



Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerlendirme Uygulamalarındaki Değişimler: Pedagojik Dokümantasyonu Konumlandırma *

Elif Buldu ¹, Refika Olgan ²

Öz

Okul öncesi eğitimde; çocukların öğrenme hikâyelerine ait izlerinin Pedagojik Dokümantasyon (PD) yoluyla toplanması, çocuğu merkeze alan bir müfredatın geliştirilmesinde yardımcı olduğu için, giderek daha fazla kabul görmektedir. Ancak, farklı eğitim bağlamlarında çocuk-merkezli değerlendirme uygulamaları oluşturmakla ilgili hala eksiklikler bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin bir dizi PD eğitimine katıldıktan sonra, değerlendirme uygulamalarında ve PD süreçlerinde nasıl bir değişim olduğunun araştırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, yürütülen büyük bir projenin parçası olarak, iki okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş bir vaka çalışmasıdır. Veriler, video-tabanlı gözlemler, görüşmeler ve iki dönem süren sınıf-içi etkinliklerden fotoğraflar çekilerek toplanmıştır. Bulgular, her iki öğretmenin değerlendirme uygulamalarının, PD uyguladıktan sonra değiştiğini ortaya koymuştur. Her iki öğretmen; daha spesifik olarak, paneller, portfolyolar ve aylık bültenler dahil olmak üzere farklı PD araçlarını kullanmaya başlamıştır. Buna paralel olarak, çocukların öğrenme süreçlerini, paylaşım zamanı ile akranlarıyla paylaştıkları ve tartıştıkları bir ortam yaratmışlardır. Tartışmalarda ve önerilerde; PD'nin okul öncesi eğitimde bir değerlendirme aracı olarak uygulanmasının potansiyel önemi ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler

Pedagojik dokümantasyon
Mesleki gelişim
Okul öncesi eğitim
Değerlendirme
Öğretmen uygulamaları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.09.2020

Kabul Tarihi: 14.09.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 07.10.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.10133

Giriş

Günümüzde, daha iyi öğretim yapma olanaklarını keşfetmek için öğretmenlere öğretim süreçlerine dair bilgilendirme ve destekleme noktalarında, değerlendirmenin önemli bir araç olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretim süreçlerinde önemli değişiklikler elde etmek, çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemek adına öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını iyileştirmesine olan ilgi giderek artmaktadır. (BASFORD ve BATH, 2014; DeLuca ve Johnson, 2017; Sato, Chung ve Darling-Hammond, 2008). Geleneksel veya standart değerlendirme anlayışının aksine, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme kavramı zaman içinde önemli bir gelişme göstermiş ve değişime uğramıştır (Alt, 2015; Basford ve Bath, 2014; Stacey, 2015). Yenilikçi bakış açısıyla alternatif

* Bu makale Elif Buldu'nun Refika Olgan danışmanlığında yürüttüğü "Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında demokratik değerlerin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, elifkya01@gmail.com

