar aracılığı ile yapılmaktadır (Dunphy, 2010).

1.7.3. Ekolojik Değerlendirme

Bronfenbrenner' in ekolojik sistemler kuramına göre bireyin çevresi iç içe geçmiş ve birbirlerini etkileyen yapılardan oluşur. Bu kurama göre insan gelişimi karmaşık ve karşılıklı birbirini etkileyen çevreden oluşmaktadır. Çocuk bu yapıların merkezindedir ve daha çok etkileşimde bulunduğu sistemden etkilenir. (Dunphy, 2008). Bu sistemin başında aile gelmektedir çünkü çocuk zamanının büyük bir kısmını ailesi ile birlikte geçirmekte ve duygusal olarak en çok aileden etkilenmektedir. Çocuğun gelişimi bu ortamlarda geçirdiği zamanın kalitesine ve

sistemler arasındaki etkileşime göre şekillenmektedir. Örneğin aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve çocuğun gelişimine yönelik beklentiler hakkında tutarlı olunması çocuğu etkilemektedir (Keyes, 2002; Eastman, 2004). Ekolojik sistemler kuramında bireyin gelişiminin yanı sıra sosyal ve fiziksel çevrenin gelişimi de ele alınır. Bronfenberner ekolojik kuramında en yakın çevreden başlayarak mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemden bahseder. Mikrosistem bireyin en yakınındaki sosyal ve fiziksel çevreyi oluşturmaktadır. Aile, öğretmen ve kardeşler bu sistemin içinde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Ekolojik sistemler kuramına göre değerlendirmeyi yapan kişiler, çocuk hakkında bilgi toplarken çocuğun çevresindeki herkesten yardım alır (Brassard ve Boehm, 2007).

Bu çalışmanın temelleri ekolojik sistemler kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre çocuğun gelişim ve öğrenmesinde çevre faktörü önemlidir ve bu çevrenin ilk basamağını aile oluşturmaktadır. Aile çocukla ilgili bilgi edinme sürecinde birincil basamaktır. Değerlendirme sürecinin ilk aşaması olan bilgi toplama aile ile başlamakta ve öğretmenin bu bilgileri organize edip bir sonuca varması ile devam etmektedir. Aile ve öğretmenin işbirliği ve iletişimi değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından önemlidir.

1.7.4. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme Unsuru

Ülkemizde okul öncesi programı değerlendirme unsurunu farklı yönlerden ele almakta ve 2013 okul öncesi eğitim programına baktığımızda değerlendirme unsurunun önemi ayrıntılı bir şekilde vurgulanmaktadır. Programın değerlendirilmesi, çocukların değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi değerlendirmenin alt boyutlarıdır. Programın değerlendirilmesi, öğretmenlerin hazırladıkları aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışının gözden geçirilmesi ile olmaktadır. Planlanan ile uygulama süreci arasında fark var mı, etkinliklerde yeni ihtiyaçlar çıktı mı ve hedeflere ne kadar ulaşıldı sorularının cevapları kaydedilmelidir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi; öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını ve zayıf yönlerini tamamlayarak kendini geliştirmesini sağlar. Çocukların değerlendirilmesi için "Gelişim Gözlem Formu" yer almaktadır. Bu formlar çocukların neleri nasıl yaptıkları hakkında öğretmene bilgi verecektir. Gelişim gözlem formlarından elde edilen bilgiler ışığında dönem sonlarında olmak üzere iki kez "Gelişim Raporu" hazırlanması gerekmektedir. Gelişim raporları gelişim gözlem formlarından elde edilen bilgilerden yola çıkılarak

hazırlanan, çocuğun bütün gelişim alanlarına yönelik ailelere bilgi ve öneri verilen formlardır. Çocuklar hakkında özel durumlar, çocukların ilgileri ve çocukları desteklemek için öneriler bu formlarda mutlaka bulunmalıdır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin her çocuk için portfolyo (gelişim dosyası) hazırlaması gerekmektedir. Portfolyolarda çocukla ilgili kayıt ve çocukların yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır (MEB, 2013)

1.7.5. Değerlendirme türleri

1.7.5.1. Alternatif (Otantik) Değerlendirme

Alternatif değerlendirme tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin dışında kalan, çocuğu kendi doğal ortamında bütüncül olarak değerlendirme etkinliklerini içerir. Alternatif değerlendirme çocuklar ve ailelerin günlük rutinlerinden onlar hakkında bilgi toplar. Gözlemler, oyun, anekdotlar, portfolyolar ve görüşmeler Alternatif değerlendirme tekniklerindedir. Çocukların doğal ortamlarında daha rahat oldukları için kendi özelliklerine yönelik daha çok ipuçları verirler. Ayrıca çocukları tek bir araç üzerinden değerlendirmek onlar hakkında elde edilecek bilgileri kısıtlar (Kılıç ve Aydın, 2014; Buldu, 2010; Eren, 2007). Alternatif değerlendirme çocuklar ve aileleri hakkında doğal ortamlarından standart testlerin dışında yöntemlerle bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır. Otantik değerlendirme, süreç içinde çocuk hakkında geri bildirim verdiği için aile ve öğretmenlerin çocuğu tanıyarak beklentilerinin de onların gelişim seviyelerine uygun ve gerçekçi olmasını sağlar. Alternatif değerlendirmede doğal rutinlerden bilgi toplamanın yanında bu bilgileri dökümanete etmek ve paylaşmak alternatif değerlendirmenin kritik noktasıdır (Neisworth ve Bagnato, 2004). Bu aşamada öğretmenlerin çocukların geçmiş yaşantılarını da göz önünde bulundurarak iyi bir gözlemci olma rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Öğretmen çocuklar hakkındaki bilgileri toplar, düzenler, analiz eder ve ailelerle paylaşır (Zumwalt, 2012).

1.7.5.2. Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirme, öğrencinin sonuçlarını çoklu kriterlere göre göz önünde bulundurarak, öğrencinin cevaplarının kalitesi hakkında yargıya varan bir değerlendirme türüdür (Sadler, 1989). Heritage'ye (2007) göre süreç değerlendirme, öğrencinin öğrenme seviyesini belirleyerek, öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak için sürekli olan bilgi toplama sürecidir. Süreç değerlendirme

öğrenci ve öğretmenin aktif, öğrencilerin öğrenme hedeflerinden ve sürecin işleyiş aşamalarından haberdar olduğu bir işlemdir. Ruland'a (2011) göre süreç değerlendirme, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanması gerektiğine karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir. Stiggins'e (2005) göre süreç değerlendirme, öğrencinin başarısını desteklemek için öğrenme sürecinde gerçekleştirilen bir değerlendirmedir. Geleneksel değerlendirmenin aksine süreç değerlendirme, öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik öğretmenlere daha sık kanıt sunar. Bundan dolayı süreç değerlendirme öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye yöneliktir. Friesland'a (2010) göre süreç değerlendirme, öğrencilerin belirli zaman aralıklarında neler öğrendiğini belirlemek için yapılır. Schachte'ye (2009) göre süreç değerlendirme belirli sıklıkta öğrencilere geri bildirim veren, onların kendi süreçlerini gözden geçirmelerine olanak sağlayan ve sonuç değerlendirmede başarılarını arttırmaya yardımcı olan bir değerlendirme türüdür.

Süreç değerlendirme öğrencilerin anlamalarını takip etmek ve öğrenmelerini arttırmak için kullanılır. Bu değerlendirme türü eğitim planlamaları ve uygulaması sırasında ortaya çıkar ve öğretmene öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme fırsatı verir. Sınıf içi bilgiler öğrencilerin süreçlerini göstererek öğretmenin eğitim planları hazırlamalarında yardımcı olur (Cornelius, 2013). Süreç değerlendirme, geniş bir zamana yayılan, öğretme ve öğrenme etkinliklerini içeren, gözlem ve kendini değerlendirme yolu ile öğrenciler hakkında bilgi veren değerlendirmedir (Hilberg, 2012). Süreç değerlendirme; yazılı ya da sözlü yorumlar, formal ya da informal gözlemler ve çocuğun öğretmenle olan etkileşimi ile ilgili veriler içermektedir. Bu verilerden bireylerin kendi süreçleri hakkında ve öğretmenlerin öğrenciler hakkında haberdar olması geri bildirim yolu ile sağlanmaktadır. Geri bildirim, öğrenme ve öğretme aktivitelerini düzenleyen etkinliklerdir (Hilberg, 2012; Black ve William, 1998).

1.7.5.3. Sonuç Değerlendirme

Süreç değerlendirmenin aksine sonuç değerlendirme planlanan bir sürecin sonunda ortaya çıkan ve bu sonuçta öğrencinin başarılı olup olmadığına odaklanan bir değerlendirme türüdür (Oneal-Self, 2015; Schachte, 2009; Hilberg, 2012). Sonuç değerlendirme, bireylerin performanslarını özet olarak ifade etmek için kullanılır. Başka bir ifade ile sonuç değerlendirme(,) bireylerin sistematik bir şekilde giden öğrenme etkinliklerinin sonunda yer alır (Morgan, Dunn, Parry ve

O'Reilly, 2004). Sonuç değerlendirme herhangi bir programın sonunda karar vermek için yapılan değerlendirmedir (Edman, Gilbreth ve Wynn, 2010).

Genel olarak süreç ve sonuç değerlendirmeye baktığımızda ikisinin de kullanım yerlerine değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda ise ikisi birbirini tamamlayıcı olmaktadır. Süreç değerlendirmede geri bildirimler anlık olabiliyorken sonuç değerlendirmede geri bildirimler için belirli bir zamanın geçmesi gerekmektedir.

1.7.5.4. Formal ve İnfomal Değerlendirme

Formal değerlendirme, her birey için sabit tutulan koşullar altında çeşitli testler ya da ölçeklerle öğrencilerden geri bildirim almayı içermektedir. İnfomal değerlendirme, formal değerlendirmenin aksine doğal ortamlara gerçekleşir ve daha az çaba gerektirir. İnfomal değerlendirme sürecinde öğretmen ya da araştırmacı bireyin zayıf ya da güçlü yönleri hakkında bilgi edinebilir (Kraker, 2005; Maben, 2013). Brown ve Rolfe'ye (2005) göre formal değerlendirme çocuğun gelişim ve performansını ölçmek için standartlaştırılmış testleri ve bu testlerden elde edilen puanları içerir. İnfomal değerlendirme ise çocuğun performansı hakkında puanla ya da diğer çocukların performansı ile karşılaştırma yapılmayan değerlendirme şeklidir. Gullo'ya (2005) göre formal değerlendirme çocuğun akran grubu içindeki performansını ölçmeye yarayan bir takım standart testlerle yapılan değerlendirme şeklidir. Erken çocukluk eğitiminde farklı amaçlara yönelik olan formal değerlendirme araçları mevcuttur. Gelişim izleme testleri, hazırbulunuşluk testi, başarı testi ve tanılayıcı testler formal değerlendirme için kullanılmaktadır.

İnfomal değerlendirme, günlük rutinlerin içinde yer alan gözlem, görüşme ve deneyimleri içerir. İnfomal değerlendirme sürecinde öğrencilerle ilgili her türlü bilgi değerlendirme için kullanılacak veri potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin sözlü-sözsüz iletişimleri, yazılı notlar- resimler ve öğrencilerin akran grubu içindeki davranışları infomal değerlendirme için bilgi kaynağıdır (Ruiz Primo, 2011). Erken çocukluk eğitiminde çocukların içinde bulunduğu dönem ve gelişim özellikleri açısından infomal değerlendirmeye, formal değerlendirmeye göre daha çok yer verilmelidir (Hanes, 2009).

1.7.5.5. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirmenin tarihçesine baktığımızda Montessori ve Frobel' in gözlemler aracılığı ile yetişkinlerin çocuklar hakkında bilgi

edinebileceğini vurguladığını görmekteyiz. Piaget kendi çocuklarına yönelik uyguladığı gözlemlerde bilişsel yapıyı dört dönemde incelemiştir. Malaguzzi çocuklardan gözlem yolu ile elde edilen bilgilerin yazı, fotoğraf, video ve resim gibi araçlarla kayıt edilmesinin önemini vurgulamıştır. Vygotsky, gözlemlerin çocuklar üzerinde yapılandırılmış testlerden daha etkili olduğunu, gözlemler sayesinde çocukların seviyelerinin öğrenilebileceğini söylemiştir (Brodie, 2013).

Erken çocukluk eğitiminde çocukların nasıl ve ne derece gelişip olgunlaştığını bilmenin yanında, çocukların gelişim ve öğrenmesinde bir problem olup olmadığını bilmeye ihtiyacımız vardır. Bu sebepten dolayı değerlendirme nedir ve neden ihtiyacımız vardır sorularına farklı bakış açılarıyla cevap verilmiştir. Değerlendirme, bireyin doğumundan önce başlayan, bebeklik ve erken çocukluk dönemini de içine alan, bu süreçte bireyin davranışlarını çeşitli yöntem ve araçlarla belirleyen işlemler dizisidir. Erken çocukluk döneminde değerlendirme; çocuğun akademik becerileri hakkında bilgi edinmek, çocuğun sağlık açısından tanılanması, çocuğun gelişiminde bir gecikme olup olmadığı, erken çocukluk eğitimi programlarının özel eğitimle desteklenip desteklenmeyeceği ve program geliştirmek amacı ile yapılmaktadır (Wortham, 2001).

Değerlendirme sürecinde formal ve informal yöntemlerle toplanan bilgiler çocuğun gelişimi ve erken çocukluk eğitimi programları açısından büyük önem taşımakta, ayrıca yetişkinlere çocukları tanımaları açısından fırsat vermektedir (Brown ve Rolfe, 2005). Erken çocukluk döneminde değerlendirme teşhis koyma, tanılama, program izleme ve değerlendirme amacıyla yapılan, her amaç için özel kararlar gerektiren ve çocukların aileleri de dâhil bir çok uzman tarafından karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir (Appl, 2000). Erken çocukluk alanı hızlı bir şekilde değişim gösterdiğinden dolayı aileler, öğretmenler ve eğitimciler daha fazla çocukların gelişim süreçleri ile ilgilenmeye başlamışlardır. Bu değişimle birlikte erken çocuklukta sadece birkaç tane olan değerlendirme araçlarının da sayısı artmıştır. Bundan dolayı çocukların gelişimsel özelliklerine uygun değerlendirme uygulamaları yapmak öğretmenler için zor olabilmektedir. (Shaughnessy ve Greathouse, 1997; Demircan ve Olgan, 2011). Çocuklar etkinliklerde yaparak yaşayarak bilgi ve becerilerini ortaya koydukları için günlük rutinler çocuklar hakkında önemli bilgiler elde etmek için oldukça önemlidir. Günlük rutinlerde

eğitimciler çocuklar hakkında ihtiyaçları olan bilgileri farklı araç ve yöntemlerle elde etmelidirler (Slentz, Early ve McKenna, 2008).

Brassard ve Boehm'e (2007) göre okul öncesi dönem değerlendirme sürecinde çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal deneyimlerini geliştirmek çeşitli temel varsayıma dayanmaktadır (s.22). Bunlar;

- *Değerlendirme sürecinde çocuğun ihtiyaçlarına göre ev ve okul ortamında tekrar değerlendirme yapılabilir.*
- *Çocuklar ev, okul ve içinde buldukları toplumların kültürlerinden etkilendikleri için davranışları farklı ortamlarda çeşitlilik gösterebilir. Bundan dolayı aile merkezde olmak üzere sosyokültürel faktörler değerlendirme yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır.*
- *Mümkün olduğu kadar çocuğun doğal ortamında gerçekleştirilen yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler değerlendirme sürecinde yer almalıdır.*
- *Değerlendirmede öğretmenler, bakım veren kişiler ve özel eğitimciler gibi çocuğun etrafında bulunan kişiler işbirliği içinde olmalı ve aile değerlendirmenin her aşamasında yer alan etken olmalıdır.*
- *Değerlendirme sürecinde sadece çocuğa odaklanmak yerine aile ve öğretmenin işbirliği sonucunda gerekli uygulamalar yapılmalıdır.*

Erken çocukluk döneminde gelişim; hızlı, karmaşık olduğu ve çevresel faktörlerden çok fazla etkilendiği için değerlendirme kolay olmamaktadır. Çocuklar bilgilerini kalem- kâğıt testleri ile ifade edemediklerinden formal testlerin yapılarına uzaktırlar. Bu testler, sürecin sadece bir bölümüne odaklanmaktadır ve çocukların hızlı öğrenme ve gelişimlerini temsil etmez. Bu sebeplerden dolayı erken çocukluk döneminde değerlendirme belirli prensip ve kriterler etrafında yapılmaktadır. Aşağıdaki prensipler tüm değerlendirme uygulamaları için rehber olmalıdır (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998; s. 5-6).

- *Değerlendirme tüm çocukların yararına olmalıdır.*
- *Değerlendirme uygulamaları çocukların yaşına uygun geçerli ve güvenilir olmalıdır.*
- *Değerlendirme sürecinde çocukların farklı gelişim alanlarından bilgi elde etmek için onların güçlü yanlarını gösterebilecekleri metot ve araçlar kullanılmalıdır.*
- *Değerlendirme çocukların sahip oldukları anadilleri ve varsa ikinci dillerine uygun olmalıdır.*
- *Ailelerin değerlendirme için zengin bilgi kaynakları olduğu ve ailelerle değerlendirme sonuçlarının paylaşılması gerektiği unutulmamalıdır.*

Değerlendirme sürecinin nasıl yürütüleceğini değerlendirmenin amacı belirlemektedir. Değerlendirmenin içeriği, bilgi toplama yöntemleri, bilgilerin hangi kaynaklardan elde edileceği, geçerliği- güvenirliliği, sonuçların kimlerle paylaşılacağı ve sonuçlardan nasıl kararlar verileceği değerlendirmenin amacına bağlıdır.

1.7.6. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Süreci

Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin önemi, eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi programları, çocukların ihtiyaçlarını ve onların başarılarını değerlendirmektedir. Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, çocukların gelişim ve öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için bir takım araç ve yaklaşımların uygulandığı bir süreçtir. Bu süreç çocuklar hakkında bilgi edinmeyi, bilgileri organize ve analiz etmeyi ve paylaşmayı içermektedir (Beaty, 2006; Flottman, Stewart ve Tayler, 2011). Erken çocukluk eğitiminde kaliteli bir değerlendirme süreci, çocukların doğal ortamlarında farklı değerlendirme yöntemleri kullanmayı ve aileleri bu sürece dâhil etmeyi gerektirir (Grisham-Brown, Hallam ve Brookshire, 2006).

Değerlendirme türlerine ve değerlendirmenin tanımlarına baktığımızda; değerlendirme, çocuklar hakkında bilgiler edinme aşaması ile başlar. Toplanan bilgiler kayıt ve organize edilerek amacına uygun olarak analiz edilir. Ortaya çıkan sonuçlar çocuğun birincil bakım verenleri ya da aileleri ile paylaşılır.

1.7.7. Bilgilerin Toplanması

Değerlendirme sürecinin ilk aşaması, çocuklar hakkında bilgileri toplamaktır. Çocuklar hakkında bize detaylı bilgi sağlayabilecek her türlü bilgiyi aileler, gözlem, görüşme ve çocukların ortaya çıkardığı ürünlerden elde edebiliriz (Linder, 2013).

1.7.7.1. Gözlem

Gözlem, değerlendirme sürecinde önemli bir görevi olan çocukların gelişimini, davranışlarını ve onların eğitimine rehberlik etmek için kullanılan bir yöntemdir. Gözlem, çocuğun doğal davranışlarına odaklanarak, çocuk hakkında derinlemesine bilgi edinimini sağlar ve çocuğun gelişim sürecine yardım etme olanağı verir. Öğretmen çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini gözlem yolu ile keşfederek ona uygun etkinlikler hazırlama fırsatı yakalar (Beaty, 2006). Aynı zamanda gözlem öğretmenlerin yanında aileler, bakıcılar ve özel eğitimciler için oyun ve günlük rutinleri içerdiği için tercih edilen bir yöntemdir. Standart test tekniklerinin aksine gözlem, doğal yollardan çocukların davranışlarına odaklanmaya imkân verir. Gözlem, özellikle kendini ifade edemeyen ya da sorulara cevap vermekten çekinen çocukları tanımak için önemli bir yöntemdir. Akran ilişkileri, yardım etme becerileri, motor gelişim, erken okur-yazarlık, duygu

ve dikkat gelişimi izlemede temel yöntemdir. Son olarak gözlem, diğer değerlendirme araçları için bilgi toplar ve erken müdahale stratejilerinde önemli rol oynar (Brassard ve Boehm, 2007). Turupçu'ya (2014) göre gözlem, diğer değerlendirme yöntemleri için doğrudan bilgi sağlayan temel bilgi toplama yöntemidir. Gözlem planlı ya da anlık olarak çocuk hakkında detaylı bilgi edinmeyi sağlar. Gözlem kayıt altına alındığında, çocuklar hakkında objektiflik sağlanmış olur. Wortham'a (2001) göre gözlem çocukların gruptan ziyade sadece çocukların bireyselliklerine odaklanan, sözlü davranışların yanında çocukların bedensel etkinliklerini de çocuğun gelişim ve öğrenmesi hakkında doğrudan bilgi edinmeyi sağlar. Gözlem, çocuğun sosyal davranışları hakkında bilgi edinmek, gelişim ve öğrenme sürecini değerlendirmek ve varsa özel gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılır.

Çocuk gelişimi, karmaşık ve değişken bir süreç olduğundan gözlem, bu süreçte çocukların ihtiyaçlarını ve problemlerini belirleme açısından temel oluşturmaktadır. Gözlem, izlemenin yanında gözlemi yapan kişinin aynı zamanda farkında varmasını ve düşünmesini gerektirir. Gözlemci bir davranışın farklılıklarını ve nedenlerini gözlem anında düşünebilir. Sürecinin kaliteli geçmesi için kayıt tutmak bir zorunluluktur. Gözlemleri kaydederken kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, betimsel kayıtlar, fotoğraf, video ve ses kayıtlarından yararlanılabilir. Kayıtlarda dikkat edilmesi gerekenler; çocuğun adı- soyadı, tarih, saat, yer, gözleyen kim olduğu ve olayın açıkça yazılması gerekmektedir (Bradford, 2012).

1.7.7.2. Soru cevap

Öğretmen öğrenci diyalogları standart testlerin yanında özellikle de kalem kâğıt etkinlikleri ile kendilerini açıklayamayan çocuklar için kullanılan ve bilgiyi doğrudan çocuktan elde etmeye yarayan bir yöntemdir (Gullo, 2005; Wortham, 2001; McAfee ve Leong, 2012). Diyaloglar çocuğun her aktivitesinde ortaya çıkabileceği için öğretmen her zaman dikkati olmalıdır. Diyaloglar anlık olabileceği gibi, yapılandırılmış da olabilir. Yapılandırılmış diyaloglar çocuk hakkında belli bir amaca yönelik planlanır. Diyaloglar sırasında notlar alınabilir ya da ses kayıtları tutulabilir (Wortham, 2001). Öğretmenler, çocuklarla bire bir görüşmek için vakit bulmakta zorlansa da çocuklarla aralarında geçen diyaloglarına bir takım görüşme tekniklerini ekleyerek detaylı bilgi elde edebilirler. Öğretmenler sorularını ve

cümlelerini beklentilerine göre organize ederek karşılık gelen cevaplardan bir bütünlük sağlamalıdır (Mcafee ve Leong).

1.7.7.3. Öğrenci Ürünleri

Sınıfta yapılan etkinliklerin çoğunda çocuk hakkında bilgi edinmeyi sağlayan pek çok ürün ortaya çıkar. Bu ürünler tek başına ya da belli bir süreç sonunda birikerek, süreç olarak değerlendirmeye de olanak sağlar. Çocukların ürünleri ortaya koyma sürecinde onların materyalleri kullanma biçimleri ve bu aşamadaki gelişimleri hakkında bilgi toplanır. Ürünler aracılığı ile bilgi toplamak oldukça kolay gibi görünse de bu ürünleri değerlendirirken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Öncelikle ürünlerin hangi zaman aralıklarında toplanması gerektiğine karar verilmelidir. Ürünlerin üzerine kime ait olduğu, tarihi ve hangi etkinlik ürünü olduğu not alınarak tarih sırasına göre depolanmalıdır (Mcafee ve Leong, 2012). Çocukların sınıf içinde yaptığı etkinlik örnekleri informal değerlendirme yöntemlerinden biridir. Etkinlik örneklerinin amacına göre portfolyolarda organize edilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini ve ailelerin çocuklarını süreç içerisinde görmelerini sağlar. Çocuklar da kendi gelişimlerini somut bir şekilde gözlemleyebilirler. Etkinlik örneklerinin saklanırken bir takım noktalara dikkat etmek, sonradan çıkacak olan karışıklığın önüne geçebilir. Bu örneklerin hangi sırada ortaya çıktığını görmek için mutlaka üzerine tarih yazılmalıdır. Örneklerden elde edilen bilgilerin çocukların hangi gelişim alanlarını nasıl desteklediği yönünde bilgi edinmek için toplanan örneklerin niçin toplandığı önceden belirlenmelidir (Gullo, 2005).

1.7.7.4. Aile

Ailelerin değerlendirme sürecine katılmaları için birçok sebep vardır. Öncelikli olarak aileler, çocukları hakkında önemli bilgi edinme hakkına sahiptirler. Diğer ise aileler, çocukları ile öğretmenden daha fazla vakit geçirdiği için çocukları hakkında değerli bilgilere sahiptirler. Öğretmenin ailelerden elde edeceği bilgiler öğretmenin eğitim etkinliklerini planlamasına ve uygulamasına yardımcı olacaktır. Ailelerden bilgi edinmek ve değerlendirme sürecinden aileyi haberdar etmek için öğretmenler ailelerin değerlendirme sürecinde yer almasını sağlamaktadırlar. Öğretmenler, bu süreçte ailelerden elde edecekleri bilgilere odaklanarak ailelerin değerlendirme

sürecine aktif katılımlarını sağlamak için cesaretlendirmelidirler (Rutland ve Hall, 2013).

Aile, çocukların değerlendirme sürecinde anahtar kişilerdir. Değerlendirme sürecindeki aile-öğretmen işbirliği, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını belirler ve varsa çocuğun özel gereksinimlerini tanımlamaya katkı sağlar. Öğretmenler ailelerden görüşmeler ve sorular aracılığı ile bilgi edinebilir. Aile anketleri ve düzenlenen konferans, toplantı gibi etkinliklerle daha derin bilgiler sağlanabilir. Aile anketleri, çocukların davranış ve gelişimleri hakkında ailelerin görüşlerini ve aileler hakkındaki bilgileri elde etmek için bir takım sorulardan oluşmaktadır. Anketler; çocuk sağlığı, gelişimi, alışkanlıkları ve tercihleri, aile bilgileri konularında kapsamlı soruları içermektedirler (Mindes, 2007).

Ailelerin ve öğretmenlerin çocuğun okuldaki başarısını ve güçlü yönlerini geliştirmek için çaba göstermeleri ortak noktalarıdır. Bu anlamda çocuğu tanımaya yönelik soruların cevaplarını ararlar. Öğretmenler aileler ile yakın iletişimde bulunurken çocuğun gelişimi hakkında en çok öğrenmek istedikleri konuya odaklanırlar. Çocuğun yeni çevresi, stresli durumlarla nasıl baş edeceği, arkadaşları ile oynayıp oynamadığı, paylaşımında bulunup bulunmadığı hakkında aile ve öğretmen görüş alış verişinde bulunabilir. Aynı zamanda ailelere çocukları hakkında ne tür bilgiler edinmek istedikleri sorulabilir (Beaty, 2006).

Öğretmenler ailelerle bilgi alışverişinde bulunarak aile geleneği ve kültürü hakkında bilgi edinirler. Aileler çocuklarını uzun bir süreç içerisinde gözlemlemiş olduklarından, çocuklarının yetenekleri, güçlü yönleri, olası problemleri ve eğitim ihtiyaçları konularında önemli bilgilerle katkı sağlayabilirler. Aile üyeleri çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olan ilk bireylerdir. Aileler çocukları ile ilgili problem durumunda görüşlerini paylaşmaktan çekinebilirler. Fakat ailelerin hassas olduğu göz önünde bulundurularak uygulanan görüşmelerde görüşleri ve endişe ettikleri durumları paylaşmaları sağlanabilir (Mindes, 2007).

1.7.8. Bilgilerin Kaydedilmesi

Değerlendirme sürecinde bilgilerin toplanmasından sonraki aşama, toplanan bilgilerin kaydedilmesi ve düzenlenmesidir. Kayıt aşamasında yazılı kayıt araçları ve dijital kayıt araçları kullanılabilir (Linder, 2013).

1.7.8.1. Anekdotlar-Betimsel Kayıtlar

Sistematik gözlem, informal gözlemden farklı olarak çocuk hakkında belli bir amaca yönelik bilgi toplamayı gerektirir. Sistematik gözlem, sadece bilgi edinmeyi değil; toplanan bilgilerin kayıt altına alınmasına ihtiyaç duyar. Anekdot kayıtları çocukların doğal ortamlarında gözlemlerinden elde edilen bilgilerin gözlemci tarafından önemli görülen olayların kayıt edildiği yöntemdir. Zaman, yer, olayın tanımı, nasıl olduğu, neler söylendiği ve yapıldığı, kimlerin bu olayda yer aldığı anekdot kayıtlarında yer alması gereken bilgilerdir. Kayıtlar, olay esnasında tutulabileceği gibi olaydan sonra da tutulabilir. Anekdot kayıtları kısa olsa da zaman içinde biriken bu kayıtlar, çocuk hakkında detaylı bilgiler vermektedir. Anekdot kayıtlarını tutmak için özel bir eğitime ihtiyaç duyulmadığından öğretmenler, psikologlar, özel eğitimcilerin yanında aileler de bu notları tutabilirler. Anekdotlar gözlemciye hangi davranış ya da olayların kaydedileceğine dair esneklik sağlamaktadır. Bu esnekliğin yanında gözlemcinin ne durumda hangi olayları kayıt altına alıp almayacağından emin olamaması bu yöntemin dezavantajlarından sayılabilir (Boyd-Batstone, 2004; Beaty, 2006).

Betimsel kayıtlar, anekdot kayıtlarına benzese de içerik olarak anekdot kayıtlarından daha çok bilgiler içermektedir. Betimsel kayıtlarda belirli bir zaman aralığında çocuğun her yaptığı ve her söylediği kayıt altına alınır. Çocukların sosyal gelişimi ve davranışlarına yönelik olarak betimsel kayıtlar oldukça bilgi sağlamaktadır. Gözlemci betimsel kayıtları tutarken dikkati olmalı ve yargılayıcı ifadelerden kaçınmalıdır. Olaylar detaylı bir şekilde anlatılacağı için öğretmenler kolaylıkla kullanabilir. Fakat her şeyi yazarken önemli detayların kaçırılması ve zaman kısıtlamasının olması sınırlılıkları arasında sayılabilir. Ayrıca öğretmenin sınıfta tek bir çocuğa odaklanarak kayıt tutması, diğer çocukları anlık geliştirebileceği olaylarda hâkimiyeti zorlaştırır (Guddemi ve Case, 2004; Beaty, 2006).

1.7.8.2. Davranış Sıklık Sayımları

Davranış sıklık sayımları, bir davranışın ya da durumun belirli zaman aralığında meydana gelen frekansını kayıt etmek için kullanılan araçlardır. Bir davranışın arttığını ya da azaldığını görebilmek için haftalık ya da aylık zaman dilimlerinde gözlem ve kayıt yapılabilir. Davranış sıklık sayımlarını uygulamaya başlamadan

önce hangi davranışın gözleneceği açıkça belirtilmelidir (Hintze, Volpe ve Shapiro, 2002).

1.7.8.3. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, erken çocukluk döneminde yaygın olarak uygulanan, çocukların hangi becerilere sahip olduğu ya da son zamanlarda hangi gelişimsel özellikleri gösterdiğine karar vermek için kullanılan kategorilendirilmiş sıralı davranış özelliklerinden oluşan bir araçtır. Kontrol listeleri kısa sürede pek çok davranış gözlemlene olanağı ve gelişim raporları için bilgi sağlama açısından oldukça kullanışlıdır (Gullo, 2005; Wortham, 2001). Kontrol listeleri çocukların süreçlerini görmeleri için ailelere yardımcı olmaktadır. Bunun yanında çocukların bireysel olarak değerlendirilmesinde kullanım kolaylığı açısından oldukça avantajlıdır. Kontrol listeleri kullanılırken her çocuk için ayrı olduğu ve uygulama tarihinin yazıldığına dikkat edilmelidir (Gullo, 2005; Brassard ve Boehm, 2007).

1.7.8.4. Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler

Derecelendirme ölçekleri çocukların davranışlarının derecesini ve kalitesini sayılar aracılığı ile ifade etmeye yarayan kayıt yoludur (Wortham, 2001; Brassard ve Boehm, 2007). Bu ölçeklerde uzman, yeterli, geliştirilebilir ve yetersiz gibi ifadeler yer almaktadır. Derecelendirme ölçeklerindeki en temel zorluk çocuğun davranışının ölçeği dolduran kişilere göre öznellik gösterebilmesidir (Gullo, 2005; Brassard ve Boehm, 2007).

Rubrikler, bireyin davranışlarının niteliği hakkında daha önceden belirlenmiş puan sistemine göre ifade etmesine yarayan kayıt aracıdır. Rubriklerde her bir davranışın özelliği sabit bir puandan oluşmaktadır. Çocukların davranışlarını ve çalışmalarını sayılarla ifade etmek zor olduğundan rubriklerin farklı puanlayıcılarla uygulanıp aradaki tutarlılık sağlanarak oluşturulmalıdır (Mcafee ve Leong, 2012).

1.7.9. Bilgilerin Paylaşımı

Öğretmenler çocukları değerlendirme sürecinde elde ettikleri bilgileri ailelerle farklı yöntemlerle paylaşabilirler. Çocuğu bırakıp alma zamanı, telefon görüşmeleri, faks ya da mail, aile toplantıları ya da ev ziyaretleri, kahvaltı toplantıları ve haber mektupları öğretmenlerin ailelerle bilgi alışverişinde kullandığı yöntemlerdir. Öğretmen ve aile arasında geçen tüm bilgi alış veriş kayıtları çocuğun portfolyosunda saklanmalıdır (Beaty, 2006).

1.7.9.1. Portfolyo

Portfolyolar, çocuklarla belirli amaca yönelik olarak çocuklar hakkında bilgi ve ürünlerin toplanarak çocukların gelişim süreçlerinin gösterilmesidir. Portfolyolar çocukların kendi seçtikleri ürünlerin biriktirilmesine izin vererek onların kendi gelişim süreçlerini gözlemlenmelerine fırsat vermektedir (Davies ve LeMahieu, 2003).

Portfolyolar pek çok öğretmen tarafından çocuğun süregelen gelişimini değerlendirmek için tercih edilen en iyi yöntemdir. Portfolyo, çocuğun bireysel gelişimini gösteren düzenli kayıt ve dokümanların birikimi ile oluşur. Portfolyolardan sağlıklı veriler elde etmek bir takım kriterlere bağlıdır (Beaty, 2006; Baki ve Birgin, 2002; Öncü, 2009). Bunlar;

- Portfolyoların hangi amaca hizmet edeceği önceden belirlenmelidir.
- Bir portfolyo değerlendirme takvimi hazırlanarak hangi alanlarda hangi çalışmaların ne sıklıkta toplanacağına karar verilmelidir.
- Süreç sonunda çalışmaların ne şekilde değerlendirileceğine dair ölçütler belirlenmelidir.
- Portfolyoda olan ürünler çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik olmalıdır.
- Portfolyodan elde edilen sonuçlar öğretmenler ve ailelere öğrenme çıktılarını göstermelidir.
- Sonuçlar, çocuğun devam eden gelişimine yönelik olmalıdır.
- Öğretmen ve aile kayıtları, fotoğraflar, sanat çalışmaları, çocuk hakkındaki tüm formlar ve belgeler, anekdot kayıtları, aile-öğretmen iletişim kayıtları ve çocuk ses kayıtları portfolyolarda yer almalıdır.
- Portfolyodaki ürünler aile ve diğer yetişkinlerle iletişim kurmak için kullanılabilir.
- Sonuçlar program ve etkinlik hazırlama süreçlerinde kullanılabilir.
- Portfolyolardaki çalışmalar ve değerlendirme kriterleri çocuk ve ailesi için anlamlı ve açık olmalıdır.

Beaty'a (2006) göre ailelerin, çalışanlar ya da diğer eğitimcilerle daha kolay paylaşım yapabilmesi için portfolyolar çok ağır ya da büyük olmamalıdır. Dönem başından itibaren portfolyolar öğretmenler tarafından düzenli olarak

oluşturulmalıdır. Portfolyolar sadece çocukların ürünlerine yönelik değil çocukla ilgili her türlü belge ve formları içermelidir.

1.7.9.2. Panel

Paneller çocuklara ait resimlerin, fotoğrafların, el yapımı ürünlerin, çocukların akran ve öğretmeni ile olan etkileşimine dair notların yer aldığı sınıf içi veya sınıf dışı çocukların gelişim ve öğrenme sürecine katkı sağlayan durumları içerir. Çocuklar bu sayede kendi gelişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca paneller ailelerle iletişim kurmanın bir yoludur. Ailelerle geleneksel iletişim yolu olan haber mektuplarından ziyade paneller, görselliği açısından daha detaylı bilgi sağlamaktadır. Aileler bu sayede sınıf içi etkinlik süreçlerinden ve çocukların gelişimleri hakkında detaylı bilgi sahibi olmaktadır. Taşınabilir panel örnekleri olduğu gibi sınıf içinde ya da dışında duvarlar dökümantasyon paneli olarak kullanılabilir (Kline, 2008; Linder, 2013; Mitchell, 2010). Paneller çocukların akran, öğretmen ve materyallerle olan etkileşimlerini içerirler. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin çocukların öğrenme süreçleri ile ilgili gözlem notlarını yansıtırlar. Hazırlanan paneller içerik olarak amacına uygun ve öğrenme sürecini en iyi şekilde yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır. Okuyucunun dikkatini dağıtmaması açısından yazı ve fotoğraf oranına dikkat edilmelidir (Pedagojik Dökümantasyon, 2015).

1.7.9.3. Bülten

Sınıf bültenleri, çocukların öğrenme deneyimlerine yönelik olarak kullanılan dökümantasyon aracıdır. Bültenler, aylık süreçlerde okulda olan etkinlik haberleri, ailelere yönelik eğitici etkinlik tavsiyeleri, bir sonraki aya yönelik duyurular, kaynak önerileri, öğretmen tarafından yazılmış makale ve çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik etkinlikleri içermektedir (Pedagojik Dökümantasyon, 2015). Bültenler yazılı olarak eve gönderilebilir, velilerin kendisine verilebilir ya da internet üzerinden de velilerle paylaşılabilir. Öğretmen bunun kararını ailelerle görüşerek verir ve onların tercih ettikleri yollardan ailelere ulaştırabilir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013).

1.7.9.4. Gelişim Raporları

Gelişim raporları gelişim gözlem formundan elde edilen bilgilerin düzenlenip ve analiz edilerek çocukların bütün gelişim alanları hakkında aileye bilgi veren

raporlardır. Gelişim raporları birinci dönem ve ikinci dönem sonu olmak üzere yılda iki defa hazırlanır. Gelişim raporlarında çocukların güçlü ve desteklenmesi gereken yönleri ve ilgileri hakkında ailelere bilgi verilir. Gelişim raporları hazırlanırken çocukların gelişim süreçlerini sınırlandıran hazır formatlar yerine öğretmenin çocuk hakkındaki gözlem ve görüşlerini açık bir şekilde ortaya koyan düzen tercih edilmelidir. Öğretmen gelişim raporu hazırlarken gözleme başladığı tarihten raporun hazırlandığı tarihe kadar olan zaman dilimini göz önünde bulundurmalıdır (MEB, 2013; Aktaş Arnas, 2013).

1.7.9.5. Haber mektupları

Haber mektupları öğretmenler tarafından hem bilgi paylaşımı hem de iletişim amaçlı kullandığı yöntemlerden biridir. Öğretmenler ailelere göndermek istedikleri form ya da bilgi mektuplarını fotokopi aracılığı ile çoğaltıp yollayabilir. Bu şekilde ailelerde bu çalışma kâğıtlarını okumak ve doldurmak için yeterli zamana sahip olmakta ve bu evrakları tekrar çocukları aracılığı gönderme kolaylığı yaşamaktadırlar (Beaty, 2006).

1.7.10. Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Öğretmen İşbirliği

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişim ve öğrenmesinde birincil faktör ailelerdir. Eğitim ortamları ve bakım merkezleri de çocuklar için son derece önemli olup bu iki ortamın çocukların gelişimlerini en iyi şekilde desteklemeleri için birlikte çalışmaları gerekmektedir (Breedekamp, 2015). Aileler ve okullar çocukların potansiyellerini üst seviyeye çıkarmaları için çalışmaktadırlar. Aileler çocukların ilk eğitimcileri olmakla beraber okul da çocuklara zengin öğrenme ortamları sunmaktadır. Çocukların bu zengin eğitim ortamlarından edindikleri deneyimleri evde devam ettirebilmeleri güçlü bir okul aile işbirliği gerektirmektedir. Karşılıklı saygı, sorumluluk ve güven etkili işbirliğinin temelini oluşturmaktadır (Family School, t.y). Okul- aile işbirliği eğitimciler ailelerin iletişimi, ailenin evde etkinliklere katılımı ve ailenin okulda etkinliklere katılımı aracılığı ile yapılabilir (CASEL, 2011). Erken çocukluk eğitiminde aile ve çalışanların iletişimlerinin iyi olması uygulanan programların başarıya ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Okul- aile iletişiminin iyi olması, bu dönemdeki kaliteli eğitim ve bakımın ön koşuludur. Ayrıca ailelerin eğitime katılmaları çocukların eğitim etkinlikleri ve gelişimlerini arttırmaya yardımcı olmaktadır (Hughes ve MacNaughton, 2001).

