Farklı Eğitim Modeli Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Teachers in Preschool Education Institutions Applying Different Education Models on Evaluation of Education Programs

Hale Koçer* - Tuğçe Karakurum**

Abstract: The evaluation process is used to test the efficiency of training (Demirel; 2015). The literature shows that evaluating each item throughout the process will contribute to pupils and program development. Currently implemented in formal pre-school education institutions in Turkey, the Preschool Education Program by Ministry of Education (2013) stipulates evaluation of pupils, program, and teachers during the educational process. The training methods inspired by Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia adopted by private education institutes in Turkey also incorporate multi-dimensional assessment throughout the process. The study therefore aims to identify the evaluation methods adopted by teachers working in educational institutions with different pre-school education approaches and to report their views on the benefits of such evaluations. This study uses case study design, a common method in qualitative research. The study group was determined by criterion sampling. The study group consisted of 15 preschool teachers (two teachers working in private schools that employed Waldorf approach, two teachers Montessori approach, two teachers Reggio Emilia approach, and nine teachers working at state schools, three of which used child-centered approach while six of which used teacher-centered approach). In the interviews conducted with the teachers using semi-structured interview technique, the opinions of teachers about their assessment forms, the results of the assessment studies and the applicability of alternative assessment methods were obtained. A voice recorder device was used to record the interviews, and the recordings were then transcribed; the data were analyzed by content analysis method. The explanations examined by each researcher were assigned specific codes, and then these codes were compared. If there were differences between the codes, the researchers worked together to assign proper codes. All teachers other than those adopting traditional teacher-centered

* Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi.
Dr. Lecturer Hale Kocer, Akdeniz University, Faculty of Education, Department Of Basic Education, Preschool Education.

ORCID 0000-0002-1585-9120

halekocer@hotmail.com

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim.

Student Of Master Tugce Karakurum, Akdeniz University, Institute of Education Sciences, Department of Basic Education, Preschool Education.

ORCID 0000-0002-3227-3826

tugcekarakurum913@gmail.com

Cite as/ Atıf: Koçer, H. & Karakurum, T. (2020). Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 239-260. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39392>

Received/Geliş: 20 October/Ekim 2019

Checked by plagiarism software

Accepted/Kabul: 25 February/Şubat 2020

Published/Yayın: 29 February/Şubat 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

CC BY-NC 4.0

approach reported that evaluation was conducted at every stage of education through the teacher's assessment of the child and the child's assessment of the process. Teachers working in state schools adopting child-centered approach (3H, 4C, 15C) reported that they had an evaluation meeting at the end of the playtime and that the children evaluated the activity by sharing them with their friends. However, teachers working in state schools adopting a teacher-centered approach never mentioned evaluation meetings. Teachers adopting Montessori, Waldorf, Reggio Emilia approaches believe that working with another teacher allow them to perform multi-dimensional evaluations. We suggest that teachers working in preschool education should work in partnership with other teachers in order to cooperate for better evaluation.

Structured Abstract: A training program incorporates four main elements: objective, content, learning-instruction, and measurement-evaluation (Demirel, 2015; Sabancı, 2016). Measurement means expressing the observed situations with numbers and symbols (Sabancı, 2016). Evaluation is defined as the process of transforming the data obtained by measurement into a value judgment in line with a number of criteria (Karaağaç, 2002; Özçelik, 1998; Sabancı, 2016). The evaluation process is used to test the efficiency of training (Demirel, 2015). Sabancı (2016) points out that evaluation is performed in two ways: evaluation of the process and evaluation of the product at the end of the process. The literature shows that evaluating each item throughout the process will contribute to pupils and program development. If students participate in the evaluation process, this will provide numerous benefits such as realizing children's potentials, reviewing mental processes, detecting and improving deficiencies, testing the efficiency of training programs, and offering data flow to students and teachers about the program (Baykul, 1992; Bozkurt 1995; Güler and Gelbal, 2010; Sonmez, 2000, Şahin 2005, Parlakyıldız 2017). On the other hand, result-oriented evaluation conducted only at the end of the process is known to produce negative outcomes (Demirören et al., 2009; Kaya, 2003; Oluk & Ekmekçi, 2017).

Currently implemented in formal pre-school education institutions in Turkey, the Preschool Education Program by Ministry of Education (2013) stipulates evaluation of pupils, program, and teachers during the educational process. The training methods inspired by Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia adopted by private education institutes in Turkey also incorporate multi-dimensional assessment throughout the process. It is thought that presenting the opinions and suggestions by teachers, who play a major role in the evaluation, about the usefulness of the techniques they apply, the benefits provided to children and the development of the program will contribute to other teachers and program development studies.

The study therefore aims to identify the evaluation methods adopted by teachers working in educational institutions with different pre-school education approaches and to report their views on the benefits of such evaluations. It also includes teachers' opinions about the applicability of multidimensional assessment.

Conceptual / Theoretical Framework on the Subject Matter

The current literature contains research into overall evaluation of pre-school education programs in Turkey as well as studies examining them with evaluation aspect (Aslan et al, 2016; Atli, 2011, Başaran and Ulubey, 2018; Çatlak, 2004; Işıkoğlu 2007; Parlakyıldız, 2017; Sapsağlam 2013). Such studies collect data mostly through questionnaires involving teachers (Aslan et al, 2016; Can Gül, 2009; Çatlak, 2004) In some research using mixed model combining quantitative and qualitative designs, research data were obtained through interviews with teachers (Başaran and Ulubey, 2018). The findings of quantitative research based on teacher opinions show that teacher reception of evaluation methods required by the evaluation dimension in the current program is positive (Can Gül, 2009; Işıkoğlu, 2007). However, there is limited research into different methods of evaluation, how they are utilized, and advantages and difficulties of the evaluation studies. We believe that program development studies should use the findings obtained by analyzing the situations teachers have experienced and are currently experiencing. Besides, the classification of evaluation studies according to their similar and different aspects by different educational approaches will serve as an example of dynamics between objectives-content-learning processes and evaluation elements.

Method

This study uses case study design, a common method in qualitative research. The study group was determined by criterion sampling. The study group consisted of 15 preschool teachers (two teachers working in private schools that employed Waldorf approach, two teachers Montessori approach, two teachers Reggio

Emilia approach, and nine teachers working at state schools, three of which used child-centered approach while six of which used teacher-centered approach). In the interviews conducted with the teachers using semi-structured interview technique, the opinions of teachers about their assessment forms, the results of the assessment studies and the applicability of alternative assessment methods were obtained. A voice recorder device was used to record the interviews, and the recordings were then transcribed; the data were analyzed by content analysis method. The explanations examined by each researcher were assigned specific codes, and then these codes were compared. If there were differences between the codes, the researchers worked together to assign proper codes.

Findings and Discussion

All teachers other than those adopting traditional teacher-centered approach reported that evaluation was conducted at every stage of education through the teacher's assessment of the child and the child's assessment of the process. These teachers stated that they constantly observed children's development levels and interests during the training period. Reggio Emilia-inspired teachers reported that they gained extensive information about children's interests and development levels through observations made during training carried out with the understanding of '100 languages of children', stating that they collected data about the developmental levels and interests of children through documentation and used these data in the planning of further educational activities. Similarly, Buldu (2010), in a study on the benefits of documentation for teachers, found that teachers considered documentation an effective method for better insight into pupils.

Both Montessori teachers (5M, 6M) in the study group pointed out that the material's ability to show the child's error while working with the material allowed the child to see and correct the error without adult intervention. No teachers other than Montessori teachers mentioned the impact of material in evaluation. Teachers working in state schools adopting child-centered approach (3H, 4C, 15C) reported that they had an evaluation meeting at the end of the playtime and that the children evaluated the activity by sharing them with their friends. However, teachers working in state schools adopting a teacher-centered approach never mentioned evaluation meetings.

Conclusion

Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia inspired preschool education programs tend to conduct continuous evaluation with the participation of children, while traditional teachers perform evaluations only at the end of the day or activity using question-answer method. Although traditional teachers state that such evaluation methods cannot be applied in state schools, teachers adopting child-centered approach in state schools report that they applied these methods without any difficulties. On the other hand, teachers adopting Montessori, Waldorf, Reggio Emilia approaches believe that working with another teacher allow them to perform multi-dimensional evaluations. We suggest that teachers working in preschool education should work in partnership with other teachers in order to cooperate for better evaluation.

Keywords: Early Childhood Education, Curriculum Development, Different Education Models, Evaluation of Education Programs, Preschool Education Programs.