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, rolgan@metu.edu.tr

değerlendirme yöntemlerine eğilim gösteren anlayış doğrultusunda paralel olarak, İngiltere, Norveç, İsveç, Avustralya, Finlandiya gibi çeşitli ülkelerde, PD'ye karşı büyük bir ilgi görülmekte ve (Emilson ve Pramling-Samuelsen, 2014; Rintacorpi ve Reunamo, 2016; Suarez, 2017; Wien, Guyevskey ve Berdousis, 2011) bu ülkeler dokümantasyon sürecini inceleyerek, daha iyi anlamayı amaçlamaktadırlar (BASFORD & BATH, 2014; BOWNE, CUTLER, DEBATES, GILKERSON VE STREMMEL, 2010; HALL, 2013). Bu bağlamda, PD'yi Türkiye'deki okul öncesi eğitim bağlamında incelemek ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını geliştirmek için giderek artan bir ihtiyaç vardır. Bu sebeple mevcut çalışmada, Türkiye'de çalışan iki okul öncesi öğretmenin, PD'ye yönelik bir dizi eğitimden sonra PD uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Pedagojik dokümantasyon, Reggio Emilia Yaklaşımı'nın önemli ilkelerinden birisidir ve çocukların öğrenme sürecinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme araçları olarak kabul edilmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda, öğrenme ortamlarında iki öğretmen, PD aracılığıyla çocukların öğrenme hikayelerini sürekli olarak belgelemektedir (BASFORD VE BATH, 2014). Pedagojik dokümantasyon fotoğraflar, videolar, ses kayıtları ve çocukların çalışmaları aracılığıyla toplanan "*görünür kayıtlar*" olarak tanımlanmaktadır ve ebeveynlerin çocukların öğrenme sürecinde neler olduğunu tartışmasına, yorumlamasına, yansıtmasına yardımcı olarak, öğrenme sürecinde en iyi seçimlerin yapılmasına olanak sağlar (GANDINI, 2002; MALAGUZZI, 1998; RINALDI, 1998). Dokümantasyon süreci, çocukların öğrenmeye dair kanıtlarının çeşitli kaynaklardan, örneğin; gözlem tekniklerinden, gelişim ölçeklerinden, portfolyolardan, panellerden toplanmasını ve bunların hem çocuklarla hem de ebeveynlerle paylaşılıp, yorumlanmasını içermektedir (RINTACORPI VE REUNAMO, 2016). Son yıllarda alanyazın, PD'nin öğretmenlerin günlük eğitim ve öğretim uygulamalarıyla yakından bağlantılı olarak, PD'nin erken çocukluk eğitiminde güçlü bir değerlendirme aracı olduğunu ileri sürmektedir (PASTORE, MANUTI VE SCARDIGNO, 2019). Dokümantasyon süreci temelde çocukların başarılarına odaklanmakta ve planlama, gözleme, veri toplama, yorumlama ve karar-verme gibi döngüsel bir süreç içinde ilerlemektedir (BULDU, ŞAHİN VE YILMAZ, 2018; EMILSON VE PRAMLING-SAMMUELSSON, 2014; PROJECT ZERO AND REGGIO CHILDREN, 2011). Öğretmenler, çocukların öğrenme çıktılarını doküman ederken, onların etkinlik esnasında bilgilerini nasıl derinleştirdiklerini yansıtan en iyi fotoğraflarını doküman etmektedir ve öğrenmelerini görünür kılarak öğrenme şekillerine odaklanmaktadır (RINALDI, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin istenen sonuçlara doğru ilerlemelerine yardımcı olacak bilinçli kararlar verebilmeleri için çocukların konuşmalarından, gözlem kayıtlarından ve ürünlerinden elde edilen bilgilerin toplanması gerekmektedir (NELSON, DEMERS VE CHRIST, 2014). Bir çocuğa veya bir grup çocuğa ait toplanan verilerin "*yorumlanması*" aşaması, PD'yi geleneksel değerlendirme stratejilerinden ayırmaktadır (STACEY, 2015). Bu fikir aracılığıyla öğretmenler, çocukların çalışmalarını gözlemler ve onlara gelişimsel olarak uygun olan zengin bir öğretim süreci oluşturarak, aktif öğrenme imkanlarına sahip olmalarını sağlarlar. Ancak PD'yi uygularken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bunun öğretmenlerin öğretme ve değerlendirme alanlarındaki pedagojilerini yeniden şekillendirmelerinde bir fırsat olarak görülmesidir. RINALDI (1998), PD'nin temel amacının çocukları dinlemenin bir yolu olduğunu açıklamaktadır ve böylece PD süreci, öğretmenlerin öğrenim deneyimleri sırasında çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Aksi takdirde PD sürecinin uygulanması, işlevlerini yitirerek "*nitelik-nicelik ikilemine*" ve öğretmenlerin evrak işlerini arttıran rutinlere dönüşebilmektedir (FLEET, PATTERSON VE ROBERTSON, 2017; YILMAZ vd., 2020).