Öğretmen, okul ve aile arasında köprü görevini üstlenmektedir. Amaç çocuğun gelişim ve öğrenmesini üst düzeye çıkarmak olduğundan öğretmen-aile işbirliği doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen-aile işbirliğinin etkili olabilmesi için okul ve ev için görev ve sorumlulukların belirlenmesi, sosyal olarak belirli düzeyde karşılıklı saygı gerekmektedir (Keyes, 2002). Hiç şüphesiz ki öğrencinin okuldaki eğitimi, başarısı ve gelişiminde ilk görev kendisine düşmektedir. Okul, aile ve çevre tek başına bireyin başarısında etkili değildir. Ancak ortak yapılan, eğitimi destekleyici, rehberlik edici ve bireyin motivasyonunu arttıracak etkinliklerle bireyin başarısının artmasına yardımcı olunabilir (Epstein vd., 2002).

Ailelerin eğitim süreçlerine katılımları öncelikli olarak okul-ev arasını işbirliğini geliştirmekte, aileler okul öncesi eğitimin önemini kavramakta ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır. Aileler bu sayede okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini yakından görerek okulda devam eden eğitimin evde de sürekliliğinin sağlanması yönünde bilinçlenmektedirler (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013; MEB, 2006). Ailenin eğitim sürecine katılımları aile, öğretmen ve çocuk açısından farklı kazanımları vardır. Aileler çocukları hakkında daha detaylı bilgi sahibi olurlar ve çocuklarının farklı ortamlarda nasıl davrandıkları yönünde gözlemlene fırsatı elde ederler. Farklı etkinliklere katılarak diğer ailelerle tanışarak ortak deneyim ve problemlerini paylaşma imkânı bulurlar (OBADER, 2013). Bu durum az da olsa aileleri ev ortamının dışına taşıyarak sosyalleşmelerine katkı sağlar (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013). Çocuklar açısından faydalarına baktığımızda okul ve ev arasındaki eğitim sürecinin birbirine uyumu artar. Öğretmen ve okul açısından aile katılımının yararlarına baktığımızda öğretmenler çocukların okula başlamadan önceki süreçteki deneyimleri hakkında bilgi edinir. Aile ve çocuğu tanır ve onların ihtiyaçlarına göre programı düzenleyebilir (OBADER, 2013).

MEB'e (2006) göre ailenin eğitim sürecine katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailenin sınıf içi etkinliklere katılımı, evde eğitim etkinliklerinin uygulanması ve yönetim- karar verme sürecine katılımı şeklinde gerçekleşmektedir.

1.7.11. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Aile İşbirliğine Yönelik Yapılan Etkinlikler

Erken çocukluk eğitim okulları ailenin programlarına yakın olmasını sağlamak amacıyla veli ziyaretleri, aile konferansları, aile mektupları, aile katılım etkinlikleri ve aile çalıştaylarını okul programlarına eklemektedirler. Ailelerin ya da birinci dereceden bakım veren kişilerin çocukların eğitim programlarına dahil olmaları, çocukların daha verimli olmalarını sağlamaktadır. Çocuğun aile ve öğretmen arasındaki tutarlılığı fark etmesi onun okula olan güvenini arttırmaktadır (Beaty, 2006).

1.7.11.1. Görüşme

Erken çocukluk eğitiminde aile, eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik iletişimin vazgeçilmez unsurudur. Bu iletişim sürecinde öğretmen-aile görüşmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen-aile arasındaki diyaloglar okul ve ailelerin birbirinden beklentileri ve sorumlulukların paylaşılmasında bir köprü görevi görmektedir. Görüşmelerin işlevleri zamana ve anlık gelişen durumlara göre değişebilmektedir (Güleç ve Genç, 2010). Görüşmeler yüz yüze yapılabilirken, teknolojinin ilerlemesi ile farklı yollardan öğretmen ve aileler iletişim kurabilmektedir. Sosyal medya, telefon görüşmeleri, telefon ve internet mesajları, video görüntüleri ve mailler bunlara örnek verilebilir. Bu tür görüşmeler aileye ve öğretmene zaman ve mekân açısından kolaylık sağlamaktadır (Graham-Clay, 2005).

Aile ve öğretmen arasındaki görüşmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için bir mekân sağlanmalı ve görüşmelerin bölünmemesi için tedbirler alınmalıdır. Görüşme öncesinde ailelerde olumsuz kaygıların oluşmasını engellemek için görüşmelerin amaçları açıklanmalıdır. Görüşmelerde sadece tek taraflı değil karşılıklı bilgi alışverişi olmalıdır (MEB, 2006). Bireysel görüşmeler her zaman planlı olamayacağı gibi çocuğu bırakıp alma zamanları öğretmen ve aileler için görüşmelere olanak sağlamaktadır. Çocuğu bırakıp alma zamanlarında hem öğretmen hem de veliler için yoğun geçmesinden dolayı görüşmeler kısa süreli olmalı ve genel olarak günü değerlendirme yönünde bilgiler verilmelidir (Aktaş Arnas, 2013).

Aile- öğretmen görüşmelerinde bir takım faktörler iletişimin kalitesine engel olabilmektedir. Kültürel farklılıklar, okula ve öğretmene karşı negatif tutumlar, ekonomi, zaman ve mekân yetersizlikleri, teknolojinin yetersiz ya da amacı dışında

kullanımı bu engeller arasında yer almaktadır (Graham-Clay, 2005). Çıkış saatleri öğretmen ve ailelerin günü değerlendirme için uygun bir zaman görünse de öğretmenlerin çıkış saatlerinde yorgun olmaları ve öğretmenlerin hem veli hem de çocuklarla ilgilenmek zorunda olması çıkış saatlerindeki görüşmelere engel olabilmektedir (Cardona, Jain ve Canfield-Davis, 2012).

1.7.11.2. Toplantılar

Okul, sınıf ve çocuklar hakkında bilgilerin paylaşıldığı ve eğitim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için ailelerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin ortak paylaşımlar yaptığı ve ortak kararlar aldığı etkinliklerdir. Toplantıların verimli bir şekilde geçmesi öncelikle hangi amaç için yapılacağı belirlenmelidir, katılımcılar bu amaçtan haberdar olmalıdır ve toplantının yeri ve zamanı ailelere bildirilmelidir. Toplantı başlamadan önce veliler sıcak bir şekilde karşılanmalı bu sayede veliler kendilerini rahat hissetmelidirler. Toplantı süresince velilere eşit derecede zaman ayırmaya gayret edilmeli, eğer mümkün değilse bireysel görüşmelerle desteklenmelidir. Velilerin anlayabileceği şekilde durumlar ve beklentiler dile getirilmelidir. Ailenin ve çocuğun kişiliğine yönelik yorum yapılmamalıdır. Ortak alınacak kararlarda herkesin fikri sorulmalı ve herkese uygun kararlar verilmelidir. Veli toplantılarının verimli şekilde geçmesi için karşılıklı saygı ve hoşgörüyü dikkat edilmeli, toplantı sırasında konuşulan konular not alınmalı ve toplantı sonrasında genel bir durum değerlendirilmesi yapılmalıdır (Işık, 2007; Çelik, 2005).

Ailelerin toplantıya çağırıldıklarında para isteneceği algısı toplantıya katılım sağlanması önünde engel oluşturmaktadır. Bu yargıların değiştirilmesi için çaba gösterilmelidir. Ayrıca aileler toplantılarda çocuklarının olumsuz durumlarına yönelik toplantılarda görüşmek istememektedir. Bu tür durumlarda ailelerle bireysel görüşmeler planlanmalıdır (MEB, 2006; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013).

1.7.11.3. Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri öğretmenin aileyi, ev kurallarını, aile içi ilişkileri ve çocuğun ortamını tanıma amaçlı yapılan etkinliklerdir. Ev ziyaretlerinin aile tarafından olumlu ve profesyonel karşılanması için amacı doğrultusunda yapılması çok önemlidir. Aksi halde ev ziyaretleri profesyonel olmaktan çıkıp sosyal bir etkinlikmiş gibi algılanabilir. Ev ziyaretlerinde çocuğun ortamını görmek, onun şartlarına uygun

verimini arttıracak eğitsel etkinlikler önermek, olumlu veya olumsuz davranışlara yönelik aileyi bilgilendirmek ve eğer varsa okulda yaşanan problemler hakkında aileyi haberdar etmek amaçları ile yapılabilir. Çocuk bu süreçte öğretmen tarafından önemsendiği hisseder ve kendine güveni gelişir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013).

Ev ziyaretleri çocuğun yaşadığı ev ortamını, ailesiyle olan ilişkilerini gözlemlemek, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik aileleri bilgilendirmek, okuldaki eğitim süreci hakkında aileyi bilgilendirmek için yapılır. Ev ziyaretlerinde dikkat edilmesi gereken husus ise ev ortamının aile ve çocuk için özel olduğunu ve buradan elde edilen bilgilerin çocuğu ve aileyi desteklemenin dışında yetkili olmayan kimselerle paylaşılması gerektiğidir (MEB, 2006; OBADER, 2013).

1.7.11.4. Haber Mektupları

Haber mektupları belirli zaman aralıklarında sınıfta olan eğitim etkinliklerine yönelik ya da özel durumların bildirilmesine yönelik öğretmenler tarafından ailelere gönderilen yazılı iletişim yöntemidir. Haber mektupları ailelerin anlayacağı şekilde açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmalıdır. Evde yapılacak etkinliklere yönelik bilgilendirilmeler haber mektupları ile yapılabilir. Haber mektuplarının kaybolma ihtimaline ya da ailenin okuma bilmeme ihtimaline tedbir amaçlı ikinci bir iletişim yolu uygulanmalıdır (Brown- Dupaul, Keyes ve Segatti, 2012).

1.7.11.5. İnternet

Teknolojinin gelişmesi ve eğitimde teknoloji kullanımının artması insan hayatını farklı açılardan kolaylaştırdığı gibi teknoloji ve internetin kullanımı eğitim etkinliklerine de yansımıştır. Aile ve öğretmenler internet üzerinden haberleşebilir ve günlük eğitim sürecine yönelik fotoğraflar ailelerle paylaşılabilir. Sosyal medya ve farklı telefon uygulamaları ile anlık bilgilerin aynı anda birden çok kişiye ulaşması sağlanabilir. İnternet üzerinden iletişim bu gibi kolaylıklar sağlasa da düşük sosyo-ekonomik grupta bulunan ailelerin erişiminin kısıtlı olması bu tür iletişimin engellerindedir (OBADER, 2012; Özdiç, 2014; George, 2012).

1.7.11.6. Sosyal ve Kültürel Etkinlikler

Okulda devam eden eğitimi kapsayıcı ve pekiştirici etkinlikler aile ile birlikte sosyal olarak da devam ettirilebilir. Özel gün ve haftalarda yapılacak olan etkinlikler, sergiler, portfolyo paylaşım günleri, alan gezileri, öğrencilerin eğitim süreçlerini

yansıtan özel günler ve toplantılar bu etkinlikler arasında yer almaktadır (MEB, 2013; Epstein vd., 2002). Çocukların eğitim etkinlikleri ve geleceğe yönelik planlar yapmak adına okul kültürel etkinlikler düzenleyebilir. Aileler bu sayede gerçekleştirilecek olan sosyal etkinliklerde görev alarak eğitim sürecine katılabilirler (Epstein, 1992; OBADER, 2013). Sosyal etkinlikler insanların sürekli içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşıp farklı insanlarla farklı konuların paylaşılacağı etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler ailelerin okula olan tutumlarının olumlu yönde değiştirerek okul ev arasındaki engellerin aşılmasına yardımcı olur. Geziler, piknikler, ailenin öğretmenle farklı mekânlarda görüşmesi ve okulda düzenlenen açılış ve yılsonu partileri bu etkinliklere örnek olarak verilebilir (Aktaş Arnas, 2013).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alan yazında değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak yeniden eskiye doğru sıralanmış olup değerlendirmeye yönelik görüşler ve değerlendirmeye yönelik aile öğretmen işbirliğine yönelik olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.1. Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerin İncelendiği Çalışmalar

Alaçam ve Olgan'ın (2015) okul öncesi eğitimi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin portfolyo kullanımına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmaya 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmada veriler görüşme yolu ile toplanmıştır. Öğretmenler portfolyonun çocuğun gelişimini izlemek amacıyla kullanıldığını, çocuğun gelişim sürecini yansıttığını ve çocuğun kendini değerlendirmesine izin verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler portfolyonun içeriğinde aile katılım etkinlikleri, sanat etkinliği, fen ve matematik etkinliği, çocukların gözlem raporları ve sosyal etkinliklerine yönelik kayıtların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, portfolyoları ailelerle paylaştıklarını fakat bu paylaşımı, çocukların ve ailenin aktif olarak sürece katılarak yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler portfolyonun birinci sınıf öğretmenleri ile paylaşılmadığını çünkü bu durumun birinci sınıf öğretmenleri tarafından talep edilmediğini ifade etmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitimde tutulan portfolyoların kendilerine ulaştırılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Turupçu (2014) öğretmenlerin gözleme yönelik görüşlerini incelediği çalışmada 6 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenler değerlendirme sürecinde gözlemi tercih ettiklerini çünkü değerlendirmenin temelini oluşturduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Gözlem öğretmenler tarafından farklı yer ve zaman gerektirmediğinden kullanışlı bulunmaktadır. Fakat öğretmenler kalabalık sınıfların gözlem sırasında dokümantasyon yapmaya engel olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin iş yükünden dolayı da dokümantasyon yapmak zorlaşmaktadır. Zaman yetersizliği de dokümantasyona engel olan diğer bir sebeptir. Fakat öğretmenler, çocukların yaş gruplarına gözlemin daha uygun olduğunu düşünmektedirler.

Uzun (2013) farklı türde okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliğine ait görüşlerini belirlemiştir. Tarama modelinde olan çalışmaya 373 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonunda okul öncesi öğretmenleri kendilerini ölçme değerlendirme konusunda genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin; gözlemleri kısa süre içinde kayıt altına alma, öğrencilerin gelişimlerini izlemek için etkinlikler hazırlama, paydaşları bilgilendirme özel okullarda çalışanlara göre fazla çıkmıştır.

Kang (2013) okul öncesi öğretmenlerinin farklı ortamlarda dokümantasyona yönelik çalışmalarını incelemiştir. Doktora tezi olarak gerçekleştirilen bu araştırmaya 5 okul öncesi öğretmeni katılmış ve nitel desende gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler dokümantasyon sürecinde zaman eksikliği ve kayıt alanına odaklanma konularında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin odaklandığı yerin haricinde sınıfın tümünde kayıt edilmesi gereken durumların olduğu gözlenmiştir.

Bonner (2012) sınıf öğretmenlerinin günlük sınıf etkinliklerinde süreç değerlendirme stratejileri kullanımını incelemiştir. Karma desende gerçekleştirilen çalışmaya 15 öğretmen katılmış olup veriler anket ve görüşme yolu ile toplanmıştır. Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek ve kendi etkinliklerini düzenlemek için süreç değerlendirmeye yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler süreç içerisinde geri bildirim oldukça kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Mangino (2012) yükseköğretimde fakülte üyelerinin sınıf içerisinde süreç değerlendirmenin bileşenlerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmaya 10 fakülte üyesi katılmış ve nitel desende gerçekleştirilmiştir. Fakülte üyeleri öncelikle sınıf içerisinde öğrencilerle sohbet esnasında sorularla onların kültürleri, akademik geçmişleri, motivasyon faktörleri ve öğrenme stilleri hakkında bilgi edinmektedir. Sınıf içerisinde teknoloji ve geleneksel yöntemleri kullanarak öğrencilere geri bildirim vermektedirler.

Buldu (2010) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını incelemiştir. 200 okul öncesi öğretmeni ile yapılan bu çalışmada oyun çocukların gelişimlerinin değerlendirmesi sürecinde oyunun önemli bir

değerlendirme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukları değerlendirirken aileden, diğer öğretmenlerden ve uzmanlardan bilgi almayı önemli görmektedirler. Fotoğraflar ve çizimler değerlendirme aracı olarak öğretmenler tarafından önemli bulunmaktadır. Buna karşılık geleneksel değerlendirme yöntemleri çalışma kâğıtları, çalışma kitapları vb. gelişime uygun değerlendirme araçları kadar önemli bulunmamıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları arasındaki ilişki oldukça yüksek çıkmıştır.

Erden (2010)' un okul öncesi eğitim öğretmenlerinin program uygulamalarında karşılaştıkları problemleri incelediği yüksek lisans tezinde 223 okul öncesi eğitim öğretmenine anket uygulanmış ve 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenler programı uygularken çeşitli problemlerin yanında değerlendirmeye yönelik problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme sürecinde karşılaştıkları probleme yönelik her gün değerlendirme yazmanın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü her gün değerlendirme yazmanın ihtiyaç duymayıp bu işlemi iş yükü olarak görmektedir. Ayrıca sınıf içindeki sorumluluklarından dolayı değerlendirme kaydı yapmaya zaman bulamamaktadırlar.

Sezer (2010) okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmaya 106 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin en çok uyguladığı değerlendirme araçları kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu olarak görülmektedir. Anekdot kaydı kullanan öğretmenler çocukla ilgili önemli olayların kaydedilmesinde kolaylık sağladığı için tercih edilmektedir. Gelişim dosyaları da öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılmaktadır.

Hanes (2009) doktora tezinde okul öncesi eğitimcilerinin kendi okullarındaki değerlendirme sürecine yönelik algılarını ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşlerini almıştır. Tarama araştırması olarak gerçekleşen bu çalışma 230 okul öncesi öğretmeni, yönetici ve öğretmen asistanı ile gerçekleşmiştir. Eğitimcilerin değerlendirmeye yönelik görüşleri olumlu bulunmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu kendi okullarında kullanılan değerlendirme araçlarını ve uygulamalarını olumlu ve kullanışlı bulmuşlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu değerlendirme aracının aileye, ev kültürüne ve ev diline uygun olup olmadığı

konusunda nötr kalmışlardır. Güncel değerlendirme aracı ve ailenin değerlendirme sürecindeki rolü hakkında katılımcıların yarısından fazlası olumlu görüş bildirmiştir.

Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau ve Laurencelle (2009)' un okul- aile işbirliğine yönelik çocukları ilköğretime devam ailelerin okul raporları ve ailelerin öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki rollerine yönelik görüşlerini incelediği çalışmaya 125 aile katılmıştır. Tarama niteliğindeki bu çalışmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aileler öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olması değerlendirmeden elde edilen sonuçları da daha iyi anladıklarını göstermektedir. Okul raporları açık ve anlaşılır olduğunda ailelere çocuklarının süreçlerini izlemek daha anlamlı gelmektedir. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının performanslarını onları diğer yaşlıları ile karşılaştırmak için önemli görmekte-dirler.

Maloley (2008) öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamalarını ve bu uygulamaları nelerin etkilediğini doktora tezinde incelemiştir. Nitel desende gerçekleştirilen bu araştırmaya 7 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde çeşitli amaçlara yönelik olarak çeşitli yollardan çocuklar hakkında bilgi edinmektedirler. İnfomal gözlemler öğretmenlerin çocuklarla günlük aktivitelerinde önemli yer tutmaktadır. Ayrıca öğretmenler çocukların bir konudaki bilgisine yönelik standart testlerin yerine çocukla birebir gerçekleştirilen etkileşimi kullanmaktadırlar.

Eren (2007) portfolyo değerlendirmenin anaokulu öğretmenleri, çocuklar, aileleri ve anaokulunun eğitim sistemi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Karma desende gerçekleştirilen bu çalışmaya özel bir anaokulu kurumundan 6 anaokulu öğretmeni, 10 altı yaş grubu çocuk ve aileleri katılmıştır. Sonuçlara göre anaokulu öğretmenleri portfolyo değerlendirmesine karşı pozitif yönde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler portfolyoyu hem kapsamlı hem de detaylı bir araç olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler sistematik olarak dokümantasyon yapmanın, zamanı yönetmenin, aile ve çocuğu bu sürece dahil etmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Portfolyo aile ve okul arasındaki ilişkiyi daha güçlü ve pozitif yapmaktadır. Aileler portfolyonun çocukların ilgi ve becerilerini öğrenme konusunda yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir.

Nassif'in (2007) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirmeye yönelik inanış ve algılarını çalıştığı doktora tezi karma desende yapılmıştır. Araştırmaya 197 okul öncesi öğretmeni katılmış, veriler anket yolu ile toplanmış ve gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin tamamı temel değerlendirme yöntemi olarak informal gözlemi kullandıklarını ve dokümantasyon yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler görüşmelerde gözlemleri kaydetmediklerini ve çocukla ilgili doküman tutmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelere vermek üzere gelişim temelli kontrol listeleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bilgileri ve uygun değerlendirme yöntemlerini kullanmadaki sınırlı bilgilerinin çocukları etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi değerlendirmeye yönelik eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Sınıf içinde değerlendirme yapmanın da çocukların eğitim ve bakım zamanlarını kısıtlamaktadır.

Taner (2005) okul öncesi öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerini uygulamasına yönelik görüşlerini incelediği yüksek lisans tezinde 145 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Tarama çalışması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenler bireyi tanıma tekniklerinden en çok görüşme ve gözlemi kullandıkları, daha sonra ise ev ziyaretlerini uyguladıkları görülmektedir. Öğretmenler gözlem sürecinde çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin gözlemden elde ettikleri bilgileri aileler ile paylaşma yollarına bakıldığında dosyalar, karneler veli toplantılarını kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çocukla ilgili tuttuğu dosyalarda dönem içerisinde yapılan faaliyetler, gözlem formları ve çocuklarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Martinez, Martinez ve Perez (2004)' un çocukları ilkokula devam eden ailelerin çocukların değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmaya 188 aile katılmıştır. Karma desende gerçekleştirilen çalışmada veriler açık uçlu, kapalı uçlu ve likert tipi soruların bulunduğu anket aracılığı ile toplanmıştır. Ailelerin çoğunluğu öğretmenlerin çocuklarını nasıl değerlendirdiği yönünde bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının öğrenme süreçleri hakkında öğretmenle görüşerek bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Aileler okul raporlarının çocuklarının öğrenme süreçlerini yansıttığını düşünmektedirler. Fakat aileler öğretmenle görüşmelerin çocukların öğrenme süreçleri hakkında daha detaylı bilgi verdiğini düşünmektedirler.

Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001)' in okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelediği çalışmaya 298 öğretmen katılmıştır. Nicel desende yapılan bu çalışmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler kullandıkları değerlendirme uygulamalarına yönelik olarak gözlem, yazılı notlar, portfolyo ve ailelerle görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu değerlendirme araç ve yöntemlerini belirlerken ise programın amaçlarını ve çocukların özelliklerine uygunluğu bakımından dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

McMillan ve Nash (2000)' in 200 İngilizce ve matematik öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada sınıf içi değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inanışları ile sınıf içi uygulamaları tutarlı bulunmuştur. Öğretmenler süreç değerlendirmeyi eğitim uygulamaları esnasında kullanmaktadırlar ve elde ettikleri bilgileri de eğitim süreçleri hakkında kararlar alırken kullanmaktadırlar. Öğretmenler değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini düşünmekte ve değerlendirme yaparken farklı araç ve yöntemlerin kullanılmasının iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Diffily (1994) erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin değerlendirmeye yönelik inanış ve uygulamalarını incelemiştir. Karma desende olan bu çalışmaya 84 okul öncesi eğitimi öğretmeni katılmış, veriler anket ve görüşme yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonunda genel olarak öğretmenler standart testlere karşı negatif görüş bildirmişlerdir ve bu testlerin çocuklar için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Geleneksel değerlendirmeye göre alternatif değerlendirmeye karşı daha güçlü inanışları olduğu görülmüştür. Uyguladıkları değerlendirme yöntemleri geleneksel değerlendirmeden alternatif değerlendirmeye kadar değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu gözlemin günlük rutinlerde güvendikleri değerlendirme yöntemi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kontrol listeleri ve rubrikler gibi daha önceden kurgulanmış değerlendirme araçlarını kullanmayı daha kolay bulduklarını belirtmişlerdir.

2.2. Değerlendirme Sürecinde Aile-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Temel, Bayraktar ve Güven (2015)' in okul öncesi öğretmenlerinin aile iletişim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelediği çalışma tarama modelinde olup Türkiye genelinde 893 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Veriler anket aracılığı toplanmış olup öğretmenler ailelerle iletişim kurmak için en çok geliş- gidiş

saatlerini tercih etmektedirler. Daha sonra sırası ile haber mektupları, telefon görüşmeleri, kaset video kayıtları, broşürler, kitapçık ve etkinlik örneği öğretmenler tarafından kullanıldığı bulunmuştur.

Özdiñç (2014) aile katılımında sosyal medyanın kullanımına yönelik olarak çalıştığı yüksek lisans tezi nitel desende gerçekleştirilmiştir. Buna yönelik olarak 52 veli ile görüşme yapılmıştır. Aile katılımında sosyal medyanın kullanımına yönelik olarak aileler en çok çocuklarının okulda geçen günün detaylarını merak etmektedirler. Buna yönelik olarak fotoğraf paylaşımı sosyal medyada oldukça kullanılmaktadır. Bu amacın dışında yapılan etkinlikler ve okul-sınıfla ilgili duyurulara yönelik olarak sosyal medya kullanılmaktadır. Sosyal medya kullanımına yönelik olarak aileler çocuklarına kolaylıkla ulaşabildiklerini ve bu durumun hoşuna gittiklerini belirtmişlerdir.

George (2012) doktora tezinde üç yaş grubu öğretmenlerinin ailelerle çalışırken edindiği deneyimlerini araştırmıştır. Karma desende yapılan bu çalışma betimseldir. 125 katılımcıya anket uygulanmıştır. Bu katılımcıların arasında görüşmeye katılmayı kabul eden 33 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını ailelerle iletişim kurarken en çok yüz yüze ya da telefon aracılığı ile görüştiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında yazılı notlar da en çok tercih edilen yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Mail yüksek gelirli ailelerde sık kullanılan bir yöntem olmasına rağmen düşük gelirli ailelerde mail aracılığı ile haberleşmenin daha az tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca sosyal medya, internet sitesi ya da mesaj gibi teknoloji üzerinden haberleşme de ev ve okul arasındaki iletişimi de daha ulaşılabilir hale getirmektedir. Toplantılar ve haber mektupları gibi yöntemler de kullanılır olmasına rağmen ev ziyaretleri en az kullanılan yöntemler arasındadır.

Güleç ve Genç (2010)' un okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği hakkında öğretmen ve ailelerin görüşlerini incelediği çalışmaya 35 öğretmen 180 aile katılmıştır. Tarama niteliğinde olan bu çalışmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler ailelerin çocukları problemleri davranış gösterdiklerinde ya da disiplin problemleri olduğunda görüşme talep etmektedirler. Öğretmenler ailelerle görüşmeden önce görüşülecek konular hakkında plan yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde aileler çocuklarının genel performanslarına ya da sınıf arkadaşları ile ilişkisini sormaktadırlar. Okul aile işbirliğine yönelik sene de bir defa yapılan toplantılarda sene içerisinde yapılacak olan sosyo-kültürel etkinlikler

hakkında görülmektedir. Aileler, öğretmenlere çocuklarının bakım ve sosyal becerilerine yönelik sorular sormakta öğretmenler ise ailelere çocukların bakım ve evdeki etkinlikleri hakkında sorular yöneltmektedir.

Binicioğlu (2010)' un ilköğretimde okul aile iletişim etkinliklere yönelik öğretmen ve veli görüşlerini incelediği çalışma nitel desende gerçekleştirilmiş olup 11 öğretmen ve 31 veli katılmıştır. Öğretmenlerin çoğu okul-aile iletişimine yönelik olarak toplantı, özel görüşmeler, seminer, gezi ve kermes gibi etkinliklerin yapıldığını belirtmişlerdir. Aileler öğretmenle; çocuğun desteklenmesi gerektiği, okulda yaşanan sorunlar, çocukların okuldaki durumları ve evdeki çocuğun davranışlarına yönelik konularda görüştüklerini belirtmişlerdir. Ailelerin çoğu öğretmenle iletişim kurmakta sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Özdemir (2009)' in ailelerin ilköğretimde aile katılımı ile ilgili görüşlerini incelediği yüksek lisans tezi tarama şeklinde olup çocukları ilköğretime devam eden 501 aile çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Işık (2007) tarafından geliştirilen "Okul-Aile İşbirliği Çalışmaları" isimli anket kullanılmıştır. Katılımcılar 359 anne, 142 babadan oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ev ödevleri ailelerin ve çocuğun birlikte yaptığı en sık yapılan etkinlik olarak görülmüştür. Aileler okul etkinliklerine katılımlarının az olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuğu okula bırakıp okuldan alma zamanlarında öğretmenle yüz yüze iletişim kurma ve okul panosu hazırlama aile katılım etkinlikleri arasında birinci sırada çıkmıştır. Okulların aile ve öğretmeni bir araya getiren çocukların akademik, motor ve sanat etkinliklerinin sergilendiği özel gün etkinlikleri düzenlediği görülmüştür. Bu okullarda aile katılım formları, bültenler ve okuldaki eğitim etkinliklerine yönelik notların öğretmen tarafından uygulanmadığı belirtilmiştir. Aile katılım etkinliklerinin çocuğun eğitim etkinliklerini güçlendirdiği, aileleri mutlu ettiği ve bu etkinlikleri kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Aileler bu konu hakkındaki beklentilerini daha çok konferans, öğretmen-veli görüşmeleri ve bilgilendirici kitaplar olarak dile getirmişlerdir.

Abbak (2008)' in okul öncesi eğitim programında aile katılım etkinliklerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerini incelediği çalışmaya 288 aile ve 61 öğretmen katılmıştır. Tarama niteliğinde gerçekleştirilen çalışmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler ailelerle yaptıkları yazışmalarda daha çok materyal talebi, okulla ilgili duyuru ve günlük

etkinliklere yönelik bilgilendirme yer almaktadır. Aileler öğretmenlerden etkinliklere yönelik ev ziyareti yapmalarını beklemekte çünkü öğretmenlerin ev ortamını görmelerini istemektedir.

Yıldırım ve Dönmez (2008)' in okul aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini incelediği çalışma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dokuz öğretmen 8 veli katılmıştır. Veriler görüşme ve doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda veliler ve öğretmenler iletişim sürecinde yüz yüze görüşmelerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bu tarz görüşmelerde öğretmenler veliye daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Veliler kendilerini rahat hissedip bu görüşmeleri daha samimi bulduklarını ifade etmişlerdir. Okul- aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik öğretmenler ve veliler daha rahat ve samimi ortamlar yaratan etkinliklerin düzenlenmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler; yılsonu gezileri, çay saatleri, piknikler, seminerler, tanışma toplantısı vb. faaliyetlerin okul- aile işbirliğinin artacağını, ailenin çocuk hakkında daha fazla bilgi sahibi olacağını ve ailenin kendini değerli hissetmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sorumluluğu paylaşılmakta ve bu durum çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Velilere göre bu işbirliğinin artması sonucu çocuğun güveni gelişir, aile çocuğun okuldaki durumundan haberdar olur ve öğretmen çocuğun koşulları hakkında bilgi sahibi olur. Velilerin çalışıyor olması, bu işbirliğini engelleyen nedenler arasında görülmüştür. Ayrıca okul çağırınca para isteneceği algısı da bu sebepler arasındadır.

Işık'ın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarını anne-baba görüşlerine göre incelediği yüksek lisans tezi tarama modelinde olup çocukları ana sınıfında eğitim gören 403 anne-baba ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 333' ü kadın, 70'i erkektir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve 23 sorudan oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların görüşlerine göre okul tarafından en sık kullanılan yöntem yüz yüze görüşmedir. Buna karşılık olarak telefon görüşmelerine, konferanslara, seminerlere, ev ziyaretlerine, dilek-şikâyet kutusuna ve aile tanışma-kaynaşma toplantılarına okul tarafından pek yer verilmediği görülmüştür. Veli toplantılarının ise yılda bir-iki kez yapıldığı görülmüştür. Aile tarafından düzenlenen etkinliklere bakıldığında az da olsa kermes, piknik, ev

ziyaretleri, sergiler ve aile yemekleri takip etmektedir. Anne-babaların okul-aile işbirliği etkinliklerine katılmama sebeplerinden ilk olarak zaman faktörünü belirtmişlerdir. Aileler en çok ihtiyaçları olduğu konularda bilgilendirme ve çocuğun eğitimi hakkında işbirliği yapmayı okuldan beklemektedirler. Anne-babalar okul tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri kısmen yeterli bulmuşlardır. Okul tarafından düzenlenmesi beklenen etkinlikler arasında ise sırasıyla veli toplantıları ve görüşmeler, anne- baba eğitim çalışmaları ve bilgilendirici kitapçıklar başta gelmektedir. Aileler tarafından düzenlenmesi beklenen diğer etkinlikler arasında öğretmene etkinlik hazırlamada yardımcı olma başta gelmiştir. Okul-aile işbirliği kapsamında aile okulda yapılan etkinlikler ve çocuk hakkında bilgilendirilmeyi kurumdan beklemektedir.

Gerawatanakaset (1990) doktora tezinde yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin 3-5 yaş arası okul öncesi eğitim programından beklentileri araştırılmıştır. Betimsel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, 52 sorudan oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. Toplamda 40 devlet ve herhangi bir kuruma bağlı anaokullarından 40 yönetici, 74 öğretmen ve 101 aile araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticiler, sosyal gelişimi sırasıyla akademik, duygusal ve fiziksel gelişimi önemli görmüşlerdir. Öğretmenler; sosyal ve akademik gelişimi eşit derecede önemli bulup bunlardan sonra sırasıyla duygusal ve fiziksel gelişim gelmektedir. Aileler sosyal gelişimi birinci olarak görüp bunu takiben sırasıyla akademik, duygusal ve fiziksel gelişimi önemli görmüşlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları çocuk bakımı ve erken eğitim kurumları olarak görülmüştür. Yöneticiler, öğretmenler ve aileler bakımı akademik gelişimden öncelikli görmüşlerdir. Aileler öğretmenlerden, öğretmenler de yöneticilerden bakımı daha çok vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumları, aileler için öncelikle bakım merkezleri olarak görülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının incelendiği çalışmaları görmekteyiz. Erken çocukluk eğitiminde değerlendirmeye yönelik inanış ve uygulamalara yönelik araştırmalar öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik hem geleneksel hem de alternatif

yöntemleri kullansalar da alternatif yöntemlere daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir (Diffily, 1994, Buldu, 2010; Hanes, 2009).

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bilgi eksiklikleri, değerlendirme yapmanın zaman gerektirdiği ve kalabalık sınıflar olarak görülmektedir (Nassif, 2007; Erden, 2010; Kang, 2013)

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarına bakıldığında öğretmenlerin görüşme ve gözlemi uygulamalarında sıklıkla kullandıkları görülmektedir (Trepanier-Street, McNair ve Donegan, 2001; Taner, 2005; Maloley, 2008; Uzun, 2013). Gözlemi öğretmenler için farklı yer ve zaman gerektirmediğinden ve çocukların yaşlarına daha uygun olduğu için tercih etmektedirler (Turupçu, 2014). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarından kazanım değerlendirme formu, gelişim raporu, anekdot kaydı ve gelişim dosyasını uygulamalarında sıklıkla kullandıkları görülmüştür (Sezer, 2010). Öğretmenlerin portfolyolara yönelik aile ile iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Eren, 2007).

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenler süreç değerlendirme de geri bildirim sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir (Bonner, 2012; Mangino, 2012). Öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir (McMillan ve Nash, 2000).

Ailelerin okul tarafından gönderilen raporlara yönelik görüşleri çocukların öğrenme süreçlerini yansıttığını düşünmektedirler (Martinez, Martinez ve Perez, 2004) fakat raporların daha açık ve anlaşılır olması ailelerin çocukların süreçlerini izlemelerini kolaylaştıracağı belirtilmiştir (Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau ve Laurencelle, 2009).

Aile ve öğretmenlerin eğitim sürecinde işbirliğine ve iletişim süreçlerine yönelik çalışmalara bakıldığında aile ve öğretmenler en sık yüz yüze iletişim kurdukları ortaya koyulmuştur (Işık, 2007; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Özdemir, 2009; George, 2012; Temel, Bayraktar ve Güven, 2015). Bunun yanında telefon ve internet gibi teknoloji temelli iletişim yöntemleri de aile ve öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemler arasındadır (Özdiñç, 2014). Aile, öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimden beklentilerine yönelik olarak üç grup da sosyal gelişimi diğer

gelişim alanlarından önemli görmektedirler (Gerawatanakaset, 1990). Ailelerin öğretmenlerden etkinliklere yönelik ev ziyareti bekledikleri görülmektedir (Abbak, 2008). Aile ve öğretmenler çocuğun okuldaki ve evdeki durumuna yönelik birbirlerinden bilgiler almaktadırlar (Güleç ve Genç, 2010; Binicioğlu, 2010).

Bu araştırma; aile ve öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinin yanında, öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin uygulamalarını, karşılaştığı güçlükleri, aile ile iletişim süreçlerini ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik hangi bilgilerin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerliğe ve güvenilirliğine yer verilmiştir.

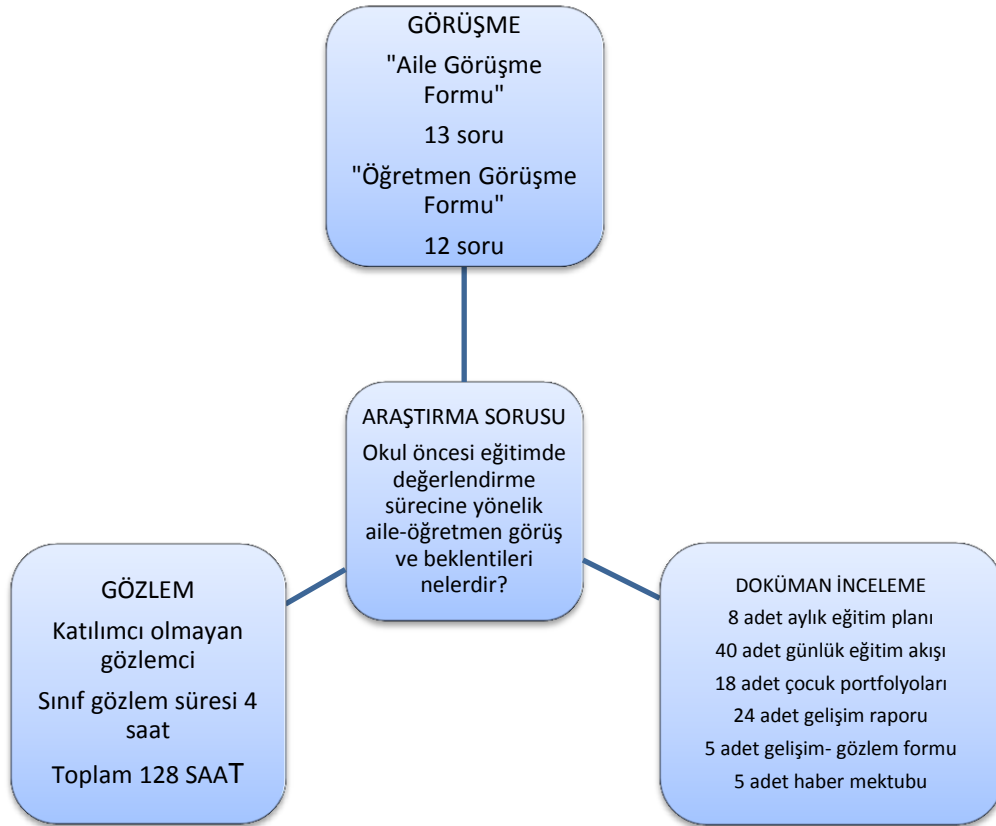
3.1. Araştırmanın Yöntemi

“Okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi” isimli bu araştırma betimsel türde olup nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir." (Merriam, 2013; s.40). Çalışmanın durum çalışması olabilmesi için bir program ya da sınırlı bir sistem seçilmelidir. Durum çalışmasının en önemli özelliği çalışmanın nesnesinin yani durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2013). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışması belirli bir olay ya da program üzerinde yürütülür. Bu çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler betimlenir ve okuyucu durum çalışmasındaki ortaya konan ürünü daha iyi anlar (Merriam, 2013). Durum çalışmaları, belirli bir olay hakkında detaylı bilgi verir. Okuyucu kendi tecrübeleriyle yapılan çalışma arasında yorumlar yapabilir (Büyüköztürk vd., 2009; Merriam, 2013).

Bu araştırma ile okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve ailelerin görüşleri, birbirleriyle iletişim süreçleri, birbirlerinden beklentileri ve öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara' nın Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde MEB' e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan 8 öğretmen ve 24 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Altındağ ve Yenimahalle ilçeleri Ankara' nın farklı sosyoekonomik katmanlarını içinde bulunduran iki ilçe olup tipik durum örnekleme için ideal bir popülasyona sahiptir.