Öz: Eğitim programlarının değerlendirilme süreci, eğitimin etkililiğini test etmek için kullanılmaktadır (Demirel; 2015). Literatürde, eğitim sistemindeki her bir ögenin sürecin içinde değerlendirilmesinin, çocuklara ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı yönünde bilgiler bulunmaktadır. Türkiye’de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında halen uygulanmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) eğitim süreci içinde çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesini öngörmektedir. Türkiye’de özel öğretim kurumları kapsamında faaliyet gösteren Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia ilhamlı eğitim yöntemlerinde de sürecin içinde ve çok boyutlu değerlendirme yapılması esastır. Benzer ilkelerle hareket edilse de, uygulanan farklı eğitim metotlarında, farklı değerlendirme biçimleri ve tekniklerinin kullanılması mümkündür. Bu araştırmanın amacı, farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarına sahip eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim programlarının değerlendirilmesinde izledikleri yolların saptanması ve yapılan değerlendirmelerin sağladığı yararlarla ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu, ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Çalışma grubu Türkiye’de özel öğretim kurumları statüsünde faaliyet gösteren Waldorf Eğitim Yaklaşımı uygulayan anaokullarında çalışmakta olan iki öğretmen, Montessori Eğitim Yaklaşımı uygulayan anaokullarında çalışmakta olan iki öğretmen, Reggio Emilia ilhamlı okul öncesi

eğitim kurumlarında çalışmakta olan iki öğretmen ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlar statüsündeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan dokuz öğretmen olmak üzere toplam on beş öğretmenden oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üçü çocuk merkezli bir anlayışı yansıtırken, altı tanesi ise öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışını yansıtmaktadırlar. Araştırmada veriler, çalışma grubunda bulunan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Eğitime geleneksel yaklaşımı olan (öğretmen merkezli) öğretmenlerin dışındaki tüm öğretmenler (Montesori, Waldorf, Reggio Emilia ilhamlı okullarda çalışan öğretmenler ve MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler), eğitim sürecinin her aşamasında değerlendirme yapıldığına işaret eden açıklamalarda bulunmuşlardır. Resmi kurumlarda çalışan ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler (3H, 4Ç, 15Ç), programdaki oyun zamanının sonunda değerlendirme toplantısı yaptıklarını ve bu toplantılarda çocukların yaptıkları çalışmaları arkadaşları ile paylaşarak değerlendirdiklerini bildirmişlerdir. Benzer kurumlarda görev yapan öğretmen merkezli geleneksel öğretmenler ise, değerlendirme toplantılarından hiç söz etmemişlerdir. Öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, öğretmen merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin tümünün (1G, 2G, 11G, 12G, 13G, 14G), yalnızca etkinliklerin ya da günün sonunda yapılan değerlendirme çalışmalarına değindikleri dikkati çekmiştir. Montesori, Waldorf, Reggio Emilia ilhamlı okullarda çalışan öğretmenler başka bir öğretmen ile aynı sınıfta çalışmanın, çok boyutlu değerlendirmeler yapabilmelerini mümkün kıldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle bir okul öncesi eğitim sınıfında, öğretmenlerin işbirliği yapabilecekleri başka öğretmenlerle birlikte çalışmalarının, eğitim programlarında değerlendirmelerin çok boyutlu yapılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Eğitimde Program Geliştirme, Farklı Eğitim Modelleri, Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Okul Öncesi Eğitim Programları.

1. Giriş

Birçok araştırmacı tarafından eğitim bir sistem olarak ele alınmaktadır. Sistem teorisi uzun yıllardır disiplinler arası bir yaklaşım olarak birçok alanda kullanılmaktadır. Sistem kavramı doğadaki, toplumdaki ve bilim alanlarındaki olayların, parçalar halinde ve aynı zamanda bütünsel olarak incelenebileceği bir teori olarak ifade edilmektedir. Sistemin varlığından söz edebilmek için sistemi oluşturan bileşenlerin uyumlu şekilde çalışabilmesi gerekmektedir. Sistem teorisi açık ve kapalı sistem olarak ayrılmaktadır. Kapalı sistemde etkileşim ve yenilenme söz konusu değilken, açık sistemde yer alan parçalar birbirleri ve çevre ile karşılıklı etkileşim halinde bulunmaktadır (Akkuş ve İzci, 2018; Tecim, 2004; Yalçınkaya, 2002). Eğitim de belirli parçalardan oluşan açık bir sistemdir (Özerbaş, 2005). Eğitimin parçaları girdi, süreç, kontrol, çıktı ve çevre olarak ifade edilir (Baykul, 1992; Odabaşı, 1997; Özerbaş, 2005; Yalçınkaya, 2002). Eğitim sisteminin ilk ögesi girdi olarak ifade edilir. Girdi sürecin başlamasını sağlayan öğedir. Eğitim sürecini etkileyen her öge, girdi öğeleri olarak kabul edilebilir. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, eğitim planlamaları, fiziksel imkânlar birer girdi ögesi olarak sayılmaktadır. Eğitimin diğer öğelerinin aynı zamanda girdi olabileceği de ifade edilmektedir (Baykul, 1992; Özerbaş, 2005). Eğitim sistemindeki süreç ise, planlanan amaca yönelik yapılan çalışmaların yapıldığı zaman dilimi, öğretim teknikleri, müfredat gibi öğelerin içinde bulunduğu parça olarak ifade edilmektedir (Baykul, 1992; Özerbaş, 2005). 3. Öge olan çıktı ise, eğitim süreci sonunda ortaya çıkan ürün, çalışma ya da davranış değişikliği olarak ifade edilebilir (Baykul, 1992; Özerbaş, 2005). Eğitim sisteminin kontrol olarak da bilinen değerlendirme 4. ögesi ise süreci gözden geçirmeyi kapsar. Sistemin diğer öğelerinin işleyişini kontrol eder ve eksiklikleri gidermek için çalışır (Baykul, 1992; Özerbaş, 2005). Son öge olan 5. öge ise çevredir ve sistemin uygulandığı yer olarak belirtilmektedir (Özerbaş, 2005). Eğitim sistemini oluşturan bu öğelerin tutarlı bir bütün oluşturabilmesi için birbirleri ile iletişim ve etkileşim halinde olmasının gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir.

Demirel bir eğitim programının; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunduğunu ifade etmektedir (2015). Hedef kavramı,

öğrenene kazandırılacak istendik davranışları içerirken, içerik ise hedefe uygun düşecek konular bütününe ifade etmektedir. Hedeflere hangi öğretme modelleri, yöntemleri ve teknikler ile ulaşılabileceği, programın öğrenme-süreci ile ilişkilidir. Değerlendirme, eldeki bilgilere veya verilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama işlemi olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 1998). Yapılan eğitimin kalite kontrolü anlamına gelen ölçme-değerlendirme ögesi, istenilen davranışların ne kadar kazanıldığının belirlenmesidir (Demirel, 2015).

Değerlendirme, öğrencilerin potansiyellerini fark etme, eksiklikleri görme ve iyileştirme, eğitim programının etkililiğinin test edilmesi gibi birçok açıdan son derece önemli olarak görülmekte, öğrenci ve öğretmene eğitim süreci hakkında bilgi akışı sağlamaktadır (Baykul, 1992; Bozkurt, 1995; Parlakyıldız, 2017). Değerlendirmenin önemini farklı bir açıdan vurgulayan Sönmez (2000), değerlendirmeyi aynı zamanda zihinsel süreçlerin gözden geçirilmesi olarak görmektedir. Bu nedenle çocukları tanıma yapılan değerlendirmelerin oldukça önemi olduğuna dikkati çekmektedir. Güler ve Gelbal (2010), eğitim sistemindeki her bir ögenin değerlendirilmesi gerektiğini belirterek değerlendirmenin her aşamada aktif olarak kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir.

Sabancı (2016) eğitim programlarında değerlendirmenin, sürecin değerlendirilmesi ve sürecin sonunda ürünün değerlendirilmesi olmak üzere iki biçimde yapıldığına işaret etmektedir. Literatürde, eğitim sistemindeki her bir ögenin sürecin içinde değerlendirilmesinin, çocuklara ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı yönünde bilgiler bulunmaktadır. Sürecin içinde gerçekleşen değerlendirmelere öğrencilerin de katılımının olması halinde, çocukların potansiyellerini fark etme, zihinsel süreçlerin gözden geçirilmesi, eksiklikleri görme ve iyileştirme, eğitim programlarının etkililiğini test etme, öğrenci ve öğretmene program ile ilgili bilgi akışı sağlama gibi yararlar sağlayacağı ifade edilmektedir (Baykul, 1992; Bozkurt 1995; Güler ve Gelbal, 2010; Sönmez, 2000; Parlakyıldız 2017).

Diğer yandan, yalnızca sürecin sonunda, sonuca odaklı olarak yapılan değerlendirme biçimlerinin ise olumsuz sonuçlar yarattığı belirtilmektedir. Geleneksel değerlendirme biçimi olarak ifade edilen ve genellikle öğretmenler tarafından (Şahin ve Abalıöztürk (2013) gelişim testlerinin uygulanması veya kapalı uçlu sorular ile bilgi-beceri ölçülmesi yoluyla yapılan bu tür değerlendirmeler, öğrencilere kendilerini süreç içinde değerlendirme şansı sunamamaktadır. Üstelik geleneksel değerlendirme araçlarının neyi nasıl ölçtüğü uzun zamandır eğitim alanında tartışma konusu olmayı da sürdürmektedir (Kaya, 2003). Değerlendirmelerin yalnızca sürecin sonunda yapılması öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmalarını engellerken, öğrencilerin değerlendirmede pasif durumda olmaları da öğrenme sorumluluklarını alamamaları ile sonuçlanabilmektedir (Demirören at all., 2009; Kaya, 2003; Oluk & Ekmekçi, 2017).