Nitel araştırmalarda elde edilen bulguları desteklemek ve bulguların birbirleri ile tutarlılığını görmek için farklı veri kaynakları kullanılır (Creswell, 2014). Nitel çalışmalarda çoklu veri kaynaklarının kullanımı araştırmada toplanan bilgilerin objektifliğinin sağlanması açısından önemlidir. Patton'a (2014) göre bir

araştırmada farklı veri kaynaklarından bilgiler toplanması, araştırılması gereken problemler için birbirini destekleyici bilgilerin edinilmesini sağlar. Bu araştırma için öğretmen ve ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi ve bu süreçteki işbirliğine yönelik görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmen ve aileler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve aile ile iletişim süreçleri hakkında bilgi edinmek için gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları ve aile ile iletişim süreçleri hakkında bilgi edinmek için alan notları tutulmuştur. Her sınıf için 16 saat olmak üzere toplam 128 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler çocukların giriş ve çıkış saatlerini kapsamakta, 32 çıkış saati ve 20 giriş saati gözlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin değerlendirme amacı ile tuttıkları kayıtlar ve aile ile iletişimde kullanılan yazılı dokümanlar incelenmiştir. Bu dokümanların içinde 8 aylık eğitim planı, 40 günlük eğitim akışı, 18 öğretmenlerin çocuklar için tuttuğu portfolyo, 24 gelişim raporu, 5 gelişim gözlem formu ve 5 haber mektubu bulunmaktadır. Bu araştırma için veri kaynakları üçgenlemesi Şekil 1. de verilmiştir.



Şekil 1. Veri Kaynakları Üçgenlemesi Gösterimi

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Ankara il merkezindeki okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim alan çocukların velileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yolu ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacının merak ettiği konu ile ilgili pek çok bilgi verecek olan bir çalışma grubunun seçimidir (Merriam, 2013). Tipik durum örnekleme sıra dışı olmayan bir durumun seçilerek bu örneklem üzerinden bilgi toplanmasıdır (Merriam, 2013; Büyüköztürk vd., 2009). Toplam 8 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Her öğretmenden de araştırmaya katılabilecek 3 ailenin belirlenmesi istenmiştir. Öğretmenler araştırma için zaman ayırabilecek aileleri belirleyerek katılımlarını sağlamıştır. Böylece katılımcıların diğer parçası olan 24 aile uygun örneklem yolu ile seçilmiştir. Uygun örnekleme, ulaşılması kolay ve çalışılması maliyetli olmayan zaman, mekân ve para açısından kolaylık sağlayacak örneklemin seçilmesidir (Patton, 2014; Merriam, 2013).

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cresswell'e (2012) göre örneklem bir araştırma için seçilen ve problem hakkında bilgi sağlayacak çalışma grubudur. Johnson ve Christensen'e (2014) göre nitel araştırmalarda katılımcılar çalışma ile ilgili detaylı bilgi toplanacak çalışma gruplarıdır. Araştırma öncesinde katılımcı özellikleri belirlenerek kimlerin bu çalışmada katılımcı olarak yer alması gerektiğine karar verilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubu ve Mesleki Kıdemleri

<i>Öğretmen</i>	<i>Çalıştığı yaş grubu</i>	<i>Mesleki deneyim (yıl)</i>
Ö1	5	18
Ö2	5	24
Ö3	5	12
Ö4	3	7
Ö5	5	15
Ö6	4	6
Ö7	3	9
Ö8	5	24

Öğretmenlerden hepsi lisans mezunu olup yarısından fazlası 5 yaş grubu çocuklarla çalışmakta ve 10 yıl üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 2.Öğretmen ve Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	<i>Öğretmen</i>	<i>Aile</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	8	24
Erkek	-	-
<i>Yaş</i>		
20-25 yıl	-	2
26-30 yıl	2	5
31-35 yıl	2	12
36-40 yıl	-	3
41- yıl	4	2
<i>Öğrenim durumu</i>		
İlkokul	-	6
Ortaokul	-	4
Lise	-	8
Ön lisans	-	1
Lisans	8	5
Yüksek lisans	-	-
<i>Mesleki deneyim</i>		
1-5 yıl	-	-
6-10 yıl	4	-
11-15 yıl	1	-
16-20 yıl	1	-
21 yıl-	2	-

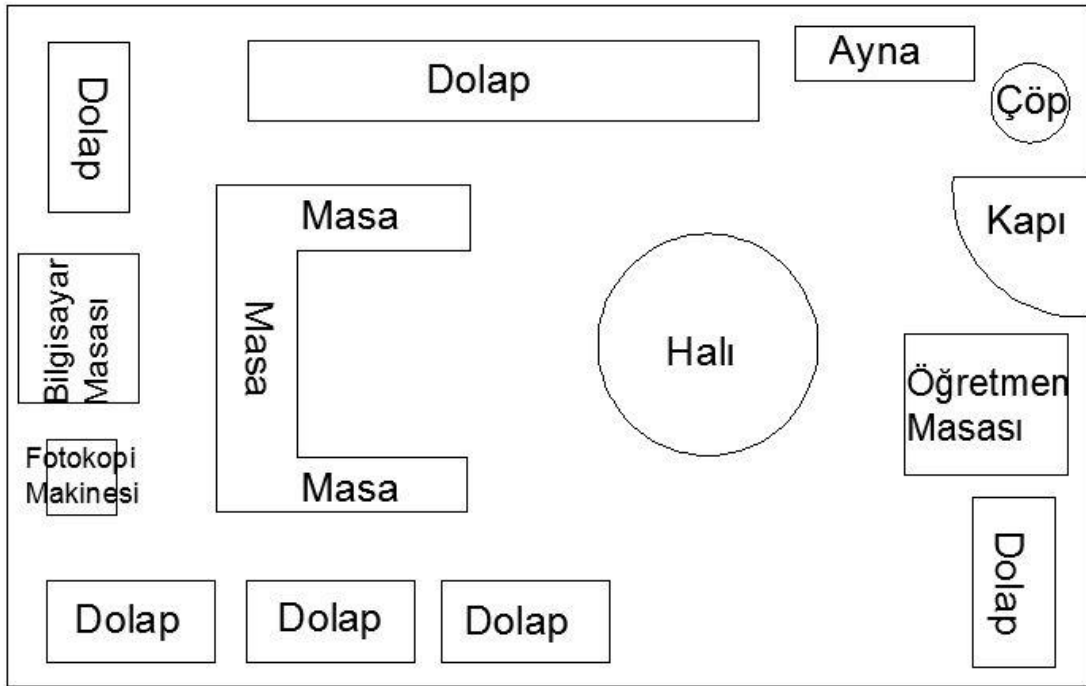
Katılımcıların hepsi kadındır ve ailelerden çalışmaya sadece anneler katılmıştır. Öğretmenlerin yarısı 40 yaşın üzerinde ve meslekte tecrübeli öğretmenlerdir. Annelerin çoğunluğu lise mezunu olup genel olarak otuzlu yaşlardadırlar.

3.2.2. Ortam

Nitel araştırmalarda ortam araştırmacının ilk elden bilgi toplayacağı alanlardır. Ortam davranış, etkileşim ve durumların yaşandığı sınırlandırılmış çevredir. Ortamlar katılımcıların davranışlarını ve hareketlerini etkilemektedirler (Agee, 2002).

O1 kodlu bağımsız anaokulu sabah ve öğle olmak üzere ikili eğitim vermektedir. Toplamda yedi sınıf bulunmakta ve bu sınıfların üç tanesi sabah, dört tanesi öğleden sonra grubundadır. İki katlı olan okulda giriş katta danışma, memur, müdür odası, müdür yardımcısı odası, mutfak, yemek salonu, çok amaçlı salon, personel wc ve çocuk wc bulunmaktadır. Üst katta ise 4 sınıf ve çocuk wc vardır.

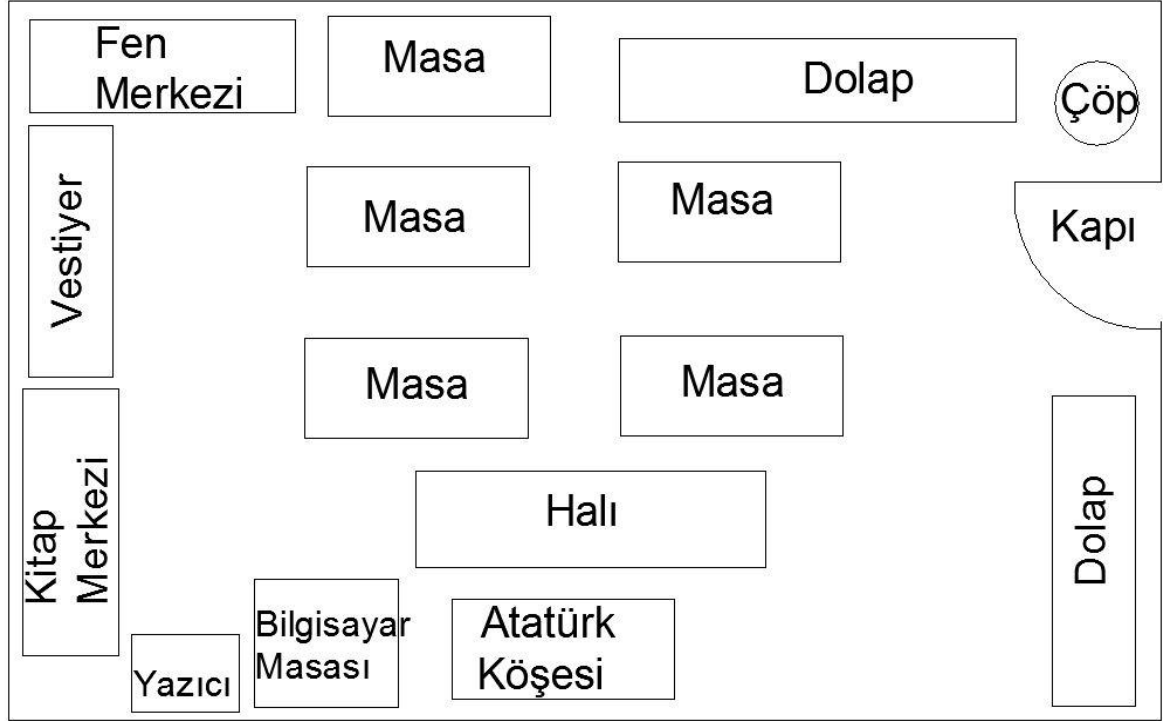
Okulun toplamda 155 öğrencisi bulunmaktadır. Ö1 kodlu öğretmenin sınıfında, sırası ile girişte sağda ayna, çöp kovası, kapaklı dolap (üzerinde çocuk portfolyoları) , öğretmenin evrak dolabı, büyük bir kapaklı dolap (üzerinde faaliyet klasörleri), çekmeceli dolap, bilgisayar masası, sehpanın üzerinde duran bir fotokopi makinesi, oyuncak ve blokların olduğu açık raflı dolap, çocukların malzemelerini koydukları çekmeceli dolap ve tam üzerinde Atatürk köşesi, iki tane duvara monteli pano, kapaklı bir dolap, üzerinde duvara monteli ecza dolabı, çocukların boya kutularını üzerine koydukları bir dolap, mutfak köşesi, sınıfın ortasında yuvarlak bir halı ve masalar bulunmaktadır.



Şekil 2. O1 Kodlu Sınıf

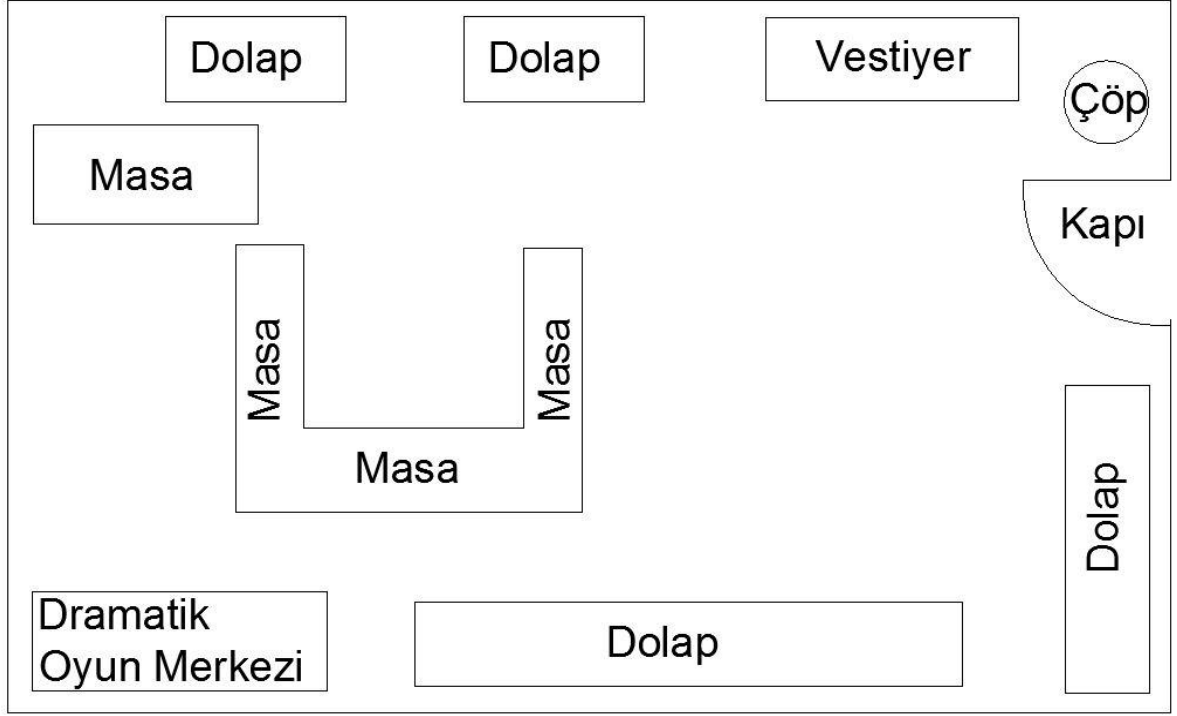
O2 kodlu okul, bünyesinde üçü sabah grubu ve üçü öğle grubu olmak üzere altı anasınıfı olan bir ilkokuldur. Toplamda 150 anasınıfı çocuğu bulunmaktadır. Ö2 kodlu öğretmenin sınıfı giriş katta anasınıflarına ait bir koridordaki ilk sınıftır. Kapıdan girişte bir duvar boyunca dolaplı ve çekmeceli dolap vardır. Dolabın üzerinde kukla sahnesi, çocuklara ait etkinlik klasörleri, çeşitli materyallerin bulunduğu kutular, dramatik oyun merkezi, Atatürk köşesi, bilgisayar masası, yazıcı, kitap merkezi, vestiyer, fen merkezi, su sebili, suluk ve temizlik malzemeleri olan dolap, çöp kovası ve üzerinde duvara monteli ecza dolabını barındıran sınıfın

üçte ikisi halı ile kaplı olup ve çocuk masaları iki sıra halinde yan yana dizilmişlerdir. Dolabın kapağında beslenme listesi, sınıf mevcudunu gösteren bir liste ve haftanın kahramanı listesi yer almaktadır.



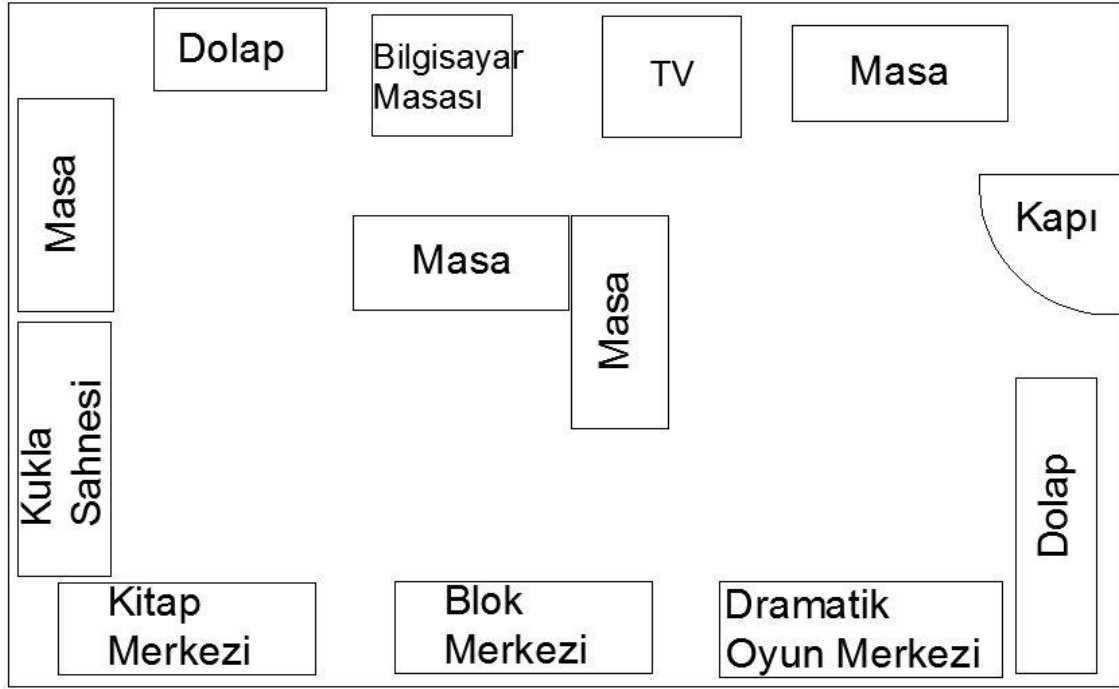
Şekil 3. O2 Kodlu Sınıf

O3 kodlu okul bünyesinde dört anasınıfı olan bir ilkokuldur. Anasınıflarının ikisi sabah ikisi öğleden sonra eğitim vermektedir. Anasınıflarının kendilerine ait koridor ve tuvaletleri yoktur. Sınıftan girişte sol duvar boyunca çocukların vestiyerleri bulunmaktadır. Yine bu duvar boyunca etkinlik panoları vardır. Çocukların malzemelerinin olduğu dolaplar karşı duvar boyunca devam etmektedir. Sonra dramatik oyun merkezi, öğretmen masası ve evrak dolapları vardır. Yansıtıcı beyaz perde ve duvara monte edilmiş televizyon, kapının sağ yanındadır. Televizyonun altında yine çocukların vestiyer dolabı yer almaktadır.



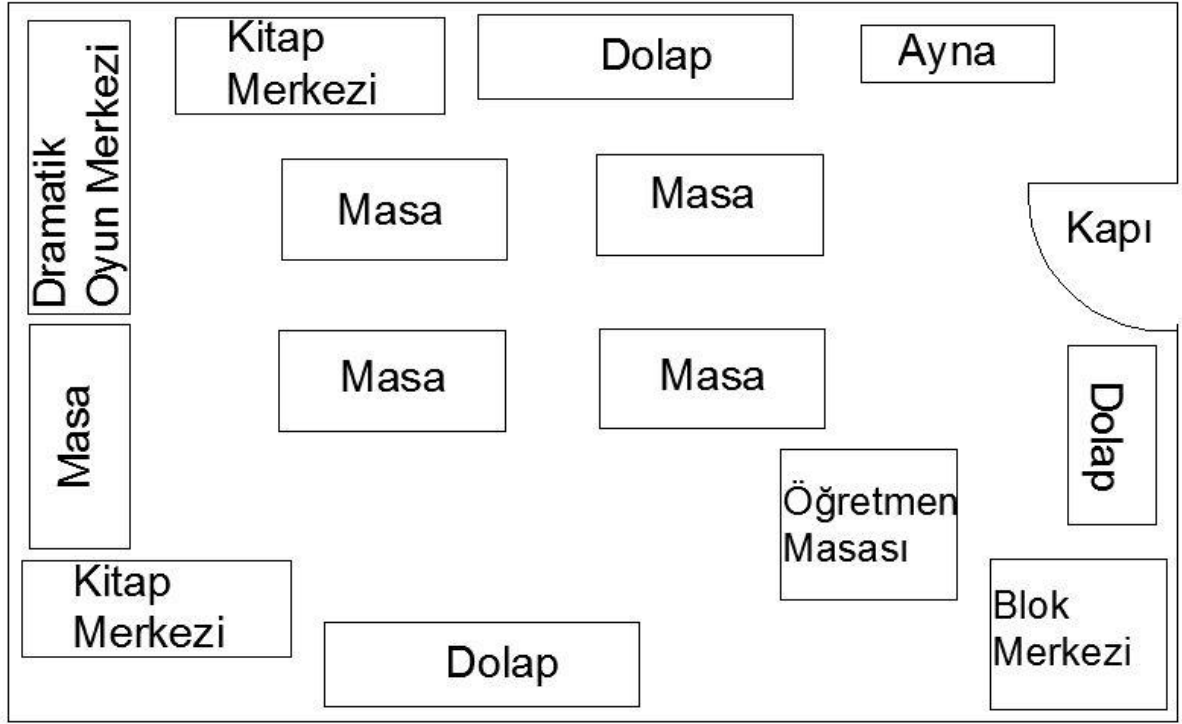
Şekil 4. O3 Kodlu Sınıf

O4 kodlu okul bağımsız bir anaokuludur. Dördü sabah, altısı öğleden sonra olmak üzere toplam 10 sınıfı ve 170 öğrencisi bulunmaktadır. Anaokulunun binası bu amaca yönelik inşa edilmediğinden fiziki yapısı bağımsız anaokuluna uygun değildir. Üç katlı olan bu binanın duvarları oldukça yüksektir. Giriş katta idareci odası, yemekhane ve mutfak, birinci katta üç sınıf, idareci odası ve personel wc, ikinci katta ise üç tane sınıf bulunmaktadır. Ayrıca her katta çocuk wc bulunmaktadır. Kapıdan girişte solda çocukların yedek kıyafetlerinin bulunduğu kapaklı dolap, dolabın üzerinde etkinlik dosyaları ve çeşitli materyaller bulunmaktadır. Yan duvarda boy ölçme aracı, yine dosya ve materyallerin bulunduğu iki dolap vardır. Dolapların üzerinde fen merkezi ve mevsim panoları bulunmaktadır. Sonra Atatürk köşesi ve çocukların boya ve araç gereçlerinin olduğu dolap vardır. Dramatik oyun merkezi, blok merkezi ve kitap merkezi sırası ile yer almaktadır. Daha sonra kukla merkezi ve öğretmen evrak dolapları bulunmaktadır. Bu dolapların yanında bilgisayar masası ve televizyon bulunmaktadır. Çocukların suluklarını koyduğu masa, ecza dolabı ve taşınabilir beyaz tahta kapıya doğru yerleştirilmiştir. Çocukların masa ve sandalyeleri kapıdan girişte "L" şeklinde yerleştirilmiştir.



Şekil 5. O4 Kodlu Sınıf

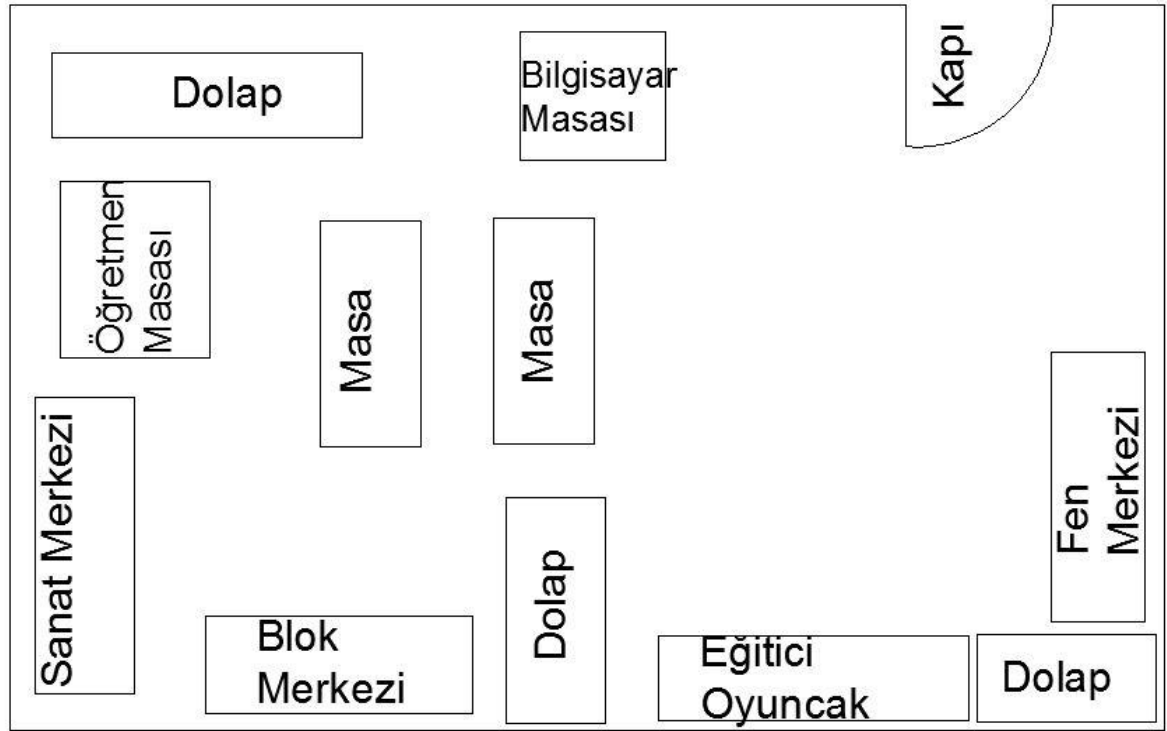
O5 kodlu okul bir ilkokuldur ve sadece bir tane anasınıfı bulunmaktadır. Sabah eğitim veren anasınıfının bölgedeki restorasyon çalışmasından dolayı 9 tane okul öncesi çocuğu eğitim görmektedir. Okulun giriş katında bulunan anasınıfı bir paravanla koridordan ayrılmıştır. Bu paravanın içinde ayakkabı dolabı, vestiyer ve etkinlik panosu bulunmaktadır. Sınıfa girince sağda ayna, ecza dolabı, iki kapaklı büyük bir dolap, çöp kutuları, askı, kitap merkezi, etkinlik panosu, dramatik oyun merkezi yer almıştır. Karşı tarafta fen merkezi, müzik merkezi ve televizyon bulunmaktadır. Sınıfın sol tarafında ise dolaplar, blok merkezi, öğretmen masa ve sandalyesi, materyal dolapları, çocukların eşya dolapları bulunmaktadır. Duvarlarda etkinlik panoları yer almaktadır. Çocuk masa ve sandalyeleri sınıfın ortasında kare şeklinde düzenlenmiştir. Eski bir bina olmasından duvarları yüksek olan sınıf, biraz karanlık olsa da farklı materyallerle sınıfa renk katılmıştır.



Şekil 6. O5 Kodlu Sınıf

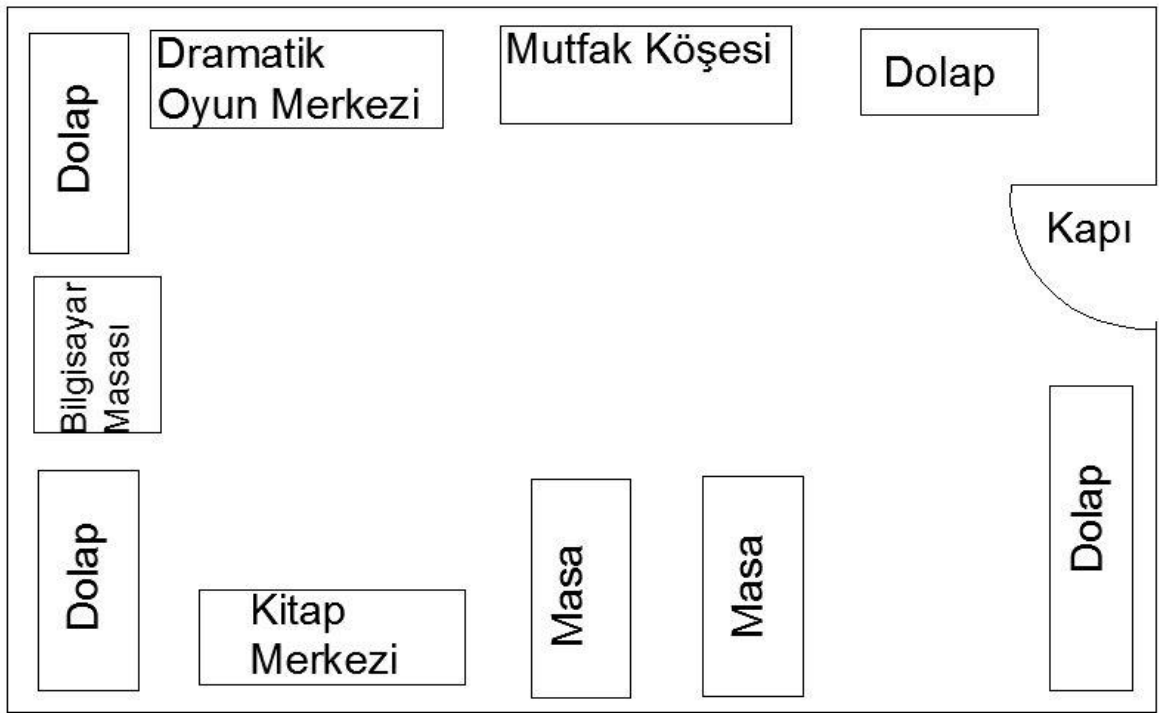
O6 kodlu okul bir ortaokuldur ve bünyesinde biri sabah grubu ve biri öğle grubu olmak üzere iki anasınıfı vardır. Okulun toplamda yirmi okul öncesi çocuğu bulunmaktadır. Okul merkezî bir yerde olmasına rağmen toplamda yirmi okul öncesi çocuğu bulunmaktadır Bölgedeki restorasyon çalışması nedeni ile aileler bu bölgeden ayrılmışlardır. Dolayısı ile çocuk sayısı da azalmıştır. Öğleden sonraki anasınıfı çalışmaya dâhil edilmiştir. Buradaki anasınıfı okulun bodrum katında yer almasına rağmen dezavantajı avantaja çevirebilen nadir sınıflardan biridir. Okulun zemin katından merdivenlerden inerek sınıfa ulaşılmaktadır. Sınıfın dış kapısından girince sağda duvarda etkinlik panosu ve karşıda ayakkabı dolabı bulunmaktadır. Tekrar birkaç basamak merdiven inince büyük bir koridorla karşılaşılmaktadır. Burada müzik merkezi, kitap merkezi, dramatik oyun merkezi ve çocukların büyük kas becerilerini destekleyecek park oyuncakları bulunmaktadır. Koridorun sonunda çocuklara ait lavabo ve tuvalet vardır. Koridorun başında bulunan kapıdan içeri girince sağda çocuklara ait vestiyer ve tam karşıda çeşitli materyallerin muhafaza edildiği küçük bir oda mevcuttur. Solda ise anasınıfı mevcuttur. Anasınıfı da oldukça geniştir. Kapıdan girince sağda beyaz yazı tahtası, bilgisayar masası ve bilgisayar bulunmaktadır. Hemen yanında iki tane büyük kapaklı dolap mevcuttur.

Dolabın üzerinde çocuklara ve velilere ait bilgiler mevcuttur. Dolabın hemen sağında masa ve anasınıfına ait bir telefon bulunmaktadır. Bunun devamında çocukların masaları sıralanmıştır ve sandalyeler de üst üste dizilmiştir. Beslenme ve etkinlik zamanlarında masalar ve sandalyeler sınıfın ortasına dizilmektedir. Pencere önleri geniş olduğundan öğretmen burayı sanat merkezine dönüştürmüştür. Çocukların yaptığı faaliyetler burada sergilenmektedir. Sınıfın karşı duvarında Atatürk köşesi mevcuttur. Hemen altında blok merkezi vardır. Onun yanında eğitici oyuncak merkezi vardır. Merkezler dolap ve puflar aracılığı ile birbirinden ayrılmıştır. Sınıfın sol duvarında tavana kadar altı açık, üstü kapaklı büyük bir dolap vardır. Açık olan kısmında çocuklara ait etkinlik klasörleri vardır. Onun yanında fen merkezi bulunmaktadır. Fen merkezinin yanında yine çocuklara ait eşyaların bulunduğu bir dolap vardır. Sınıf bodrum katında olduğu için biraz karanlıktır fakat gerek duvarlara yapılan resimlerle gerekse duvarlara asılan panolar ve sınıfın perdeleriyle ortam renklendirilmiştir.



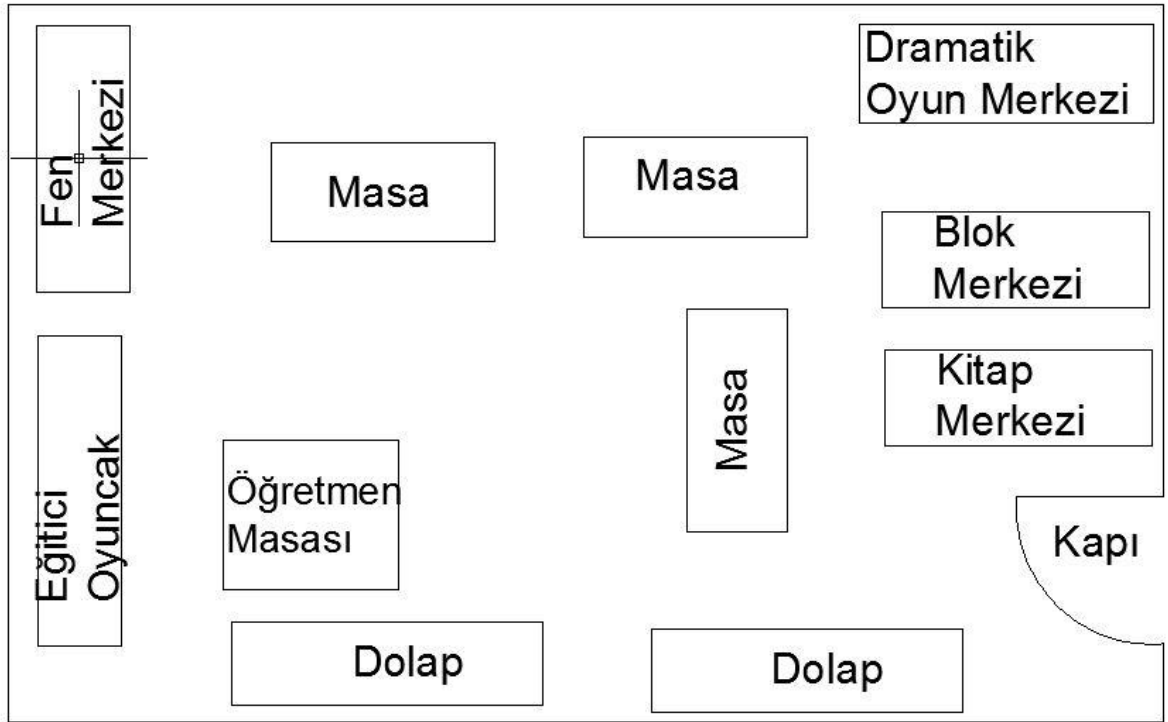
Şekil 7. O6 Kodlu Sınıf

O7 kodlu okul toplamda 65 öğrencisi olan bağımsız bir anaokuludur. Giriş katı ve zemin katı bulunan okulun giriş katında idare odası, dört sınıf, personel ve çocuk tuvalet, bekleme salonu bulunmaktadır. Zemin katta ise yemekhane, oyun salonu ve çok amaçlı salon vardır. Sınıfın girişinde sağda çocukların suluklarının bulunduğu raf, mutfak köşesi, dramatik oyun merkezi, fen merkezi, çocukların etkinlik dosyalarının bulunduğu raflı dolap, oturaklar, öğretmen evrak dolabı, kitap merkezi, çocukların masa ve sandalyeleri, bir duvar boyunca çocukların kapaklı dolap ve blok merkezi bulunmaktadır. Öğrenme merkezleri farklı renkteki bantlarla birbirinden ayrılmıştır. Duvarlarda panolar ve çeşitli görseller yer almaktadır.



Şekil 8. O7 Kodlu Sınıf

O8 kodlu okul bünyesinde dört anasınıflı bulunan bir ilkokuldur. İki sabah ve iki öğle grubu vardır. Okulun toplam yetmiş beş okul öncesi öğrencisi bulunmaktadır. Giriş katta bulunan anasınıfları ayrı bir bölümdedir. Anasınıfları koridoruna girince duvarlarda etkinlik panoları bulunmaktadır. Girişte sağda, sırası ile ayakkabı dolabı, tuvalet ve diğer anasınıflı bulunmaktadır. Kapıdan girişte sağda, kitap merkezi ve oturaklar, blok merkezi, dramatik oyun merkezi, çocukların masa ve sandalyeleri, fen merkezi, eğitici oyuncak merkezi, öğretmen masası, çocukların eşya dolapları, bu dolapların orta boşluğunda televizyon ve yansıtıcı perde bulunmaktadır. Duvarlarda mevsim panoları, sayı kartları ve çeşitli görseller vardır.



Şekil 9. O8 Kodlu Sınıf

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları tanıtılmıştır. Okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik aile ve öğretmen görüşleri incelenirken; veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmene ve aileye yönelik olmak üzere iki farklı görüşme formu aracılığı ile görüşme gerçekleştirilmiş, öğretmenin sınıfında kullandığı değerlendirme yöntem-tekniklerini belirlemek için alan notları tutularak gözlem yapılmış ve öğretmenlerin

değerlendirmeye yönelik tuttuğu dokümanlar, bu süreçte aile ile iletişimde kullandığı yazılı araçlar incelenmiştir.

3.3.1. Görüşme

Görüşme iki kişi veya daha fazla kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen, araştırmada merak edilen sorular etrafında veri toplama şeklidir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 158). Bu araştırma için değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşme formu ve aile görüşme formu olmak üzere iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hem sabit seçenekli soruların hem de katılımcıdan daha özel bilgiler edinmek için soruların olduğu formlardır (Büyüköztürk vd., 2009; Merriam, 2013). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından değerlendirmeye yönelik öğretmen ve aile görüşmelerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formları ilk kısımda ısınma soruları, ikinci kısımda alt problemlere yönelik sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Isınma sorularında katılımcıların demografik bilgilerini açığa çıkaran sorular da yer almaktadır. Öğretmen görüşme formunda 12 soru, aile görüşme formunda ise toplam 13 soru bulunmaktadır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda araştırmacı ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce çalışma hakkında bilgi verilmiştir ve ses kaydı için izin istenmiştir. Bütün katılımcılar ses kaydı için onay vermiştir. Ailelerle yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşme verileri araştırmacı tarafından yazılı hale getirilip analiz edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Formu Görüşme Soruları Dağılımı

<i>Araştırma Sorusu</i>	<i>Görüşme Soruları</i>
1 Değerlendirme ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi	1, 2, 3
3 Değerlendirme Sürecinde Ailelerle İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaştıkları Problemler	4, 5, 6, 7
4 Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Edindikleri Bilgiler ve Beklentileri	8, 9, 10, 11

Tablo 3' te araştırmanın 1., 3. ve 4. alt problemlerini karşılayan soru numaraları yer almaktadır.

Merriam'a (2013) göre yarı yapılandırılmış görüşme formlarının en önemli özelliği görüşme esnasında sorunun ya da durumların kaynağına inebilmek için önceden belirli olmayan sorular sorulabilir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer almayan fakat öğretmenlerden araştırma sorularına yönelik derinlemesine bilgi almak amacı ile aşağıda yer alan sorular görüşme esnasında öğretmenlere yöneltilmiştir.

- "Sınıf içerisinde hangi değerlendirme yöntemlerini uyguluyorsunuz?"
- "Değerlendirme yaparken elde ettiğiniz bilgileri nasıl organize ediyorsunuz?"
- "Ailelerin değerlendirme sürecinde olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Niçin?"

Tablo 4. Aile Formu Görüşme Soruları Dağılımı

<i>Araştırma Sorusu</i>	<i>Görüşme Soruları</i>
6 Değerlendirme ve ğrenmenin Değerlendirilmesi	1, 2, 3
7 Değerlendirme Sürecinde ğretmenlerle İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaştıkları Problemler	4, 5, 6, 7, 8
8 Değerlendirme Sürecinde ğretmenden Edindikleri Bilgiler ve Beklentileri	9, 10, 11, 12

Tablo 4' te araştırmanın 6., 7. ve 8. alt problemlerini karşılayan soru numaraları yer almaktadır.

3.3.2. Gözlem

Gözlem, bir araştırmada verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli mesafelere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak toplanması sürecidir. Gözlem, betimleyici araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 141). Gözlemler araştırmacıya ilk elden bilgi sağlar. Gözlemler ortaya çıkan bilgileri kanıtlamak için görüşme ve doküman incelemesi ile birlikte kullanılır (Merriam, 2013). Bu araştırmada katılımcı olmayan gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemci, dışarıdan bir yabancı olarak durumları izler ve alan

notları alır. Durumun içerisine ve etkinliklere girmez (Creswell, 2013). Gözlemci gözlem yapılan ortamda bulunur. Gözlemci verilerden ipucu olacak olanları kısa not alır daha sonra detaylandırır. Bunun yanında görüntü alınıp ses kayıtları da yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolü ile veri toplama alanında bulunmuştur. Katılımcılara araştırmacının hangi amaçla orada olduğu ve araştırmacı rolü hakkında bilgi verilmiştir. Her sınıfta haftanın 4 günü boyunca dönüşümlü olarak gözlem yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmacının hangi tarihlerde sınıfta gözlem için bulunacağı önceden bildirilmiştir. Araştırmacı öğretmenin gösterdiği, sınıfı ve etkinlikleri rahat görebileceği bir yerde oturmuştur. Araştırmacı elde etmek istediği bilgilere yönelik olarak alan notları tutmuştur. Gözlem sürecinde öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları ve değerlendirmeye yönelik aile ile iletişim süreçleri hakkında bilgi toplanmıştır. Her sınıf için 16 saat olmak üzere toplam 128 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler çocukların giriş ve çıkış saatlerini kapsamakta olup toplam 32 çıkış saati 20 giriş saati gözlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Gözlem Takvimi

	<i>Pazartesi</i>	<i>Salı</i>	<i>Çarşamba</i>	<i>Perşembe</i>	<i>Cuma</i>
1. Hafta	Ö1, Ö2	Ö3, Ö4	X		
2. Hafta			X	Ö5, Ö6	Ö7, Ö8
3. Hafta	Ö3, Ö4	Ö1, Ö2	X		
4. Hafta			X	Ö7, Ö8	Ö5, Ö6
5. Hafta	Ö5, Ö6	Ö7, Ö8	X		
6. Hafta			X	Ö1, Ö2	Ö3, Ö4
7. Hafta	Ö7, Ö8	Ö5, Ö6	X		
8. Hafta			X	Ö3, Ö4	Ö1, Ö2

Tablo 5' te araştırmacının gözlem takvimi yer almaktadır. Her sınıf toplamda dört gün olmak üzere haftanın Pazartesi, Salı, Perşembe ve Cuma günleri gözlenmiştir. Her gün sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki sınıfta gözlem yapılmıştır. Sınıflar günde 4 saat olmak üzere toplam 128 saat gözlem yapılmıştır.

3.3.3. Doküman İnceleme

Doküman, araştırma öncesi elde olan veri demektir. Dokümanlar araştırmacıya veri toplama sürecinde çeşitlilik sağlar. Doküman incelemenin ilk adımı incelenecek doğru dokümanları tespit etmektir. Bu yüzden araştırmacı kendisine kaynak olabilecek dokümanı seçerken dikkatli olmalıdır (Merriam, 2013). Bu araştırma için araştırmacı öğretmenlerin değerlendirme ve aile ile iletişimde kullandığı doküman ve belgeleri toplamıştır. Bu dokümanların içinde 8 adet aylık eğitim planı, 40 adet günlük eğitim akışı, 18 öğretmenlerin çocuklar için tuttuğu portfolyo, 24 gelişim raporu, 5 gelişim gözlem formu ve 5 haber mektubu bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu kısımda araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Alan yazın incelenerek hazırlanan görüşme formlarının geçerliliğini sağlamak için okul öncesi eğitimde değerlendirme konusunda çalışması olan öğretim üyesi uzman iki kişiden gelen geri bildirimlere göre görüşme formları düzeltilmiştir. İlk olarak sorular alt problemlere göre gruplandırılmış, soru sıraları düzenlenmiş ve aile-öğretmen formlarında yer alan sorular arasında paralellik sağlanmıştır. Daha sonra ikinci uzmandan gelen geri bildirimlere göre görüşme formlarına sorular eklenmiştir. 2015 Ocak ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu' na katılımcılara uygulanacak görüşme formları ile başvuru yapılmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra 2015 Şubat ayında MEB' e görüşme formları, çalışılacak okul isimleri ve veri toplama takvimi sunularak izin istenmiştir. MEB izni ile birlikte aynı ay içerisinde görüşme formlarının geçerliliği, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğine yönelik olarak Ankara' nın Polatlı ilçesinde 3 aile ve 1 öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler transkript edilmiş ve yanıtlar sorulara göre incelenmiştir. Pilot görüşmelerden sonra iki haftalık bir sürede okullara gidilerek öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere tezin amacı ile birlikte alınan izinler hakkında bilgi verilmiştir. "Gönüllü Katılım Formu" tanıtılarak haklarının güvence altında olacağı bildirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler, gönüllü katılım formlarını imzalayarak araştırmaya dâhil olmuşlardır. Öğretmenlere çalışmanın aile boyutu hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmada gönüllü olabilecek ailelerin belirlenmesinde yardım istenmiştir. 2015 Mart ayının ilk haftasında veri toplama sürecine başlanmıştır. Bu süreçte öğretmenin belirlediği

ailelerle de tanışılıp çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Kendi haklarını korumaya yönelik hazırlanan gönüllü katılım formları aileler tarafından imzalanmış ve teslim alınmıştır.

Veri toplamaya gözlemlerle başlanmıştır. Her sınıfta dönüşümlü olarak haftanın 4 günü (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe) gözlem yapılmıştır. Her sınıfın gözlemi ortalama 4 saat sürmüştür. Her sınıfta 16 saat olmak üzere, toplam 128 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler çocukların giriş ve çıkış saatlerini kapsamakta olup toplam 32 çıkış saati 20 giriş saati gözlenmiştir. Bu süre içerisinde ailelerle iletişim kurularak görüşmeler için randevu alınmıştır. Görüşmeler, okullarda katılımcı ve araştırmacının baş başa oldukları sessiz bir alanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce ses kaydı için izin istenmiş ve tüm katılımcılar ses kaydı için onay vermiştir. 24 aile ile görüşmeler tamamlandıktan sonra öğretmenlerle görüşmelere başlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerin sona bırakılmasının sebebi yapılan görüşmelerin öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sınıftaki uygulamalarını etkilememesi içindir. 24 aile ile yapılan görüşmelerin süresi ortalama 340 dakika, 8 öğretmen ile yapılan görüşmelerin süresi ise ortalama 210 dakika sürmüştür. Bu süreçte ayrıca her öğretmenin aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı örnekleri, veli ile iletişim sürecinde haber mektubundan yararlanan öğretmenlerin haber mektubu örnekleri ve görüşme yapılan ailelerin çocuklarının gelişim raporu örnekleri alınmıştır. Veri toplama süreci Haziran ayının ilk haftası bitirilmiştir.

3.5. Araştırmacı Rolü

Nitel çalışmada veriler, nicel çalışmaların aksine anket, ölçek ya da araçlarla elde edilmediği için araştırmacı temel veri toplama aracıdır. Nitel araştırma türleri yoruma dayalı ve katılımcılarla etkileşim gerektiren bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Bu durum etik konular ve kişisel yaklaşımların çalışma sürecinde belirtilmesini gerektirir. Araştırmacılar çalışmayı etkileme olasılığı bulunan yaklaşım biçimlerini, bu konudaki deneyimlerini ve etik konularla ilgili gereklilikleri ve uygulamaları açıkça belirtirler (Cresswell, 2014; Merriam, 2013). Nitel çalışmalarda katılımcılar ve araştırmacı arasındaki ilişkiler yakın ve hassas olduğundan araştırmacı etik prosedürleri sağlamak zorundadır (Brinkmann, 2007).

Bu araştırma için oluşturulan çerçevede araştırmacı katılımcıların hepsine aynı tutarlılığı göstermiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlem sürecinde katılımcı olmayan gözlemci rolü ile ortamda bulunmuştur. Bu rolün gereği olarak öğretmenlere ve ailelere araştırmacının ortamda bulunma amacı önceden belirtilmiştir. Araştırmacı öğretmenin gösterdiği, sınıfı ve etkinlikleri rahat gözlemleyebileceği bir yerde oturarak gözlem notu almıştır. Sınıf içerisindeki etkinliklerde, çocuklarla ve ailelerle ilgili uygulamalarda araştırmacı yer almamıştır.

3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Nitel araştırmalarda veri analizi için ilk basamak, ham verileri bir araya getirmektir. Bu ham veriler alan notları, görüşme çözümlenmeleri ve dokümanlardır. Ham verileri bir araya getirdikten sonra veriler hakkında genel bilgi edinmeye yönelik verilerin tamamının okunması gerekmektedir. Bu süreçte benzer kelimeler bir araya getirilerek bir kategori altında toplanır. Kodlar probleme yönelik bulunması beklenen cevaplardır. Kodlama ile ilgili iki farklı yaklaşım tümdengelim ve tümevarım analiz yaklaşımlarıdır (Cresswell, 2014). Patton'a (2014) göre tümdengelimsel analiz yaklaşımında temel değişkenler ve bu değişkenler arasındaki beklenen ilişki önceden belirlenir. Tümevarımsal yaklaşım ise analiz sürecinde ortaya çıkan kod-tema ve örüntülerden yola çıkılarak durumların ortaya konmasıdır. Bu yaklaşımda önemli olan boyutlar önceden belirlenmez ve süreç içinde çıkmasına izin verilir.

Bu araştırmada veriler tümevarımsal yaklaşım çerçevesinde çözümlenmiştir. Görüşme transkriptlerinden elde edilen veriler detaylı bir şekilde okunarak araştırmacı ve okul öncesi eğitim alanında uzman ikinci bir kişi tarafından cevap potansiyeline sahip olanlar kodlanmıştır. Bu kodlardan benzerlik gösterenler kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma sorularına yönelik olarak yapılan gözlem ve doküman incelemesinden elde edilen kodlarda kategoriler altında birleştirilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerliliği

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ilk olarak, veri toplama araçlarının araştırılmak istenen problemleri ölçüp ölçmediği yönünde görüşme formlarının geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve

görüşme formlarının ilk taslağı hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimde değerlendirme konusunda uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Gelen geri bildirimlere göre öncelikle sorular alt problemlere göre gruplandırılmış, soru sıraları düzenlenmiş ve aile-öğretmen formlarında yer alan sorular arasında paralellik sağlanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği için pilot uygulamaya çıkmıştır. 3 veli ve 1 öğretmen ile yüz yüze pilot görüşmeler yapılarak soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot görüşmeden elde edilen bilgiler sonucunda görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu, aile ve öğretmen tarafından anlaşılmıştır. Bu sebepten dolayı pilot görüşmelerden form üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için kullanılan bir diğer yöntem ise üçgenlemedir. Cresswell'e (2014) göre üçgenleme farklı veri kaynaklarından elde edilen temaların birbiri ile tutarlı olmasıdır. Merriam'a (2013) göre veri kaynaklarının çeşitliliği sağlanarak yapılan üçgenleme, farklı zamanlarda ve farklı veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılmasıdır. Bu araştırma için aile ve öğretmenlerle mülakat yapılmış, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları hakkında detaylı bilgi sağlamak ve aile ve öğretmenlerin iletişim süreçlerini ortaya koymak için gözlem yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik tuttıkları dokümanlar ve iletişimde kullandıkları yazılı materyaller incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri değerlendirme uygulamalarına yönelik bilgiler yapılan gözlemlerle desteklenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme amacı ile tuttıkları kayıtlar ve ailelerle haberleşmede kullandıkları yazılı araçlar incelenerek öğretmen-aile arasında daha çok hangi konulara yönelik bilgi alış veriş sağlandığı incelenmiştir.

Araştırmanın geçerliliğine yönelik okuyucuların ortamla ilgili detaylı bilgiler edinebilmesi için verilerin toplandığı sınıflar detaylı bir şekilde açıklanmış ve sınıf krokileri araştırmaya eklenmiştir. Ayrıca mülakatlardan elde edilen kodların hangi görüşmelerden çıkarıldığını açıkça ortaya koymak için katılımcı görüşmelerinden alıntılar eklenmiştir.

3.8. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğine yönelik olarak katılımcı doğrulaması ya da üye kontrolü denilen yonteme başvurulmuştur. Merriam'a (2013) göre katılımcı doğrulaması

görüşme yapılan katılımcıların bir kısmına ulaşılarak elde edilen bilgilerin doğruluğu hakkında geri bildirim alınmasıdır. Üye kontrolü sadece ortaya çıkan ham verilerin değil ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında katılımcılardan geri bildirim alınmasını kapsamaktadır. Yapılan görüşmelerin ses kayıt transkriptleri, katılımcılardan 3 öğretmene ve 8 aileye gönderilerek verilen cevapların doğruluğu teyit edilmiştir. Bunun yanında gözlem sırasında alınan alan notları, öğretmenlere iletilerek alınan notların doğruluğu yönünde onay alınmıştır. Ayrıca transkriptlerden ve gözlem alan notlarından elde edilen araştırmanın ilk bulgularını oluşturan kategori tabloları hakkında katılımcılardan geri bildirim alınmıştır. Katılımcılar verdikleri cevaplarla oluşturulan kategorilerin örtüştüğünü belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları ve bu süreçte ailelerle işbirliğini nasıl sağladıklarını belirlemek için gözlem sırasında alan notları tutulmuştur. Gözlemden elde edilen alan notlarının üye kontrolünü sağlamak için öğretmenlere alan notları gönderilerek doğruluğu hakkında onayları alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı gözlem sırasında alınan notların alandaki durumları yansıttığını onaylamıştır.

Araştırmanın güvenilirliğine yönelik olarak yansıtıcılık olarak da ifade edilen araştırmacı rolü açık bir şekilde ortaya konmuştur. Johnson ve Christensen (2014)' e yansıtıcılık araştırmacının süreçte ve ortaya çıkan bulgulara yönelik kendi kişisel görüşlerini ve varsayımlarını açıkça ortaya koymasındır. Araştırmacı süreçte etik kurallar yönünden ve araştırmanın bulgularına yönelik bakış açısını açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Görüşme transkriptleri yazıldıktan sonra araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar ses kayıtları dinlenerek kontrol edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için akran değerlendirmesi yöntemine gidilmiştir. Akran değerlendirmesi araştırmacının dışında uzman bir kişi tarafından verilerin kodlanarak aynı veya benzer kodlamaların yapıldığının kontrol edilmesidir (Cresswell, 2014). Araştırmacı ve okul öncesi eğitim alanında uzman ikinci kodlayıcının elde ettikleri kodlar karşılaştırılarak kodların birbiri ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı ve ikinci kodlayıcının aile ve öğretmen görüşme formlarından elde edilen cevapların %40' ı kodlanarak kodlayıcılar arası uyum %88 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda

güvenirliğin yüksek olması için kodlar arasındaki tutarlılığın %80 düzeyinde olması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Creswell, 2014).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ve literatür ışığında bu analizlerin tartışmalarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırma sorularına göre ortaya çıkan kategorilere dayanarak organize edilmiştir. “Okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi” isimli bu çalışmada bulgular öğretmenler ve aileler açısından üç farklı boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri, bu süreçte aile ile iletişim ve ailelerden beklentileri öğretmenlere yönelik bulguları oluşturmaktadır. Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri, bu süreçte öğretmenle iletişim ve öğretmenden beklentileri ise ailelere yönelik bulguları oluşturmaktadır. Bu boyutların yanında, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları ve öğretmenlerin ailelerin değerlendirme sürecindeki rolü hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi kavramını nasıl tanımlıyorlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere öğrenmenin değerlendirilmesi kavramı ve okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin araştırmanın bu sorusuna yönelik cevaplarından elde edilen kod-kategoriler Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

<i>Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Süreç</i>	Geri bildirim	6
	Öğrenilenlerin geçerliliği	4
	Davranış kazandırma	3
	Aile ve çocuğu tanıma	2
<i>2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Boyutu</i>	Günlük eğitim akışı-aylık eğitim planı değerlendirme	4
	Kazanım-gösterge	3
	Gelişim raporu	2
<i>Sonuç</i>	Etkinlik sonucu	1
	Ölçme	1

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla “davranış kazandırma, geri bildirim, aile ve çocuğu tanıma, öğrenilenlerin hayata aktarılması, öğrenilenlerin geçerliliği” gibi sürece yönelik olarak cevaplar vermişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin bazıları “etkinlik sonucu ve ölçme” gibi sonuca yönelik cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik verdikleri cevapların bazılarında programın değerlendirme boyutuna yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenmenin değerlendirilmesinin süreç içinde olduğuna yönelik öğretmenler; “Ö3: Genel olarak geri dönüt gibi bir şey değerlendirme. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)”, “Ö2: yani geri bildirim yani çocuk geribildirimde bulunduğu zaman ancak ben öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilirim. (20.05.2015)”, “Ö5: Öğrenmenin değerlendirilmesi de çocuğa vermiş olduğum bilgilerin geri dönüt olarak size dönüşüdür. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”, “Ö8: Çocuktan dönüt alabiliyorsam ben veya orada eksiklerimi çocuğun eksiklerini görebiliyorsam bu da öğrenmeyle alakalı bir değerlendirmedir. Onu çocuk hayatında ne kadar kullanabiliyor. (Bireysel Görüşme 26 Mayıs 2015)” şeklinde öğrenmenin değerlendirilmesini sürece yönelik olarak ifade etmişlerdir.

Davranış kazandırmaya yönelik görüşler “Ö4: Eğer değerlendirme yapmazsak geri dönütümüz de olmaz. Çocuğa ne verdiğimiz bilemeyiz, ne aldığımız bilemeyiz. Davranışları kazanıp kazanmadığını bilemeyiz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö5: Şimdi çocuğa bir takım davranışlar işte kavramlar veriyorsunuz. Öğrettiğiniz şeylerin tekrar karşılığını aldığınızda daha mutlu oluyorsunuz. Bu süreci de onların öğrenip öğrenmediğini de değerlendirme sonucu karar verebiliyorsunuz. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”, “Ö7: Çocuklara verdiklerimin onlar üzerinde ne kadar etkili olduğu, ne kadar kazanım ve göstergelerime ulaştığım ve ne kadar olumlu davranış özellikle ben davranış değiştirme çünkü küçük yaş olumlu davranış kazandırma üzerine ne kadar etkisi olduğuna bakıyorum değerlendirmede. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)” şeklinde ifade edilmiştir.

Aile ve çocuğu tanımaya yönelik görüşleri öğretmenler “Ö5: Sınıf içerisinde çocuğun yapmış olduğu aktif ya da pasif olabilecek her şeyin gözlemlenerek bir rapor şeklinde hazırlanıp o çocuk hakkında bir genel bilgi. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”, “Ö8: çocukta ne gibi değişiklikler var. Aileyi tanıdığın zaman

çocuğu da tanıyorsun. Ailesini ne kadar tanıyabilmişim. Ben aile ve çocuğu her zaman bir bütün olarak düşünürüm. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)” şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrenilenlerin hayata aktarılması ve geçerliliğine yönelik olarak öğretmenler “Ö7: *Öğrenmenin değerlendirilmesi bir davranışın veya öğrenilen bilginin geçerliliği, sürekliliğini ifade ediyor. Hayatında da uygulayabilir olmasını ifade ediyor. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)”*, “Ö8: *Çocuktan dönüt alabiliyorsam ben veya orada eksiklerimi çocuğun eksiklerini görebiliyorsam bu da öğrenmeyle alakalı bir değerlendirmedir. Onu çocuk hayatında ne kadar kullanabiliyor. (Bireysel Görüşme 26 Mayıs 2015)”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik olarak öğretmenler programın değerlendirme boyutu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler “plan, kazanım-göstergeler, günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı değerlendirmeleri, gelişim raporu ve kazanım değerlendirme soruları” hakkında cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler “Ö1: *Dediğim gibi kazanım göstergeleri, gelişim raporları, işte soru cevap yöntemi ile değerlendiriyoruz o öğrendikleri şeyleri yaptığımız çalışmalarını. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”*, “Ö4: *Acaba amacına ulaşıldı mı yaptıklarımız. Program açısından, öğretmen açısından, çocuk açısından. Günün akışı olarak bir ayın değerlendirmesi olarak yılın değerlendirmesi olarak zaten bunu sürekli yapıyoruz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”* şeklinde öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik program uygulamalarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında sonuca yönelik olarak “ölçme, etkinlik sonucu” hakkında cevaplar vermişlerdir. “Ö3: *Verdiğimiz karşılığını ne kadar aldığımızı ölçmemize yarıyor bence. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)”*, “Ö2: *sınıfta yaptığım bir etkinliğin yani sonucunu görmek için değerlendiririm. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Böyle düşünme sebeplerini ise çocuklardan geri bildirim almak, etkinlik planlarını ihtiyaca göre hazırlamak ve çocuğun gelişimindeki ilerlemeyi görmek olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik bu bulgular Turupcu (2014) ve Fluckiger, Vigil, Pasco ve Danielson (2009), Mcmillan ve Nash (2000)' in elde ettiği bulgular ile benzerlik göstermektedir. Turupcu'nun (2014) değerlendirme tekniği olarak gözlemi incelediği araştırmasında öğretmenler değerlendirmeye yönelik geri bildirim ve süreç ifadelerini kullanmışlardır. Fluckiger, Vigil, Pasco ve Danielson'un (2009) süreç içerisinde kullanılan geri bildirimini incelediği çalışmada, geri bildirim öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmede temel oluşturduğu belirtilmiştir. Mcmillan ve Nash'ın (2000) İngilizce ve matematik öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulamalarını incelediği çalışmada, öğretmenler süreç içerisinde yaptıkları değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri bilgileri eğitim sürecini planlarken uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bonner'in (2012) sınıf öğretmenlerinin günlük etkinliklerinde süreç değerlendirme stratejilerinin kullanımını incelediği çalışmada, öğretmenler süreç değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirdiğini ve öğrencilerin kendi gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler günlük etkinliklerinde geri bildirim sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Mangino'nun (2012) yükseköğretimde sınıf içerisinde süreç değerlendirmenin nasıl kullanıldığını incelediği çalışmada eğitimciler sınıf içerisinde farklı zamanlarda ve farklı şekillerde geri bildirim vererek öğrencilerin katılımlarını arttırdıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular ve yapılan benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler değerlendirmenin çocukların öğrenme sürecini geliştirdiği, süreç içerisinde farklı zamanlarda geri bildirim kullandıkları ve değerlendirme sürecinde elde ettikleri bilgileri eğitim etkinliklerini planlarken göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde çocuklardan alınan geri bildirim önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklardan alınan soru-cevap sonuçları ve ailelerden alınan bilgiler öğretmenlerin en fazla kullandıkları geri bildirimlerdir. Bunun sebebi geri bildirim değerlendirme sürecinde uygulanması kolay olduğu için öğretmenlerin tercih ettiği bir teknik olarak düşünülmektedir. Bu şekilde öğretmenler, öğrenmenin değerlendirilmesini oluşturan parçaları kullanmaktadırlar.

4.2. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere değerlendirmeye yönelik sınıf içi-sınıf dışı uygulamaları sorulmuş, sınıf içerisinde uygulamalar gözlenmiş ve değerlendirmeye yönelik tuttıkları dokümanlar incelenmiştir. Araştırmanın bu sorusuna yönelik elde edilen kod-kategoriler Tablo 7 ve Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları (Görüşme-Gözlem-Doküman incelemesi karşılaştırması)

	<i>Sınıf içi uygulamalara yönelik görüşler (Görüşme)</i>	<i>Sınıf içi uygulamalar (Gözlem)</i>	<i>Kayıt yöntemleri (Doküman analizi)</i>
Değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamalar	Soru cevap Ö1, Ö4, Ö7, Ö8	Soru cevap Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	
	Gözlem Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	Gözlem Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	
	Oyun Ö6, Ö7	Oyun Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	
	Çocukla sohbet Ö7	Çocukla sohbet Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	
Değerlendirmeye yönelik tutulan kayıtlar	Gelişim gözlem formu Ö1, Ö2, Ö4, Ö7	Gelişim gözlem formu Ö4, Ö7	Gelişim gözlem formu Ö4, Ö7
	Portfolyo Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	Portfolyo Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	Portfolyo Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Plan değerlendirme Ö1, Ö3, Ö4, Ö8		Plan değerlendirme Ö1, Ö4, Ö7, Ö8
	Gelişim raporu Ö3		Gelişim raporu Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Aile ile işbirliğine yönelik uygulamalar	Küçük notlar Ö2, Ö6		
	Aile görüşmeleri Ö1, Ö2, Ö5	Aile görüşmeleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	Sınıf içi özel raporlar Ö7
	Haber mektubu Ö7	Haber mektubu Ö7	Haber mektubu Ö7
	Ev ziyareti Ö1		Fotoğraf Ö7

Genel olarak öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamalarına bakıldığında, öğretmenlerin tamamı bireysel görüşmelerde belirtmeseler de en çok gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbet yöntemlerini sınıf içinde uygulamaktadırlar. Bu yöntemler, öğretmenlerin sınıf içinde en sık başvurdukları değerlendirme yöntemleridir. Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili kayıtlarına baktığımızda, araştırmacının sınıflarda bulunduğu gözlem süresi boyunca kayıt yaptıkları gözlenmemiştir. Fakat gelişim raporu öğretmenlerin tamamı tarafından, portfolyo ise tamamına yakını tarafından uygulanmaktadır. Gözlem formunu uyguladığını belirten öğretmenlerden bazılarının doküman incelemelerinde bu formlara rastlanmamıştır. Gözlem formu ve haber mektubu, öğretmenler tarafından en az uygulanan kayıt yöntemleridir. Öğretmenlerin tamamı aile ile birebir görüşmeler yapmaktadırlar. Özellikle giriş-çıkış saatlerinde öğretmen ve aileler arasında bilgi alışverişi sağlandığı gözlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları

<i>Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Sınıf içi uygulamalar</i>	Soru- cevap	5
	Gözlem	5
	Oyun	2
	Sohbet	1
<i>Sınıf dışı uygulamalar</i>	Aile görüşmeleri	2
	Ev ziyareti	1
	Haber mektupları	1
<i>Kayıt yöntemleri</i>	Gelişim gözlem formu	5
	Portfolyo	4
	Gelişim raporu	1
	Plan değerlendirme	1
	Ev etkinlikleri	1

Sınıf içi uygulamalarında öğretmenler en çok “gözlem ve soru-cevap” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunları takiben “oyun” ve “sohbet” gelmektedir. Sınıf içinde tutulan kayıt yöntemlerinden ise “gözlem formu, küçük notlar, gelişim raporu, portfolyo, ödev, haber mektubu” kullanılmaktadır. Gelişim raporu ve

portfolyo görüşmelerde belirtilmese de gözlem ve doküman incelemesinden elde edilen bulgulara göre en çok kullanılan kayıt yöntemi olarak bulunmuştur. Daha sonra gelişim gözlem formu, küçük notlar ve ev etkinlikleri gelmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sınıf dışı uygulamalarını ise “aile görüşmeleri, ev ziyareti ve haber mektupları” oluşturmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkında görüşleri ve gözlemden elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

“Ö1: Dediğim gibi soru cevap işte gözlem oluyor. Başka gözlem teknikleri soru cevap var. Çocuklarla konuşuyoruz velilerle konuşuyoruz. Orada ki işte veli ziyaretlerimiz var oralara gidiyoruz. Orada da gözlemlerimizi değerlendiriyoruz çocukları o şekilde. Onların formları var çocukların mesela günlük tutuyoruz mesela planlarda da ben almayan çocukların kazanımları not alıyorum. Daha sonra işte onları tamamlamaya çalışıyoruz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” Diyerek değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirtmiştir.

Ö1’ in sınıf içi değerlendirmeye yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerini uygulamalarında büyük ölçüde yansıttığı gözlenmiştir. Ö1 sınıf içi değerlendirmeye yönelik soru- cevap yöntemini uyguladığını, gözlem yöntemini kullandığını ve plan değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir. Sınıf içinde soru- cevap, gözlem, oyun ve sohbet öğretmenin en çok kullandığı yöntemler olarak gözlenmiştir.

“Matematik ve oyun etkinliğinde her çocuğun kendine bir eş ve eşi ile birlikte bir renk seçmesine yardımcı oldu. Ardında öğretmen oyunun kuralları anlattı. Renkleri seçen çocuklar mandallarla kendi seçtikleri renkteki topları alarak diğer arkadaşının kucağına topları biriktirdi. 5 dk içinde toplar çocukların kucağında birikmiş oldu. Toplanan topları eşleşen çocuklar tek tek saydı. Öğretmen sayıları not alarak grupların topladığı sayıları söyledi ve çocuklara hangi eşler en fazla toplamış diye soru yöneltti. Çocuklar bu şekilde en çoktan en aza doğru sıralama yaptılar. (9 Nisan 2015; 3. Gözlem notu)”

Verilen gözlem notları örneğinde görüldüğü gibi Ö1 etkinliklerde çocukların çalışmalarını ve oyunlarını gözlemleyerek çocuklara sorular yöneltmekte ve onlarla sohbet etmektedir. Sınıf içinde öğretmen sistematik olmayan gözlemi kullanmakta ve aile katılım çalışmalarına önem vermektedir. Ailelerin sınıfta zaman geçirerek çocuklarını okul ortamında gözlemlmelerine fırsat vermektedir. Yine

değerlendirme sürecinde öğretmen aile ile görüşmeler yaptığını ve ev ziyaretlerine gittiğini belirtmiştir. Gözlem sürecinde de öğretmenin çıkış saatinde ailelerle görüştüğü kaydedilmiştir. Ama okuldaki kurallar gereği öğretmenler dönüşümlü olarak çıkış saatinde nöbetçi olmaktadır. Ö1 sadece kendi nöbet günlerinde aileleriyle çıkış saatinde görüşmeler yapmaktadır. Öğretmenin değerlendirmeye yönelik sınıf içi tuttuğu dokümanlara bakıldığında, gözlem süreci boyunca öğretmenin değerlendirmeye yönelik sınıf içinde doküman tuttuğu gözlenmemiştir. Ö1' in çocuklar hakkında tuttuğu değerlendirme kayıtlarına bakıldığında ise çocukların portfolyoları ve plana yönelik değerlendirme kayıtları öğretmenin tuttuğu dokümanlar arasında yer aldığı görülmektedir. Portfolyolarda çocuklar ve ailelerine yönelik bilgiler ve çocukların sınıf içinde yaptıkları etkinlik örnekleri vardır. Yine öğretmenin tuttuğu dokümanlar arasında dönem sonunda ailelere çocukların gelişimleri hakkında bilgi verme amaçlı kullanılan gelişim raporları vardır. Öğretmenin aylık eğitim planına ve etkinlik planlarına bakıldığında ise sadece etkinlik planlarını değerlendirdiği gözlenmiştir.

“Ö2: En çok gözlem formu kullanıyoruz. Çocukları takip ediyoruz. Olumlu veya olumsuz gördüğümüz şeyleri not alıyoruz. Veli ile görüşme yapmadan önce bu aldığımız notlar ışığında veli ile konuşuyoruz. Kendimize özel defterlerimiz kâğıtlarımız oluyor. Onlar üzerinde notlar alıyoruz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”

Ö2 değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamalarında gözlem formu kullandığını, çocuklar hakkında notlar tuttuğunu ve aile görüşmeleri yaptığını belirtmiştir. Buna yönelik, yapılan gözlem sürecinde öğretmenin gözlem formu kullandığına ve çocuk hakkında not alma uygulamalarına rastlanmamıştır. Öğretmen, ailenin okula giriş ve çıkış saatlerinde aile ile görüşmektedir. Yine öğretmen görüşmelerde belirtmemesine rağmen sınıf içinde en çok soru- cevap, sistematik olmayan gözlem, oyun ve sohbeti kullanmaktadır.

“Çocuklar sanat etkinliğinde annelerine verilmek üzere anneler günü davetiyesi hazırlamak için masalara geçtiler. Farklı renklerde olan dikdörtgen şeklindeki kartlar çocukların seçtikleri renk doğrultusunda dağıtıldı. Masalara geniş kaplara parmak boya boyaları yerleştirildi. Çocuklara şimdi herkeste farklı olan bir etkinlik yapacağız dedi öğretmen. Herkeste farklı olan şey nedir? Diyerek çocukların bu konudaki fikirlerini ifade etmelerini sağladı. Bizde farklı annelerimize bize özel bir

şey gönderelim diyerek el baskılarını yapmaları istendi. Ardından çocukların el baskıları yan yana koyuldu ve çocukların arkadaşlarının baskılarını incelemelerine fırsat verildi. Çocuklar kendi elleri ve arkadaşlarının elleri ile olan farklılıkları gözlemlədiler. Hangisi daha büyük? Hangisi daha küçük? Hangisinin çizgileri daha belirli? Gibi sorularla çocukların gözlem sonuçlarını ifade etmeleri sağlandı. (8 Mayıs 2015; 4. Gözlem notu)”

Ö2 görüşmelerde belirtmemesine rağmen gerek etkinliklerde gerekse çocukların serbest oyunlarında sohbet ve soru-cevap yöntemini oldukça fazla kullanmaktadır. Öğretmenin değerlendirmeye yönelik dokümanları ise oldukça sınırlıdır. Öğretmen, değerlendirmeye yönelik sadece etkinlik dosyası tutmaktadır. Bu dosyada çocukların etkinliklerdeki ürünleri yer almaktadır. Çocukların ve ailelerin bilgilerinin yer aldığı dosyalar ise ayrı bir klasörde muhafaza edilmektedir. Gelişim raporları yine öğretmenin hazırladığı dokümanlar arasındadır. İncelenmek için öğretmenden örnekleri alınan aylık eğitim planı ve etkinlik planlarının değerlendirmelerinin yapılmadığı gözlenmiştir. Buna yönelik olarak “Ö2: Ben bu değerlendirmenin sürekli bir yerlere not alınması gerektiğini çok fazla düşünmüyorum. Belki de zamanımız olmadığı için belki de yapamadığımız için. Sonunda bir fotoğraf çekebiliriz. O onu yaptı bu bunu yaptı sürekli evrak işi ile ilgilenmek istemiyoruz. Çünkü yapamıyoruz. Teneffüssüz bir şekilde sabahdan geliyoruz öğleye kadar bazen oluyor ki tuvalete gitmeye zamanımız olmuyor. Bir de o kadar çocuk 20- 25 tane çocuğun içinde onları bırakıp da işte drama çalışmasında şu yapıldı diye bir de bunları not etmeye kalksam zaten konsantre olup da yazamam. Zaman da bulamam. Yazılı kaynak konusunda eksiklerimiz var. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” diyerek değerlendirmeye yönelik doküman tutmamasının sebebinin sınıflarının kalabalık olmasından, zamanın kısıtlı olmasından ve değerlendirmeye yönelik kayıt konusunda eksikleri olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu durum için öneri olarak “Ben sınıflara kamera konulmasını destekliyorum. Çünkü zaman zaman üniversitedeki görevliler bunları inceleyip nerede sıkıntı varsa bunları inceleyip gözlemleyip bizleri hani bu şey değil. Hani teftiş amaçlı değil. Bizden bir üst basamak daha araştıran daha yeniliklerden haberi olan insanların bizlere yardımcı olmasını istiyoruz. Kamera kayıtları olabilir ve bu belli dönemlerde öğretmenler çağırılıp o davranışlar belki tiyatro bölümündeki öğrencilerden yardım istenebilir. O öğretmenleri rencide etmeyecek şekilde o öğretmenlerin davranışları

verilebilir. Tiyatrodaki kişiler oynayabilir. Ve bize hani fark ettirilmeden bu yaptığınız davranış yanlış, olumlu örnekleri de, olumsuz örnekleri de çok güzel izleyebiliriz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde kamera sisteminin kurulması ve uzman rehberliğinin kendilerine yardımcı olacağını belirtmiştir. Değerlendirmeye yönelik aile işbirliğine bakıldığında ise; öğretmen, giriş ve çıkış saatleri başta olmak üzere velileri ile görüşmeler yapmaktadır. Fakat Ö2’ nin çalıştığı kurumun fiziksel özelliklerinden dolayı giriş-çıkış zamanlarında kalabalıktan dolayı kargaşa olduğu gözlenmiştir. Anasınıfının diğer sınıflarla aynı koridorda yer alması, giriş-çıkış saatlerinde ailelerin koridorda aynı zamanda bulunması Ö2’ nin bu zaman dilimlerinde ailelerle sağlıklı iletişim kurmasına engel olmaktadır.

“Ö3: Sınıfımızda genellikle gözlem değerlendirmesi gözlem yapıyoruz. Yani çocukları gözlemliyoruz. Başka? Yazılı olarak gelişim raporları tutuyoruz. Portfolyolar tutuyoruz. Ailelere karne dönemlerinde verdiğimiz işte gelişim formları, kazanım değerlendirme formlarımızı tutuyoruz. Bu şekilde değerlendirmeler yapıyoruz. Sınıf içerisinde o anlık gelişen gözlemler genelde. Hani yapılandırılmış da oluyordur zamanla ama genelde çocuklarda şey zaten hani o anda çok farklı şeyler gösterebilecekleri için bize genelde yapılandırılmamış oluyor gözlemlerim. O verilerimizi de formlarımız var gelişim formları, gözlem formları. Onlara not alarak, belirli tarihler aralığı ile not alarak değerlendiriyoruz. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)” şeklinde sınıftaki uygulamalarına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Ö3 değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamalarında sistematik olmayan gözlem, portfolyo ve gelişim raporu kullandığını belirtmiştir. Fakat yapılan gözlemlerde ve incelenen dokümanlarda çocukların portfolyolarının tutulmadığı gözlenmiştir. Gözlem sürecinde öğretmenin uygulamalarına bakıldığında belirtmemesine rağmen soru- cevap, oyun ve sohbeti de kullandığı gözlenmiştir.

“ Ö3 değerler eğitimine yönelik önceden yaptıkları bir etkinliği devam ettirmek için çocuklar değerler eğitimi çantalarını dağıttı. Sevgi saygı ve rica sözcükleri deyince aklınıza ne geliyor? Diyerek soruyu yöneltti.

-Annecim seni seviyorum.

-Annecim bana su verir misin?

-Sabah uyandıığımızda günaydın demek.

Şeklinde çocuklardan gelen cevaplar kağıtlara yazılarak çocukların çantalarında toplandı. (10 Nisan 2015; 2. Gözlem notu)”

Gözlem notunda da görüldüğü gibi Ö3 etkinliklerde soru-cevap ve sohbeti de kullanmaktadır. Öğretmen değerlendirmeye yönelik portfolyo ve kazanım değerlendirme formu tuttuğunu görüşmede belirtmiştir. Fakat doküman incelemesinde bu belgelere ve gözlem sürecinde öğretmenin değerlendirmeye yönelik kayıt tutma işlemine rastlanmamıştır. Çocukların ve ailelerinin bilgilerinin yer aldığı dosyalar bulunmakta fakat çocukların ürünleri yılsonu sergisinde gösterileceği için çocukların ürünleri dosyalanmamıştır. Bu ürünler okulun uygun bir odasında saklanmaktadır. Öğretmenin aylık eğitim planı ve etkinlik planları incelendiğinde değerlendirme kayıtlarına rastlanmamıştır. Gelişim raporları ise öğretmenin ailelere gönderdiği dokümanlar arasında yer almaktadır. Değerlendirmeye yönelik aile ile işbirliğine yönelik ise öğretmenin özellikle çıkış saatlerinde aileler ile görüştüğü gözlenmiştir. Ö3’ ün çalıştığı kurumun fiziksel özelliklerinden dolayı giriş-çıkış saatlerinde ailelerle iletişim sağlıklı olmamaktadır. Anasınıfının diğer sınıflarla aynı koridorda yer alması bu zaman dilimlerinde karmaşa yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğretmenin görüşlerinde belirttiği dokümanlar sınıf içi uygulamalarında gözlenmemiştir.

“Ö4: Gelişim gözlem formlarından yararlanıyoruz. Çocukların yaptıkları etkinlik dosyalarına bakıyorum. Veya geri dönüt alma amaçlı çocuğa sorular soruyorum bir etkinlik yapacağımız zaman soru cevap yöntemini kullanıyorum. O şekilde dönütler alabiliyorum. Onu ileriye yönelik olarak mesela o ay yapıyoruz. Bir sonraki ay ulaşılmamışsa hedefine sonraki ay ulaşılmayan hedefleri alıyorum. Hedef demeyelim biz ona. Kazanım ve göstergeler. Hangileri ulaşılmamışsa bir sonraki ay ona değiniyorum. Onunla ilgili etkinlikler alıyorum. Çocuğu o konuda yönlendiriyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkında görüşlerini belirtmiştir.

Ö4 değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları ile görüşleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Ö4 kodlu öğretmen görüşmelerde değerlendirmeye yönelik soru cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir.

“Sanat etkinliğinde el işi kâğıdından yapılmış balık figürü gösterilip balıklar hakkında konuşuldu. Nerede yaşarlar, ne yerler gibi? Sınıfta bulunan balık ile

benzerlikleri konuşuldu. Yüzgeçleri, ağız, gözleri gibi. El işi kağıtları çocukların istedikleri renklere göre dağıtıldı. Kâğıtların katlanması esnasında çocuklara tek tek yönergeler verildi ve birebir yardım edildi. Bu esnada kâğıdın şekli ve rengi hakkında konuşuldu. Her çocuk yanındaki arkadaşının kâğıdının rengini söyledi. (10 Nisan 2015; 2. Gözlem notu)”

Ö4’ ün gözlem notundan anlaşılacağı gibi öğretmen etkinlik esnasında gözlem ve soru-cevap yöntemini kullanmaktadır. Öğretmen çocukların etkinlikleri ve serbest oyun sırasında sistematik olmayan gözlemi görüşmede belirtmemesine rağmen kullandığı gözlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeye yönelik günlük eğitim akışı değerlendirmesi, gözlem formu kullandığını ve etkinlik dosyası tuttuğunu belirtmiştir. Gözlem süreci boyunca öğretmenin sınıf içinde değerlendirmeye yönelik doküman hazırlamasına rastlanmamıştır. Fakat dokümanlar arasında değerlendirmeye yönelik kayıtlar bulunmaktadır. İncelenen dokümanlar arasında etkinlik dosyası, günlük eğitim akışı değerlendirmeleri ve gelişim gözlem formu yer almaktadır. Aile ile işbirliğine yönelik ise öğretmen giriş ve çıkışlarda ailelerde görüşmektedir. Ö4’ ün çalıştığı kurumda özellikle çıkış saatinde okuldaki bütün sınıfların aşağıda toplanması kalabalık yaratmaktadır ve bu zaman diliminde Ö4’ün aileler ile görüşmelerinin sağlıklı olmadığı gözlenmiştir. Aileler için hazırlanan gelişim raporları öğretmenin değerlendirme amaçlı hazırladığı dokümanlar arasında yer almaktadır.