Geleneksel eğitime karşı alternatif eğitim yaklaşımları, programın değerlendirme yöntemlerinde de bireysel performansa göre farklılık gösteren dinamik değerlendirme alternatifleri önermektedir (Akşin Yavuz ve Zembat ,2016; Küçükylmaz, 2008; Yurbakan, 2011). Alternatif değerlendirme teknikleri eğitim sürecini daha iyi yansıtmakta ve testlerle ölçülemeyecek birçok becerinin alternatif tekniklerle gözlemlene fırsatı vermektedir. Aynı zamanda öğretmenin ve çocukların değerlendirme sürecine aktif katılmasına olanak tanınması da alternatif değerlendirme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere tercih edilmeye başlanmasında önemli bir sebep olarak gösterilebilir (Akşin Yavuz ve Zembat, 2016; Oluk ve Ekmekçi, 2017). Diğer yandan, geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine, alternatif değerlendirme yöntemlerinin, öğrencileri eleştirel düşünme ve karmaşık problemler karşısında kendi çözümlerini üretmeleri konusunda cesaretlendirdiği düşüncesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmeye başlanmasında etkilidir (Küçükylmaz, 2008). Alternatif değerlendirme teknikleri eğitimin her kademesinde kullanılmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde yapılan değerlendirmenin çok boyutlu olması önemlidir. Mills, yaşamı yeni keşfetmeye başlayan çocukların alternatif değerlendirme yöntemleri

ile sürece aktif olarak katılarak kendini değerlendirmesini, öğrenmenin özü olarak görmektedir (1994). Çocukların her gün yaptıkları/ürettikleri işlerin bir değerlendirme aracı olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir (Tuğrul, 2003; Mills ve Mcgergor 1994). Alternatif eğitimde sıklıkla kullanılan değerlendirme yöntemleri öz değerlendirme, portfolyo, akran değerlendirme ve ortak değerlendirme olarak gruplandırılmaktadır (Yurdabakan ve Uzun, 2011; Yurdabakan, 2011).

Öz değerlendirme, öğrenenin neyi içselleştirip içselleştirmediğini sorgulama ve düşünmesini yönetme becerisi olarak tanımlanabilir (Dirkes, 1985). Başka bir deyişle öz değerlendirme öğrenen kişinin kendi öz-bilgisine yönelik yargılama ve değerlendirme yapması anlamına gelmektedir (Boud ve Falchikov, 1989; Shrauger ve Osberg, 1981). Öz değerlendirme yapılmasına fırsat verilen eğitim programlarında, öğrencilerin deneyimi arttıkça öz-değerlendirme konusundaki yeterliliğinin de geliştiği ve deneyim sağlayan öğrencilerin daha bilinçli öz-değerlendirmeler yapabildiği ifade edilmektedir (Dochy ve ark., 1999; Boud ve Falchikov, 1989).

Portfolyo, öğrencilerin belirli alanlarda yaptıkları çalışmaların, sürecin, ilerlemelerin sistemli somut bir şekilde biriktirilmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Yurdabakan, 2011; Arter ve ark., 1995; Tedick ve Klee, 1998). Parlakyıldız (2017), sonuçtan çok sürecin önemli olduğu portfolyonun karşılaştırmalı bir bakış açısı sağlaması nedeniyle süreci değerlendirmede etkili bir yöntem olduğunu açıklamaktadır. Birgin'in (2008) yaptığı çalışmada, portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmene daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Akran değerlendirmesi bir gruptaki kişilerin birbirlerini değerlendirme süreci olarak görülebilir (Boud, 1995; Falchikov, 1995). Akran değerlendirmesi, grup çalışmalarında tercih edilebilmektedir. Yurdabakan (2011), bu değerlendirme çeşidinin işbirliği becerilerinin ve işbirliğinden gelen öğrenmelerin değerlendirilmesinde etkili bir yol olabileceğini savunmaktadır.

Ortak değerlendirme, süreç içinde öğretmen ve öğrencinin süreci birlikte değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Valencia,1990; Somervell,1993). Somervell (1993), öğrenci ve öğretmenin işbirliği içinde ortak bir değerlendirme gerçekleştiğinde, öğrenmenin ortaklığının da gelişeceğini savunmaktadır. Ayrıca, ortak değerlendirmenin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine katkı sağlayacağı da ifade edilmektedir (Falchikov,1995). Ortak değerlendirme; içerik, ölçüt belirleme, puanlandırma, birebir tartışma ve şekillendirme gibi değişik durumlarda öğretmen ve öğrenciye birlikte çalışma imkânı vermektedir (Valencia, 1990).

Alternatif eğitim en temel şekliyle, ana akım eğitim dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen eğitim modelleri olarak tanımlanabilir (Kaya ve Gündüz, 2015). Geleneksel eğitime alternatif olarak etkin öğrenmenin temel ilke olarak benimsendiği yaklaşımlar ülkemizde ve farklı ülkelerde uygulanmakta ve geleneksel eğitim ile farkları araştırılmaktadır. Bu çalışmada alternatif eğitim yaklaşımlarından; Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf eğitim yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Montessori eğitim metodunda değerlendirme: Montessori eğitim metodunda önemli ilkelerden biri, insanın ancak kendisinin eğitebileceği düşüncesidir. Montessori yaklaşımında çocuklar ilgilerini çeken işleri seçer ve ona göre hareket ederler. Çocukların özgürlüklerinin önemsendiği bu sınıf ortamında öğretmen ise öğretici konumunda değildir, çocukların kendi çalışmalarını yapabilmelerine yardımcı olur. Öğretmen çocuğa hatasını söylemez, yani çocuk tamamlayamadığı çalışmasının bir bölümünde bir yanlışlık olduğunu kendi fark eder ve bu durum çalışma üzerinde düşünmesini sağlar (Akyol, 2006; Mutlu vd., 2012; Seldin ve Epstein ,2003 Tuğluk vd., 2010). Montessori yaklaşımının önemli özelliklerinden diğeri soyut kavramları somut hale getiren özel tasarlanmış materyallerle yapılan bireysel çalışmalardır. Bu bireysel çalışmalarda çocuğun çalışmasını doğru yaptığını kontrol eden mekanizma hata kontrolüdür (Seldin, 2008).

Montessori eğitim anlayışında sürecin değerlendirmesinde yaklaşımın önemli ilkelerinden biri olarak görülen hata kontrolü ile sağlandığı düşünülmektedir. Hata kontrolü sayesinde çocuklar kendi çalışmalarını gözden geçirerek nerede hata yaptığı ile ilgili bireysel olarak düşünür, bu şekilde öz değerlendirmeyi yapmış olur ve oto-kontrol becerileri desteklenir (Erişen ve Güleş, 2007; Feez, 2009; Güral, 2015; Wilbrant, 2007; Liliard, 1973).

Reggio Emilia yaklaşımında değerlendirme: Reggio Emilia yaklaşımı, aktif öğrenmeye dayalı, çocuğu merkeze alan bir program olarak bilinmektedir. Programda çocuk imajı; çocukların merak eden, öğrenme potansiyeline sahip, çevre ile etkileşim halinde olan ve üreten bir birey olarak kabul görmesidir. ‘Çocuğun yüz dili’ ilkesi, çocukların kendilerini birçok farklı şekillerde ifade edebileceklerine dayanır ve merkezinde çocuğun sanat aracılığıyla kendini ifade etmesi yer alır (Şahin, 2015; 463). Buna göre, çocukların sözlü iletişim dışında, kendilerini, çizerek, hareket ederek ve birçok farklı yolla ifade etmeleri mümkündür. Çocukların kendilerini ifade ederken kullandıkları farklı tekniklerin, çocuğun çok boyutlu değerlendirme yapmasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Chard, 1994; Fraser ve Gestwicki, 2002; Schroeder, 2008; Bennet ve Tess, 2000; Thornton ve Brunton, 2009).

Waldorf eğitim yaklaşımında değerlendirme: Waldorf eğitim yaklaşımı ‘çocuk ne öğrenmek ister’ sorusu üzerine kuruludur ve eğitimin amacı çocuğa dokunarak, hissederek, yaparak bütünsel düşünme becerisi kazandırmaktır (Easton, 1997; Çelik, 2013; Nicholson, 2000). Waldorf eğitiminde önemli ilkelerden biri, standart değerlendirme araçları ve karne gibi notlandırmaların tam olarak lise döneminde başlamasıdır. Bu döneme kadar yapılan değerlendirmeler çok boyutludur. Programda çocuğun kendi gelişiminden haberdar olmasına önem verilmektedir. Kendi gelişiminin sorumluluğunu alan kişinin öğrenme ve üretme coşkusunu daha çok hissedeceği ifade edilmektedir (Kotaman, 2009). Waldorf eğitim yaklaşımında sürecin değerlendirilmesi programın önemli bir bölümünü oluşturan hikayeleştirme yolu ile yapılmaktadır. Hikayeleştirme olarak bilinen teknik öğretmen tarafından sıklıkla kullanılır. Waldorf eğitim yaklaşımında çocukların ele alınan bu konuları hikayeleştirerek canlandırması, kendi duygularını ve öğrenmelerini yansıttığından bu şekilde sürecin değerlendirilmesi yapılmış olmaktadır. (Nicholson, 2010; Williams ve Johnson, 2005; Kotaman, 2009). Waldorf eğitim yaklaşımında, çocukların üzerinde çalışılan tema ile ilgili hazırlamış oldukları kitaplar (Kotaman, 2009) da değerlendirmenin bir aracı olarak görülebilir.

Türkiye’de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında halen uygulanmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) farklı yaklaşım ve modelleri temel alarak oluşturulan bir programdır. Bu programın özellikleri içerisinde, değerlendirmenin, sonuca değil sürece odaklı olduğu ve süreçte çok yönlü değerlendirme çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Program özelliklerinde “*Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir*” ifadeleri yer almaktadır. Programda, çocukların değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin gelişim gözlem formları tutmaları ve bu formları esas alarak yılda iki kez ebeveynler ile paylaşmak üzere gelişim raporları hazırlanması gereğinden söz edilmektedir. Ayrıca, çocuğun değerlendirilmesine ilişkin, eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için, çocuk ile birlikte seçtikleri çalışmaların, gözlem formlarının ve ebeveynlerden gelen belgelerin bulunduğu gelişim dosyası (portfolyo) düzenlenmesinin gereği bildirilmektedir. Programın değerlendirilmesine ilişkin olarak, öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları aylık plan ve etkinlikleri bütün boyutları ile ele almaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerden planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı yakalayabilmeleri için ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölümüne kaydetmeleri beklenmektedir. Programın değerlendirilmesi boyutu içinde etkinliklerin ve günün sonunda yapılacak değerlendirme çalışmalarında çocuklar ile birlikte sürecin gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmalarda çocukların kendilerini sözel olarak ifade

edebilecekleri gibi çizim vb yollarla da ifade edebilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca, değerlendirmelerin, yapılan çalışmalar ile ilgili belgelerin incelenerek yapılabileceğine de işaret edilmektedir. Programın anlatıldığı kitapta etkinliklerin ve günün sonunda yapılacak bu değerlendirme çalışmalarında öğretmenler tarafından çocuklara yöneltmek üzere, betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soru örneklerine yer verilmiştir. Programda öğretmenin değerlendirmenin kendisine ilişkin yapması beklenen boyutunda ise, öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir (2013, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı).