“Ö5: Gözlem haricinde uyguladığım şeyler yani araç derken? Sınıf içerisindeki objeleri kullanıyoruz, doğadaki bir takım canlı ve cansız varlıkları kullanıyoruz, insanlar arasındaki hani mesela işte atıyorum ne olabilir? Davranışlardaki davranışları öğrenmede, aile ile iletişim, o çok önemli. Ondan sonra başka ne yapıyoruz? Gözlemin haricinde işte soru cevap tabiki yani mesela bir hikâye anlatıyorsun çocuğun dil gelişiminin iyi olup olmadığını hikâye içerisinde soru sorarak yanıt alabiliyorsunuz. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)” şeklinde değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Ö5 değerlendirmeye yönelik sınıf içi uygulamalarında gözlemi kullandığını belirtmiştir. Görüşmelerde belirtmemesine rağmen gözlem sürecinde Ö5’ in gözlem, soru- cevap, oyun ve sohbete sınıf içi uygulamalarında yer verdiği gözlenmiştir.

“İlk olarak öğretmen etkinlikte ne yapacaklarını şarkı yolu ile sordu. Çocukların fikirlerini aldı. Oyun etkinliğinde öğretmen sayarak çocukların o kadar zıplamalarını istedi. Birden ona kadar. Hızlı yavaş yönergeleri ile koşmalarını istedi. Drama etkinliğinde bir orman tanımlamalarını istedi. Ormanda neler var? Sorusu soruldu çocuklardan cevaplar geldi. Verilen cevaplara göre hayvanlarla ilgili sorular soruldu. Tavşanın kaç ayağı var? Tavşanın başka neleri var? Tavşan en çok neyi sever? Havucun rengi ne? Sınıfta turuncu renk olan nesnelere gösterdiler. Hangi meyveler turuncu? Bu meyvelerin tatları nasıl? (27 Mart 2015; 2. Gözlem notu)”

Ö5’ in gözlem notuna bakıldığında öğretmen soru-cevap yöntemine etkinliklerinde yer verdiği görülmektedir. Ö5 görüşmede belirtmemesine rağmen soru-cevap, oyun ve sohbete sınıf içi uygulamalarında sıklıkla yer vermektedir. Gelişim raporu öğretmenin hazırladığı ve dönem sonlarında ailelerle paylaştığı bir dokümandır. Ö5’ in incelenen dokümanları arasında aylık eğitim planı ve etkinlik planları bulunmaktadır. Planların değerlendirme ögesinin tamamlanmadığı gözlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeye yönelik aile görüşmelerine önem verdiğini belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde Ö5’ in ailelerle giriş-çıkış saatlerinde görüştüğü gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen haftanın cuma günleri anne günü yaparak annelerin sınıfta vakit geçirmesine olanak sağlamaktadır. Böylece anneler sınıf ortamını daha iyi gözlemlemekte, çocuğu ile birlikte etkinlik yapabilmekte ve çocuğunu farklı bir ortamda tanıma fırsatı elde etmektedir. Ö5’ in gözlem süreci boyunca değerlendirmeye yönelik kayıt tuttuğu gözlenmemiştir. Ö5 bunun sebebinin ise görüşmelerde “Ö5: Kayıt ediyoruz etsek de bu kayıtları ettim ne oldu? Bana bir yıllığına okul öncesinde anasınıfına çocuk bir yıllığına geliyor. Ben eğitimimi veriyorum neyse gereken. Ya da aldıysa ya da almadıysa gelişim raporu hazırlıyoruz. Sonuç ne? Sonuçta hiçbir şey yok. Ne oluyor? Senin yazdığın gelişim raporu birinci sınıf öğretmenine ulaşıyor mu? Ulaşmıyor. Sen değerlendirme yapmışsın ama değerlendirme sonucunda yaptığın sonucun ulaştığı bir yer yok. O bir yılın sonunda senin her şeyin tamamen bitiyor. Kopukluk var yani. Sen de bir emek harcıyorsun zaman harcıyorsun. Yazıyorsun. Normalde ben çocuğumu zaten tanıyorum sınıf içerisinde. Böyle bir kayıt yapmak bana zaman kaybindan başka bir şey değil gibi geliyor. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)” şeklinde dokümanların sürekli olmadığını ve çocuk hakkındaki bilgilerin gereken yerlere ulaşmadığını belirtmiştir.

“Ö6: Ben oyunu tercih ediyorum daha çok oyunlarla ilgili yani bu dediğim konularla ilgili oyunları tercih ediyorum. Ya da çizgi çalışmaları olabiliyor işte kâğıt işleri olabiliyor. Hani bu tarzda olabiliyor. Masa çalışmaları olabiliyor. Gözlem de giriyor işin içine. (Bireysel Görüşme, 29 Mayıs 2015)” diyerek sınıf uygulamalarına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Ö6 görüşmelerde sınıf içinde gözlem ve oyundan oldukça yararlandığını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde bu uygulamaların öğretmenin günlük etkinliklerinde yer aldığı gözlenmiştir. Yine öğretmenin belirtmemesine rağmen soru-cevap ve sohbet, öğretmenin uygulamaları arasında sıklıkla kullandığı yöntemler arasındadır.

“Sanat etkinliğinde tiyatro sahnesi yapıldı. Büyük bir kartonun üzerine çocukların kesip boyadığı insan figürleri yerleştirildi. Bu sırada sahne ne demek, perde ne demek, oyuncu ne demek konuşuldu. Hiç tiyatroya gittiniz mi? evet- hayır. Tiyatro nasıl başlıyor? Herkes sessiz oluyor. Işıklar kapanıyor. Sadece oynayanlara ışık açılıyor. Gibi soru cevap yolu ile çocukların tiyatroya dair bilgileri açığa çıkarıldı. (27 Mart 2015; 2. Gözlem notu)”

Gözlem notlarından görüldüğü gibi, etkinlik sırasında Ö6’ nın soru-cevap ve sohbet yöntemini kullandığı görülmektedir. Ö6 çocuklarla ilgili etkinlikler sonrası küçük notlar tuttuğunu belirtmiştir. Fakat incelenen dokümanlar arasında öğretmenin bu kayıtlarına rastlanmamıştır. Sınıfta çocukların ürünlerine yönelik etkinlik dosyası tutulmaktadır. Çocuk ve aile bilgileri farklı bir yerde dosyalanmıştır. Gelişim raporu öğretmenin hazırladığı dokümanlar arasında yer almaktadır. Öğretmenin aylık eğitim planı ve örnekleri incelendiğinde plan değerlendirmesine yer vermediği görülmektedir. Öğretmen değerlendirme sürecinde aile işbirliğine yönelik olarak aile görüşmeleri yaptığı gözlenmiştir. Ö6’ nın çalıştığı kurumun fiziksel özelliklerinden dolayı anasınıfı ayrı bir bölümde yer almaktadır. Öğretmenin giriş-çıkış saatlerinde aileler ile iletişimi sağlıklı olmaktadır. Ö6 sınıfta doküman tutulamamasının sebebini *“Ö6: Şimdi yaş olarak çok küçük benim çocuklarım 48 aylık girişliler var bunun dışında 66-67 aylık da var yaş aralığı 20-24 ay bir süre var yani 2 yıl gibi neredeyse. Şimdi çocukların arasında özellikle de anlık değişimler gelişmeler olabiliyor. Ben o sırada not alırken hiç beklenmedik bir şey gerçekleşebiliyor yani küçük yaş farkında olmadan bir şey yapabiliyor. (Bireysel Görüşme, 29 Mayıs 2015)”* şeklinde belirtmiştir. Ö6 değerlendirmeye yönelik kayıt

tutmamasının sebebini yaş grubu özelliklerinden kaynaklı sınıfta anlık durumların gelişebileceği ihtimali olarak belirtmiştir.

“Ö7: Oyun başlıcası ama soru cevap, sohbet, özellikle hikâye ile ilgili geri dönüşleri almamı sağlıyor. Yaparak yaşayarak öğrenmeleri, bunun sonucunda ortaya çıkan özgün ürünler bana çocuk hakkında fikir verebiliyor. Ne kadar geliştiğini görüyorum. Onları gelişim gözlem formlarına kaydediyorum. Aylık olarak her ay için iki alanda işte psikomotor, bilişsel, sosyal, öz bakım gibi alanlarda aylık olarak her çocuk için iki alanda doldurmam gereken bir evrak o evrak zaten. Burada da neyi kaydediyorum en çok ilgimi çeken, dikkatimi çeken olumlu olumsuz davranışlar. Artı ailelere haber mektupları yolluyorum. Bu da benim için bir kayıt işte çocuğunuz bu günkü dramada bu rolü aldı ve çok güzel üstlendi görevini yerine getirdi gibi annelere de haber mektupları yolluyorum. Bunu kayıt olarak kullanıyorum. En çok kullandığım yöntemler bunlar. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)” Diyerek sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Ö7' nin değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri ve sınıf içi uygulamaları oldukça örtüşmektedir. Ö7 değerlendirmeye yönelik sınıf içinde soru- cevap, sohbet ve oyuna yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmenin belirtmemesine rağmen gözlem öğretmenin kullandığı yöntemler arasındadır ve öğretmen gözleme yönelik kayıtlar tutmaktadır.

“Aile katılım çalışması için veli ile müzik, parmak oyunu ve hikâye etkinliği yapıldı. Hikâye sonrası çocuklara sorular sorular hikâye tekrar edildi. İki keçi nereye gitmiş? Irmağın üzerindeki köprü nasıl bir köprüymüş? Keçiler neden kavga etmişler gibi? Sorular çocuklarla tartışıldı ve hikâye tekrar betimlendi. Sorulara cevap veren çocukların yanağına sticker yapıştırıldı. Etkinliği yapan anne ve çocuğu evde neler yaptıklarını sınıfa açıkladılar. (26 Mart 2015; 2. Gözlem notu)”

Ö7 değerlendirmeye yönelik tuttuğu kayıtlar hakkında gözlem formuna ve portfolyolara yer verdiğini belirtmiştir. Doküman incelemesinde öğretmenin tuttuğu bu kayıtlar gözlenmiştir. Portfolyo içerisinde gelişim gözlem formları, çocuklara ait fotoğraflar, çocukların sınıf içerisindeki özel durumlarına (beklenmedik durumlar, davranışsal problemler) yönelik imzalı rapor, çocukların ailelerine yönelik bilgiler, haber mektupları ve aile katılım etkinlik detayları yer almaktadır. Öğretmen 3 yaş grubu ile çalıştığı için çocuklar ve ailesine yönelik doküman ve etkinliklere oldukça

önem vermektedir. Portfolyolarda bulunan raporlar özel durumlara yönelik olduğu için öğretmen bu dokümanların içeriğini paylaşmamıştır. Öğretmen aile ile işbirliğine yönelik olarak aile katılımı yaptığını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde aile katılım etkinlikleri gözlenmiştir. Öğretmenin değerlendirmeye yönelik ve ailelerle haberleşme amaçlı tuttuğu dokümanlar incelendiğinde, fotoğraflar ve haber mektuplarının yer aldığı görülmektedir. Fotoğrafların içeriği daha çok sınıf içinde yapılan etkinliklere yönelik olup fotoğrafların altında etkinliği betimlemeye yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Haber mektuplarının çocuğun sınıfta yaptığı davranış, etkinlik, diyalog gibi şeylere yönelik yapıldığı gözlenmiştir. Ö7' nin incelenen dokümanları arasında aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı da bulunmaktadır. Bu dokümanların değerlendirme kayıtlarının tutulduğu gözlenmiştir. Ö7 değerlendirme sürecinde aile ile işbirliğine yönelik aile görüşmeleri ve aile katılımı yapmaktadır. Ö7' nin çalıştığı kurumun fiziki şartlarının elverişli olması giriş-çıkış saatlerinde aile-öğretmen görüşmelerinin sağlıklı olmasını sağlamaktadır.

“Ö8: Ben genelde gözlem çok kullanırım. Soru cevap somut şeylerde kullanılıyor. Çocukla birebir çalışma yaparken, onun davranışlarını işte yaptığı şeyleri nasıl düşünebiliyor onları gözleyerek yaparım daha çok gözleme dayalıdır. Anlık gelişen gözlemler daha etkili yani mesela standart bir şey o gün çocuğa zaman ayırırsın her çocuğa belli zaman ayırırsın. Ama o tarihte saatte çocuktan hiçbir dönüt alamayabilirsin. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)” Şeklinde sınıf içindeki uygulamalarından bahsetmiştir.

Ö8 değerlendirmeye yönelik soru-cevap ve gözlemi en çok kullandığı yöntemler arasında belirtmiştir. Sohbet ve oyun da öğretmenin görüşmelerde belirtmediği ama sınıf içi uygulamalarında yer verdiği yöntemler arasındadır. Öğretmenin görüşleri ile uygulamaları büyük ölçüde uyumaktadır.

“Matematik etkinliğinde geometrik şekiller bilgisayardan slayt yardımı ile gösterildi. Gösterilen şekillerin benzerleri sınıfta var mı yok mu çocukların bulmaları istendi. Etkinlik sırasında çocuklara soru sorularak onların neler bildiklerini öğretmen açığa çıkardı. Dikdörtgene benzeyen ne var? Bilgisayarın şekli ne? Gibi şekiller hakkındaki çocukların bildiklerini ifade etmelerine yönelik sorular soruldu. 26 Mart 2015; 2. Gözlem notu)”

Ö8 değerlendirmeye yönelik doküman olarak portfolyo ve günlük eğitim akışı değerlendirmelerini kayıt ettiğini belirtmiştir. Çocukların ürünlerinin yer aldığı portfolyolar, günlük eğitim akışları ve aylık eğitim planları doküman olarak incelenmiştir. İncelenen planlarda, sadece günlük eğitim akışları için değerlendirme yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeye yönelik aile ile işbirliğinde ise ailelerle görüşmeler yapmaktadır. Gelişim raporu öğretmenin hazırladığı dokümanlar arasında yerini almaktadır. Bunların haricinde, öğretmen değerlendirmeye yönelik doküman tutmadığını belirtmiştir ve gözlem sürecinde de bu bulgulara rastlanmamıştır. Ö8 doküman tutulmamasına yönelik olarak “Ö8: Sınıfta aktif oluyoruz. O an elimize bir defter geçmiyor veya not tutma adına sıkıntı oluyor. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)” şeklinde doküman tutmamasının sebebini açıklamıştır.

Bu bulgular Buldu (2010), Turupcu (2014), Diffily (1994), Taner (2005) ve Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001)' in araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Buldu'nun (2010) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında öğretmenler oyunu en önemli değerlendirme aracı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda aile görüşmeleri değerlendirme sürecinde önemli bilgi edinme yolu olarak bulunmuştur. Turupçu'nun (2014) değerlendirme aracı olarak gözlemi incelediği çalışmasında öğretmenler sınıflarında çocuklar hakkında bilgi sağlamak için en çok gözlemi tercih ettiklerini, gözlemlerle birlikte çocuktan zengin bilgiler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Diffily'in (1994) eğitimcilerin değerlendirmeye yönelik inanış ve uygulamalarını incelediği çalışmasında, öğretmenler gözlemi değerlendirme sürecinde birincil derecede başvurdukları yöntem olarak belirtmişlerdir ve değerlendirme sürecinde çocukla ilgili önemli bilgilerin gözlemlerle elde edileceğine inanmaktadırlar. Taner'in (2005) okul öncesi öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerine yönelik uygulamalarını incelediği çalışmasında öğretmenler gözlem ve görüşmeyi bireyi tanıma amacıyla her gün uyguladıklarını belirtmişlerdir. Trepanier-Street, McNair ve Donegan'ın (2001) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu sahip oldukları değerlendirme yaklaşımları olarak gözlem, gözleme

yönelik not tutma ve ailelere çocukların akademik başarıları hakkında not ya da rapor gönderme olduğunu belirtmişlerdir.

Nassif'in (2007) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirmeye yönelik inanış ve algılarını incelediği çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok sistematik olmayan gözlemi kullandıkları ve buna yönelik doküman tutmadıkları görülmüştür. Öğretmenler gelişim kontrol listelerine bağlı olarak yılda iki kere ailelere raporlar göndermektedirler.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde kayıt tutma ile ilgili yaşadıkları zaman problemi, kayıt tutmanın gereksiz olduğu, sınıfların kalabalık olması ve sınıfta kayıt esnasında anlık ve önemli olayların gelişebileceğine yönelik görüşleri Erden (2010), Buldu (2010), Sezer (2010), Kang (2013) ve Kroeger ve Cardy (2006)'nın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Erden'in (2010) okul öncesi öğretmenlerinin program uygulamalarında karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında öğretmenler, değerlendirme sürecinde kayıt tutmanın gereksiz iş yükü olduğunu, gün içinde birçok sorumlulukları olduğundan dolayı zaman bulamadıklarını ve kayıt esnasında farklı ihtiyaçların ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması her çocuk için değerlendirme kaydının tutulmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Kang'ın (2013) okul öncesi öğretmenlerinin farklı ortamlarda yaptıkları dokümantasyonları incelediği çalışmada öğretmenler dokümantasyona yönelik zaman eksikliği ve kayıt edilecek durumlara odaklanmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme kaydı tutmanın zaman alan bir iş olmasına yönelik benzer bir çalışmada öğretmenler değerlendirmeye yönelik kayıt tutmanın zaman alan bir iş olduğunu belirtmişlerdir (Buldu, 2010). Kroeger ve Cardy'a (2006) göre öğretmenler değerlendirme ile ilgili kayıt tutarken zaman sıkıntısı, organizasyon ve kaynak eksikliği problemleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Öğretmenlerin değerlendirme yönündeki bilgi eksiklikleri Nassif'in (2007) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Nassif'in (2007) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik inanış ve algılarını incelediği çalışmada öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bilgilerinin sınırlı olması onların sınıf içerisinde çocuklara uygun değerlendirme uygulamaları yapmalarını kısıtladığı görülmüştür. Öğretmenler değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişler ve

sınıf içerisinde değerlendirmeye zaman ayırmalarının onların eğitim sürelerini kısıtladıklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimde çocuklarla ilgili tutulan kayıtların ilkokul öğretmenine ulaşmamasından kaynaklı öğretmenlerin değerlendirme uygulaması yaptığı görülmektedir. Alaçam ve Olgan'ın (2015) ilkokul birinci sınıf ve okul öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada her iki grupta bulunan öğretmenler portfolyoların ilkokul öğretmenlerine ulaşmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri okul öncesi eğitimde çocuklar için tutulan portfolyoların kendilerine ulaştırılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı çocuklar hakkında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın gerekliliklerinden olan gelişim raporunu hazırlamaktadırlar. Gelişim raporları çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik olarak öğretmenlerin yılda iki kez hazırladığı ve ailelerle çocuklar hakkında bilgi paylaşımının yapıldığı raporlardır. Öğretmenlerin gelişim raporları aracılığı ile ailelerle ne tür bilgiler paylaştığını incelemek için araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının gelişim raporu örnekleri incelenmiştir. İncelenen gelişim raporu örneklerine bakıldığında öğretmenlerin çocukların beş farklı gelişim alanları hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. MEB'e (2013) göre gelişim raporları ailelere çocukların öğrenme süreçlerinin nasıl ilerlediği hakkında bilgi vermelidir. Fakat gelişim raporları hazırlanırken hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve bunların nasıl analiz edildiği belirtilmemiştir. Bu sebepten dolayı ailelerin çocukların öğrenme süreçleri hakkında detaylı bilgi edindikleri düşünülmemektedir. Ayrıca incelenen gelişim raporları göstermektedir ki öğretmenler her çocuk için gelişim özelliklerine yönelik aynı bilgileri tekrarlamaktadırlar. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerini fark edecek kadar tanıma-değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları düşünülmemektedir. YÖK (2007)'nin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarının içeriği incelendiğinde, özel olarak çocuğu tanıma ve değerlendirme dersinin yer almadığı fakat ölçme ve değerlendirme dersinin bir içeriği olarak bu konulara değinildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin sebebi olarak bu dersler, genelde ölçme ve değerlendirme bölümlerinden gelen hocalar tarafından verilmesinden dolayı çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve formların ders

kapsamında yeterince yer almadığı ve bu nedenle de öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadan mezun oldukları düşünülmektedir.

Bulgular ve benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında oyun ve gözlem yöntemlerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimde yaş grubu ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin oyun ve gözlemi kullanmalarının çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimde oyun çocukların en temel ve doğal etkinliğidir. Beaty'a (2006) göre gözlem çocuğun doğal davranışlarına odaklanarak, çocuk hakkında derinlemesine bilgi edinimini sağlar ve çocuğun gelişim sürecine yardım etme olanağı verir. Fakat öğretmenlerin çocukların oyun esnasındaki gözlemlerinden elde ettikleri bilgileri kayıt altında tutmadıkları çalışmada ortaya çıkmıştır. Değerlendirmeye yönelik kayıt tutmamanın sebeplerine bakıldığında ise sınıfların kalabalık olması öğretmeni engelleyen faktörler arasında görülmektedir. Kayıt tutmanın zaman alan bir iş olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kayıt tutma sınıf mevcudu 20-25 arasında değişen, tek öğretmen bulunan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda öğretmenler için zor bir uygulamadır. Ancak çalışmada çocuk sayısının az olduğu sınıflarda yapılan gözlemlerde de kayıt tutulmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğretmenler tarafından farklı durumlar belirtilmiştir. Bunlardan bir tanesi çocuk yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı sınıfta anlık durumların gelişebileceği ve diğeri kayıtların ilkokula ulaşmadığından gereksiz olduğu algısıdır. Değerlendirmenin sınıflarda yapılmaması, öğretmenlerin çocukları tanıyarak onların kapasitelerini geliştirmelerini engellemektedir. Çünkü 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme unsuru çocuk, öğretmen ve program açısından ele alınarak amaca ne kadar ulaşıldığı hakkında öğretmene bilgi verecek olan uygulamaları içermektedir. Öğretmen değerlendirme uygulamalarını yaparak elde ettiği geri bildirimlerle kendisi, çocuklar ve bir sonraki eğitim süreci için önemli bilgiler elde etmelidir. Fakat 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme unsuru öne çıkarılmakla birlikte öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme için kullanacakları araçlar yetersiz kalmaktadır. Var olan araçlarla yapılan değerlendirmeler (gelişim-gözlem formu) çalışmada da görüldüğü gibi yüzeysel olup birbirinin benzeri bilgiler içermektedir. Öğretmenlerin tamamı gelişim raporlarını uygulasa da içerik olarak çocukların gelişim durumu ve öğrenmesi

yansıtılmamaktadır. Çocuklarla ilgili kayıtların ilkokula ulaşmaması yönündeki görüşlere bakıldığında, öğretmenlerde boş yere değerlendirme yapıyorum algısı oluşturduğu düşünülmektedir. Kayıtların gerekli yaptırımlarla okul öncesi eğitim ve ilkokul arasında sürekliliğinin sağlanması, hem ilkokul öğretmenlerinin çocukları daha kolay tanıyacakları hem de okul öncesi öğretmenlerini bu kayıtları tutmasında motive edeceği düşünülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerle İletişim Yolları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Problemler

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik ailelerle iletişim süreçleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem hakkında öğretmenlere aile ile iletişimde dikkat ettiği noktalar, aile ile iletişim yöntemleri ve bu süreçte ailelerle karşılaştıkları problemler sorulmuştur. Öğretmenlerden araştırmanın bu sorusuna yönelik elde edilen kod-kategoriler Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Aile İle İletişim Kurarken Dikkat Ettikleri Noktalar

<i>Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde aile ile iletişim kurarken dikkat ettikleri noktalar</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Aile açısından hazırlık</i>	Aile yapısına dikkat etme	4
	Ailenin hassas olduğunu göz önünde bulundurma	3
	Aile-çocuk arasındaki ilişkiye dikkat etme	1
	Aile katılımı planı yapma	1
<i>Zaman-mekân açısından hazırlık</i>	Randevu verme	5
	Giriş-çıkış saatlerinde görüşme	3
<i>Konu açısından hazırlık</i>	Çocukla ilgili ön bilgiler hazırlama	2
	Görüşülmesi gereken konuya karar verme	2

Tablo 9’ daki bulgular “Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle iletişim kurarken hangi noktalara dikkat ediyorlar?” sorusuna cevap oluşturmaktadır. Öğretmenler en fazla “aile-çocuk arasındaki ilişkiye dikkat etme, ailenin hassas olmasına dikkat etme ve aile katılımı planı yapma” gibi aile açısından dikkat ettikleri noktaları belirtmişlerdir. Daha sonra “randevu verme ve

giriş çıkış saatlerinde görüşme” gibi zaman-mekân açısından hazırlıklara yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bunu takiben aile ile iletişim öncesinde “çocuk ve görüşülmesi gereken konu hakkında ön bilgiler hazırlama” şeklinde konuya yönelik hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar; “Ö1: Önceden veli görüşmek istediğini belli ettiğinde işte yarın bu saatte görüşelim diye o çocukla ilgili ön bilgiler hazırlıyorum mesela. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö2: Eğer bir çocuğun velisini çağırıyorsam şöyle bir portfolyo dosyasını bir açıyorum çalışmalarına bir bakıyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö7: Velinin talebine göre veya benim talebime göre veli görüşme formları tutuyoruz. Bu veli görüşme formları da zaten ders saatleri dışında randevulu olarak talep ettikleri bir şey. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)” şeklinde zaman ve çocuk hakkında hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aileye yönelik hazırlıkları ise “Ö3: Yani zaten görüşmeler esnasında zaten aileleri tanıyarak onlar çocukla aile arasındaki o ilişkiyi birazcık kestirerek daha çok şey yapıyoruz dâhil ediyoruz. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)”, “Ö4: Benim 17 tane öğrencim var. 17 aile de sınıfta var farklı farklı. Aile yapısına dikkat ediyorum. Sosyokültürel farklılıklar var. Maddi manevi çok farklılıklar var. Onlara dikkat ederek o şekilde görüşme yapıyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö6: Tabiki karşı tarafı kırmadan çünkü çocukların daha ilkökul deneyimleri olduğu için çocukların ilkökul deneyimleri. Çok hassas davranabiliyorlar. (Bireysel Görüşme, 29 Mayıs 2015)” şeklinde aile yapısını ve ailenin hassas olduğu noktaları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerle iletişim öncesi yaptıkları hazırlıklar Üstübal (2015), Güleç ve Genç (2010)’ un bulguları ile benzerlik göstermektedir. Üstübal’ın (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile-öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisini incelediği araştırma “Anne Katılım Programları” na annelerin uygun oldukları zamanda, onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığında katılımın fazla olduğu görülmüştür. Güleç ve Genç’in (2010) okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine yönelik öğretmen ve aile görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenler ailelerle görüşme öncesinde görüşme konularını planladıklarını belirtmişlerdir.

Ailelerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine yönelik bilgiler literatürde yer almaktadır. Mindes’e (2007) göre öğretmenler çocuk ve ailenin

kültürel ve bireysel değerleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Aileler çocukları ile ilgili problem durumunda görüşlerini paylaşmaktan çekinebilirler. Fakat ailelerin hassas olduğu göz önünde bulundurularak uygulanan görüşmelerde onların görüşleri ve endişe ettikleri durumları paylaşmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin ailelerle iletişimde dikkat ettikleri noktalara yönelik bulgulara ve alan yazında yapılmış benzer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken randevu vererek görüşme yaptıkları, bu görüşmelerde aile yapılarına dikkat ettikleri ve bazı konularda ailelerin hassas olduklarını göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Yapılacak olan etkinliklerin ailelere uygun zamanda yapılması onların katılımını arttırdığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Yine ailelerin çocukları konusunda hassas oldukları göz önüne alınarak yapılan görüşmelerde onların kendilerini rahat hissederek öğretmenle daha detaylı bilgiler paylaşacakları düşünülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Aile İle İletişim Kurma Yöntemleri

<i>Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde aile ile iletişim kurma yöntemleri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Yüz yüze iletişim</i>	Birebir görüşme	8
	Toplantı	3
	Ev ziyareti	2
<i>Teknoloji üzerinden iletişim</i>	Telefon	3
	WhatsApp	3
	Sosyal medya	1
<i>Etkinlikler aracılığı ile iletişim</i>	Aile katılımı	1
<i>Yazılı kayıtlar aracılığı ile iletişim</i>	Portfolyo	1
	Haber mektupları	1

Tablo 10' daki bulgular "Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle iletişimde kullandıkları yöntemler nelerdir?" sorusuna cevap oluşturmaktadır. Öğretmenler aileler ile görüşürken en fazla "toplantı, birebir görüşmeler ve ev ziyareti" gibi yüz yüze iletişimi kullandıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra ise "telefon, WhatsApp ve sosyal medya" gibi teknoloji üzerinden, "aile

katılımı” gibi etkinlikler aracılığı ve “portfolyo, haber mektupları” gibi yazılı kayıtlar gelmektedir. Bunun yanında öğretmenlere bu iletişim yöntemlerinden hangisinin etkili olduğu sorulduğunda tamamına yakını birebir görüşme cevabını vermiştir. Bunun sebebini ise birebir görüşmeyi samimi buldukları ve çocuk hakkında özel konuşmak adına uygun olduğu için cevabını vermişlerdir. Katılımcılar; “Ö2: *Birebir görüşüyoruz. Mesaj gönderiyoruz. Fotoğraf video gönderiyoruz. Toplantı yapıyoruz. Yani karşılıklı görüşmenin en etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü orada yüz yüze oluyorsunuz. Bir mesaj gönderip karşıdakinin duygularını çok fazla göremiyorsunuz. Ama karşılıklı olduğu zaman oturup bir bardak çay içerken samimi oluyor. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)*”, Ö3: *En çok birebir görüşmeyi kullanıyoruz. Birebir görüşme etkili bence. Daha yakın iletişim kurulduğunu düşünüyorum birebir görüşmenin. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)*”, “Ö8: *Birebir görüşme daha etkili. Çünkü o başkalarının yanında veli de konuşmak istemiyor. Çocuğun yanında olumsuz veya da öğrenme değerlendirmesi yaparken şunları şunları sizin çocuğunuz yapamıyor ve ya da şurada desteklenmeli derken başkasının yanında veli bunu duymak istemiyor. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)*” şeklinde birebir görüşmeler hakkında düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Aile katılımına yönelik “Ö4: *Aile katılım çalışmaları önemli oluyor burada. İlk olarak aileyi sınıfa çağırıyorum. Sınıfta çocuğunu gözlemlemesini sağlıyorum yarım saat ya da bir saat. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)*”, teknoloji ve yazılı kayıtlara yönelik ise “Ö7: *Onlarla daha çok telefon, haber mektubu, yine internetten duyurularla okulun dağıttığı duyurularla ıı mesajlarla bir şekilde iletişim kuruyorum. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)*”, “Ö5: *Yani teknolojiden faydalanıyoruz işte telefonla, internet üzerinden. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)*” şeklinde öğretmenler görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin en sık birebir görüşmeyi kullandıklarına yönelik bulgular Temel, Bayraktar ve Güven (2015), Özdemir (2009), Yıldırım ve Dönmez (2008) ve Işık (2007)’ in araştırmalarındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Temel, Bayraktar ve Güven’in (2015) okul öncesi öğretmenlerinin aile iletişim etkinliklerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenler en sık kullanılan iletişim yolunu geliş-gidiş saatleri olarak belirtmişlerdir. Özdemir’in (2009) ailelerin ilköğretimde aile katılımına yönelik görüşlerini incelediği araştırmada aile katılım etkinliklerinde çocuğu bırakıp alma zamanlarında öğretmenle yüz yüze görüşme

aileler tarafından uygulanan etkinliklerden ilk sırada çıkmıştır. Işık'ın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okul-aile işbirliğine yönelik anne-baba görüşlerini incelediği araştırmada anne-babalar okul tarafından en sık uygulanan yöntemin yüz yüze görüşme olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım ve Dönmez'in (2008) okul aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini incelediği araştırmada katılımcılar yüz yüze görüşmelerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sebebi ise öğretmenlerin velilere daha fazla zaman ayırması, ailelerin kendilerini daha rahat hissetmesi ve bu görüşmeleri daha samimi bulmaları olarak açıklanmıştır. Mindes'e (2007) göre yüz yüze iletişim sürecinde aile ve öğretmen arasında doğal bir iletişim sağlanmakta, aileler kendilerini rahat ve saygıdeğer hissetmektedirler.

Öğretmen-aile iletişim etkinliklerine yönelik kullanılan aile katılımı etkinlikleri, sosyal medyanın kullanımı ve toplantı yapılmasına yönelik bulgular Üstübal (2015), Özdiç (2014), Atakan (2010) ve Binicioğlu (2010)' nun yaptıkları araştırmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Üstübal'a (2015) göre "Aile Katılım Programı" nda yer alan etkinliklerin öğretmen ve anneler arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini güçlendirdiği görülmektedir. Ayrıca sosyal medya ve karşılıklı fotoğraf video gönderimi de öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Özdiç'in (2014) okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medyanın kullanımını incelediği araştırmada aileler sosyal medya üzerinden çocuklarının okulda ne yaptıklarına kolayca ulaştıklarını ve bu durumun hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada sosyal medya üzerinden kullanılan en fazla içerik çocukların sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde çekilen fotoğrafları olduğu görülmektedir. Atakan'ın (2010) okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu aile katılımına yönelik olarak düzenli toplantı ve birebir görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Binicioğlu'nun (2010) ilköğretimde okul aile iletişim etkinliklerine yönelik yaptığı öğretmen ve veli görüşlerini incelediği araştırmada öğretmenlerin çoğu okul-aile iletişimine yönelik olarak toplantı, özel görüşmeler, seminer, gezi ve kermes gibi etkinliklerin yapıldığını belirtmişlerdir.

Literatürde öğretmen-aile iletişim etkinliklerine baktığımızda Epstein vd. (2002) birebir görüşmeler, toplantılar, ev ödevleri, telefon görüşmeleri, haber mektupları ve mail ile öğretmen ve ailelerin iletişim yöntemleri olduğunu belirtmiştir. Haber mektubuna yönelik olarak Ö7 kodlu öğretmenin ailelere gönderdiği haber

mektuplarının içeriği incelenmiştir. Ö7 haber mektuplarını sınıfta olan durumlardan aileyi haberdar etme ve aile katılımına yönelik ailelerden yardım talep amaçlı kullanmaktadır. Ö1 ise ailelere sınıfta yapılacak olan etkinlikleri haber vermek için aylık haber bülteni hazırlamaktadır. Haber bülteni ve haber mektubuna yönelik bulgular Abbak'ın (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Abbak (2008) aile katılım etkinliklerine yönelik aile ve öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin ailelerle olan yazışmalarının içeriğinde günlük bilgilendirme, etkinlik için artık materyal isteme ve okulla ilgili duyuruları paylaştıkları görülmektedir.

Öğretmen-aile iletişim etkinliklerinde öğretmenlerin en fazla yüz yüze ve teknoloji üzerinden görüşmeyi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yüz yüze görüşme içerisinde birebir görüşmeyi önemli bulmaktadır. Çünkü birebir görüşme öğretmenlerin ailelerden çocuklar ve aileler hakkında detaylı bilgi alabilecekleri yöntemdir. OBADER'e (2013) göre öğretmenler çocuklarla ilgili durumları başkalarının yanında paylaşmak istemedikleri için ailelerle birebir görüşmeyi tercih etmektedirler. Aileler çocukları ile ilgili endişe ettikleri durumları öğretmenle paylaşmak için bire bir görüşmelere ihtiyaç duymaktadırlar. Ailelerle amacına uygun yapılan bire bir görüşmelerin onların bu konuda beklentilerini karşılayacağı düşünülmektedir. Diğer önemli bir bulgu da teknolojinin iletişim için daha fazla kullanıldığıdır. Bunun sebebi öğretmen ve aileler gün içerisinde anlık bilgi paylaşımını daha kolay ve hızlı yapabilmeleridir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Aileler ile İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler

<i>Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik aileler ile iletişim sürecinde karşılaştıkları problemler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Özel durumlar açısından problemler</i>	Olumsuz durumları ailenin kabullenmemesi	5
<i>Zaman-mekân açısından problemler</i>	Veli görüşme odası yok	1
	Çalışan annelerle görüşmede zorluklar	2
<i>Problem yok</i>	Problem yok	3

Tablo 11' deki bulgular "Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle iletişimde karşılaştıkları problemler nelerdir?" sorusundan elde edilmiştir.

Değerlendirmeye yönelik aile ile iletişim sürecinde karşılaşılan problemler olarak öğretmenler en fazla “özel durumları ailenin kabul etmemesi” şeklinde özel durumlara yönelik problemler ve “veli görüşme odasının olmaması, çalışan annelerle görüşmelerin zor olması” gibi zaman-mekân sıkıntısına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. “Ö4: Birebir görüşmede eğer sorunlu bir durum varsa kabul etmeyen veli çıkabiliyor. Bu durumu kabul etmiyor. Çalışan annelerde zaman problemi var. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö6: çocuğun durumu hakkında konuştuğunuzda aileler kabul etmiyor olabiliyor. Kabullenici olmayabiliyorlar yani. Geç öğrenmeyi ya da geriden takip etme durumlarını çocuklarının kabullenmiyor olabiliyorlar. Ya da farklı bir durumlarını geliştirilebilir dediğiniz zaman bunları kabul etmiyor olabiliyorlar. (Bireysel Görüşme, 29 Mayıs 2015)”, Ö7: Olumlu şeyleri kabul ettirmek çok güzel ama istenmeyen durumları kabul ettirmek aileye çok zor. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)” şeklinde ailelerin özel durumlarda kabullenici olmamalarından kaynaklı problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Ö2: Bizim bir veli görüşme odamız yok. Veli ile ya kapı önünde konuşmak zorundayız ya da o gördüğünüz geniş alana çağırıp o ses ortamında konuşmak zorundayım. Böyle birbirimizi duymak için hani insanın belli sınırı vardır. O sınırı bile aşıyoruz. Birbirimizin kulağına eğilip söylemek zorunda kalıyoruz falan. Bunlar hiç hoş şeyler değil (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015).” şeklinde mekân problemi yaşadıklarını belirtmiştir. “Ö7: Velilerim çalışıyor tam gün. Ben yarım gün burada çalışıyorum. Evim uzak olduğu için çıkışlarda gitmek zorunda kalıyorum. Bu nedenle zaman yetersizliği yaşanabiliyor. Velilerin yoğunluğu var ve benim yoğunluğum var. Bu yüzden randevu sistemi var. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)” diyerek zaman sıkıntısı yaşadıklarını fakat buna buna çözüm olarak randevu sistemini getirdiklerini belirtmişlerdir.

Ailelerin özel durumları kabul etmemelerine yönelik elde edilen bulgular Çelik'in (2005) ilköğretim birinci kademe yöneticileri, öğretmenleri ve anne-babaların okul-aile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini incelediği araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenler ailelerden kaynaklı çocuklarda görülen olumsuz davranışları ailelerin kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgularla benzerlik gösteren bir diğer araştırmaya göre öğretmenlerin ailelerle görüşmelerinde ortaya çıkan problemlerden bir tanesi özel

eğitime y6nelik konularla ilgili olmaktadır. 6đretmenler 6ocukların 6zel gereksinimi olabileceğini ailelere belirtmekte zorlandıklarını 66nk6 aileler 6ocuklarının b6yle bir ihtiyacının olduğuna inanmamaktadırlar (George, 2012).

6đretmenlerin aile g6r6şme odasının olmamasından kaynaklı yaşadıkları problemler aile ile ayak6st6 yapılan g6r6şmelerin verimli olmadığı y6n6ndedir. OBADER (2013)' te 6đretmen-aile arasında yapılacak bireysel g6r6şmeler i6in uygun bir ortam ayarlanması bireysel g6r6şmelerde dikkat edilecek etik kurallar ve ilkeler arasında yer almaktadır. 6zellikle ortaokul ve ilkokul b6nyesinde yer alan anasınıflarının diğer sınıflarla aynı koridorda yer alması giriş-6ıkışlarda karışıklığa sebep olmakta ve 6đretmen-aile sağlıklı bir şekilde iletişim kuramamaktadır. Okullarda veli g6r6şme odaları olmasının aile-6đretmen iletişimini daha sağlıklı, anlaşılır ve g6ven i6inde ger6ekleşmesine katkı sağlayacağı d6ş6n6lmektedir.

4.4. 6đretmenlerin Değerlendirmeye Y6nelik Ailelerden Aldıkları Bilgiler ve Bu S6re6te Ailelerden Beklentileri

Araştırmanın d6rd6nc6 alt problemi "6đretmenlerin değerlendirme s6recine y6nelik ailelerden aldıkları bilgiler ve beklentileri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem hakkında 6đretmenlere ailelerden aldıkları bilgiler ve bu s6re6te beklentileri sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna y6nelik elde edilen kod-kategoriler Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14' te sunulmuştur.