Literatürde Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının genel olarak değerlendirildiği araştırmalar olmasının yanı sıra, değerlendirme boyutu ile değerlendirildiği araştırmalar da yer almaktadır (Aslan at all, 2005; Atli, 2011, Başaran ve Ulubey, 2018; Çatlak, 2004; Işıkoğlu 2007; Parlakyıldız, 2017; Sapsağlam 2013). Bu araştırmalarda veriler çoğunlukla öğretmenlere uygulanan anketler yoluyla elde edilmiştir (Aslan at all, 2005; Can Gül,2009; Çatlak, 2004;) Nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı karma modelle yapılan bazı araştırmalarda ise, veriler öğretmenler ile görüşmeler yoluyla elde edilmiştir (Başaran ve Ulubey, 2018). Öğretmen görüşlerine dayalı nicel araştırmaların bulgularında, öğretmenlerin genel olarak, uygulanması için önerilen mevcut programdaki değerlendirme boyutunun gerektirdiği değerlendirme biçimlerini olumlu karşıladıkları bulunmuştur (Can Gül, 2009; Işıkoğlu 2007). Ancak, farklı eğitim yaklaşımları kapsamında, hayata geçirilen çalışmalar içinde değerlendirmelerin hangi türlerinin yer aldığı, nasıl kullanıldığı, değerlendirme çalışmalarının avantaj ve uygulama zorluklarının tespitine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Program geliştirme çalışmalarında, bir program ögesi hakkında öğretmenlerin “kapalı uçlu” olarak bildirdikleri “olumlu/olumsuz” görüşlerinin yanı sıra, mevcut durum üzerinde, deneyimledikleri ve deneyimlemekte oldukları durumların analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, farklı eğitim yaklaşımlarına göre, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirme çalışmalarının analizleri, amaçlar, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamiklere örnek teşkil edecektir.

Bu araştırmanın amacı, farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarına sahip eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim programlarının değerlendirilmesinde izledikleri yolların saptanması ve yapılan değerlendirmelerin sağladığı yararlarla ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin çok boyutlu değerlendirme yapmanın uygulanabilirliği konusundaki görüşlerine de yer verilmiştir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Çalışma grubu Türkiye’de özel öğretim kurumları statüsünde faaliyet gösteren Waldorf Eğitim Yaklaşımı uygulayan anaokullarında çalışmakta olan iki öğretmen, Montessori Eğitim Yaklaşımı uygulayan anaokullarında çalışmakta olan iki öğretmen, Reggio Emilia ilhamlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan iki öğretmen ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlar statüsündeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan dokuz öğretmen olmak üzere toplam on beş öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesi için, öncelikle, farklı eğitim modelleri uygulayan özel öğretim kurumları içinden, uyguladıkları eğitim modeline ilişkin akreditasyon sürecinde olan veya akreditasyon çalışmalarını tamamlamış okullar belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun bulunan sınırlı sayıda ki kurumlarda çalışan öğretmenlere e-posta yoluyla ulaşılmış, yakın bir zaman diliminde, online görüşme ortamında, uyguladıkları eğitim programları hakkında

görüşmeyi kabul eden, Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia ilhamlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, her okuldan iki öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubundaki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ise, çocuk merkezli eğitim uygulamaları yapma ve öğretmen merkezli eğitim uygulamaları yapma (geleneksel eğitim yaklaşımı) ölçütlerine göre belirlenmiştir. Bunun için öncelikle öğretmenler ile yaptıkları eğitim uygulamaları hakkında görüşülmüştür. Bu görüşmelerde çalışmalar üzerine yapılan açıklamalardan, etkinliklerin çocuklar ile birlikte planlandığı ve uygulandığı anlaşılan öğretmenler “çocuk merkezli öğretmenler” olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmalardan söz ederken, çalışma planlarını tek başına yaptığını, etkinlikleri daha önce hazırlanmış planlara göre gerçekleştirdiğini belirten ve çocuklardan bu çalışmalara katılmalarını bekleyen öğretmenler ise “öğretmen merkezli (geleneksel yaklaşım sergileyen) öğretmenler” olarak sınıflandırılmışlardır. Bu görüşmeler sonucunda çalışma grubuna resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli yaklaşım sergileyen iki öğretmen ve geleneksel yaklaşım sergileyen altı öğretmen daha katılmıştır. Çalışma grubu içinde geleneksel yaklaşım sergileyen öğretmenlerin sayıca daha fazla olması, Waldorf eğitimi, Montessori eğitimi ve Reggio Emilia ilhamlı okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinin de çocuk merkezli olmasından kaynaklanan ortak noktalarının olması karşısında, geleneksel yaklaşım sergileyen öğretmenlerin çalışmalarında olabilecek farklı değerlendirme biçimlerinden söz edilmesine şans vermek amacıyla tercih edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Eğitim Yaklaşımı	Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul ve Alan	İl
Montessori Eğitimi	5M	Kadın	30	Boğaziçi Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İstanbul
	6M	Kadın	24	Bahçeşehir Üniv. Çocuk Gelişimi Ön lisans	İstanbul
Waldorf Eğitimi	9W	Kadın	26	Sabahattin Zaim Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İstanbul
	10W	Kadın	25	Boğaziçi Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İstanbul
Reggio Emilia Yaklaşımı ilhamlı Eğitim	7R	Erkek	25	9 Eylül Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İstanbul
	8R	Kadın	23	Bahçeşehir Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İstanbul
MEB’e Bağlı Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen Merkezli Uygulamalar	1G	Kadın	24	Akdeniz Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	İzmir
	2G	Kadın	24	Akdeniz Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	Antalya
	11G	Kadın	24	Akdeniz Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	Antalya
	12G	Kadın	54	Gazi Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	Antalya
	13G	Kadın	35	Mersin Üniv. Okul Öncesi Eğitimi	Antalya

	14G	Kadın	33	Çukurova Ünv. Okul Öncesi Eğitimi	Antalya
MEB'e Bağlı Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Merkezli Uygulamalar	3H	Kadın	33	Mehmet Akif Ersoy Ünv Okul Öncesi Eğitimi	Antalya
	4Ç	Kadın	24	Akdeniz Ünv. Okul Öncesi Eğitimi	Hatay
	15Ç	Kadın	27	Akdeniz Ünv. Okul Öncesi Eğitimi	Van

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda bulunan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen online görüşmelerde, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirme biçimleri, değerlendirme çalışmalarının sonuçları ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018) Bunun için ses kayıtları dinlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Araştırmacıların her biri tarafından incelenen açıklamalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, iki araştırmacı tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmış, farklılıklar olması halinde tekrar inceleme yaparak, uygun kodlar birlikte belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları olan, öğretmenlerin eğitim sürecini değerlendirme biçimlerine, öğretmenlerin eğitim sürecini değerlendirmede izledikleri yolların, çocuğa sağladığı kazanımlarına yönelik görüşlere ve öğretmenlerin eğitim sürecinin değerlendirilmesinin uygulanabilirliğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

3.1 Öğretmenlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirme Biçimlerine Ait Bulgular

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme biçimlerine ilişkin açıklamalarının içerik analizinde, eğitim programlarında değerlendirmenin etkinliklerin her aşamasında (sürecin içinde) ya da yalnızca günün sonlarında olmak üzere iki biçimde gerçekleştiği görülmüştür.

3.1.1 Etkinliklerin Her Aşamasında (Sürecin İçinde) Gerçekleşen Değerlendirme Biçimleri

MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve uygulamalarında öğretmen merkezli bir yaklaşım sergileyen öğretmenlerin dışındaki tüm öğretmenler (Montessori eğitimcileri, Waldorf eğitimcileri, Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler, MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli yaklaşım sergileyen öğretmenler.) eğitim süresinin her aşamasında değerlendirme yapıldığına işaret eden açıklamalarda bulunmuşlardır.

Sürecin her aşamasında yapılan değerlendirmeler öğretmenin çocuğu değerlendirmesi ve çocuğun süreci değerlendirmesi ile gerçekleşmektedir.

3.1.1.1 Öğretmen Tarafından Yapılan Değerlendirmeler

Süreç içinde öğretmenlerin çocukların gelişimleri ve ilgileri hakkında bilgi edindiklerine ilişkin ifadelerde, bu değerlendirmelerin çizimlerinin gelişimsel olarak incelenmesi, çocukların gözlemlenmesi ve belgelendirme yoluyla gerçekleştirildiği dikkati çekmiştir.

Çocukların çizimlerinin incelenmesi

Araştırma grubunda bulunan bir Waldorf öğretmeni (10W), çocukların çizimlerini inceleyerek onların gelişim durumları hakkında fikir edindiklerini belirtmiştir. Diğer Waldorf öğretmeni de (9W), bir çocuğun çizimi sırasında kendi çalışmasına yönelik yaptığı değerlendirmesi üzerinden, onun öz değerlendirmeyi kazanma biçimi hakkında edindiği fikirden bahsetmiştir. Cherney vd., (2006), çocukların çizimlerini gelişimsel olarak değerlendirdikleri nitel çalışmada, çizimlerin çocukların gelişimleri hakkında bilgi verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada Waldorf öğretmenleri 9W ve 10W'nin çocukların çizimlerinden gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik eğitimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Cherney'nin araştırma sonuçları dikkate alındığında, Waldorf öğretmenlerinin uyguladığı değerlendirme yönteminin çocukları tanımada etkili bir yol olduğu görülmektedir.

Öğretmenin gözlemleri

Çalışmalar sırasında yapılan sürekli gözlemler yoluyla, çocukların gelişim düzeyleri ve ilgileri hakkında bilgi edindiklerini ifade eden öğretmenler; Montessori eğitimcileri, Waldorf eğitimcileri, Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler, MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli yaklaşım sergileyen öğretmenlerdir. Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler, bu yaklaşımın karakteristik program özelliklerinden biri olan 'çocuğun yüz dili' anlayışı ile gerçekleşen çalışmalar sırasında yaptıkları gözlemler yoluyla çocukların ilgileri ve gelişim düzeyleri hakkında geniş bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularında, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin, eğitim felsefelerine uygun gözlem yapmakta oldukları görülmüştür. Montessori öğretmenleri çocuklar materyal ile çalışırken, Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler çocuğun yüz dili ile kendini ifade ederken gözlemlemektedir.

Belgelendirme

Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler, proje çalışmalarının önemli bir unsuru olan ve yapılan çalışmaların çeşitli yollarla kayıt altına alınması anlamına gelen belgelendirme yoluyla çocukların gelişim düzeyleri ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgilerin sonraki etkinliklerin planlanmasında kullanıldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Buldu'nun (2010) belgelendirmelerin öğretmen açısından sağladığı yararları araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin belgelendirmeleri çocukları tanımada etkili bir yöntem olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca Boardman (2007), okul öncesi öğretmenleri ile dökümantasyonda teknoloji kullanımına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin, ses kaydı, kamera gibi teknolojik araçların dökümantasyon aracı olarak kullanılmasını yararlı buldukları görülmüştür. Bu araçları çocukları tanımada oldukça faydalı ve güvenilir veri kaynakları olarak nitelendirmişlerdir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile Boardman'ın (2007), çalışmasının sonuçlarının birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

3.1.1.2 Çocuklar Tarafından Yapılan Değerlendirmeler

Öğretmen merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin dışında tüm öğretmenler (Montessori eğitimcileri, Waldorf eğitimcileri, Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli yaklaşım sergileyen öğretmenler), çalışmaların her aşamasında çocukların çalışma süreçlerini ve kendilerini (bu çalışmalardaki rollerini, becerilerini, duygularını) değerlendirdiklerine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Çocuklar tarafından yapılan değerlendirme örnekleri incelendiğinde, çocukların çalışma süreçlerini ve

kendilerini değerlendirme fırsatlarının farklılaşmadığı, aynı yollarla hem çalışmalarını hem de kendilerini değerlendirdikleri görölmüştür.

Çocukların yaptıkları çalışmaların sürecini-sonucunu ve kendilerini değerlendirdikleri fırsatların Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler tarafından “belgelendirme” yoluyla sağlandığı vurgulanırken, Montessori öğretmenleri tarafından ise bu metodun karakteristik özelliklerinden olan materyallerin “hata kontrolü”nü sağlamasının, kimsenin müdahalesi olmadan çocuğun kendi başına değerlendirme yapmasına fırsat verdiği vurgulanmıştır. Resmi kurumlarda çalışan ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler ise belgelendirmenin yanı sıra, çocuklarla yapılan “değerlendirme toplantılarının” önemli fırsatlar sunduğuna değinmişlerdir.

Belgelendirme

Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler (8R,7R) çocukların, çalışmaları sırasında alınan kayıtların (çizimlerin, notların, fotoğraf ve videoların vs.) çocuklar tarafından sürekli incelendiği, bu incelemeler sırasında ve sonrasında çocukların yeni çalışma planları yaptıklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde Buldu’nun (2010) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında da öğretmenler, benzer şekilde belgelendirmelerin çocukların planlamalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler dışında, resmi kurumlarda çalışan ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen iki öğretmen de (3H, 4Ç) çocukların çalışmaları sırasında ses kaydı, fotoğraf, çizimlerle not alma gibi yollarla kayıt aldıklarını ve bu kayıtları inceleyen çocukların çalışmalarını zenginleştirdiklerini bildirmişlerdir.

Belgelendirmenin çocukların çalışma süreçlerini ve kendilerini değerlendirme fırsatı verdiğini bildiren öğretmenler, bu sırada ihtiyaç halinde yetişkin desteği verdiklerini ifade etmişlerdir. MEB’e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin de Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan eğitimciler gibi çocukların belgelendirmeler ile kendilerini değerdiklerine değinmesi, bu çalışmaların gerçekleşmesinde öğretmenin beğimsediğı eğitim felsefesinin, kurumun diğer özelliklerinden daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Hata Kontrolü

Çalışma grubunda bulunan Montessori öğretmenlerinin her ikisi de (5M,6M), çocuğun materyallerle çalışması sırasında materyalin çocuğun hatasının gösterme özelliğinin bulunmasının, yetişkin müdahalesi olmaksızın hatasını görmesini ve düzeltmesini sağladığına işaret etmişlerdir. Montessori öğretmenleri dışında hiçbir öğretmen, değerlendirmede materyal etkisinden söz etmemiştir. Erişen ve Güleş (2007), Montessori materyallerini inceledikleri nitel çalışmalarında, materyallerin hata kontrolünün kullanıcının otokontrol eğitimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erişen ve Güleş (2007)’in çalışmasının sonuçları, bu araştırmadaki öğretmenlerin ifadelerini desteklemektedir.

Değerlendirme Toplantısı

MEB’e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler (3H, 4Ç, 15Ç) programdaki oyun zamanının sonunda, etkinlikler sonunda ve günün sonunda değerlendirme toplantısı yaptıklarını ve bu toplantılarda çocukların yaptıkları çalışmaları arkadaşları ile paylaşarak değerlendirdiklerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden 4Ç “*Hem günün sonunda hem de planla-yap-değerlendir süreci için toplantılar yapıyoruz. Ertesi gün yine toplantı yapıyoruz, planlama yapıyoruz. Çalışma merkezleri için planlarda değişiklik oldu mu, karar değişikliği oldu mu, malzeme temini gerekiyorsa bu yerine getirildi mi? Bunları konuşuyoruz ve çalışma zamanına, sonrasında değerlendirme zamanına geçiyoruz*” ifadelerinde bulunmuştur.4Ç’nin ifadelerinde kullandığı planla-yap-değerlendir rutini Highscope okul öncesi eğitim programının önemli program özelliklerindendir. Ancak görüldüğü

gibi, MEB'e bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan 4Ç de çalışmalarında bu uygulamalara yer verebilmektedir. Türkiye'de halen uygulamada olanı MEB Okul Öncesi Eğitimi Programları (2013) farklı eğitim yaklaşımlarını ve modelleri temel alarak oluşturulmuş bir programdır. Bu programda gün akışında önerilen “güne başlama zamanı” ve “oyun zamanı” rutini, Highscope okul öncesi eğitim programının planla-yap-değerlendir rutininin ilk iki aşaması ile benzerlik göstermektedir. Esneklik özelliğine sahip olan bu program öğretmenlere “ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir” (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programları, 2013). 4Ç'nin çocuklar ile birlikte yaptıkları çalışmalardan söz ederken kullandığı “planla-yap-değerlendir süreci” ifadesi, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programları (2013) gün akışında önerilen güne başlama ve oyun zamanı rutininin sonrasında “değerlendirme” çalışmalarının da yapıldığı anlamına gelmektedir. Bu örnekte 4Ç'nin program özelliklerine uygun biçimde resmi kurumlarda çocuk merkezli uygulamaların ve değerlendirmelerin yapılabileceğini ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Benzer koşullardaki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen merkezli öğretmenler ise, değerlendirme toplantılarından hiç söz etmemişlerdir. Bu iki öğretmen uygulaması arasındaki önemli fark, gün akışında, güne başlama zamanı-oyun zamanı sonrasında yapılan değerlendirme çalışmasıdır.

3.1.2. Yalnızca Etkinliklerin ya da Günün Sonunda Yapılan Değerlendirmeler

Öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin tümünün (1G, 2G, 11G, 12G,13G,14G), yalnızca etkinliklerin ya da günün sonunda yapılan değerlendirme çalışmalarına değindikleri dikkati çekmiştir.

Öğretmenlerin etkinliklerin ya da günün sonunda yaptıkları değerlendirmelerin ise, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının tanıtıldığı kitapta, programın değerlendirilmesi boyutunda, etkinliklerin ve günün sonunda çocuklar ile birlikte yapılacak değerlendirmeler için örnek olarak sunulan soruların, çocuklara yöneltilmesi ile sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenler (1G, 2G,12G,13G,14G) çocuklara etkinliğin amacına göre sorular sorduklarını, etkinlikler sırasında çocukların zorlanıp zorlanmadıklarını soruları ile tespit etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık Montessori öğretmenlerinden 5M, çocukların materyallerle etkileşimi sırasında, yüz ifadelerindeki değişimden onların kendilerini değerlendirmeleri hakkında fikir edindiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden 2G “değerlendirmelere göre planlar hazırladığını” belirtirken, 1G çocukların cevaplarına göre etkinlikleri “olumlu/olumsuz” biçiminde değerlendirdiklerini ifade etmiştir. 1G'nin ifadesinde, değerlendirmenin bu şekilde yapılması ile sürecin tamamlandığı anlaşılmaktadır.