Tablo 12. 6đretmenlerin Değerlendirme S6recinde Ailelerden Aldıkları Bilgiler

<i>6đretmenlerin değerlendirme s6recinde ailelerden aldıkları bilgiler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>6z bakım beceriler</i>	Beslenme	3
	Temizlik	3
	Tuvalet	1
<i>Sosyal- duygusal beceriler</i>	Aile- 6ocuk iletişimi	1
	Kurallar	3
<i>Etkinlikler</i>	Ev etkinlikleri	4
<i>Okul 6ncesi eğitim programı değerlendirme boyutu</i>	Kazanım- g6stergeler	2

Tablo 12’ deki bulgular “Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden ne tür bilgiler alıyorlar?” sorusundan elde edilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme sürecinde ailelerden aldıkları bilgiler sorulduğunda verilen cevaplar en fazla “ beslenme, temizlik ve tuvalet” gibi öz bakım becerilere yönelik olmuştur. Sonra sırasıyla “aile çocuk iletişimi, kurallar” gibi sosyal gelişim, “ev etkinlikleri” gibi etkinlikler ve “kazanım göstergeler” gibi programın değerlendirme boyutuna yönelik olmuştur.

Katılımcılar; “Ö1: Beslenmesi ile çok ilgileniyorlar. Temizliği ile de ilgili sorular soruyorlar işte yeme problemi olan çocukları soruyorlar ne yapabilirim. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö5: Onlar için çok önemli olan şey beslenme. Oysa ki bu bizim alanımız dışında. Yani alanımız dışında derken biz onlara eğitim öğretim veriyoruz. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”, “Ö4: Daha çok eğitimine yönelik bir iki veli. Diğer yarısından çoğu yemeğini soruyor. Bakımını soruyor. Benim çocuğum tuvaletine düzenli gitti mi? Yemeğini yedi mi bugün. Sınıfta nasıldı bugün? Ateşlendi mi? (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde ailelerden aldıkları bilgileri ifade etmişlerdir. Sosyal gelişime yönelik olarak aileler “Ö4: Bazen sınıfta yaptığımız etkinliklerin çocuğa soruyorum evde de aynısını uygulamasını istiyorum. Daha çok kurallar açısından. Çünkü çocuklarda kurallar tam oturmamıştı. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” Ö1: Genelde evdeki çocukla iletişimi ile ilgili alıyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde sosyal duygusal gelişime yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Etkinliklere yönelik “Ö6: Ödevlerle ilgili oluyor. Yani daha çok ödevler bizim çok yardımcımız oluyor bu konularda. Ya da çocuk evde bir tane konuyla öğrendiği konu ile alakalı bir faaliyet yapıp da getirebiliyor bana. O kendisi benim aileye sormadan kendisi yaptığı bir şey. Ödevler ama etkili oluyor bu konularda. [Ev etkinlikleri] (Bireysel Görüşme, 29 Mayıs 2015)” ve programın değerlendirme boyutuna yönelik olarak “Ö2: Ben bazen sorarım mesela kazanımın yani bu ayın sonunda aldığım kazanımlara şöyle baktığım zaman ıı ben kendi değerlendirmemi yaparken de tamam bir şeyler yapıyoruz ama acaba şu kazanımları gerçekten verebildik mi? (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde öğretmenler görüşlerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenler ailelerden daha çok öz bakım, sosyal beceriler ve ev etkinliklerine yönelik bilgiler aldıklarını çünkü ailelerin bu becerileri daha çok önemsediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları Foot,

Howe, Cheyne, Terras ve Rattray'ın (2010) ailelerin okul öncesi eğitime yönelik tercihleri, bilgileri ve beklentilerini incelediği araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre aileler okul öncesi eğitimden bakım ve eğitime yönelik beklentileri yüksek bulunmuştur. Ailelerin öz bakım becerilerini önemsediklerini gösteren bir diğer çalışma ise, Saçkes (2013) tarafından anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesinde önem verilmesi gereken gelişim alanlarını belirlemek için yapılmıştır. Bu araştırmaya göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin okul öncesi eğitim veren kurumlardan beklentilerinin arasında çocuklarının öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve desteklenmesini beklemektedirler. Literatüre baktığımızda öğretmenler ailelerle çocukların ilgileri, ihtiyaçları, güçlü yönleri ve desteklenmesi gereken yönleri hakkında bilgi alışverişi ev okul arasındaki işbirliğini güçlendireceği yer almaktadır (Brassard ve Boehm, 2007).

Öğretmenlerin ailelerden öz bakıma yönelik bilgi almaları hakkında öğretmenler okul öncesi eğitimin çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklediği konusunda hem fikirlerdir fakat öz bakım kaygılarının çocukların diğer gelişim alanlarının önüne geçmesi konusunda rahatsızlık duymaktadırlar. Bu durumun sebepleri arasında ailelerin okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitim kurumunun işlevlerinin farkında olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenler ailelere okul öncesi eğitimin amaçlarını ve okul içerisindeki etkinlik süreçlerini somut bir şekilde göstererek ailelerin bu algılarını değiştirebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirmek için OBADER' i ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı' nı ailelere tanıtmalıdır. Öğretmenler ev etkinlikleri hakkında ailelerden bilgi almalarının sebebi okuldaki öğrenme sürecinin evde devam etmelerini istemeleri olarak düşünülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Almak İstedikleri Bilgiler

<i>Öğretmenlerin ailelerden almak istedikleri bilgiler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Öğretmen-aile işbirliği</i>	Aile ile iletişim	2
	Ev- okul arasındaki tutarlılık	3
	Çocuk hakkında geri bildirim	2
<i>Öz bakım beceriler</i>	Temizlik	1
	Beslenme	1
<i>Etkinlikler</i>	Ev etkinlikleri sırasında rehberlik	1
	Evde sınıf içindeki etkinliklere yönelik tekrarlar	2

Tablo 13’ deki bulgular “Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden almak istedikleri bilgiler nelerdir?” sorusundan elde edilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme sürecinde ailelerden almak istedikleri bilgiler sorulduğunda verilen cevaplar en fazla “aile ile iletişim, ev- okul arasındaki tutarlılık ve çocuk hakkında geri bildirim” gibi öğretmen aile işbirliğine yönelik olmuştur. Bunu sırasıyla “ev etkinliklerinde rehberlik ve evde tekrar” gibi etkinlikler ve “temizlik, beslenme alışkanlığı” gibi öz bakım beceriler takip etmektedir. Katılımcılar; “Ö2: Anasınıfında hakikaten geri bildirim siz sorarsanız siz iletişime girerseniz siz birazcık beklerseniz geri dönüyor. Eğer veli ile iletişime girmezseniz kapıdan al kapıdan ver ile bu iş yürüdüğü zaman ne olup bittiğini bilmemek de belli bir süre sonra öğretmenin kendi kabuğuna çekilmesine neden oluyor. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)”, “Ö3: Evde bambaşka bir dünyası olabiliyor. Onunla ilgili evdeki davranışları ile ilgili onları öğrenmek isterim. Çünkü çocuğun evde ki davranışı ile buradaki davranışının tutarlı olup olmadığı ile ilgili onu öğrenmek isterim. (Bireysel Görüşme, 14 Mayıs 2015)” “Ö5: Yani beklenti olarak hani en azından onların da çocuklardan biz nasıl davranışlarını düzeltmelerini ya da aileye karşı nasıl davranması gerektiğini söylüyorsak aynısını anne babanın evin içerisinde çocuklara karşı davranışlarının düzenli olması gerekiyor. Sen okulda çocuklara eğitimi veriyorsun. Çocuğa bir takım şeyleri veriyorsun ama eve gittiği zaman evin içerisinde bütün her şey kopuyor çünkü evin içerisinde o tür bir iletişim yok. Hep deriz ya işte okul-aile-öğretmen hepsi bir arada yani bir saç ayağı gibi.

(Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)” şeklinde ifade etmişlerdir. Etkinliklere yönelik “Ö8: Çocuk evden bir şeyler yapıp getiriyor zaten veya verdiğiniz şeyin tam yapıyorlar. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)”, öz bakıma yönelik ise “Ö4: Diğer yarısından çoğu yemeğini soruyor. Bakımını soruyor. Benim çocuğum tuvaletine düzenli gitti mi? yemeğini yedi mi bugün. Sınıfta nasıldı bugün? Ateşlendi mi? genelde bakımına yönelik soruyorlar. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerden ev etkinlikleri hakkında rehberlik ve evde tekrara yönelik beklentileri ile ilgili bulgular Binicioğlu'nun (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Binicioğlu' nun ilköğretimde okul- aile iletişimine yönelik aile ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenler ailelerle çocuğu evde nasıl destekleyebilecekleri hakkında görüşüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler çocukla ilgili bilgi almak, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını öğrenmek için ailelerle iletişim kurmaktadırlar.

Öğretmenlerin ailelerden evde yapılabilecek etkinlikler konusundaki beklentilerinin sebebi okuldaki öğrenme sürecinin evde devam etmesi yönünde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerindeki bulgulardan geri bildirim önem verdikleri görülmektedir. Ailelerin evde çocukları ile birlikte yapacakları etkinlikler sayesinde öğretmenler çocuğun evdeki durumuna yönelik ailelerden geri bildirim alabileceklerdir. Öğretmen-aile işbirliği sağlandığında çocukların daha güçlü bir şekilde desteklenerek daha iyi sonuçların elde edileceği düşünülmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ailelerden Beklediği Etkinlikler

<i>Öğretmenlerin ailelerden etkinliklere yönelik beklentileri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Sosyal etkinlikler	Gezi	4
	Tiyatro	2
	Sinema	2
	Park	2
	Piknik	2
	Özel gün ve bayram kutlamaları	2
Sınıf ve ev içi etkinlikleri	Ev etkinlikleri	4
	Aile katılımı	3

Tablo 14' teki bulgular "Öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden etkinliklere yönelik beklentileri nelerdir?" sorusundan elde edilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme sürecinde ailelerden yapmalarını bekledikleri etkinlikler sorulduğunda öğretmenler en fazla "sinema, tiyatro, park, geziler, piknik, özel gün ve bayram kutlamaları" gibi sosyal etkinlikler beklediklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra "aile katılımı ve ev etkinlikleri" gibi sınıf içi ve sınıf dışına yönelik etkinlikler beklediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar; "Ö2: Zaman zaman oluyor tabi sınıfta yaptığımız şeyleri ne olabilir mesela teşekkür etme. Teşekkür etmeyi işlemişizdir. Mesela diyorum ki eve gittiğimiz zaman yemek yerken annemiz yemeği verdi alırken teşekkür et. Yani biz bunları sınıfta işleyince eve gidince de yapalım diyorum. Tabi markete gittiği zaman olabilir sinemaya gittiği zaman olabilir. Hayatın her anında dışarıda parkta oynarken her yerde bunu uygulayabilirler. Bu yönergemi ben genelde ev olarak veriyorum. Çocuğun yaşantısı ne olur. İşte parkta diyorum arkadaşlarınızla oynarken sıraya giriyor musunuz? Sinemanın kuralları. Sinemaya götürdü annem bizi. İşte ne yaptın. Gördüğün sahne ile ilgili babanla konuştun mu? (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)" "Ö4: Sosyal olarak da bir geziye gidiyoruz. Çocuk gezide nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Şaşkına dönüyor. Oradan oraya koşturuyor. Bir alışveriş merkezine gidilir çocuk orada nasıl davranması gerektiğini bilir. İlla alışveriş amaçlı değil. Orada gezmesini bilir. Nasıl yürümesi gerektiğini bilir. Veya tiyatroya gittiğinde sessiz olması gerektiğini bilir. Sinemaya gittiğinde sessiz olması gerektiğini toplum içerisinde yeme kuralları, oturması, kalkması aynı şekilde anneyle babayla bir iletişim olarak yaşaması gerektiğini düşünüyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)", "Ö5: Özel günler-bayramlar-anneler günü olabilir. 23 Nisan 19 Mayıs işte ramazan kurban bayramı o tür etkinliklerde sınıf içerisinde ya bir gösteri ya da ne bileyim 23 Nisan da anıtkabir ziyareti müzeler haftasında müzeye gitmek etrafımızda müze var. Pikniğe gitme sosyal dış çevrede davranış mesela. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler sosyal etkinliklerin çocukların farklı ortamlarda nasıl davranacaklarını öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. "Ö3: Sınıf içi etkinliklerde ailelere de yer verebiliriz. Hani çocukların da sınıf içinde görüp onların da farklı gözle değerlendirmeleri için çocuklarını. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)"

Şeklinde aile katılımına yönelik, “Ö5: Değerlendirme sürecinde ailelerden şöyle yani kesmede başarılı değilse bu çocuk evde sık sık yanında anne veya herhangi biri oturarak makasla kesme çalışması ya da yırtma çalışması yapması, oyun yolu ile bunları kopartalım, kar tanesi yapalım ya da işte avucumuzda doldurup bunları uçuralım. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”, “Ö8: Sadece burada yapılanları evde de sürdürsün kalıcı olsun. (Bireysel Görüşme, 26 Mayıs 2015)” şeklinde ise evde yapılacak etkinliklere yönelik beklentilerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerden evde çocuklarını destekleyecek etkinliklere yönelik beklentileri Makgopa'nın (2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Makgopa'nın öğretmenlerin aile katılımına yönelik beklentilerini incelediği çalışmada öğretmenler ailelerden çocuklarının eğitimini desteklemeye yönelik evde yapılabilecek etkinlikler beklediklerini ifade etmişlerdir. Aileler çocuklarını temel konularda destekledikleri takdirde kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerden bekledikleri etkinliklere yönelik bulgular ve alan yazında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ailelerin çocukları evde desteklediği takdirde kendilerine yardımcı olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ailelerden sosyal etkinliklere yönelik beklentileri de oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler ailelerden çocukları ile birlikte dışarıda sinema, tiyatro, gezi ve özel gün kutlamaları gibi sosyal etkinlikler beklediklerini belirtmişlerdir. Sosyal etkinliklerin yüksek çıkmasının sebebi olarak çocukların toplum içindeki farklı ortamlarda nasıl davranması gerektiğini yaşayarak deneyimlemelerini istemeleri olarak düşünülmektedir. Diğer bir sebebi de ailelerin birbirleri ile sosyal etkinlikler düzenleyerek çocukların ve ailelerin sosyalleşmesini beklemeleri olarak düşünülmektedir.

4.5. Değerlendirme Sürecinde Ailenin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailenin rolü hakkındaki düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere değerlendirme sürecinde ailenin yer almasına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna yönelik cevaplarından elde edilen kod-kategoriler Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15. Değerlendirme Sürecinde Ailenin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

<i>Değerlendirme sürecinde ailenin rolüne yönelik öğretmen görüşleri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Çocuğu tanıma açısından	Çocuk hakkında ön bilgi almak	2
	Ailenin çocuğu ile daha çok zaman geçirmesi	1
Objektiflik	Çocuk için doğru bir değerlendirme yapmak	3
Özel durumlar	Çocukla ilgili önemli durumları belirlemek	1
Ev-okul tutarlılığı	Okuldaki sürecin evde devamı	1

Öğretmenlere “değerlendirme sürecinde aileler yer almalı mı?” diye sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakını “evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise belirli sınırlar içinde ailenin bu süreçte yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. “Niçin yer almalı?” sorusuna ise öğretmenlerin çoğunluğu “çocuk hakkında bilgi almak” gibi çocuğu tanıma açısından ve “çocuk için doğru bir değerlendirme yapmak” gibi objektiflik açısından cevaplar vermişlerdir. “Önemli durumlar” ve “tutarlılık” ise en az verilen cevaplar olmuştur.

Öğretmenler bilgi almaya yönelik “Ö1: *Yani çocuğunu en çok tanıyan ailedir. Onlardan ön bilgiyi alıyoruz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)*”; Ö3: *Zaten okul ilk açıldığı zaman şeyi istiyoruz çocuklarınızı bize tanıtan birer mektup yazınız. Onlar işte mektuplarını yazıyorlar. Çocuklarını bize tanıtıyorlar. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)*” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Objektiflik açısından verilen cevaplara bakıldığında “Ö2: *Bir kazanımın amaca ulaşıp ulaşmadığını dediğim gibi sadece sınıfta ben karar veriyorum. Bir de anne babaya, aileye ya da arkadaşlarına da ihtiyacım var. Onlarla iletişim kurduğum zaman daha güzel bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)*”; “Ö7: *Tabiki aileyi sürece sonradan dahil ediyorum ve kendi fikirlerimi de onlarla paylaşıyorum tabiki çocuk için en iyisi olsun diye. (Bireysel Görüşme, 9 Haziran 2015)*” Şeklinde dile getirilmiştir.

Önemli durumlar ve ev-okul arasındaki tutarlılığın sağlanmasına yönelik ise “Ö5: *Çocukta ciddi problemler varsa onun takip edilmesi gerekiyorsa ya da aileyi sen*

buna inandıramadın ya da aile kabullenmiyorsa o zaman değerlendirmenin içine daha sık sokarsın. (Bireysel Görüşme, 24 Haziran 2015)”; “Ö4: Benim yöntemlerimi eve de öneriyorum aynısını yapıyorlar. O çocukta büyük gelişme kat ediyoruz. (Bireysel Görüşme, 20 Mayıs 2015)” şeklinde öğretmenler görüşlerini dile getirmişlerdir.

Belirli sınırlar içindeki görüşler ise “Ö5: *Çocukta ciddi problemler varsa onun takip edilmesi gerekiyorsa ya da aileyi sen buna inandıramadın ya da aile kabullenmiyorsa o zaman değerlendirmenin içine daha sık sokarsın. Yoksa onun haricinde değerlendirmeye çok fazla veliyi katmıyorum.*”, “Ö8: *Ama tabii mutlaka bu konuda fikirleri alınacak çocuğunun genel değerlendirirken onun da etkileri olacak yani. Yani belli okul içinde çocuğun yaşantılarını çok da müdahale etsin istemiyorum.*” Şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yönelik bulgular Can Gül (2009), Buldu (2010) ve Hanes (2009)’ un bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Can Gül’ün (2009) 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve davranışlarını incelediği araştırmada öğretmenler değerlendirmeye yönelik ailelerle görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde ailelerden bilgi edinmenin önemli olduğu (Buldu, 2010) ve öğretmenlerin ailenin değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin olumlu olması (Hanes, 2009) ortaya konmuştur. Rutland ve Hall’ın (2013) ailenin değerlendirme sürecine katılımını farklı stratejilerle incelediği çalışmasında öğretmenlerin ailelerin çocukları hakkında değerli ve eşsiz bilgilere sahip olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin aileleri değerlendirme sürecinin aktif katılımcıları olarak cesaretlendirmeleri gerektiği ortaya koyulmuştur.

Değerlendirme sürecinde ailenin olması gerektiği, ailelerin hem bilgi kaynağı hem de bilgilerin paylaşıldığı kişiler olduğu literatürde de belirtilmiştir (Wortham, 2001; Beaty, 2006; Mindes, 2007; Brassard ve Boehm, 2007; McAfee ve Leong, 2012).

Ailelerin değerlendirme sürecindeki rolüne yönelik elde edilen bulgulara ve alan yazında yapılan benzer araştırmalardan elde bulgulara bakıldığında ailelerin değerlendirme sürecinin dışında tutulmaması gerektiği görülmektedir. Ailelerin çocukları hakkında önemli bilgi kaynakları olduğu ve ailelerin değerlendirme

sürecine aktif olarak katılmaları gerektiği vurgulanmıştır. MEB'e (2013) göre aileler çocukları hakkında belirli zaman aralıkları ile bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu bilgilere göre aileler hem çocukları hakkında bilgi kaynağı hem de çocuklarının gelişim süreci hakkında bilgi edinmesi gereken kişilerdir.

4.6. Ailelerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi kavramını nasıl tanımlıyorlar?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda ailelere öğrenmenin değerlendirilmesi kavramı ve okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna yönelik elde edilen kod- kategoriler Tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16. Ailelerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik görüşleri

<i>Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Akademik beceriler</i>	Öğrendiklerini uygulaması	11
	Yönergelere uyması	3
	Kavramlar	3
	Sorulara cevap vermesi	2
<i>Sosyal- duygusal beceriler</i>	Paylaşım	4
	Sosyallik	3
	İletişim	3
	Sorumluluk	2
	Kurallara uyması	2
<i>Çocuğu tanıma</i>	Çocuğun ilgi ve yeteneklerini bilmek	5
	Ailelerle çocuk hakkında bilgilerin paylaşılması	1
<i>Öz bakım beceriler</i>	Yemek	1
	Temizlik	1
<i>Küçük kas becerileri</i>	El kaslarının gelişimi	1
	El becerisi gerektiren faaliyetler yapması	2
<i>Sonuç</i>	Etkinlikten sonra yapılan yorum	2
	Başarı	2

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde aileler en fazla “zihinsel beceri, evde öğrenilenlerin tekrarı, kavramlar, yönergelere uyması, öğrendiklerini hayatında uygulaması ve sorulara cevap verebilmesi” gibi akademik becerilere ve “iletişim, sosyallik, sorumluluk sahibi olması, paylaşım ve kurallara uyması” gibi sosyal becerilere yönelik cevaplar vermişlerdir. Daha sonra “çocuğun ilgi ve yeteneklerini bilmek” gibi tanımaya, “yemek ve temizlik” gibi öz bakım becerilerine, “el becerisi ve el kaslarının gelişimi” gibi küçük kas becerilerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Yapılan etkinliklerin sonucuna yönelik ise “olayın sonucu, etkinlikten sonra yorum ve başarı” gibi cevaplar verilmiştir.

“Ö1, V2: Mesela diyelim ki haftalık ders programları var. Çocuklar yarın tek ve çift sayıları öğrenecekler. Eve geldiği zaman o günün sonunda mesela soruyorum. Tek ve çift sayıları öğrendiniz mi? ya da onu işte değerlendirmek için onu nasıl anlatabilirsin bana diye mesela diyor üç tane kuş var ikisini bir alırsak tanesi kalıyor. Hani o şekilde çocuğun öğrendiği şeyleri denetlemeyi ya da değerlendirmeye çalışıyorum. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö3, V2: Başarı. Başarı yani geleceğe yönelik iyi yerlere gelebilmek, iyi adımlar atabilmek, öğrenmek yani bilmiyorum benim için çok çok önemli bir kavram. Başarı diyorum ben kısacası başarı. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”, “Ö7, V1: Öğrendiği şeyleri uygulayabiliyorsa ve bunda da başarıya ulaşabiliyorsa benim için öğrenmenin değerlendirilmesi de budur. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)”, “Ö2, V3: Onun için kreşe ya da anasınıfına giden öğrencilerin değerlendirilmesinde ölçüt olarak değerlendirilmesinden yana pek değilim. Hani aile ile bir şeyler paylaşılabilir. Özel bilgiler verilebilir. Ama çocuklara karne verilmesi bana saçma geliyor. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)” Şeklinde öğrenmenin değerlendirilmesinin akademik becerilere yönelik olduğunu ve daha çok becerilerini hayatında uygulamasına yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal becerilere yönelik olarak “Ö2, V3: İnsan yetiştirirken onu sosyal hayata katmak önemli olan. Yaptığı davranışlarla halka vatanına milletine faydası olabilen bir evlat yetiştirebilmiş miyiz? Verdiğim eğitimin çocuğa bir katkısı var mı? Özgüvenini geliştirmiş miyim? Dürüst mü? Yaptığı işi başarabiliyor mu? Tutarlılık sahibi mi? devam ettirebiliyor mu? Bir işte devamı var mı? Bu süreç çok önemli. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö3, V2: Yani eğitim açısından açıkçası ilk aklıma gelen o benim. Eğitim açısından değerlendirme yani sınıftaki başarısı

arkadaşlarıyla olan ilişkisi o çok önemli. Öğretmeniyle birebir kişisel ilişkileri yani benim için çok çok önemli değerlendirmede. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)” Şeklinde aileler görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ailelerin tamamına yakını okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sebebi sorulduğunda ise ilkokula hazırlık için ve davranış kazanımlarında etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. “Ö1, V1: *Bu yaşlarda genelde her şeyi öğreniyorlar değerlendiriyorlar. Daha kolay kavriyorlar anlıyorlar. Bunlar yani. Tabi gerekli olduğunu düşünüyorum. Dediğim gibi yani fiziksel ve zihinsel açıdan faydalı olacağını düşünüyorum. Okula başladığında daha faydalı daha yararlı olacağını düşünüyorum. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”*, “Ö4, V2: *sonuçta büyüyor ve okula adım atmaya çalışıyor. Ve birinci sınıf zaten artık çok zor olduğunu hepimiz biliyoruz. Hem eğitim hem davranışları olsun. gerek kendi yapabilecekleri hani el yüz tuvalet alışkanlığı, yemek yeme alışkanlığı bu konuda kendi başlarına bazı şeyleri yapabilmeleri yani. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”* Şeklinde aileler ilkokula hazırlık açısından öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerine baktığımızda en başta farklı gelişim alanlarında da olsa çocukların beceri kazanmalarını önemli görmektedirler. Ailelerin çocuklarının okulda nasıl değerlendirildikleri yönündeki bilgileri sınırlıdır. Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau ve Laurencelle'nin (2009) ailelerin okul raporlarına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada aileler çocuklarının performanslarını diğer akranları ile karşılaştırmak için önemli görmektedirler. Okul raporları aileler için açık ve anlaşılır olduğunda çocukların süreçleri de ailelere daha anlamlı gelmektedir. Martinez, Martinez ve Perez'in (2004) ailelerin çocuklarının değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada ailelerin çoğunluğu öğretmenlerin çocuklarını nasıl değerlendirdiği yönünde bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Aileler çocuklar hakkındaki okul raporlarının çocukların öğrenme süreçlerini yansıttığını düşünse de öğretmenle konuşarak çocukları hakkında daha detaylı bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında ailelerin değerlendirme sürecine ve okul raporlarına yönelik ailelerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalarda aileler okul raporlarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu alt

problemine yönelik elde edilen bulgular alan yazında yapılan araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde ailelerin çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesini bekledikleri görülmektedir. Aileler çocuklarının nasıl değerlendirildikleri hakkında her hangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamalarından elde edilen bulgulara bakıldığında gelişim raporu ve portfolyonun en fazla yer verilen değerlendirme uygulamaları olduğu görülmektedir. Fakat aileler görüşmelerde bu uygulamalardan bahsetmemişlerdir. Buradan anlaşılmaktadır ki aileler öğretmenin uyguladığı ve çocukların gelişimlerine yönelik ailelerle paylaştığı yöntemler hakkındaki bilgileri sınırlıdır. Bunun sebebi ise, öğretmenlerin aileleri okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili bilgileri paylaşmadıkları, yapılan toplantılarda bu bilgilerin yerine daha çok problem durumlarının çözümü üzerine konulara yoğunlaştıklarıdır. Öğretmenler ailelere değerlendirme uygulamalarının amacından, çocuğa ve aileye faydasından bahsettiklerinde bu uygulamalar ve çocuktan elde edilen bilgiler aileler için daha anlamlı olacaktır.

4.7. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Yolları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Problemler

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ailelerin değerlendirmeye yönelik öğretmenlerle iletişim süreçleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem hakkında ailelere öğretmen ile iletişimde dikkat ettiği noktalar, öğretmen ile iletişim yöntemleri ve bu süreçte karşılaştıkları problemler sorulmuştur. Ailelerden araştırmanın bu sorusuna yönelik elde edilen kod-kategoriler Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 17. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Kurarken Dikkat Ettiği Noktalar

<i>Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenle iletişim kurarken dikkat ettiği noktalar</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Zaman-mekân açısından</i>	Uygun zaman belirleme	9
	Randevu alma	2
<i>Konu açısından</i>	Görüşme konusuna karar verme	2
<i>Dikkat edilen bir durum yok</i>	Dikkat edilen bir durum yok	13

Tablo 17’deki bulgular “Aileler öğretmenle iletişim kurarken hangi noktalara dikkat ediyorlar?” sorusundan elde edilmiştir. Ailelerin değerlendirmeye yönelik öğretmenle iletişim öncesi dikkat ettikleri noktalar sorulduğunda ailelerin yarısından fazlası dikkat ettikleri herhangi bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Bunu takiben sırasıyla aileler “uygun zaman belirleme ve randevu alma” gibi zaman-mekân açısından, “görüşme konusuna karar verme” gibi konu açısından dikkat ettikleri noktaları belirtmişlerdir. “Ö1, V3: *Yani çok kolay iletişim kurabiliyoruz. Hiçbir sorun yaşamadım. Herhangi bir sorun olduğunda direk öğretmenle birebir görüşebiliyorum. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)*”, “Ö3, V3: *Görüşmeler öncesinde değil zaten almaya geldiğimiz zaman görüşüyoruz. Ya da tam ders başlamadan ders bittikten sonra görüşme yapıyoruz. Onun dışında herhangi başka bir şey yok yani. Önden bir sizinle görüşeceğiz görüşmek istiyorum falan gibi bir görüşmemiz olmuyor bizim. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)*”, “Ö8, V3: *Sürekli zaten diyalog halindeyiz. Sabah görüyoruz, akşam görüyoruz. Yani dediğim gibi sürekli biz mesela şeyiz. Bir problem olduğu zaman hani hocam bir problem var konuşabilir miyiz diyoruz. O da tamam hani konuşuyoruz şey yapıyoruz. Öyle bir randevu sistemi olmadı. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)*” şeklinde aileler öğretmenle iletişim öncesi her hangi bir hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Aileler zaman mekân açısından dikkat ettikleri noktaları “Ö2, V1: *Anasınıfı dersi bölerek değil [Etkinliği bölerek], çocuğumu bırakırken eğer öğretmen müsaitse izin alarak. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)*”, “Ö4, V2: *Arıyoruz mesela telefonla ne*

zaman müsait olursunuz stajyer öğretmenin olduğu zaman bırakıp ben sizinle yarım saat yirmi dk. Görüşebilirim açısından. Yani o şekilde. Bize vakit ayırmaya çalışıyor. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”, “Ö7, V1: Zaten hocalarımızda bu konuda çok hassas. Eğer ki bir sorun falan varsa bu bizim talebimizle çocuğun yanında ya da başka bir velinin yanında değil aynen şuan sizinle yaptığımız gibi ayrı bir yerde karşılıklı oturup konuşmak şeklindeydi. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)” şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya yönelik hazırlıkları ise “Ö1, V1: Yani pek yok genelde çocuk hakkında bilgi alıyorum. Tabi düşünüyorum ne soracağımı falan da düşünüyorum nasıl soracağımı, yanlış sormamak için nasıl soracağımı falan da düşünüyorum. Öyle arıyorum öğretmeni. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö1, V2: Değerlendirmede öğretmenlerle genelde ben sınıf annesi olduğum için çok iletişime geçiyorum ama diğer velilerde genelde olmuyor. Hani bir sıkıntı olduğu zaman öğretmenle görüşebiliyorum. Onun içinde toplantı zamanları oluyor burada. İki haftada bir ya da ayda bir düzenlendiği oluyor. O zaman velilerle beraber hep beraber toplanıyoruz. Herkes önceden belirlediğimiz konular neyse mesela diyorlar ki işte benim çocuğum daha sayıları öğrenemedi onunla ilgili biraz destekleyelim diyor. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)” şeklinde dile getirmişlerdir.

Ailelerin öğretmenle iletişimde dikkat ettikleri noktalara yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında, ailelerin çoğunluğu öğretmenle iletişim kurarken dikkat ettikleri her hangi bir durumun olmadığını belirtmişlerdir. Aileler bunun sebebinin ise öğretmenle sürekli iletişim halinde olduklarını, bu sebepten dolayı görüşmeler öncesinde zaman-mekân açısından dikkat ettikleri durumların olmadığını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde geliş-gidiş zamanları aile ve öğretmenlerin güncel olaylar ve gelişmeler hakkında bilgi alışverişi yapabildikleri zaman dilimleridir (OBADER, 2013). Ailelerin günlük çocuğu bırakıp alma zamanlarında öğretmenle az da olsa günlük iletişim kurmaları ve öğretmenlerin iletişim için kolay ulaşılabilir olmaları ailelerin düşüncelerini desteklemektedir. Ailelerin öğretmenle istedikleri zamanda iletişim kurabilmeleri öğretmen ve aile açısından olumlu bir durumdur.

Tablo 18. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenle İletişim Kurma Yöntemleri

<i>Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenle iletişim kurma yöntemleri</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Yüz yüze iletişim</i>	Birebir görüşme	17
	Toplantı	9
<i>Teknoloji üzerinden iletişim</i>	Telefon	4
	WhatsApp	3
	Sosyal medya	1
<i>Etkinlikler aracılığı ile iletişim</i>	Aile katılımı	1
<i>Yazılı kaynaklar aracılığı ile iletişim</i>	Gelişim raporu	1
	Haber mektubu	1

Tablo 18’deki bulgular “Aileler öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenle iletişimde kullandığı yöntemler nelerdir?” sorusundan elde edilmiştir. Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenle “birebir görüşme ve toplantı” gibi yüz yüze iletişim, “telefon, WhatsApp, sosyal medya” gibi teknoloji aracılığıyla, “haber mektubu, gelişim raporu” gibi yazılı kaynaklar ve “aile katılımı” gibi etkinlikler yolu ile iletişim kurmaktadır. Aileler en fazla birebir görüşme, daha sonra ise toplantı yolu ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. “Ö1, V2: Yani yöntem olarak hani öğretmenle konuşuyoruz sadece iletişim yolu ile. Yüz yüze de konuşuyoruz. Bence yüz yüze bire bir görüşme iletişim daha etkili. Çünkü telefonda bir karmaşa oluyor. Yani vermek istediğin mesajı karşıdaki yanlış anlıyor bu sefer. Yüz yüze olduğu zaman daha net anlatabiliyor. Daha etkili oluyor o şekilde. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö2, V3: Ben öğretmenimizle birebir görüşüyorum. Konuşmak çok hoşuma gidiyor. Yüz yüze görüşmek daha iyi öğretmenimiz de bu yöntemi istiyor zaten. Onun da kullandığı yüz yüze birebir. Çünkü gözlerine bakıyorsunuz. Duygularını hissediyorsunuz. İnsanların neler hissettiğini bakarak anlayabilirsiniz. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö6, V1: Giriş- çıkış saatleri ve mesajla bilgi veriyor. Konuşarak daha iyi. En azından karşılıklı cevaplar daha kolay verilir. Çünkü yüz yüze daha iyi ifadeler daha iyi kullanılır. Bu yüzden yüz yüze düşünüyorum. (Bireysel Görüşme, 27 Mart 2015)”, şeklinde birebir görüşmeye yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Ailelerden yarısından fazlası birebir görüşmenin samimiyet, daha iyi anlaşabilmek ve çocuk hakkında özel konuşabilmek adına etkili olduğunu düşünmektedirler. Toplantıya dair aileler “Ö4, V1: Biz işte şöyle toplantı ile iletişim kuruyoruz. Veya bir sorunum olursa girişlerde çıkışlarda konuşuyoruz. Toplantıda daha geniş konuşuyorsun. Daha ayrıntılı konuşuyorsun. Okul giriş çıkışında çocuklar geliyor, bölünüyor. O oradan bir şey soruyor. Toplantı sana ayrılmış bir süre. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)”, “Ö5, V1: Yüz yüze. Toplantı. Bu şekilde. Bence yüz yüze görüşme, toplantı çok etkili bence. Çünkü grup halinde herkes bir şey söylediğinde ondan bir şey öğreniyorsun mesela. Şu şöyle yapsın dediğin zaman ondan bir şey öğreniyorsun. Yüz yüze görüştüğün zaman bazı bilgiler eksik kalıyor mesela. Senin sormayı unuttuğün mesela ne bileyim şunu yapsın, bunu yapsın, şunu nasıl yapsam daha iyi olur. Sormayı unuttuğüm zaman başka veliler soruyor mesela benim için faydalı oluyor yani. (Bireysel Görüşme, 31 Mart 2015)” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Toplantının iletişimde daha etkili olduğunu düşünen aileler gerekçe olarak toplantının özel bir zaman olduğu ve toplantı sürecinde grup olarak bilgi alışverişinin olmasını belirtmişlerdir.

Toplantı ve birebir görüşmenin yanında teknoloji aracılığıyla görüşmeye yönelik aileler “Ö7, V2: Biz interneti aktif olarak kullanıyoruz WhatsApp’ ı sürekli hatta gün içinde de resimleri gönderebiliyor. Eskiden sosyal medyadan çok görüşüyorduk yasaklandı işte. Bazen telefon görüşmesi de yapabiliyoruz. Yüz yüze de yani her anlamda görüşüyoruz. Kâğıtlar veriliyor bilgilendirme amaçlı. Yani kâğıt bir şekilde ulaşmıyor etmiyor ama telefon sürekli hepimizin elinde olduğu için bu konuda ben çok memnunum. Çocuğumun okulda bir şeyler yaptığını biliyorum ama göremiyorum. Resimle bana her şeyi anlatıyor onu demek istiyorum. Hatta şarkıların sözlerine kadar öğretmenimiz bize gönderiyor. Biz oradan tekrar yapıyoruz. Videoları linkleri ekliyor. Onu destekliyoruz yani okulda öğrenilip kalmıyor. Onu devam ettiriyoruz. O yönden çok şanslıyız. (Bireysel Görüşme, 30 Mart 2015)” şeklinde okulda yapılan etkinliklerden anlık haberdar olması açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Aile katılımına yönelik katılımcı “Ö1, V1: Veli etkinlikleri işte. Hem çocuklar ailenin öğretmenin bir arada güzel vakit geçirmesi, onların eğlenmesi, zihinsel ve fiziksel olarak mutlu olmaları. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, şeklinde aile, öğretmen ve çocuğun birlikte güzel vakit geçirmesi açısından etkili olduğunu ifade etmiştir.

Aile-öğretmen iletişimine yönelik olarak elde edilen bulgular Atakan (2010) ve Binicioğlu (2010) ile benzerlik göstermektedir. Atakan'ın (2010) okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelediği araştırmasında, aileler öğretmenle görüşürken veli toplantıları ve birebir görüşmeleri ihmal etmediklerini belirtmişlerdir. Benzer bulgular Binicioğlu'nun (2010) araştırmasında da görülmektedir. Bu araştırmaya göre aileler öğretmenlerin kendileri ile iletişim kurarken toplantı, telefon, yüz yüze görüşme, haber mektubu ve ev ziyaretleri yaptığını belirtmişlerdir. Teknoloji üzerinden haberleşmeye yönelik bulgular Hicks'in (2014) öğretmen ve aileler arasındaki iletişime yönelik aile görüşlerini incelediği araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre aileler telefon görüşmelerini ve mesajları iletişimde etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu alt problemine yönelik elde edilen bulgular ve alan yazında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde aileler öğretmenle iletişimde en fazla birebir görüşmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bunun sebeplerine bakıldığında aileler çocukları hakkında yalnız görüşmek istedikleri ve birebir görüşmeyi daha samimi buldukları görülmektedir. Bunun yanında teknoloji üzerinden haberleşme ve anlık durumların paylaşılması aileler tarafından kullanılmakta, aileler okuldaki etkinliklerden anlık haberdar olmaktadır. Teknolojinin kullanımı aile ve öğretmen arasında anlık bilgilerin paylaşılmasına olanak sağladığı için aileler tarafından tercih edilmektedir.

Tablo 19. Ailelerin Öğretmenle İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler

<i>Ailelerin öğretmenle iletişim sürecinde karşılaştıkları problemler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Zaman- mekân açısından problemler</i>	Yüz yüze iletişim az	3
	Aile görüşme odası yok	1
<i>Problem yok</i>	Problem yok	20

Tablo 19' daki bulgular "Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenle iletişimde karşılaştıkları problemler nelerdir?" sorusundan elde edilmiştir. Ailelerin değerlendirmeye yönelik öğretmenle iletişim sürecinde karşılaştıkları problemler incelendiğinde ailelerin tamamına yakını herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ailelerden bazıları "yüz yüze iletişimin

az olması ve okulda görüşme odasının olmaması” gibi zaman-mekân açısından problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. “Ö1, V2: *Yani belli bir problemimiz yok ama benim yok ama velilerden bazılarının öğretmenle yeterli diyalog kuramadığını bu yüzden de mesela çocukla ilgili verim alamadığını falan duyuyorum. O da herhâlde yine yüz yüze iletişim olmadığı için oluyor bence. Yani zaman sıkıntısından oluyor. Çıkış saatlerinde ancak görüşebiliyoruz. O da bir karmaşa oluyor sürekli herkes çocuğunu alıp gitmek istiyor. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)*”, “Ö2, V3: *Zaman ve mekân açısından tek problem bununla ilgili herhangi özel bir odamız yok. Görüşme odamız olabilirdi. Ya da özel bir zaman ayrılabilirdi. Bununla ilgili idare izin verebilirdi. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)*” şeklinde aileler yaşadıkları problemleri belirtmişlerdir. Herhangi bir problem yaşamadıklarını belirten aileler “Ö3, V3: *Yok hayır benim öyle bir sıkıntım yok. Ben birebir görüşüyorum her zaman. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)*”, “Ö5, V1: *Yok hiç olmadı. Hiç öyle şeyler yaşamadık yani. (Bireysel Görüşme, 31 Mart 2015)*”, “Ö8, V2: *Yok. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Ailelerin öğretmenlerle iletişimde herhangi bir problemle karşılaşmadıklarına yönelik bulgular Binicioğlu'nun (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre ailelerin çoğu öğretmenle iletişim kurmakta sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bu alt problemine yönelik bulgulara bakıldığında ailelerin çoğunluğu öğretmenle iletişimde her hangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin aileler için kolay ulaşılabilir olduğunu ve öğretmenlerin ailelerin bu konudaki beklentilerini karşıladıklarını göstermektedir. Bunun yanında okullarda aile görüşme odasının olmaması az da olsa aile açısından problem olarak görülmektedir. Aile görüşme odasının olmamasına yönelik yaşanan problem öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Okullarda aile görüşme odasının olması aile-öğretmen arasındaki bilgi paylaşımını arttıracaktır.