Etkinlik ve yapılan çalışmaların, sadece öğretmenin belirli kalıplarda sorduğu sorular ile değerlendirilmesinin, çocukların potansiyellerini ve ilgilerini anlamada yeterli olmayacağı düşünülmektedir. MEB'e bağlı resmi kurumlarda görev yapan ve çocuğun ilgilerini ve planlamalarını merkeze alan öğretmenler, çok boyutlu değerlendirmeler yapabilirlerken, çalışmalarında kendileri ya da başkaları tarafından hazırlanan planları uygulama yoluna giden öğretmenler ise, aynı koşullarda görev yapmalarına rağmen yalnızca çocuklara yönelttikleri sorularla değerlendirme yapmaktadırlar. Güneş ve arkadaşlarının (2010), sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenlerinin değerlendirme yöntemlerini incelemeye yönelik yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin geleneksel yöntemleri, alternatif değerlendirme yöntemlerine göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde branşları ne olursa olsun benimsedikleri eğitim felsefelerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Eğitim Sürecini Değerlendirmede İzledikleri Yolların, Çocuğa Sağladığı Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Araştırma grubunda bulunan, resmi kurumlarda görevli, öğretmen merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerden 2G, eğitim programlarını değerlendirmek için yaptıkları çalışmaların amacını “Genel olarak benim çalıştığım okulda –buna ben de dahilim-, bu bahsedilen değerlendirmeleri yapmış olmak için yapıyoruz. Dosya hazırlamak ve kâğıt üzerinde göstermek için” ifadeleri ile açıklamıştır. Bu öğretmen, yapılan değerlendirmelerin “bazen çocuğa hiç dönüşü olmuyor” ifadesi ile herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmiştir. Öğretmen merkezli uygulamalar yapan bu iki öğretmen dışındaki tüm öğretmenler, değerlendirmelerin çocuğun kendisine ve çalışmaların niteliğine katkı sağladığına işaret etmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesinde uygulanan yöntemlerin çocuğa yansımalarına ilişkin görüşlerinin, “öğretmene yol gösterme”, “ebeveynlere yol gösterme”, “çözüm odaklı olma, çocuğun gelişimini destekleme”, “çocuğun kendini değerlendirmeyi öğrenmesine ve değerlendirmesine fırsat verme”, “çocuğun eğitim planlamalarına katılım hakkı sağlaması” başlıkları altında ele alındığı görülmüştür.

3.2.1. Öğretmene Yol Gösterme

Eğitim sürecinin değerlendirilmesinde uygulanan yöntemlerin öğretmene yol gösterdiği yönünde görüş bildiren öğretmenler içinde, Montessori eğitimcisi (6M), Waldorf eğitimcisi (9W,10W), Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan öğretmenler (7R, 8R), resmi kurumlarda görevli çocuk merkezli uygulamalar yapan öğretmenler (4Ç) ve öğretmen merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin (11G) bulunduğu görülmektedir.

Montessori (6M) ve Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan öğretmenler (8R) değerlendirmelerin öğretmenlerin hatalarını görmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Waldorf öğretmenleri (9W, 10W) çocukları çalışmaları sırasında gözlemlemenin, çocukların bir beceriyi edinip edinmediklerini “uygulamada görme” şansını verdiğini ve bu sonuçların çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek için kullanıldığını belirtmişlerdir.

Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan öğretmenler (7R,8R) belgelendirme yoluyla öğretmenlerin çocukların hem ilgilerini hem de gelişim düzeylerini anlamalarına fırsat verdiğine değinirken, belgelendirmenin aynı zamanda birlikte çalışan öğretmenlerin işbirliğini sağladığına dikkati çekmişlerdir. Buldu’nun (2010) belgelendirmelerin etkisine yönelik araştırmasında öğretmenlerin, belgelendirmeleri partnerler arasında işbirliği yapmayı sağlaması, çocukları tanıma ve planlamaya yardımcı olması gibi farklı açılardan faydalı buldukları görülmüştür. Bu iki araştırmanın bulguları birbiri ile benzer niteliktedir. Belgelendirmelerde öğretmen, çocukların yaşadığı süreçleri somut olarak görebilmekte ve destek sağlaması gereken alanları rahat olarak ayırt edebilmektedir.

Resmi kurumlarda görevli, hem çocuk merkezli hem de öğretmen merkezli öğretmenler değerlendirme yöntemlerinin çocuğun gelişim düzeyi ve ilgileri hakkında fikir verdiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden çocuğu merkeze alanlar belgelendirme ve çocuklarla toplantılar yoluyla değerlendirme yaptıklarını belirtirken, öğretmeni merkeze alanlar çocuklara yönelttikleri sorularla bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.2. Ebeveynleri Bilgilendirme ve Yol Gösterme:

Montessori öğretmenleri (5M,6M), ve Waldorf öğretmeni 10W çocuklar üzerinde yaptıkları gözlemlerin ebeveynler ile paylaşılmasının, ebeveynlere yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan öğretmenlerin ifadelerinden de, belgelendirmelerin ebeveynler ile paylaşılması ile ebeveynlerin çocukların ilgileri ve çalışmaları hakkında bilgi edindikleri anlaşılmaktadır. Buldu’nun (2010), çocukların dökümantasyon kullanması ile ilgili ebeveynlerle yaptığı görüşmelerde ebeveynler dökümantasyonların paylaşılması sayesinde çocukları hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmen görüşleri ile Buldu’nun (2010), çalışmasındaki ebeveyn ifadelerinin uyumlu olduğu

görülmektedir. Resmi kurumlarda görevli çocuğu merkeze alan eğitim yaklaşımını sergileyen öğretmenlerden 3H, çocuklarla yapılan toplantılarda elde edilen değerlendirmelerin ebeveynler ile paylaşıldığına değinirken, öğretmen merkezli öğretmenlerin ifadelerinde değerlendirmelerin ebeveynler ile paylaşılmasına değinilmemiştir. Bu çalışmada yapılan analizlerde çıkan sonuçlara göre öğretmen merkezli öğretmenlerin, çocukların gelişimleri hakkında ebeveynlere yeterli bilgi aktarımı sağlamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.3. Çözüm Odaklı Olma

Montessori öğretmeni 6M, montessori materyallerinin hata kontrolü özelliğinin “nerede hata yaptıklarının ve nerede daha çok destek verilmesi gerektiğini göstererek çözüme odaklanma sağladığına » işaret etmiştir. Öğretmen bu ifadesinde, materyallerdeki hata kontrolünün, somut bir şekilde problemin kaynağını görme fırsatı vermesinin, çözümü problemin odağından başka yerlerde arama riskini azalttığını ifade etmektedir.

3.2.4. Çocuğun Gelişimini Destekleme

Çalışma grubundaki Montessori öğretmenleri (5M, 6M), Waldorf eğitimcileri (9W), Reggio Emilia ilhamlı program uygulayan öğretmenler (7R,8R) ve resmi kurumlarda görevli çocuk merkezli öğretmenlerin tümü eğitim sürecinde gerçekleşen değerlendirmelerin çocukların gelişimlerini desteklediğini bildirmişlerdir. Öğretmen merkezli 1G dışında diğer beş öğretmenin (2G, 11G, 12G, 13G, 14G) eğitim sürecinde değerlendirmelerin yansımalarına ilişkin görüşlerinde, çocukların gelişimine sağladığı katkıdan bahsetmediği görülmüştür.

Eğitim sürecinde gerçekleşen değerlendirme çalışmalarının katkı sağladığı ifade edilen gelişim alanları incelendiğinde, kazanımların bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve kişilik gelişimi alanlarında toplandığı belirlenmiştir.

Bilişsel Gelişim

Öğretmen merkezli öğretmen 1G'nin, etkinlik sonlarında yapılan değerlendirmelerin kazanımlarına ilişkin ifadelerinin yalnızca bilişsel gelişim alanı ile ilgili olduğu dikkat çekicidir. Öğretmenin, çocuklara etkinlik sonunda sorduğu sorular yoluyla, bilişsel gelişim alanında “dikkat”, “düşünme becerileri” ve “dil gelişimlerinin” artırıldığına yönelik ifadeleri göze çarpmaktadır.

Montessori öğretmeni olan 6M'nin ifadelerinde ise Montessori materyallerindeki hata kontrolü özelliğinin, çocukların yaptıklarının “nedeni ve sonucunu kendi görmüş olması” ve “bu hatasını kendi iradesiyle fark etmiş olması” yoluyla, çocukların “aynı zamanda beyin gelişimine ve düşünmeye” katkı sağladığı yer almaktadır. Literatürde Montessori yaklaşımının çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu etkilediğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Liliard, 2006 ; Toran ve Temel, 2014 ; White, 1976). Kayılı'nın (2018), Montessori yaklaşımında çocukların bilişsel tempolarını incelemek amacı ile yaptığı çalışmada, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların hata yapma oranları test edilmiştir. Araştırma bulgularında, Montessori eğitimi alan çocukların daha az hata yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç Montessori eğitiminde materyal özelliği olan hata kontrolünün, hata yapmayı azalttığı yönünde yorumlanmıştır. Yapılan araştırmalar Montessori yaklaşımının genel yapısını değerlendiren araştırmalar olmakla birlikte, materyallerin hata kontrolü ve öğretmenin çocuğa hatasını söylememesi bu yaklaşımın temel özelliklerindendir. Bu çalışmada, Montessori öğretmenlerinin, çocuklar ile birlikte yapılan değerlendirmelerin, çocukların bilişsel gelişimini desteklediğine ilişkin görüşlerinin, literatürdeki araştırmalar tarafından da desteklendiği söylenebilir (Badiel ve arkadaşları, 2014 ; Kayılı, 2018 ; Liliard, 2006 ; Toran ve Temel, 2014 ; White, 1976).

Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenlerden 7R, değerlendirmelerin çocuğun eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine katkı sağladığını belirtirken, bunun çocuğun belgelendirme çalışmaları sırasında “gözlemlleme, tahmin etme, temsili görme, arşivleme, grafik hazırlama” fırsatlarını yakalamasından kaynaklandığına dikkati çekmiştir. İnan vd (2010),

Reggio Emilia yaklaşımında bilim uygulamalarını incelediği etnografik çalışmasında, programın zengin bir bağlam sunduğundan bahsederek, program içinde kullanılan belgelendirme ve uygulanan projelerin çocukların aktif olarak bilimsel süreç becerilerini kullanmasına imkan tanıdığını belirtmektedir. İnan ve arkadaşlarının (2010) çalışmasındaki sonuçlar, bu çalışmada görüşülen Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenlerin görüşleri ile uyumluluk göstermektedir. Bethany vd (2013), dökümantasyonların çocukların hatırlama ve hafıza becerilerine yönelik etkisini inceledikleri deneysel çalışmasında, dökümantasyon kullanan sınıflardaki çocukların hatırlama ve hafıza becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, dökümantasyonun somut veriler sağlaması ve geriye dönük bakma imkanı yaratması açısından etkili olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, çalışma grubunda bulunan Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenlerin belgelendirmelerin bilişsel gelişimi destekleyen önemli birer değerlendirme aracı olduğu görüşlerini desteklemektedir.

Duygusal Gelişim

Çalışma grubunda bulunan Montessori (5M,6M), Waldorf (9W) öğretmenleri ve resmi kurumlarda görev yapan çocuk merkezli öğretmenler ifadelerinde (3H, 4Ç), eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi yoluyla, çocuğun kendini değerli hissetme, güvende hissetme, kendini rahat bir biçimde ifade etme gibi duygusal gelişim alanına ait kazanımları elde ettiklerine de yer vermişlerdir. Waldorf öğretmeni 9W'nin farklı olarak, çocuğun kendini değerlendirmesi sonucu "negatif tolerans" olarak ifade edilen "mutsuzluğu kabul etme" nin ve "kendini kabul etme" nin gerçekleştiğine dair ifadeleri çarpıcı bulunmuştur. Martzog ve arkadaşlarının (2016), Waldorf pedagojisinin sosyal-duygusal gelişime etkisinin incelendiği deneysel çalışmada, waldorf eğitimi alan çocukların empati kurma yeteneklerinin diğer çocuklara göre daha iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, çalışma grubunda bulunan Waldorf eğitimsinin « negatif tolerans » olarak ifade ettiği « kabul » durumunu destekleyebileceği düşünülmektedir.

Kişilik Gelişimi

Çalışma grubunda bulunan Montessori (5M), Waldorf (9W) öğretmenleri, Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan (8R) ve resmi kurumlarda görevli çocuğu merkeze alan yaklaşım sergileyen öğretmenler (4Ç), çocukların değerlendirme yapmalarının "kendine özgü birey olma"(4Ç), "sorumluluk kazanma"(3H, 9W) "kendine yetebilen bağımsız birey olma"(5M) kazanımlarına olanak verdiğini belirtmişlerdir. Buldu (2018), dökümantasyonların çocuklara sağladığı faydaları araştırdığı nitel çalışmada, dökümantasyonların, çocukların sorumluluk duygularını artırdığı, önemli hissettikleri, motivasyon ve öz-değerlendirme yapma gibi açılardan fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmalarında belgelendirmeler yaptıklarını belirten Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenler ve resmi kurumlarda görevli eğitimde çocuğu merkeze alan yaklaşım sergileyen öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

3.2.5 Çocuğun Kendi Öğrenmelerini Gerçekleştirmesine (Değerlendirmeyi Öğrenmesine) Fırsat Verme

Çalışma grubunda bulunan Montessori (5M,6M), Waldorf (9W) öğretmenleri, Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan (8R) ve resmi kurumlarda görevli çocuk merkezli öğretmenler (3H,4Ç), eğitim sürecinde çocukların değerlendirme yapmalarının, içsel motivasyonla (4Ç) çocuklara kendi öğrenmelerini inşa etme (4Ç,8R), yanlışları zamanında görme ve giderme (5M, 3H), öz düzenleme yapabilme (5M), kendi kazanımlarını fark etme (4Ç) fırsatlarını verdiklerini belirtmişlerdir. Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan (8R) ve resmi kurumlarda görevli çocuk merkezli öğretmenleri (3H,4Ç) bu kazanımların belgelendirmeler yoluyla gerçekleştiğine dikkat çekerken, Montessori öğretmenlerinin (5R, 6R) kazanımlarının kaynağının bu metoda özgü materyallerin hata kontrolü özelliğinden kaynaklandığını

vurguladıkları görülmüştür. Resmi kurumlarda görevli öğretmen merkezli öğretmenlerin bu sınıflandırmada yer alabilecek ifadeler kullanmadıkları dikkat çekicidir.

3.2.6 Çocuğun Eğitim Planlamalarına Katılım Hakkı Sağlaması, Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturması

Resmi kurumlarda görevli çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmen 4Ç “Çocuğun dahil olmadığı bir değerlendirme bizim eğitim görüşümüzün amaçlarına hizmet etmez... Çocuğu merkeze alan, çocuğun aktif katılımını sağlayan değerlendirmeler süreci verimli hale getirir. Ayrıca çocuk değerlendirme sırasında arkadaşları ile demokratik bir ortamda tartışma, konuşma fırsatı bulur” “... artık hakları olduğunun farkındalar” ifadeleri ile, çocuğun dışında yapılan değerlendirmelerin çocukların eğitime etkin biçimde katılmasına engel oluşturacağına, çocuğun değerlendirmeye katılımının demokratik bir ortam yaratacağına işaret etmiştir.

3.3. Öğretmenlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Öğretmenlerin, eğitim programlarında değerlendirmenin, sürecin her aşamasında gerçekleşmesi ve çocukların değerlendirmelere aktif katılımlarının sağlanabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, resmi kurumlarda görevli öğretmenler dışındaki tüm öğretmenlerin, bir başka öğretmen arkadaşları ile ortak (partnerli) çalıştıklarını bildirmeleri ve bunun mümkün olmaması halinde uygulamaların güçleşeceğine ilişkin ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Resmi kurumlarda çalışan öğretmen merkezli öğretmenler ise sınıfların kalabalık olması nedeni ile bu uygulamaların zor olacağını ifade etmişlerdir. Resmi kurumda görevli, çocuğu merkeze alan eğitim anlayışını benimseyen öğretmen 4Ç ise, bu düzenin oluşturulmasında ilk aşamaların zorluklarının olduğunu ancak bir sistem oluşturulduktan sonra çocuğun etkin katılımının olduğu değerlendirmelerin ve etkinlik planlamalarının çok kolaylaştığını belirtmiştir. 4Ç’ nin “Hani bu kolay diyemem ama bu kendiliğinden geliyor. Sistem oturduğunda gelişir. Ben şu an bu değerlendirmeyi engelleyemem mesela. Uygulanabilir. Ben de şunu merak ediyorum, uygulanamayacağını düşünenler nasıl uygulanamayacağını düşünüyorlar...Ben uygulayabiliyorum” ifadelerini kullanarak değerlendirmenin uygulanabilirliği ile ilgili bir problem yaşanmadığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarına sahip eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim programlarının değerlendirilmesinde izledikleri yolların saptanması ve yapılan değerlendirmelerin sağladığı yararlarla ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma deseninde yapılan bu çalışmada, çalışma grubunda bulunan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarında, okul öncesi eğitim programlarında değerlendirmelerin, Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenler ve MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli eğitim anlayışı ile görev yapan öğretmenler tarafından, sürekli olarak, ve çocukların katılımları ile gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmen merkezli (geleneksel) eğitim yaklaşımı sergileyen öğretmenlerin ise yalnızca etkinlik sonunda veya gün sonunda değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia ilhamlı eğitim programı uygulayan öğretmenler ve MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli eğitim anlayışı ile görev yapan öğretmenler çocukların çizimleri, çalışmalar sırasındaki belgeler ve gözlemleri yoluyla değerlendirmeler yapıldığına değinirken, geleneksel öğretmenler ise değerlendirmeleri soru-cevap yöntemi ile yaptıklarına değinmişlerdir.

Eğitim programında gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarının çocuğa sağladığı yararlarla ilişkin olarak; öğretmen merkezli yaklaşım sergileyen öğretmenlerin, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlaması dışında ifadeleri bulunmazken, eğitimde çocuğu merkeze alan yaklaşım sergileyen öğretmenlerin, çocuğun tüm gelişim alanlarına sağladığı katkıya ve kendi öğrenmelerini

gerçekleştirme, eğitime katılım hakkını kullanma fırsatı sunma gibi noktalara işaret etmeleri dikkat çekici bulunmuştur.

MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen merkezli eğitim anlayışı geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmenler, resmi kurumlarda bu değerlendirme yöntemlerinin uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Ancak buna karşılık resmi kurumlarda görev yapan çocuk merkezli yaklaşım uygulayan öğretmenler ise bunu kolay bir şekilde uyguladıklarını, uygulamada bir engelle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ilhamlı okullarda çalışan öğretmenler başka bir öğretmen ile partneri çalışmanın, çok boyutlu değerlendirmeler yapabilmelerini mümkün kıldığını belirtmişlerdir.