4.8. Ailelerin Değerlendirmeye Yönelik Öğretmenlerden Aldıkları Bilgiler ve Bu Süreçte Öğretmenlerden Beklentileri

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ailelerin değerlendirme sürecine yönelik öğretmenlerden aldıkları bilgiler ve beklentileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem hakkında ailelere öğretmenlerden aldıkları bilgiler ve bu süreçte

beklentileri sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna yönelik elde edilen kod-kategoriler Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 20. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenden Aldığı Bilgiler

<i>Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenden aldığı bilgiler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>İlkokula hazırlık</i>	Kavramlar	8
	Kalem-makas tutması	6
	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları	2
<i>Sosyal- duygusal beceriler</i>	İletişim	5
	Kurallara uyması	4
	Topluma uyumu	4
<i>Öz bakım beceriler</i>	Beslenme	3
<i>Çocuğu tanımaya yönelik bilgiler</i>	Çocuğun geliştirilmesi gereken yönleri	2
	Çocuğun ilgileri	1
<i>Küçük kas becerisi</i>	Hamurla oynaması	3
	Boyama	2

Tablo 20’ deki bulgular “Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenden aldığı bilgiler nelerdir?” sorusundan elde edilmiştir. Ailelerin öğretmenlerden aldığı bilgiler incelendiğinde aileler öğretmenlerden en fazla “kavramlar, kalem-makas tutması, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları” gibi ilkokula hazırlık boyutunda bilgi almaktadırlar. Daha sonra “iletişim, topluma uyum göstermesi ve kurallara uyması” gibi sosyal becerilere, “beslenme” gibi öz bakım becerileri ve “çocuğun ilgileri, geliştirilmesi gereken yönleri” gibi çocuğu tanımaya yönelik bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. “Ö1, V2: arkadaşları ile oynarken sıra özellikle sırayla oynama sırayla bir şey yapma etiket yapıştırırken sırayla yapıştırma mesela onları biraz daha çocuğunuza kazandırmanız gerekir bu yönde biraz eksiği var diyebiliyor. O şekilde şeyler. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö4, V3: Daha çok oğlumun sınıftaki durumu hakkında, arkadaşları ile olan iletişimi hakkında bilgi almak istiyorum. Aslında kısacası oğlumun toplu bir şekilde hareket edip etmemesi hakkında bilgi alıyorum ben. Mesela arkadaşları ile birlikte yemek masasına oturup onlarla birlikte kalkması gibi. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan

2015)”, “Ö5, V3: Evet. Yani ilk başta biz geldiğimizde sınıfı yabancılardı. Öğretmenimiz de beni dinlemiyor, bazen beni takmıyor gibisinden. Ben konuşuyorum ama boşa konuşuyorum gibisinden. Biz bunu konuştuğumuzda kendisiyle kızımınla. Sonra gitgide düzelmeye başladı. Biraz daha düzeldi yani. Hani bana anlattığı için bende kızımı ona göre yönlendirebiliyorum. (Bireysel Görüşme, 31 Mart 2015)” şeklinde aileler sosyal gelişime yönelik bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

İlkokula hazırlığa yönelik aileler ; “Ö3, V3: Genelde ders çocuk hakkında ders. İşte hızlandırması gerektiğini, çok yavaş olduğunu. [Etkinlik] (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”, “Ö5, V1: Bakıyorum yani ben evde de destekliyorum çocuğumu. Şekiller olsun, sayılar olsun. Yani çocuğum geride diye onu yapmamazlık yapmıyorum. Sayı yazdırmaya çalışıyorum. Şekil üçgen, kare vs. mesela ben göstermeden üçgen kareye gelmeden öğretmen öğretmiş oluyor. Evde mesela ben onları gösterdiğimde bu daire, bu üçgen, kare dikdörtgen diyebiliyor mesela. (Bireysel Görüşme, 31 Mart 2015)”, “Ö6, V2: Evet. Kavramdaki eksikliklerini falan öğretmen birebir söylüyor veliye hangi çocukta varsa. Ya da yanlış bir davranışını gördüyse. Onları bire bir kendi velisiyle çocuğun velisi ile konuşuyor. (Bireysel Görüşme, 27 Mart 2015), “Ö8, V3: Ben daha çok şöyle diyeyim kalem tutabiliyor mu, yazabiliyor mu, mesela öğretmenin verdiği bir etkinliği yapabiliyor mu, kesim mesela, kesebiliyor mu, bir hale getirebiliyor mu ben en çok bunları şey yapıyorum. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin çocuk hakkında öğretmenle iletişimde görüşülen konulara yönelik bulgular Binicioğlu (2010), Güleç ve Genç (2010) ve Özdemir (2009)' un bulguları ile benzerlik göstermektedir. Binicioğlu'nun (2010) bulgularına göre ailelerin çoğu öğretmenle çocuğun okuldaki durumuna yönelik iletişime geçmektedir. Bunun yanında çocukla ilgili özel durumlar, çocuğun sosyal davranışları, çocuğun ilgi alanları ve ailelerin evde çocukları desteklemeye yönelik neler yapacağı görüşülmektedir. Güleç ve Genç'in (2010) bulgularına göre aileler çocukları hakkında en çok arkadaşları ile ilişkisine yönelik öğretmenlere soru sormaktadırlar. Özdemir'in (2009) bulgularına göre aileler öğretmenle çocukların evde öğrenme sürecini devam ettirmeye yönelik bilgi edinmek için iletişime geçmektedirler. Ailelerin okula hazırlık boyutunda okul öncesi eğitimden beklentileri ise Kıldan'ın

(2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya göre ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri okula hazırlık boyutunda yüksek bulunmuştur.

Ailelerin öğretmenden aldığı bilgilere yönelik bulgular ve alan yazında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde aileler öğretmenlerden daha çok ilkokula hazırlık ve sosyal-duygusal becerilere yönelik bilgiler almaktadırlar. İllkokula hazırlık boyutunda bakıldığında aileler çocuklarının bir üst kademeye geçtiklerinde temel becerileri yerine getirmesini beklemekte ve okul öncesi eğitimde de bu becerilerin üzerinde durulmasını beklemektedirler. Ailelerin en fazla sosyal-duygusal becerilere yönelik bilgi almalarının sebebi ise çocukların toplum içerisinde uyumlu bir birey olarak yetişmesini istemektedirler.

Tablo 21. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenden Almak İsteddiği Bilgiler

<i>Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenden almak istediği bilgiler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>İllkokula hazırlık</i>	Kavramlar	4
	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları	3
	Çocuğun kalem ve makas tutabilmesi	3
<i>Sosyal-duygusal beceriler</i>	İletişim	4
	Topluma uyumu	3
<i>Çocuğu tanımaya yönelik bilgiler</i>	Çocuğun ilgilerini keşfetmek	2
<i>Öz bakım beceriler</i>	Beslenme	2
	Tuvalet	1
	Kıyafetlerini giyebilmesi	1

Tablo 21’deki bulgular “Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmenden almak istedikleri bilgiler nelerdir?” sorusundan elde edilmiştir. Ailelerin öğretmenlerden almak istedikleri bilgiler incelendiğinde aileler yine en çok “kavramlar, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuğun kalem ve makas tutabilmesi” gibi ilkokula hazırlık, “iletişim ve topluma uyum” gibi sosyal becerilere yönelik cevaplar vermişlerdir. Bunu takiben “beslenme, tuvalet ve kıyafetini kendisinin giymesi” gibi öz bakım becerileri ve “çocuğun ilgi alanları” gibi çocuğu

tanımaya yönelik bilgiler gelmektedir. Aileler ilkokula hazırlığa yönelik beklentilerini “Ö2, V1: Ya ben daha çok hani ilköğretim kısmına geçeceği zaman çok zorlanmasın diye ben ona ne yaptırabilirim ben toplantı da sormuştum. (Bireysel Görüşme, 9 Nisan 2015)”, “Ö4, V1: Daha kızım ne bilgilenecek. Veya seneye daha ne öğrenecekler. Ondan sonraki seneye tekrar benim çocuğum hani okula başlamıyor iki senemiz daha var bundan sonra. (Bireysel Görüşme, 14 Nisan 2015)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sosyal gelişime yönelik olarak “Ö3, V2: Sadece arkadaşları ile beraber yapması gereken aktiviteleri yapması, verilen görevleri yapması. Ne bileyim hani çocuklar arasındaki diyalogların sağlamlştırılması gibi. Sabah bıraktığın zaman öğlene kadar itirazsız bir şekilde beklemesi. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”, “Ö4, V3: Tabi mesela şey de var. Oğlum geziye katıldığında çıktığında mesela nasıl hareket ediyor? Onları da çok merak ediyorum. Onlar hakkında da sorular soruyorum mesela. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)” şeklinde beklentiler bulunmaktadır. Öz bakım becerilere yönelik aile “Ö6, V1: Tuvalet ihtiyacını daha iyi giderebiliyor mu? Gibi. Bir de beslenmesi zaten evde sıkıntılı burada da sıkıntılı olduğunu gene anlıyorum yani. (Bireysel Görüşme, 27 Mart 2015)” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. “Ö5, V3: Kesmeyi soruyorum sürekli kesmede biraz gerideyiz. (Bireysel Görüşme, 31 Mart 2015)” şeklinde aile, küçük kas becerilerine yönelik beklentisini ifade etmiştir.

Ailelerden bir kısmı öğretmenlerden yeterli bilgileri aldıklarını ve bu konuda beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. “Ö8, V2: Yok başka konular yok yani bizi ilgilendiren konularla alıyoruz zaten. Çocuklarımızla ilgili olsun, bir programla ilgili olsun, dışardaki işlerimizle olsun, yani ortam olduğu zaman. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)” aile bu şekilde beklentinin olmadığını yönelik düşüncesini ifade etmiştir.

Sosyal becerilere yönelik beklentiler Kuzu (2006), Gögebakan (2011), Kaya (2002), Aktaş Arnas (2002) ve Sevinç (2006)'nın yaptığı çalışmalardaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalara göre sosyallik ve öz bakıma yönelik ailelerin beklentileri yüksek çıkmıştır. Kuzu'nun (2006) yaptığı araştırmada aileler çocuklarını anaokuluna gönderme nedenleri olarak ilk sırada çocuklarının sosyalleşmesini istediklerini belirtmişlerdir. Gögebakan'ın (2011) çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini

incelediği araştırmasında anneler okul öncesi eğitimin çocukları ilkokula hazırladığını ve psiko motor, sosyal ve bilişsel yönlerden çocukları desteklediğini düşünmektedirler. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal ve öz bakım beceriler kazandığı görüşündedirler. Kaya'nın (2002) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımlarını incelediği çalışmada aileler çocukları ile ilgili öğretmen ve arkadaşları ile olan ilişkileri ve çocuğun desteklenmesi gereken yönleri hakkında bilgi almak istediklerini belirtmişlerdir. Aktaş Arnas'ın (2002) velilerin okul öncesi eğitim ve kurumlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında ailelerin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli görevinin çocuklara sosyal beceriler kazandırmak olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sevinç'in (2006) okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okuldan beklentilerini incelediği çalışmasında çocuğun çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesi ve sosyal davranışları öğrenmesi gibi sosyal becerilere yönelik beklentileri ilk sırada çıkmıştır.

Araştırmanın bu alt probleminden elde edilen bulgulara bakıldığında, ailelerin öğretmenden aldığı bilgiler ve beklediği bilgiler arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Aileler çocuklarının ilkokula hazırlık ve sosyal duygusal becerilerinin gelişmesini beklemektedirler. Aileler çocuklarının bir üst kademeye geçişinde zorluk çekmemesi açısından ilkokula hazırlık ailelerin öğretmenlerden beklentileri içerisine girmektedir. Çünkü aileler çocuklarının ilkokuldaki başarılarını arttırmaya yönelik becerileri kazanmasını istemektedirler. Bunların yanında aileler çocuklarının kendi kişisel ihtiyaçlarını bireysel olarak yerine getirebilmeleri için çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklenti içinde oldukları da görülmektedir.

Tablo 22. Ailelerin Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerden Beklediği Etkinlikler

<i>Ailelerin değerlendirme sürecinde öğretmenlerden beklediği etkinlikler</i>		
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Sosyal etkinlikler</i>	Gezi	8
	Tiyatro	6
	Piknik	1
	Sergiler	1
	Portfolyo paylaşım günleri	1
	Sanat günleri	1
	Bilim şenliği	1
<i>Ev içi etkinlikler</i>	Ev etkinlikleri	2
<i>Beklenti yok</i>	Beklenti yok	12

Tablo 22’ deki bulgular “Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerden etkinliklere yönelik beklentileri nelerdir?” sorusundan elde edilmiştir. Değerlendirmeye yönelik ailelerin öğretmenlerden bekledikleri etkinlikler incelendiğinde ailelerin yarısı öğretmenlerin yaptığı etkinlikleri yeterli bulduklarını ve bu konuda beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Aileler etkinliklere yönelik en fazla “gezi, tiyatro, piknik, sergi, portfolyo paylaşım günleri ve sanat günleri” gibi sosyal etkinliklere yönelik beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. “Ö3, V1: Yani yapılıyor. Gerçi 10 Kasım’da falan ziyaretlerimiz olacaktı ama havalar soğuduğu için gitmedik. Çocuklar zaten küçük. Çoğu kişi de gitmek istemedi. Ama şu an bir şey yok. Atatürk’ü ziyaret, anıtkabir mesela. Geziler çocukların daha çok dikkatini çekiyor. Daha çok seviniyorlar görüyor. En azından görüyorlar. Görmedikleri şey olmuyor. Görmediklerinde kafalarında canlanmıyor. O açıdan geziler daha iyi olur. (Bireysel Görüşme, 10 Nisan 2015)”, “Ö6, V3: Özellikle sanat günleri benim için çok önemli. Özellikle ben tiyatroyu çok seven bir insanım. Tiyatroyu özellikle çok istiyorum. Tabiki gezileri de çok önemli ama. Çocuğun farklı dünyalar görmesi, sanatı sevmesi, kötü alışkanlıklar kazanmaması için en önemlisi. Sanatı sevmesi çok önemli benim için. Yine dediğim gibi sosyalleşmesi. Farklı dünyalar tanınması. Hani bu da varmış demesi. İşte dediğiniz gibi alan gezileri, portfolyo paylaşım günleri, bilim şenlikleri, özellikle eğer yeteneği varsa mesela. Deney yapılması bilimde değişik insanların gelip de çocuklara farklı pencereler açması önemli. Yeteneği varsa ortaya çıkması için. (Bireysel Görüşme, 27 Mart 2015)” “Ö7, V2:

Yani ellerinden geleni yapıyorlar ama çocuklar da kapalı bir kutunun için de sadece anlatılanı öğreniyor. Daha çok görsel şeyler kullanıp dokunarak üç boyutlu gezebilirler bir yerlere gidebilirler canlı şeyleri görebilirler deneyebilirler. (Bireysel Görüşme, 30 Mart 2015)” şeklinde aileler sosyal etkinliklere yönelik beklentilerini dile getirmiştir. Aileler gezilerin çocukların öğrenmelerinde daha kalıcılık sağladığını ve tiyatronun sosyal gelişime katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Aileler ev ziyaretine yönelik “Ö3, V1: Evde olsun yani ne bileyim kişi ziyaretleri. Hani mesela çocuklarla ilgili bir sorun var bir sıkıntı var. Evdeki şeylerini kontrol etmek için. (Bireysel Görüşme, 10 Nisan 2015)”, “Ö7, V1: Mesela ev ziyaretinin olmasını daha çok istiyorum çünkü çocuğum birebir evde odası var mı tamam belki biz dolduruyoruz dokümanları yazıyoruz falan ama bunun birebir görülmesi o şekilde değerlendirilmesi evde yanlış yapılan şeyler varsa belki biz hani bunu gözümüz alışık olduğu için bize çok normal gelebilir ama normalde belki çocuğuma çok çok zararlı bir şekilde de şey olabilir. (Bireysel Görüşme, 26 Mart 2015)” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerin yeterliği olduğuna yönelik aileler “Ö4, V3: Beklediğim etkinlikler. Yani şuan yeterli olduğunu düşünüyorum. (Bireysel Görüşme, 29 Nisan 2015)”, Ö6, V2: Hayır. Her türlü etkinliği yapıyoruz. Hayır yok. (Bireysel Görüşme, 27 Mart 2015)” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Ailelerin okuldan farklı etkinlikler bekleme ve beklentilerinin olmamasına yönelik Işık (2007), Argon ve Akkaya (2008)’ in bulguları ile paralellik göstermektedir. Işık (2007)’ nin araştırmasından elde edilen bulgulara göre aileler okul tarafından yapılan çalışmaların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Argon ve Akkaya’nın (2008) ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumuna yönelik görüşlerini incelediği çalışmada aileler kurumda yapılan etkinlikleri yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Ailelerin öğretmenden etkinliklere yönelik beklentilerinden elde edilen bulgular ve alan yazında yapılan benzer araştırma bulgularına bakıldığında ailelerin çoğunun beklentilerinin olmadığı görülmektedir. Bunun yanında ailelerin sosyal etkinliklere yönelik beklentileri de yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak aileler çocuklarının ve kendilerinin sosyalleşme ihtiyacını bu etkinlikler aracılığı ile gidermek istemeleri olarak düşünülmektedir.

4.9. Öğretmen ve Ailelerin Giriş- Çıkış Saatlerindeki Bilgi Paylaşımları

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi öğretmen ve aileler giriş-çıkış saatlerinde hangi konularda bilgi alışverişi yapmaktadırlar? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu sorusuna yönelik olarak öğretmen ve ailelerin giriş-çıkış saatinde görüştükleri konular hakkında gözlem notları alınmıştır. Araştırmanın bu sorusuna yönelik olarak elde edilen veriler Tablo 23' de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen ve Ailelerin Giriş- Çıkış Saatindeki Bilgi Paylaşımları

<i>Öğretmen ve ailelerin giriş- çıkış saatindeki bilgi paylaşımları</i>			
<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f (Çıkış)</i>	<i>f (Giriş)</i>
<i>Etkinlikler</i>	Etkinlik duyurusu ve hazırlığı	7	
	Evde yapılan etkinliklerin okula dönüşü		5
	Evde yapılacak etkinliklerin ailelere verilmesi	6	
<i>Öz bakım</i>	Çocuğun kullanması gereken ilaç	1	1
	Yemek	3	
	Kıyafetlerinin temizliği	1	2
<i>Günü değerlendirme</i>	Gün içerisinde yapılan etkinlikler	5	
<i>Özel durumlar</i>	Çocuğun özel durumuna yönelik doktor kontrolü	1	1

Öğretmen ve ailelerin çıkış saatindeki bilgi paylaşımlarına bakıldığında öğretmen ve aileler en fazla etkinlik duyurusu ve hazırlığına yönelik bilgi alışverişi yapmaktadırlar. Büyük çoğunluğu eve gönderilen etkinlikler hakkında ve çoğunluğu günü değerlendirmeye yönelik bilgi paylaşmaktadırlar. Öğretmen ve aileler daha sonra sırası ile çocukların günlük öz bakım durumlarına ve bazıları ise özel durumlara (davranış bozukluğu) yönelik bilgi alışverişi yapmaktadırlar.

Etkinlik duyurusu ve hazırlığına yönelik “Ö2: Çıkış saatinde velilere davetiyeler verildi. Anneler günü etkinliği saati ve yeri hakkında bilgi verildi. (8 Mayıs 2015; 4. Gözlem notu)”, Ö8: Haftaya tiyatroya gidileceği bildirildi. Okuldan servisin kaçta hareket edeceği söylendi. (13 Mart 2015; 1. Gözlem notu)” şeklinde gözlem notları alınmıştır. Eve gönderilen etkinliklere yönelik “Ö3: Annelere evde yapacakları çizgi

çalışması kâğıtları verildi. (10 Nisan 2015; 2. Gözlem notu)”, “Ö7: Çıkış saatinde çocukların kütüphaneden anneleri ile birlikte kitap seçmelerine fırsat verildi. Akşam seçilen kitapların çocuklara okunması tavsiye edildi. (30 Mart 2015; 3. Gözlem notu)” şeklinde gözlem notları alınmıştır. Öğretmen ve ailelerin günü değerlendirme hakkındaki paylaşımlarına baktığımızda “Ö5: Çıkış saatinde panoya asılan fare figürleri hakkında veli konuştu. Kuyruğunu neden kesemedi şeklinde çocuğu hakkında bilgi aldı. (7 Nisan 2015; 3. Gözlem notu)”, “Ö6: Çıkış saatinde çocuklara uygulanan flörür bakımı hakkında bilgi verildi. Artık yemek yiyebilecekleri söylendi. (25 Mayıs 2015; 4. Gözlem notu)” şeklinde bilgi paylaşımları görülmektedir. Çocukların öz bakım durumlarına yönelik olarak “Ö7: Defne yemeğini yedi bitirdi mi öğretmenim? (13 Mart 2015; 1. Gözlem notu)” şeklinde bilgi paylaşılmıştır.

Çocukların giriş saatlerinde öz bakımına yönelik bilgiler “Ö5: Çocuğun velisi öğretmene çocuğun kullanması gereken ilaçları teslim ederek ilacın saati hakkında bilgi verdi. (27 Mart 2015, 2. Gözlem notu)”, “Ö7: Çocuğun uyku saatinde giydiği pijaması kirlendiği için yerine yenileri getirilerek öğretmene teslim edildi. (30 Mart 2015, 3. Gözlem notu)”.

Eve verilen etkinliklere yönelik ise aileler çocukların etkinliklerini öğretmene ya da sınıftaki yardımcıya teslim etmektedir. Giriş saatlerinde hem ailelerin işe yetişme telaşları hem de öğretmenin güne başlama telaşından dolayı bilgi alışverişi çıkış saatine göre daha az olduğu gözlenmiştir.

Okul geliş-gidiş zamanları öğretmen ve ailelerin kısa süreli bilgi alışverişi yapabildikleri zaman dilimleridir. Bu zaman dilimleri öğretmenlerin yoğunluğu sebebi ile gün içerisinde yapılan etkinlikler, çocukların ev ve okuldaki durumları hakkındaki bilgiler kısa olmaktadır (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013; Aktaş Arnas, 2013). Çıkış zamanları öğretmenlerin ailelere çocuklar hakkında eğitim, öz bakım, sağlık ya da farklı gelişim alanlarına yönelik bilgi vermeleri için önemli fırsatlardır (Center for the Study of Social Policy, 2007). Çıkış saatindeki yoğunluğa yönelik olarak Cardona, Jain ve Canfield-Davis'in (2012) ev okul arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada aileler çıkış saatlerinde çocuklar hakkında öğretmenlerden daha fazla bilgi bekledikleri fakat bu zaman diliminin öğretmen açısından yoğun olması sebebi ile beklentilerin gerçekleşmediği ortaya konmuştur.

Öğretmen ve ailelerin giriş-çıkış saatlerindeki bilgi paylaşımlarından elde edilen bulgulara bakıldığında giriş-çıkış saatlerinin aile-öğretmen arasında kısa süreli bilgi alışverişi sağladığı görülmektedir. Çıkış saatlerinde özellikle okulda ve evde yapılacak olan etkinlikler hakkında aileye bilgi verildiği görülmektedir. Bunun yanında çıkış saatlerinin öğretmen ve ailenin günün değerlendirmesini yapmak için önemli bir zaman dilimi olduğu görülmektedir. Öğretmen çıkış saatlerinde ailelere kısaca günü özetlemektedir. Giriş saatlerinde ise daha çok önceki günden veya haftadan evde yapılacak etkinliklerin öğretmene dönüşü sağlanmaktadır.

4.10. Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Aile, Öğretmen Görüş ve Beklentilerindeki Farklılıklar

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik aile, öğretmen görüş ve beklentilerindeki farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak elde edilen aile ve öğretmen görüşlerine yönelik bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan bu bulgulardan aile ve öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerin karşılaştırılması Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24. Aile ve Öğretmenlerin Öğrenmenin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE		
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Geri bildirim	6	Süreç	Akademik beceriler	Öğrendiklerini uygulaması	11
Öğrenilenlerin geçerliliği	4			Yönergelere uyması	3
Davranış kazandırma	3			Kavramlar	3
Aile ve çocuğu tanıma	2			Sorulara cevap vermesi	2
Kazanım-gösterge	3	Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Boyutu	Sosyal-duygusal beceriler	Paylaşım	4
Gelişim raporu	2			Sosyallik	3
				Kurallara uyması	2
				Sorumluluk	2
Etkinlik sonucu	1	Sonuç	Çocuğu tanıma	Çocuğun ilgi ve yeteneklerini bilmek	5
Ölçme	1			Ailelerle çocuk hakkında bilgilerin paylaşılması	1
			Öz bakım beceriler	Yemek	1
				Temizlik	1
			Küçük kas becerileri	EI kaslarının gelişimi	1
				EI becerisi gerektiren faaliyetler yapması	2
			Sonuç	Etkinlikten sonra yapılan yorum	2
				Başarı	2

Aile ve öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerine bakıldığında aile-öğretmen görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri öğrenmenin değerlendirilmesinin sürece yönelik olduğudur. Geri bildirim öğretmene gelecek eğitim etkinliklerini planlaması için yol gösteren bilgilerdir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin geri bildirim sınıf içi uygulamalarında sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenler öğrenmenin

değerlendirilmesine yönelik programda yer alan değerlendirme ve plan uygulamaları hakkında cevaplar verdiği görülmektedir.

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleri incelendiğinde ailelerin görüşlerinin daha çok akademik ve sosyal becerilere yönelik olduğu görülmektedir. Aileler bir olay ya da etkinlik sonucunda yapılan yargıyı önemsemekte ve başarı olarak nitelendirmektedirler. Buradan anlaşılmaktadır ki aileler çocukların gelişim alanlarına yönelik beceriler kazanmasını önemsemekte fakat çocukları hakkında değerlendirmenin nasıl yapıldığına yönelik görüşleri sınırlı kalmaktadır.

Öğretmenlerin tamamı ve ailelerin tamamına yakını okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler çocuklardan aldıkları geri bildirimde önem vermekte ve çocukların ihtiyaçlarına göre etkinlik planlamak için öğrenmenin değerlendirilmesinin gerekli olduğu görüşündedirler. Aileler ise çocuklarının davranış kazanımına ve ilkokula hazır olmalarına önem vermektedirler.

Aile ve öğretmenlerin iletişim sürecinde dikkat ettikleri noktalara yönelik görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 25' te verilmiştir.

Tablo 25. Aile ve Öğretmenlerin İletişim Sürecinde Dikkat Ettikleri Noktalara Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE		
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Randevu verme	4	Zaman- mekân açısından hazırlık	Zaman- mekân açısından hazırlık	Uygun zaman belirleme	9
Uygun zaman belirleme	1			Randevu alma	2
Çocukla ilgili ön bilgiler hazırlama	2	Konu açısından hazırlık	Konu açısından hazırlık	Görüşme konusuna karar verme	2
Görüşme konusuna karar verme	2				
Aile yapısına dikkat etme	4	İletişimde dikkat edilen noktalar			
Ailenin hassas olduğunu göz önünde bulundurma	3				
Aile- çocuk arasındaki ilişkiye dikkat etme	1				
Aile katılımı planı yapma	1				
		Aile açısından hazırlık			

Aile ve öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik iletişim süreçleri hakkındaki bulgulara bakıldığında aile ve öğretmenlerin benzer konulara dikkat ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim sürecinde dikkat ettikleri noktalara baktığımızda öğretmenler zaman-mekân ve aile açısından durumlara dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenler ailelerle görüşürken randevu vererek ya da ailelerin müsait olduğu zamanlarda görüşmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin altı ders saati sınıfta bulunmalarından dolayı teneffüslerde ailelerle görüşme imkânları yoktur. Bundan dolayı ailelerle görüşürken hem kendilerinin hem de ailenin müsait zamanına göre görüşmeler yapmakta ve görüşmelerin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için randevu uygulaması yapmaktadırlar. Öğretmenler ailelerin çocukları hakkında çok hassas olduğunu bilerek iletişimde bu faktörü de göz önünde bulundurmaktadırlar. Ayrıca aile yapılarının farklı olması, öğretmenlerin aileyi tanıyarak onların kültür, eğitim ve ekonomik özelliklerine uygun şekilde

iletişimlerini sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Daha sonra görüşme öncesinde görüşülmesi gereken konuya yönelik hazırlık yaptıkları görülmektedir.

Ailelerin iletişim sürecinde dikkat ettikleri noktalara bakıldığında ise ailelerin büyük çoğunluğu dikkat ettikleri bir durumun olmadığını belirtmişlerdir. Anaokulları ve anasınıflarının ortamları ailelerin okulda eğitim sürecine katılmalarını desteklemektedir. Aileler sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarla ve öğretmenle sürekli iletişim halindedir. Çocukların okula aileler tarafından bırakılıp ve alındığı da göz önünde bulundurulduğunda giriş-çıkış saatleri aile ve öğretmenlerin iletişimini kolaylaştırmaktadır. Bu sebepten dolayı çalışmaya katılan ailelerin çoğu iletişim öncesinde dikkat ettikleri durumların olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında aileler randevu alarak öğretmenle görüşmektedirler.

Aile ve öğretmenlerin iletişimde tercih ettikleri yöntemlere yönelik görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26. Aile ve Öğretmenlerin İletişimde Tercih Ettikleri Yöntemlere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE		
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Birebir görüşme	8			Birebir görüşme	17
Toplantı	3	Yüz yüze iletişim	Yüz yüze iletişim	Toplantı	9
Ev ziyareti	2				
Telefon	3			Telefon	4
WhatsApp	3	Teknoloji üzerinden iletişim	Teknoloji üzerinden iletişim	WhatsApp	3
Sosyal medya	1		İletişimde kullanılan yöntemler	Sosyal medya	1
Aile katılımı	1	Etkinlikler aracılığı ile iletişim	Etkinlikler aracılığı ile iletişim	Aile katılımı	1
Portfolyo	1	Yazılı kayıtlar aracılığı ile iletişim	Yazılı kayıtlar aracılığı ile iletişim	Gelişim raporu	1
Haber mektupları	1			Haber mektubu	1

Aile ve öğretmenlerin iletişim kurma yollarına bakıldığında en çok tercih edilen yöntem yüz yüze iletişimidir. Birebir görüşme ve toplantılar her iki grup katılımcı için en sık tercih edilen yöntemlerdir. Aile ve öğretmenler birebir görüşmeyi hem daha

samimi bulmakta hem de iletişimin bu şekilde daha sağlıklı yürütüldüğünü düşünmektedirler. Birebir görüşme ve toplantıdan sonra teknoloji üzerinden iletişim oldukça kullanılmaktadır. Özellikle WhatsApp ve sosyal medya bilgi paylaşımında iki grup için de kolaylık sağlamaktadır. Aileler WhatsApp üzerinden gönderilen anlık mesajlar ve fotoğraflarla okuldaki etkinlik sürecinden anında haberdar olmaktadır. Yine öğretmenler sosyal medya üzerinden ailelere etkinlik örnekleri paylaşmaktadırlar. Yapılan gözlemlerde aile katılımının öğretmenler tarafından uygulandığı gözlenmiştir. Haber mektupları, portfolyo ve gelişim raporları da yazılı olarak iletişimde kullanılan yöntemlerdir.

Aile ve öğretmenlerin iletişimde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin karşılaştırılması tablo 27' de verilmiştir.

Tablo 27. Aile ve Öğretmenlerin İletişimde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE		
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Aile görüşme odası yok	1	Zaman-mekân açısından problemler	Zaman-mekân açısından problemler	Aile görüşme odası yok	1
Çalışan annelerle görüşmede zorluklar	2	İletişimde karşılaşılan problemler		Yüz yüze iletişim az	3
Olumsuz durumları ailenin kabullenmemesi	5			Özel durumlar açısından problemler	
Problem yok	3	Problem yok	Problem yok	Problem yok	20

Öğretmenlerin iletişimde karşılaştıkları problemler hakkındaki bulgulara bakıldığında öğretmenler en çok ailelerin çocuklarının olumsuz davranışlarını ya da özel gereksinime ihtiyacı olduğunu kabul etmemeleri yönünde problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ailelerin çocukları konusunda çok hassas olduğunu ve bu sebepten dolayı olumsuz durumları kabullenmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler okullarda veli görüşme odasının olmamasından kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde ortaokul ve ilkokula bağlı anasınıflarının diğer sınıfların bulunduğu koridorda yer alması giriş ve çıkışlarda karışıklığa sebep olmakta, bu sebepten dolayı aile ve öğretmenlerin iletişimlerinin sağlıklı olmadığı görülmüştür. Uygulama yapılan bağımsız anaokullarında ise okulun fiziki şartlarından dolayı öğretmen

ailelerle görüşmek için uygun mekân ayarlayabilmekte ve yapılan görüşmeler amacına uygun gerçekleştirilebilmektedir.

Ailelerin iletişiminde karşılaştıkları problemlere bakıldığında, ailelerin çoğunluğu her hangi bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Aileler öğretmene kolay ulaştıklarını, okula gelemeseler bile telefonda haberleştiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında okulda aile görüşme odasının olmaması ve öğretmenle yüz yüze iletişimin az olması ailelerin problem olarak gördüğü noktalardır. Anasınıflarının bulunduğu okulların fiziki şartlarının sınırlı olması aile-öğretmen görüşmelerinin sağlıklı yürütülmesini kısıtlamaktadır.

Aile ve öğretmenlerin birbirlerinden aldıkları bilgilere yönelik görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28. Aile ve Öğretmenlerin Birbirlerinden Aldıkları Bilgilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE			
<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	
Beslenme	3	Öz bakım beceriler	Sosyal-duygusal beceriler	Topluma uyumu	4	
Temizlik	3			Kurallara uyması	4	
Tuvalet	1	Sosyal-duygusal beceriler	Değerlendirme sürecine yönelik paylaşılan bilgiler	İletişim	5	
Kurallar	3			Kavramlar	8	
Ev etkinlikleri	4			Etkinlikler	Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları	2
Kazanım-göstergeler	2	Okul öncesi eğitim programı değerlendirme boyutu	İlkokula hazırlık	Kalem-makas tutması	6	
				Öz bakım beceriler	Beslenme	3
				Çocuğu tanımaya yönelik bilgiler	Çocuğun ilgileri	1
					Çocuğun geliştirilmesi gereken yönleri	2
			Küçük kas becerileri	Boyama	2	
				Hamurla oynaması	3	

Değerlendirme sürecinde aile ve öğretmenlerin birbirlerinden aldıkları bilgilere bakıldığında öğretmenler ailelerin en çok öz bakıma yönelik bilgilere önem verdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların okulda bulunduğu sürede beslenmesi,

temizliği ve tuvaleti aileler tarafından oldukça merak edilmektedir. Öğretmenler okul öncesi eğitimin öz bakım becerileri kazandırması gerektiği yönünde hemfikirdirler fakat ailelerin bu konuda daha çok beklenti içinde olmasına ve bakıma yönelik endişelerin eğitim sürecinin önüne geçmesine olumsuz bakmaktadırlar.

Ailelerin öğretmenlerden aldıkları bilgilere bakıldığında en çok ilkokula hazırlık ve sosyal gelişim üzerinde durdukları görülmektedir. Aileler çocuklarının ilkokula yönelik temel becerileri kazanmalarını beklemektedirler. Çocukların sosyal gelişimlerine yönelik olarak topluluk içinde nasıl hareket ettiğini, topluma uyum gösterip göstermediğini ve arkadaşları ile olan ilişkilerini merak etmektedirler.

Aile ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentilerine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29. Aile ve Öğretmenlerin Birbirlerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN			AİLE		
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Aile ile iletişim	2			İletişim	4
Ev- okul arasındaki tutarlılık	3	Öğretmen-aile işbirliği	Sosyal beceriler	Topluma uyumu	3
Çocuk hakkında geri bildirim	2		Bilgilere yönelik beklentiler	İlkokula hazırlık	Okuma-yazmaya hazırlık
Temizlik	1	Öz bakım beceriler		Kavramlar	4
Ev etkinlikleri sırasında rehberlik	1	Akademik beceriler		Çocuğun kalem ve makas tutabilmesi	3
Evde sınıf içindeki etkinliklere yönelik tekrarlar	2		Öz bakım beceriler	Beslenme	2
				Tuvalet	1
				Kıyafetlerini giyebilmesi	1

Öğretmen ve ailelerin birbirlerinden bilgi alış verişine yönelik beklentilerine bakıldığında öğretmenler en çok ailelerden okul ve ev arasındaki tutarlılığın sağlanmasına yönelik bilgiler beklemektedirler. Öğretmenler, ailelerden çocuk hakkında geri bildirim almak istediklerini bu sayede çocukların öğrenmeleri hakkında bilgi edinebildiklerini belirtmişlerdir. Aileler ise öğretmenlerden en çok ilkokula hazırlık ve sosyal becerilere yönelik bilgiler edinmek istemektedirler.

Çocuğun ilgi alanları, küçük kas becerileri ve öz bakım becerilerine yönelik bilgiler ailelerin beklentileri arasındadır. Ailelerin hem aldıkları bilgiler hem de beklentilerine bakıldığında çocukların ilkokula hazırlık çalışmaları ve sosyal gelişimlerinin aileler için önemli olduğu görülmektedir. Ailelerin bu anlamda beklentileri çocukların ilkokula daha kolay uyum sağlaması ve farklı ortamlara kolay adapte olması yönünden anlamlıdır.

Aile ve öğretmenlerin etkinliklere yönelik birbirlerinden beklentilerinin karşılaştırılması Tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30. Aile ve Öğretmenlerin Etkinliklere Yönelik Birbirlerinden Beklentilerinin Karşılaştırılması

ÖĞRETMEN				AİLE	
Kod	f	Kategori	Kategori	Kod	f
Gezi	4			Gezi	8
Tiyatro	2			Tiyatro	6
Park	2			Piknik	1
Sinema	2			Sergiler	1
Piknik	2	Sosyal etkinlikler	Etkinliklere yönelik beklentiler	Portfolyo paylaşım günleri	1
Özel gün ve bayram kutlamaları	2			Sanat günleri	1
				Ev etkinlikleri	2
Ev etkinlikleri	4	Akademik becerilere yönelik etkinlikler		Bilim şenliği	1
			Beklenti yok	Beklenti yok	12

Aile ve öğretmenlerin etkinliklere yönelik birbirlerinden beklentilerine yönelik bulgulara bakıldığında, ilk sırada sosyal etkinlikler gelmektedir. Öğretmenler çocukların tiyatro, sinema, piknik, özel gün ve bayram kutlamalarında aktif olarak yer almasını çocukların farklı ortamlarda nasıl davranılması gerektiğini öğrenmeleri açısından beklemektedirler. Sosyal etkinliklerin yanında öğretmenler ailelerin sınıf ortamında yer almaları ve çocuklarını okul ortamında gözlemlemeleri için ailelerin sınıf içi etkinliklere katılmalarını beklemektedirler.

Ailelerin öğretmenlerden etkinliklere yönelik beklentilerine bakıldığında, yine ilk sırada sosyal etkinlikler yer almaktadır. Tiyatro, gezi ve sergiler gibi etkinliklerde

aileler çocuklarının aktif olarak görerek dokunarak öğreneceklerini ve bu bilgilerin kalıcı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında ev etkinlikleri ve okulda yapılacak bilim şenliği gibi etkinlikler aileler tarafından beklenen etkinlikler arasındadır. Ailelerin yarısı ise her türlü etkinliğin okulda ve okul dışında uygulandığını bu sebepten dolayı beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik aile ve öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularına ilgili bölümde yer verilmiştir. Bu bölümde bulguların özetlenmesine ve araştırma-uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik aile ve öğretmen görüşleri bu bölümde karşılaştırılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Öğrenmenin değerlendirilmesi, çocukların zaman içinde gelişim ve başarılarına yönelik bilgilerin kayıt edilerek aile veya çocuğun çevresindeki bireylerle paylaşılmasıdır. Değerlendirme sürecinde çocukları hakkında detaylı bilgi sahibi olan aile ya da birincil bakım verenleri öğretmene öncelikle bilgi alma aşamasında yardımcı olmaktadır. Öğretmenin değerlendirmeden elde ettiği bilgileri rapor etmesi ve paylaşmasında ise aileler öğretmenden bilgi beklemektedirler. Aile ve öğretmen arasındaki bilgi akışı çocuğun ihtiyaçlarını, ilgilerini ve varsa özel gereksinim ihtiyaçlarını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu bilgi akışının sağlıklı ve objektif olarak gerçekleşmesi için öğretmen ve aile işbirliği oldukça önemlidir. Sağlıklı olarak yürütülen bir işbirliği öğretmenin çocuğun evdeki durumunu bilmesini ve ailenin okuldaki eğitim sürecinden haberdar olmasını sağlayarak çocuğun öğrenme sürecini en üst düzeyde destekleyecektir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilmektedir;

Araştırmaya katılan öğretmen ve ailelerin demografik özelliklerine baktığımızda, katılımcıların tamamı kadındır. Araştırmaya ailelerden sadece anneler katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu, annelerin ise çoğunluğu lise mezunudur. Annelerden beş tanesi lisans mezunu fakat sadece üç tanesi meslek sahibidirler.

Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin daha çok sürece yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çocukların kendilerinden ve ailelerinden geri bildirim almayı önemsemektedirler. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin etkinlik sırasında ve sonrasında çocuklardan geri bildirim aldıkları gözlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler öğrenmenin değerlendirilmesi için okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme unsurlarını yerine getirdiklerini

ifade etmişlerdir. Öğrenmenin değerlendirilmesinin sonuca yönelik olduğu öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin tamamı, okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun sebebini ise, çocuklarla ilgili elde edilen geri bildirimlerin onların ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim sürecini planlamada kendilerine yardımcı olduğu olarak açıklamışlardır.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkındaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbete uygulamalarında sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Portfolyo ve gelişim raporu öğretmenlerin tamamı tarafından uygulanan kayıt ve bilgi paylaşım aracı olarak kullanılmaktadırlar. Öğretmenler değerlendirmeye yönelik kayıt tutarken zorlandıklarını, bunun sebeplerini ise; sınıfın kalabalık olmasından dolayı olup değerlendirmeye yönelik bilgi eksiklerinin olduğundan dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler küçük yaş grubundan kaynaklı anlık durumların gelişebileceğini ve bir olay hakkında kayıt yaparken çocukların farklı durumlarını gözden kaçırabileceklerini düşünmektedirler. Kayıt yapılmamasının bir diğer sebebini ise ilkokul ve anasınıfları arasındaki bağlantıların kopuk olması yönünde açıklamışlardır. Çocukların kayıtlarının ilkokul öğretmenine ulaşmaması öğretmenin kayıt yapmasına engel olmaktadır. Değerlendirmeye yönelik kayıtlarını sistematik olarak tutan öğretmenler üç yaş grubu öğretmenleridir. Yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı öğretmenler çocukların sınıf içindeki durumlarının kayıt edilmesine ve bu bilgilerin ailelerle paylaşılmasına önem vermektedirler. Değerlendirmeye yönelik aile ile işbirliğinde ise aile görüşmeleri öğretmenlerin tamamı tarafından her gün uygulanmaktadır. Öğretmenlerin aile katılımını önemseydiği ve ailelerin sınıfta zaman geçirmesini, etkinlik sürecini gözlemlemesi açısından farklı etkinlikler yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ailenin yer almasına yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını değerlendirme sürecinde ailenin olması gerektiğini düşünmektedir. Çocukları tanıma ve onlar için objektif bir değerlendirme yapabilmek için aileleri bu sürece dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Fakat ailelerin hassas olması sebebiyle sınıf içindeki durumlara çok fazla müdahale etmelerinin istenmediği, ailelerin belirli sınırlar içinde bu sürece dâhil olması gerektiği de görüşler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde aile ile iletişim süreçleri incelendiğinde, öğretmenler en fazla aile yapısına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında zaman-mekân açısından sıkıntı olmaması için randevu verme ve uygun zamanda ailelerle görüşmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerine bakıldığında öğretmenler en çok yüz yüze iletişimi tercih etmektedirler. Bunun yanında teknoloji üzerinden iletişim öğretmenler tarafından tercih edilen yöntemler arasındadır. Öğretmenlerin ailelerle iletişimde karşılaştıkları problemlere bakıldığında ise ailelerin çocukları konusunda hassas olmalarından kaynaklı onların olumsuz durumlarına ya da özel gereksinim ihtiyaçları olduğuna yönelik durumları kabullenmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okullarda aile görüşme odasının olmaması ve çalışan annelerle görüşmelerin zorluğu da öğretmenlerin iletişimde karşılaştıkları problemler arasındadır.

Öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden aldıkları bilgilere ve beklentilere bakıldığında daha çok öz bakım becerilere yönelik ailelerden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Evde yapılacak etkinlikler, çocuğun sosyal-duygusal becerileri ve programın değerlendirme boyutu ile ilgili bilgiler öğretmenin ailelerden aldığı bilgiler arasındadır. Öğretmenlerin ailelerden almak istediği bilgilerin en başında öğretmen-aile işbirliğini sağlamaya yönelik bilgiler gelmektedir. Öğretmenler çocukların evdeki durumları hakkında geri bildirim almayı ailelerden beklemektedirler. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik ailelerden beklentilerine bakıldığında ise, en fazla sosyal etkinliklere yönelik beklentilerin olduğu görülmektedir.

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerine bakıldığında aileler en fazla çocukların akademik becerileri ve sosyal becerilerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Çocuğu tanıma, öz bakım becerileri ve küçük kas becerisi ailelerin verdiği cevaplar arasındadır. Sonuç değerlendirme de ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleri arasında yer almaktadır. Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik öğretmenle iletişim süreçlerine bakıldığında ailelerin çoğunluğu öğretmenle iletişim kurarken dikkat ettikleri her hangi bir durumun olmadığını belirtmişlerdir. Zaman-mekân ve görüşme konusuna

karar verme ailelerin dikkat ettikleri noktalar arasında olduğu gör÷lmektedir. Ailelerin öğretmenle iletişim kurma yöntemlerine bakıldığında ise aileler en çok yüz yüze iletişimi tercih etmektedirler. Teknoloji üzerinden iletişim de ailelerin iletişim kurma yöntemleri arasında gör÷lmektedir. Ailelerin öğretmenle iletişim kurarken karşılaştıkları problemlere bakıldığında ailelerin çoğunluğu her hangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Okullarda aile görüşme odasının olmaması ve öğretmenle yüz yüze iletişimin az olması ailelerin iletişimde karşılaştıkları problemler arasında gör÷lmektedir.

Ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden aldıkları bilgilere bakıldığında aileler en fazla ilkokula hazırlık ve sosyal-duygusal becerilere yönelik bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Öz bakım, küçük kas becerilerine yönelik bilgiler ve çocuğun ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yönelik bilgiler ailelerin öğretmenden aldığı bilgiler arasındadır. Ailelerin çocukları hakkında öğretmenden almak istedikleri bilgilere bakıldığında ise ilkokula hazırlık ve sosyal beceriler en fazla beklenen bilgilerdir. Öz bakım, küçük kas becerileri ve çocuğu tanımaya yönelik bilgiler de ailelerin beklentileri arasındadır. Ailelerin öğretmenden etkinliklere yönelik beklentileri ise en fazla sosyal etkinliklere yöneliktir. Yine ailelerin çoğunluğu her türlü etkinliğin gerçekleştiğini ve bu yönde beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin giriş-çıkış saatinde ailelerle olan bilgi alışverişine yönelik bulgulara bakıldığında en çok etkinliklere yönelik hazırlık ve duyurulara yönelik bilgi alışverişinin olduğu gözlenmiştir. Daha sonra gün içerisinde yapılan etkinlikler hakkında günü değerlendirmeye yönelik bilgi paylaşımları gözlenmiştir. Giriş saatlerinde daha çok aileler öz bakım ve önceki günlerde evde etkinlik yapılmışsa buna yönelik paylaşım yapmaktadırlar.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından ve yapılan alan yazın taraması ışığında öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerine, kurum yöneticilerine ve araştırmacılara öneriler getirilmiştir. Öneriler uygulamaya ve araştırmaya yönelik olarak iki bölümde sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Nitel çalışmaların doğası gereği bu araştırma sekiz öğretmen ve yirmi dört anne görüşleri ile sınırlıdır. Ankara ya da Türkiye çapında daha çok katılımcı ile çoğunluğun fikirlerini ortaya koymak için benzer nicel çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma her öğretmen için toplam on altı saatlik gözlem uygulamalarını içermektedir. Tek bir öğretmen daha uzun sürede derinlemesine incelenerek değerlendirmeye yönelik uygulamaları ve aile ile olan işbirliği ortaya konabilir.

Öğretmenlerin lisans eğitiminde çocuğu tanıma ve değerlendirme dersi alıp almama durumlarına göre değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları karşılaştırılabilir.

Araştırma sadece MEB' e bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Anasınıflarının fiziki şartları ve sınıfların kalabalık olması, öğretmenler tarafından değerlendirme uygulamaları yapılmasına engel gördükleri faktörler arasındadır. Fiziki şartların elverişli olduğu özel okullarda durumlar derinlemesine incelenerek orada yaşanan problemler ya da uygulamaların nasıl yerine getirildiği ortaya konabilir.

Araştırmaya ailelerden sadece anneler dâhil edilmiştir. Bunun sebebi babaların gün boyu işte olması ve çocuklarla ilgilenme görevinin daha çok annede olmasıdır. Babalar da çocukları hakkında en az anneler kadar bilgi sahibi olmaları ve çocukların babalarıyla etkileşimlerinden çocuklar hakkında farklı bilgiler elde edileceğinden anne ve babaların birlikte değerlendirmeye yönelik görüşleri incelenebilir.

Öğretmen ve ailelerin iletişimde karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilmek ve birbirlerinden beklentilerini derinlemesine bir şekilde ortaya koymak için aile ve öğretmenlerin yer aldığı odak grup görüşmeleri yapılabilir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde bilgi eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve sınıflarında altı ders saati boyunca bulunmaları gereği kendi ihtiyaçlarını bile karşılayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunları derinlemesine incelemek için odak grup görüşmeleri yapılabilir. Ortaya çıkan problemlere yönelik çözüm getirici uygulamalar önerilebilir.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik kayıt tutmamalarının bir sebebi, çocukla ilgili verilerin sürekli olmadığı yönündedir. İlkokul öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında bilgi alışverişinin olmaması öğretmenlerde boş yere kayıt tutma algısı oluşturmaktadır. Çocukların ilkokula geçiş uygulamalarında öğretmenlerin bilgi alışverişi yapmaları ve okul öncesi eğitimde çocukla ilgili bilgilerin ilkokul öğretmenlerine ulaştırılması teşvik edilmelidir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Aileler öğretmenle iletişim kurarken çocukları hakkında özel görüşmek istemektedirler. Çocuklarının özel durumları ya da varsa eğer olumsuz davranışları hakkında hassas davranmakta ve diğer ailelerin yanında öğretmenle görüşmek istemedikleri görülmektedir. Öğretmen ve ailelerin iletişimde karşılaştıkları bir diğer problem ise zaman ve mekân açısından yaşanmaktadır. Özellikle ortaokul ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında aile ve öğretmenlerin özel olarak görüşecekleri mekânlar bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu tarz görüşmeler için ortamlar oluşturulması, öğretmenin randevu sistemini uygulaması öğretmen ve aileler arasındaki bilgi alışverişini arttıracakı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde uygulamalarına bakıldığında programın gerekliliklerinden olan plan değerlendirme, gelişim raporu, portfolyo ve gelişim gözlem formunu uyguladıklarını belirttikleri görülmektedir. Fakat programda yer almayan değerlendirme yöntemlerine uygulamalarında yer vermedikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler değerlendirme konusunda bilgi ve rehberlik konusunda eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Çözüm olarak öğretmenler sınıf içindeki uygulamalarına ve davranışlarına yönelik yansıtıcı uygulamalar beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere bu konuda uzman desteği ve rehberliği sağlanması onların uygulamalarını geliştirmeye teşvik edici olduğu düşünülmektedir. Programda öğretmenlerin değerlendirme planlama, uygulama ve sonuca varma süreçlerinin açık bir şekilde verilmesi öğretmenlere bilgi konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uygulamalarında aile katılımına ve işbirliğine önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenler çeşitli etkinliklerle aileleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katmaktadırlar. Fakat öğretmenlerde az da olsa ailelerin sınıf içine müdahale etme konularında tereddüt ettikleri görülmektedir. Değerlendirme sürecinde ailenin nasıl

yer alması gerektiği ve ailelerle birlikte yapılacak etkinliklerle değerlendirme sürecinde aile faktörünün görünür olmasının öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Ortaokul ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarının fiziki şartlarından dolayı giriş çıkış saatlerinde karmaşa yaşandığı ve bu süre zarfında öğretmen ve ailelerin iletişimlerinin sağlıklı olmadığı gözlenmiştir. Bu sebepten dolayı anasınıflarının bulunduğu koridor okulun diğer bölümlerinden ayrılarak kendilerine ait olması sağlanmalıdır. Bu şekilde aile ve öğretmenler daha sakin bir ortamda iletişim kurabilirler.

“Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi” isimli bu araştırmadan elde edilen bulgulardan aile ve öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşleri, bu süreçte birbirleriyle olan iletişim süreçleri ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak getirilen önerilerin, çeşitli uygulamalarla ailelerin değerlendirme sürecinde görünür olması ve ailelerin sınıf içi değerlendirme hakkında bilgilerinin artması beklenmektedir. Bunun yanında program güncelleme çalışmalarında değerlendirme uygulamalarının daha açık açık bir şekilde ortaya koyulması, öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın alanda değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalar ve uygulamalar için kaynak olması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- AÇEV (t.y.). Erken Çocukluk eğitimi. [Çevrim-içi: <http://www.acev.org/pdf/kaynaklarpdf/ebeveynlericinkaynaklar/erkencocuklukdoneminonemi.pdf>, Erişim tarihi: 21 Kasım 2015.]
- Agee, J. (2002). "Winks upon winks": Multiple lenses on settings in qualitative educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(5), 569-585.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akman, B. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. (Çev. B. Akman), Önsöz.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*, (s.97-158). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alaçam, N. & Olgan, R. (2015). Portfolio assessment: Does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2015.1108970
- Appl, D. J. (2000). Clarifying the preschool assessment process: traditional practices and alternative approaches. *Early Childhood Education Journal*, 8(4), 219-225.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 79-99.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile-iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bonner, D. P. (2012). *The impact of formative assessment on student learning and teacher instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Jones International University.

- Boyd-Batstone, P. (2004). Focused anecdotal records assessment: A tool for standards-based, authentic assessment. *The Reading Teacher*, 58(3), 230-239.
- Bradford, H. (2012). *Planning and observation of children under three*. Routledge.
- Brassard, M. ve Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Publications.
- Breedekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2014).
- Brinkmann, S. (2007). The good qualitative researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 127-144.
- Brodie, K. (2013). *Observation, assessment and planning in the early years*. Open University Press, England.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Brown, J., & Rolfe, S. A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: Early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early Child Development and Care*, 175(3), 193-202.
- Brown-Dupaul, J., Keyes, T. & Segatti, L. (2012). Using documentation panels to communicate with families. *Childhood Education*, 77(4), 209-213.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cardona, B., Jain, S. & Canfield-Davis, K. (2012). Home-school relationships: A qualitative study with diverse families. *The Qualitative Report*, 17, 1-20.
- Casel, (2011). School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth. u.s. department of health and human services.[Çevrim-içi:
<https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5307ad29e4b0ebfe8b3ed620/1393012009663/school-family-partnership-strategies-to-enhance-childrens-social%2C-emotional%2C-and-academic-growth.pdf>, Erişim tarihi: 26.11.2015.]
- Center for the Study of Social Policy, (2007). *Strengthening families a guidebook for early childhood programs*. (2nd Edition), Washington, D.C.

- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Pearson Assessment Training Institute.
- Cornelius, K. E. (2013). Formative assessment made easy. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 112-118.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile- çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Cresswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara, Siyasal Kitabevi Yayınları. (Eserin orijinali 2013' te yayınlandı).
- Cresswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara, Eğiten Kitap Yayınları.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Daly, M. & Forster, A. (2010). Assessment in *aistear: the early childhood curriculum framework*. [Çevrim-içi: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/Assessment/An_Leanbh_Og_journal_article_on_assessment_in_Aistear.pdf, Erişim tarihi: 29 Ekim 2015.]
- Davies, A. & LeMahieu, P. (2003). Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. *In Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 141-169). Springer Netherlands.
- Demircan, H. Ö. & Olgan, R. (2011). Assessment in early childhood education: Commonly used curriculum models and Turkish curriculum. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(3), 16-22.
- Deslandes, R., Rivard, M. C., Joyal, F., Trudeau, F. & Laurencelle, L. (2009). Family-school collaboration in the context of learning assessment practices and communication. *Online Submission*.
- Diffily, D. L. (1994). *Early childhood educators' beliefs and practices about assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas.
- Downs, A. & Strand, P. (2006). Using assessment to improve the effectiveness of early childhood education. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 671-680.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56.
- Dunphy, E. 2008. *The framework for early learning: A background paper. Supporting early learning through formative assessment*. [Çevrim-içi: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Primary/EC_assessment_paper2.pdf, Erişim tarihi: 11 Kasım 2015.]
- Eastman, (2004). Bronfenbrenner's ecological model of child development [Çevrim-içi: <http://www3.uakron.edu/schulze/401/readings/BronfenbrennersEcologicalModel.pdf>, Erişim tarihi: 15 Kasım 2015.]

- Edman, E., Gilbreth, S. G. & Wynn, S. (2010). *Implementation of formative assessment in the classroom*. (Order No. 3437858). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Education Scotland. (2015). Partnership Working. [Çevrim-içi: <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/index.asp>, Erişim tarihi: 7 Nisan 2015.]
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Eren, T. (2007). "A bridge between home and school" portfolio assessment in early childhood education. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Family School, (t.y.). Family-school partnerships framework a guide for schools and families. [Çevrim-içi: http://www.familyschool.org.au/files/3013/8451/8364/Familyschool_partnerships_framework.pdf, Erişim tarihi: 26 Kasım 2015.]
- Flottman, R., Stewart, L. and Tayler, C. (2011). *Evidence paper: practice principle 7 assessment for learning and development*. University of Melbourne and DEECD, Melbourne.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R. J. & Daielson, K. E. (2010). Formative feedback: involving students as partners in assessment to enhance learning. *Teacher Education Faculty Publications*, Paper 64.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2000). Pre-school education: parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 189-204.
- Forbes, E. W. (2007). *Improving the knowledge and use of formative assessment: A case study of a model of formative assessment in a K-3 science curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Delaware.
- Forman, G. & Hall, E. (2005). Wondering with children: the importance of observation in early education. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 187-201.
- Friesland, N. O. (2010). *Formative assessment in instruction as perceived by teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kansas.
- George, T. I. (2012). *Early childhood teachers' views on working with parents: positive and negative encounters in maintaining the home/school relationship in high/low income schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University.
- Gerawatanakaset, M. (1990). *The expectations of administrators, teachers, and parents for developmental areas of young children, age 3 to 5 years old in preschool programs in Cincinnati area*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cincinnati.

- Gögebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderen (6 yaş) annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117-129.
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Bookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51.
- Guddemi, M. & Case, B. (2004). Assessing young children. assessment report. Pearson Education.[Çevrim-içi: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rq/AssessingYoungChildren.pdf?WT.mc_id=TMRS_Assessing_Young_Children, Erişim tarihi: 18 Kasım 2015.]
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleç, H. Ç. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 35(155), 158-171.
- Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2010). An evaluation of the interviews between teachers and parents about school and family cooperation in preschool education institutions. *Education and Science*, 35(155), 158-171.
- Hanes, B. M. (2010). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 104-145.
- Hicks, A. C. (2014). *Parental perceptions of communication between educators and parents*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Hilberg, S. (2012). *Formative assessment, equity and opportunity to learn*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California.
- Hintze, J. M., Volpe, R. J., & Shapiro, E. S. (2002). Best practices in the systematic direct observation of student behavior. *Best practices in school psychology*, 4, 993-1006.
- Hughes, P. & McNaughton, G. (2001). Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: An Australian case study. *ECRP Early*, 3(2), 1-7.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. & Hertzman, C. (2007). Early child development: a powerful equalizer. *Final report to the WHO Commission on social determinants of health, Geneva*.

- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Janhonen- Abruquah, H. (2006). Eco-cultural theory in the research of trans-national families and their daily life. EURODIV PAPER 33.2006. [Çevrim-içi: <http://www.susdiv.org/uploadfiles/ED2006-033.pdf>, Erişim tarihi: 18.11.2015]
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları (Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar)* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğitien Kitap. (2012).
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kang, J. (2013). *Thoughtful early childhood teachers: Documentation as part of teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaysılı Keçeli B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Keyes, C. R. (2002). A Way of thinking about parent /teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150.
- Kılıç, R. ve Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 661-682.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia Pacific perspective. assessment in education. *Principles, Policy and Practice*, 16(3), 263-268.
- Kline, L. S. (2008). Documentation panel: The "making learning visible" project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 70-80.
- Kraker, D. S. (2005). *The influence of informal versus formal assessment in determining categorization and placement: Does informal assessment tip the scales?* Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma State University.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard-to-reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33, 389-98.
- Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions*. Unpublished Master's Thesis. William Paterson University.

- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions*. Unpublished Master's Thesis. The William Paterson University of New Jersey.
- Lowa Core, (2010). Assessment for learning (formative assessment). [Çevrim-içi: https://www.aea267.k12.ia.us/system/assets/uploads/files/108/assessmentforlearning_brief1.pdf, Erişim tarihi: 22 Kasım 2015.]
- Maben, M. A. (2013). *The relationship of prekindergarten emergent literacy skills between informal and formal assessments*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242.
- Maloley, K. L. (2008). *Teachers' responses to mandated assessment: Case studies of teachers' assessment practices in elementary classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University.
- Mangino, P. (2012). *Exploring the four core elements of formative assessment in college classroom instruction: Faculty member perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation. Johnson Wales University.
- Martínez, R. A., Martínez, R. & Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family–school partnerships. *international Journal of Educational research*, 41(1), 24-39.
- McAfee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (B. İkinci, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2011).
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara.
- Makgopa, M. E. (2012). *Teacher expectations of parental involvement: A case study of two primary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Africa.
- Mehlig, L. M. (2013). *Preparing preservice teachers to engage parents through assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Illinois University.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara, Nobel Yayınları. (Eserin Orjinali 2009' da Yayınlandı).
- Metcalf, L. (2001). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/ Prentice Hall.

- Mitchell, N. (2010). *University students' perceptions of pedagogical documentation: a qualitative research study*. Unpublished Master's Thesis. East Carolina University.
- Morgan, C., Dunn, L., Parry, S. ve O'Reilly, M. (2004). *The student assessment handbook*. Taylor & Francis e-Library.
- Nassif, Z. I. (2007). *Beliefs and perceptions of early childhood teachers in jeddah, saudi arabia, about classroom assessments in preschools*. Unpublished Doctoral Dissertation. George Mason University.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1990). *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Washington, DC: Author.
- Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children, 17*, 198–212.
- Office of Head Start. (2011). National center of parent, family and community engagement. [Çevrim-içi: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/family-engagement-and-ongoing-child-assessment-081111.pdf>, Erişim tarihi: 7 Nisan 2015]
- Oneal-Self, A. (2015). *Formative assessment in the classroom: A phenomenological study of instructor perceptions of formative assessment strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*, 103-130.
- Özdemir, N. (2009). *The study of school-family cooperation activities in elementary school level on the base of parents' perceptions*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımında sosyal medya kullanımı: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara, Pegem Akademi Yayınları. (2002).
- Pehlivan, İ. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Phillips, D. A. & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Qu, W. & Zhang, C. (2013). The analysis of summative assessment and formative assessment and their roles in college English assessment system. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(2), 335-339.

- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Ruland, J. W. (2011). *The impact of using formative assessment attributes in daily instruction on student affect*. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola University Chicago.
- Rutland, J. & Hall, A. H. (2013). Involving families in the assessment process. *NHSA Dialog*, 16(4), 1-16.
- Saçkes, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde önem verilmesi gereken gelişimsel alanlar: anne-baba ve öğretmen önceliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1675-1690.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schachte, W. F. (2009). *Voices that emerge: Understanding formative assessment from the students' eye view*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wilmington University.
- Schappe, J. F. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 187-193.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Shaughnessy, M. F. & Greathouse, D. (1997). Early childhood assessment: Recent advances. *Early Child Development and Care*, 130, 31-39.
- Shepard, L. A. & Bliem, C. L. (1995). Parents' thinking about standardized tests and performance assessments. *Educational Researcher*, 25-32.
- Shepard, L., Kagan, S.L. & Wurtz, E. (Eds.) (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, D.C.: National Education Goals Panel.
- Sihle Madondo, S. E. (2002). *The role of parents in the continuous assessment of learners*. Unpublished Master's Thesis. University of Zululand.
- Slentz, K. L., Early, D. M. & Mckenna, M. (2008). *A guide to assessment in early childhood infancy to age eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.[Çevrim-ıçi: http://www.k12.wa.us/earlylearning/pubdocs/assessment_print.pdf, Erişim tarihi: 11 Nisan 2015.]
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards based school. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.

- Stiggins, R. (2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2), 3-19.
- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, Z. F., Aksoy, A., ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocuklukta aile katılım etkinlikleri*, (s.328-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, Z. F. (2013). *Aile eğitimi ve erken çocuklukta aile katılım etkinlikleri*, Z. F. Temel (Ed.), Önsöz.
- Temel, F., Bayraktar, V. ve Güven, G. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. EJER Congress 2015 Bildiri Özetleri Kitabı, Ankara, Türkiye.
- Trepanier-Street, M. L., McNair, S ve Donegan, M. M. (2001). The views of teachers on assessment: A comparison of lower and upper elementary teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 234-241.
- Trister Dodge, D., Heroman, C., Charles, J. & Maiorca, J. (2004). Beyond outcomes: How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum. National Association for the Education of Young Children. [Çevrim-içi: <http://www.center-school.org/ocdel/online/documents/HANDOUT-2-How-Ongoing-Assessment.pdf>, Erişim tarihi: 13 Ekim 2014.]
- Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: a phenomenological case study of teacher views and practices*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstübal, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile- öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Whitcomb, S. & Merrell, K. W. (2013). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Routledge.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D., Sliwka, A. ve Istance, D. (2008). CERİ Analyses on formative assessment and related teaching strategies. OECD/CERI International Conference on —Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, Paris, France.

- Wortham, S. C. (2001). *Assessment in early childhood education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- YÖK (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- Zumwalt, C. (2012). Authentic assessment and early childhood education-an update and resources. *Little Prints*, 6(1), 2-16.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-420

17 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Bila tarih ve 106 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Feyza ÖZKAN'ın, Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Sürecine Yönelik Aile ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun 12 Şubat 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OLUR YAZISI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2731569

12/03/2015

Konu: Araştırma izni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesinin 20/02/2015 tarihli ve 318 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Feyza ÖZKAN' ın "Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda gözlem ve görüşme yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (7 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Uygulama formu (7 sayfa)

2-Okul listesi (1 sayfa)

DAĞITIM:

Altındağ-Yenimahalle

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ce70-f7c5-37e0-8809-107b kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE YÖNELİK AİLE VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim sınıflarındaki değerlendirme sürecine yönelik aile ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Çalışmada araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formu, bu formdan elde edilen bilgileri desteklemek için gözlem kaydı ve doküman incelemesi yapılacaktır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecek ve sonuçlar isteyen katılımcılarla paylaşılacaktır. Bu araştırma herhangi bir kurumun desteği olmadan araştırmacının bağımsız olarak yürüttüğü bir çalışmadır.

BİLGİ

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların cevap vermesi beklenmektedir. Verileri desteklemek için ses kaydı ve doküman incelemesi kullanılacaktır. Araştırmacının gerekli gördüğü durumlarda katılımcılardan bilgi alması gerekmektedir.

RİSKLER

Bu çalışma herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır.

YARARLAR

Çalışma okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar çalışma hakkında araştırmacı ile iletişime geçip çalışma sonucu hakkında bilgi sahibi olabilecektir.

GİZLİLİK

Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcıların isimleri kimse ile paylaşılmayacak, araştırmaya katılan öğretmenlere ve ailelere numara verilecektir. İsteyen katılımcılar araştırmanın sonucu hakkında bilgi sahibi olabilecektir.

İLETİŞİM

Görüşme soruları veya araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ve yardımcı araştırmacı ile iletişime geçebileceksiniz

Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 312-297 86 25

E-mail: arif@hacettepe.edu.tr

Eğer bu formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğiniz tehlikeye atıldığı takdirde Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu

Hacettepe Üniversitesi

Rektörlük 1. Kat

06800, Ankara

Tel: 312-3052001

KATILIM

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. İstediğiniz takdirde katılmayı herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın reddedebilirsiniz. Katıldığınız takdirde herhangi bir aşamasında çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Eğer çalışmayı veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktıysanız isteğiniz halinde veriler size verilecek ya da imha edilecektir. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacak ve cevaplardan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi işaret etmeyecektir.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Sınıfımda okul öncesi eğitimde değerlendirmeye yönelik aile ve öğretmen görüşleri isimli çalışmanın yapılmasına onay veriyorum.

Tarih:

Katılımcı:

Adı,Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Adı, Soyadı: Yrd. Doç.Dr. Arif YILMAZ

Adres: Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim
Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara

Tel: 312-297-8626

E-posta: arif@hacettepe.edu.tr

İmza:

Yardımcı Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Arş. Gör. Feyza ÖZKAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim
Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara

Tel: 553-595-5180

E-posta: ozkan.feyza@gmail.com

İmza:

EK 4. DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba benim adım Feyza Özkan. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz' ın danışmanlığında yürüttüğüm 'Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmeye Yönelik Aile ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi' isimli tez çalışmam için bilgi toplamak amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Görüşmemizin yaklaşık 20 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

ISINMA VE ÖZGEÇMİŞ SORULARI

1. Kendinizden kısaca bahsedebilir misiniz?
2. Bu bölümü seçmenizdeki etkenleri kısaca belirtebilir misiniz?
3. Öğretmenlik geçmişiniz ile ilgili kısaca bilgi verir misiniz?

ALT PROBLEMLERLE İLİŞKİLİ SORULAR

İzin verirsiniz ilk olarak değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Bu bölümde amacım değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesi kavramlarına bakış açınızı belirlemektir.

1. Değerlendirme kavramı sizin için ne ifade ediyor?

Alternatif: Değerlendirme deyince aklınıza ne geliyor?

Sonda: Plan, program, etkinlik, ölçme vs.

2. Öğrenmenin değerlendirilmesi kavramı sizin için ne ifade ediyor?

Alternatif: Öğrenmenin değerlendirilmesi deyince aklınıza ne geliyor?

Sonda: Kazanım- gösterge, gelişim raporu, soru- cevap vs.

3. Okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Alternatif: Okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi sizin için ne ifade ediyor?

Sonda: Plan hazırlamaya yardımcı, çocukların gelişimlerini gözlemlemek, ailelere çocuklar hakkında objektif bilgiler vermek vs.

Bu bölümde değerlendirmeye yönelik ailelerle iletişim süreciniz hakkında bilgi almak istiyorum. Amacım iletişim sürecinde kullandığınız yöntemler ve karşılaştığınız problemler hakkında bilgi edinmektir.

4. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle iletişim kurarken dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerle iletişim kurarken göz önünde bulundurduğunuz noktalar nelerdir?

Sonda: Herkese uygun zaman ve mekan belirlemek, ailelerin beklentilerini göz önünde bulundurmamak vs.

5. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle hangi yöntemleri kullanarak iletişim kuruyorsunuz?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerle hangi yollar aracılığı ile iletişim kuruyorsunuz?

Sonda: Telefon görüşmeleri, çocuğu okula bırakıp alma zamanı, ev ziyaretleri, veli toplantıları, haber mektupları, mail vs.

6. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerle iletişim kurarken etkili olduğunu düşündüğünüz yöntem sizce hangisi? Niçin?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerle iletişim kurarken hangi yöntem-tekniğin sizin için etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Çocuğu bırakıp alma zamanı. Her gün veliyle görüşme imkânına sahip olunduğu için vs.

7. Değerlendirme sürecinde ailelerle iletişim kurarken hangi konularda problem yaşıyorsunuz?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerle iletişim kurarken problem yaşadığınız konular nelerdir?

Sonda: Zaman ve mekân yetersizliği, değerlendirmeye yönelik beklentiler vs.

Bu bölümde amacım değerlendirme sürecinde ailelerden daha çok hangi konulara yönelik bilgi aldığınızı ve ailelerden beklentilerinizi öğrenmektir.

8. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden hangi konulara yönelik bilgiler alıyorsunuz?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde aileler sizinle hangi konulara yönelik bilgileri paylaşıyorlar?

Sonda: Kavramlar, etkinlikler, materyaller, çocuğun bakımı, çocuğun temizliği, çocuğun hastalığı vs.

9. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden aldığınız bilgilerin çocukların öğrenmesine yönelik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerin sizinle paylaştığı bilgilerin çocuğun öğrenmesini gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?

Sonda: Evet/hayır. Bilgiler çocukların bakımı, temizliği, sanatsal faaliyetleri ya da kazanımlara yönelik vs.

10. Ailelerden çocuğun değerlendirilmesine yönelik almak istediğiniz bilgiler nelerdir?

Alternatif: Çocuğun değerlendirilmesine yönelik ailelerden ne tür bilgiler almak istersiniz?

Sonda: Çocuğun o gün okulda öğrendiklerini evde gösterebiliyor olması, okul dışında öğrendiklerini aktarabiliyor olması vs.

11. Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde ailelerden yapmalarını istediğiniz etkinlikler nelerdir?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde ailelerin hangi etkinlikleri yapmalarını istersiniz?

Sonda: Sınıf içi etkinlikler,

Sosyal etkinlikler,

Ev içi etkinlikleri,

12.Değerlendirmeye yönelik eklemek istediğiniz herhangi bir konu var mı?

Görüşme sorularım burada bitmiştir. Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Bu konuda bilgi almak isterseniz yardımcı olabilirim. İyi günler.

EK 5. DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba benim adım Feyza Özkan. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz' ın danışmanlığında yürüttüğüm 'Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmeye Yönelik Aile ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi' isimli tez çalışmam için bilgi toplamak amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Görüşmemizin yaklaşık 20 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME FORMU SORULARI

ISINMA VE ÖZGEÇMİŞ SORULARI

1. Kendinizden kısaca bahsedebilir misiniz?
2. Okul öncesi eğitim hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimde ailenin öğretmenle işbirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

ALT PROBLEMLERLE İLİŞKİLİ SORULAR

İzin verirsiniz ilk olarak değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Bu bölümde amacım değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesi kavramlarına bakış açınızı belirlemektir.

1. Değerlendirme kavramı sizin ne ifade ediyor?

Alternatif: Değerlendirme deyince aklınıza ne geliyor?

Sonda: Çocuğunuzun özelliklerini bilmek, çocuğunuzun özelliklerinin farkında olmak vs.

2. Öğrenmenin değerlendirilmesi kavramı sizin için ne ifade ediyor?

Alternatif: Öğrenmenin değerlendirilmesi deyince aklınıza ne geliyor?

Sonda: Soru- cevap, çocuğunuzun bildiklerini çeşitli yollarla sergilemesi, evde çalışma kâğıtları yapmak vs.

3. Okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında düşünceleriniz neler?

Alternatif: Okul öncesi eğitimde öğrenmenin değerlendirilmesi sizin için ne ifade ediyor?

Sonda: Çocuğunuz hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak, çocuğunuzun seviyesine uygun etkinliklere katılmasını sağlamak vs.

Bu bölümde değerlendirmeye yönelik öğretmenlerle iletişim süreciniz hakkında bilgi almak istiyorum. Amacım öğretmenlerin sizinle iletişim kurarken kullandıkları yöntemleri belirlemek ve bu süreçte öğretmenlerle iletişimde karşılaştığınız problemleri belirlemektir.

4. Değerlendirme sürecinde öğretmenlerle iletişim kurarken dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde öğretmenlerle iletişim kurarken göz önünde bulundurduğunuz noktalar nelerdir?

Sonda: Öğretmenden randevu almak, öğretmene hangi konu hakkında görüşme yapmak isteğinizi bildirmek vs.

5. Çocuğunuzun öğretmeninden hangi yöntemlerle değerlendirmeye yönelik bilgiler alıyorsunuz?

Alternatif: Çocuğunuzun öğretmeni hangi yöntemleri kullanarak size değerlendirmeye yönelik bilgiler veriyor?

Sonda: Telefon görüşmeleri, toplantılar, ev ziyaretleri, mail vs.

6. Çocuğunuzun öğretmenin kullandığı yöntemler arasında sizce etkili olduğunu düşündüğünüz yöntem hangisi? Niçin?

Alternatif: Çocuğunuzun öğretmeninden bilgiler alırken öğretmenin kullandığı yöntemlerden hangisinin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?

Sonda: Çocuğu bırakıp alma zamanı, telefon görüşmeleri vs. zaman ve mekan açısından uygun olduğu için vs.

7. Öğretmenin kullandığı yöntemlerin haricinde siz hangi yöntemin kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorsunuz?

Alternatif: Çocuğunuzun öğretmenin kullandığı yöntemlerin dışında kullanılmasının iyi olacağını düşündüğünüz yöntem var mı? Hangisi?

Sonda: Bilgilendirme toplantıları, broşürler, aile paylaşım toplantıları vs.

8. Değerlendirmeye yönelik öğretmenlerle iletişim sürecinde karşılaştığınız problemler nelerdir?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde öğretmenlerle iletişim kurarken problem yaşadığınız konular nelerdir?

Sonda: Zaman ve mekân yetersizliği, aile ve öğretmenin uygun zamanının olmaması vs.

Bu bölümde amacım öğretmenlerin sizinle değerlendirme ile ilgili paylaşımında bulunduğu bilgiler ve bu süreçte öğretmenlerden beklentilerinize yönelik bilgiler almaktır.

9. Çocuğun öğrenmesinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerden hangi konulara yönelik bilgiler alıyorsunuz?

Alternatif: Öğretmenler değerlendirme sürecinde hangi konular hakkında size bilgi veriyorlar?

Sonda: Çocuğun sınıftaki olumlu- olumsuz davranışları, çocuğun temizlik ve bakımına yönelik bilgiler, kavramlar, etkinlikler, materyaller vs.

10.Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenden aldığınız bilgilerin çocuğunuzun öğrenmesine yönelik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde öğretmenin sizinle paylaştığı bilgilerin çocuğunuzun öğrenmesini yansıttığını düşünüyor musunuz?

Sonda: Evet/hayır. Bilgiler çocuğumun kazanımlarına, kavram öğrenimlerine, çocuğumun bakımına, hastalığına ya da sınıftaki davranışlarına yönelik vs.

11.Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerden bilgi edinmek istediğiniz hangi konular var?

Alternatif: Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sizinle paylaşmasını istediğiniz konular nelerdir?

Sonda: Çocukların öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik tekniklere ilişkin bilgiler, öğrenmenin değerlendirilmesinin tanımı ve önemine yönelik bilgiler, çocuğun evde öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik bilgiler vs.

12.Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerden gerçekleştirmelerini beklediğiniz etkinlikler var mı? Varsa neler?

Alternatif: Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde hangi etkinlikleri gerçekleştirmelerini beklersiniz?

Sonda: Dönem-yıl sonu sergileri, bilim şenlikleri, alan gezileri, portfolyo paylaşım günleri, sanat günleri vs.

13.Değerlendirmeye yönelik eklemek istediğiniz herhangi bir konu var mı?

Görüşme sorularım burada bitmiştir. Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda bilgi almak isterseniz yardımcı olabilirim. İyi günler.

EK 6. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Document Viewer - Google Chrome

https://api.turnitin.com/dv?s=1&o=619951176&u=1036129402&lang=en_us&

FeYZa ÖZkan Tez - DUE 13-Jan-2016

Originality GradeMark PeerMark

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE YÖNELİK AİLE-ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PARENT- TEACHERS' VIEWS AND EXPECTATIONS ON ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FeYZa ÖZKAN

turnitin 3% OUT OF 6

Match Overview

1	katalog.hacettepe.edu.tr	Internet source	1%
2	Submitted to TechKno...	Student paper	<1%
3	library.cu.edu.tr	Internet source	<1%
4	openaccess.izu.edu.tr	Internet source	<1%
5	www.researchgate.net	Internet source	<1%
6	Submitted to UM, Twin...	Student paper	<1%
7	www.kefdergi.com	Internet source	<1%
8	Laligant, Y., "Ab Initio ...	Publication	<1%
9	www.milosweb.com	Internet source	<1%
10	www.eyed-der.org	Internet source	<1%
11	www.ozcanpatavan.com	Internet source	<1%
12	egitimvebilim.ted.org.tr	Internet source	<1%
13	dergipark.ulakbim.gov.tr	Internet source	<1%

PAGE: 1 OF 172

Text-Only Report

TUR 11:55 12-Jan-16

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Feyza ÖZKAN
Doğum Yeri	OSMANİYE
Doğum Tarihi	31.12.1987

Eğitim Durumu

Lise	Osmaniye Anadolu Lisesi/ OSMANİYE	2006
Lisans	Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi/ ANKARA	2011
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar	MEB Karakeçili Ortaokulu/ KIRIKKALE (Öğretmen)	2011-2013
	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (ÖYP Araştırma Görevlisi)	2013-2014
	Hacettepe Üniversitesi (ÖYP Araştırma Görevlisi- 35. Madde ile görevlendirme)	2014-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Özkan, F. ve Yılmaz, A. (2015). *Teacher and parent perceptions toward assessment of childrens learning and their expectations from each other*. Presented at 25. EECERA Annual Conference, Barcelona, Spain.

İletişim

e-Posta Adresi	ozkanfeyza@hacettepe.edu.tr
	ozkan.feyza@gmail.com

Jüri Tarihi	17.12.2015
--------------------	------------