Öneriler

• MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bir kısmının çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimseyerek, eğitim programlarında sürecin içinde çok yönlü değerlendirme yöntemleri uygularken, bir kısmının ise öğretmen merkezli bir eğitim anlayışla sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin eğitiminde eğitim felsefelerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yoğunlaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

• MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen merkezli uygulamalar ve değerlendirmeler yapan öğretmenlerin, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programının tanıtıldığı kitapta yer alan soru örneklerini çocuklara yöneltmekten ibaret değerlendirme yapmalarından yola çıkılarak, bu kitapta, eğitim sürecinin çocuklarla birlikte değerlendirilmesine yönelik örneklerle daha fazla yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

• 2013 MEB okul öncesi eğitim programlarında önerilen günlük akışta, oyun zamanı sonrasında değerlendirmenin yapılmasına ilişkin ekleme yapılmasının, sürecin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

• Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenerek, değerlendirme ile ilgili bilgi eksiklerinin giderilmesi ve bakış açılarının genişlemesine katkı sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarında bireysel uygulamalara yönelik çalışmalara ve öz-değerlendirme fırsatlarına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

• Farklı değerlendirme tekniklerini uygulayabilen ve uygulayamayan öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini paylaşacakları platformlar hazırlanmasının, öğretmenlerin zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayıcı bilgi ve motivasyon kazanmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkuş, B., & İzci, N. A. Sistem Yaklaşımı, Kavramları Ve Yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 223-237. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.526991>
- Arter, J. A., Spandel, V., & Culham, R. (1995). *Portfolios For Assessment And Instruction*. Eric Clearinghouse On Counseling And Student Services.
- Aslan, A. G. D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Atli, S. (2011). 2. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim çalışmalarının cumhuriyet dönemi uygulamalarına etkilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7). https://doi.org/10.1501/egifak_00000000402

- Bennett, T. (2001). Reactions To Visiting The Infant-Toddler And Preschool Centers İn Reggio Emilia, Italy.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24. <https://doi.org/10.30964/auebfd.470159>
- Boardman, M. (2007). 'I Know how much this Child has Learned. I have Proof!' Employing Digital Technologies for Documentation Processes in Kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(3), 59-66. <https://doi.org/10.1177/183693910703200309>
- Bozkurt, E., & Demir, R. (2012). Öğrenci Görüşleriyle Akran Değerlendirme: Bir Örnek Uygulama. *İlköğretim Online*, 11(4).
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Buldu, M., Şahin, F., & Yılmaz, A. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim ve Öğrenmelerinin Desteklenmesinde Pedagojik Dokümantasyonun Katkısının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466365>
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, uygulanan uygulanan okul öncesi eğitim programlarına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya. <https://doi.org/10.14225/joh1595>
- Chard, S. C. (1994). *The Project Approach: A Second Practical Guide For Teachers*. Instructional Technology Centre, Faculty Of Education, University Of Alberta.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational psychology*, 26(1), 127-142. <https://doi.org/10.1080/01443410500344167>
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000132
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme.
- Demirören, M., Melek, A., Koşan, A. M. A., Paloğlu, Ö., & Koşan, A. (2009). Bir Öğrenme Ve Değerlendirme Yöntemi Olarak "Portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(01), 19-24. https://doi.org/10.1501/tipfak_0000000707
- Dirkes, M. A. (1985). Metacognition: Students İn Charge Of Their Thinking. *Roeper Review*, 8(2), 96-100. <https://doi.org/10.1080/02783198509552944>
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use Of Self-, Peer And Co-Assessment İn Higher Education: A Review. *Studies İn Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Doğru, S. S. Y. Alternatif Özel Eğitim Programları (Doğumdan Altı Yaşa Kadar Olan Çocuklar İçin Özel Eğitim). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 326-343. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000118
- Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3). https://doi.org/10.1501/sporm_0000000099
- Easton, F. (1997). Educating The Whole Child, "Head, Heart, And Hands": Learning From The Waldorf Experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94. <https://doi.org/10.1080/00405849709543751>
- Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M., ... & Sisson, R. W. (2002). Families Of Children With Developmental Disabilities: Assessment And Comparison Of Self-Reported Needs İn Relation To Situational Variables. *Journal Of*

- Developmental And Physical Disabilities*, 14(2), 191-202. <https://doi.org/10.1023/a:1015223615529>
- Erişen, Y., & Güleş, F. (2007). Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 287-305.
- Ezmeci, F., & Akman, B. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı Ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.37754/number.year.id>
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and training International*, 32(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/1355800950320212>
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Feez, S. (2009). *Montessori And Early Childhood: A Guide For Students*. Sage.
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). Authentic childhood: exploring Reggio Emilia in the classroom Delmar. Albany, NY.
- Gül Can, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi* (Master's thesis). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304638>
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı Ve Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019. <https://doi.org/10.21031/epod.280199>
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., & Demir, E. S. (2010, November). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 11-13).
- Güral, M. (2015). Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 37, 447-457. <https://doi.org/10.9761/jasss2937>
- [Http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/Ooproram.Pdf](http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/Ooproram.Pdf)
- Inan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208. <https://doi.org/10.1002/tea.20375>
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde yansıtıcı günlüklerin gelişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 799-825. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.014>
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Kayılı, G. (2018). The effect of Montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 188(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1217849>
- Know. Online: [Www. Montessori. Org/Sitefiles/Montessori_101_Nonprintable. Pdf](http://www.Montessori.Org/Sitefiles/Montessori_101_Nonprintable.Pdf).
- Kotaman, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 31-41.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, P. P. (2011). *Montessori: A Modern Approach*. Schocken.
- Mills, M., & McGregor, G. (2013). *Re-engaging young people in education: Learning from alternative schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315880433>
- Mutlu, B., Ergiş, A., Ayhan, A. B., & Neriman, A. R. A. L. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128. https://doi.org/10.1501/asbd_0000000033

- Nicholson, D. W. (2000). Layers Of Experience: Forms Of Representation İn A Waldorf School Classroom. *Journal Of Curriculum Studies*, 32(4), 575-587. <https://doi.org/10.1080/00220270050033637>
- Oğuz, B. U. V., & Akyol, A. K. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oluk, N. T., & Ekmekci, G. (2017). Alternatif Değerlendirme Teknikleri İle Klasik Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Karşılaştırılması. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-199. <https://doi.org/10.26466/opus.568710>
- Özerbaş, M. A. Eğitim Teknolojisi Öğelerinin Sistem Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 252-268. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.549459>
- Öztürk, Y. A., & Şahin, Ç. (2013). Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşanacak Güçlüklerle İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 109-129. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.447336>
- Parlakıyıldız, B. (2017). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma Anlama Ve Değerlendirme Yöntemi: Performans Ölçümlü Portfolyo Değerlendirme. *Pegem Atıf İndeksi*, 227-243. <https://doi.org/10.14527/9786053648819.11>
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326304>
- Rinaldi, C. (1994). Staff Development İn Reggio Emilia. *Reflections On The Reggio Emilia Approach*, 55-60.
- Sak, İ. T. Ş. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori Ve Reggio Emilia Yaklaşımları İle İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3). <https://doi.org/10.17679/iuefd.58218>
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73. <https://doi.org/10.14527/9786050370096.07>
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas And Applications From The Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134. <https://doi.org/10.1080/15411790801910735>
- Seldin, T. (2008). Montessori 101: Some Basic İnformation That Every Montessori Parent Should Know. *Retrieved June, 11, 2008*.
- Seldin, T., & Epstein, P. (2003). *The Montessori Way*. Montessori Foundation Press.
- Shrauger, J. S., & Osberg, T. M. (1981). The Relative Accuracy Of Self-Predictions And Judgments By Others İn Psychological Assessment. *Psychological Bulletin*, 90(2), 322. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.322>
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 18(3), 221-233. <https://doi.org/10.1080/0260293930180306>
- Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ürün Seçki Değerlendirme Dosyası. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 124-140. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2621>
- Şahin, Ç., & Öztürk, Y. A. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 123-142.
- Tecim, V. (2004). Sistem Yaklaşımı Ve Soft Sistem Düşüncesi.
- Tedick, D. J., & Klee, C. A. (1998). Alternative Assessment İn The Language Classroom.
- Temel, F., & Toran, M. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar Ve Programlar. *Ankara: Vize Yayıncılık*. <https://doi.org/10.14527/9786053640967.02>

- Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Understanding The Reggio Approach: Early Years Education In Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876008>
- Toprakçı, E. (2016). Eğitim. *Ankara: Ütopya yayıncılık*.
- Toran, M., & Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımın çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Tuğluk, M. N., Gündoğdu, K., & Kaya, H. İ. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 167-174.
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu Tanıma Ve Değerlendirme. *M. Sevinç (Yay. Haz.), Erken Çocuklukta*.
- Uzun, A., & Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.
- Valencia, S. (1990). Assessment: A Portfolio Approach To Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, And Hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- White, J. M., Yussen, S. R., & Docherty, E. M. (1976). Performance of Montessori and traditionally schooled nursery children on tasks of seriation, classification, and conservation. *Contemporary Educational Psychology*, 1(4), 356-368. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(76\)90055-2](https://doi.org/10.1016/0361-476x(76)90055-2)
- Wilbrandt, E. (2007). Montessori Eğitim Modeli Teori Ve Uygulama Semineri Notları.
- Yalçınkaya, M. (2014). Açık Sistem Teorisi Ve Okula Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2). <https://doi.org/10.17152/gefd.10834>
- Yavuz, E. A., & Zembat, R. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı Ve Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12-22. <https://doi.org/10.17244/eku.347813>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-78. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000150