Pedagojik dokümantasyon ile ilgili alanyazın ağırlıklı olarak PD'yi bir değerlendirme aracı olarak kullanmanın etkilerinin, öğretmenlerin pedagojik yorumlarını etkilediğini ve çocuk liderliğindeki uygulamaları yapılandırdığını göstermektedir (FLEET vd., 2017; VALLBERG-ROTH, 2012). Alanyazında, erken çocukluk eğitiminde PD kavramlarını araştırmak için çeşitli girişimler bulunmaktadır (ALVESTAD VE SHERIDAN, 2015; BULDU, 2010; KNAUF, 2015; PETTERSSON, 2015; RINTACORPI VE REUNAMO, 2016). PD uygulamaları yoluyla toplanan bilgiler, çocukların anlayışını genişletmekte ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayarak müfredatı şekillendirmektedir (FALK VE DARLING-HAMMOND, 2009). Öğretmenlerin çocukların okuldaki günlük yaşamla ilgili bakış açılarını anlamalarına yardımcı olabileceğinden dolayı PD'nin bir değerlendirme aracı olarak araştırılması büyük önem arz etmektedir (PAAANANEN VE LIPPONEN, 2018). Araştırmalar, katılımcı ve eşitlikçi bir erken çocukluk eğitimi ortamının

oluşturulması için PD'nin ikili bir role sahip olduğu göstermiştir. Bununla birlikte, araştırmalar, PD'nin katılımcı ve eşit bir erken çocukluk eğitimi oluşturmada ikili bir rolü olduğunu göstermektedir. Ancak, eğitimin kalitesi PD ile ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir ve “dokümantasyon” eğitimciler tarafından henüz tam olarak kullanılmamış veya potansiyelinden en iyi şekilde yararlanılmamıştır (Knauf, 2015; Rintacorpi ve Reunamo, 2016). Bu konuyla ilgili güncel araştırmalarda eksik olan nokta en temel nokta da tam olarak budur. Bu noktada, ülke bazında yapılan bu tarz çalışmalar, bazı kültürel bağlamları görebilmek ve öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde PD'yi nasıl uyguladıklarını açıklamak için yararlı olabilir.

Türkiye Bağlamında Pedagojik Dokümantasyon

Bütün bu faydalarına ve PD'ye karşı giderek artan ilgiye rağmen, okul öncesi öğrenme ortamlarında PD'nin araştırılması için sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Emilson ve Pramling-Samuelsson, 2014). Özellikle, Türkiye'de okul öncesi eğitim bağlamında çok az sayıda çalışma söz konusudur (Aydemir-Özalp ve İnan, 2020; Buldu vd., 2018; Yılmaz vd., 2020). Bunun altında yatan temel neden, Türkiye'de okul öncesi eğitim ortamında, PD teriminin nispeten yeni olmasıdır. Bunun yanı sıra, PD'nin uygulanma sürecine dair yapılan az sayıdaki çalışma, Türkiye bağlamına ışık tutmada yardımcı olacaktır. Aydemir-Özalp ve İnan (2020) tarafından yapılan araştırmada, katılımcı öğretmenlerin çocukların etkileşimini, ilgilerini ve oyun tercihlerini ortaya koymak için çocukların öğrenmelerini düzenli olarak dokümente ettikleri gösterilmiştir. Ayrıca Yılmaz ve diğerleri (2020), Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin, PD uygulamaları sırasında yaşadıkları zorlukları araştırmış ve öğretmenlerin, bağlamsal öğeler ve PD'nin öğrenme sürecine uyarlanması ile ilgili zorlukları yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Bunun ışığında, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın, değerlendirme uygulamaları için önerileri incelendiğinde, PD'nin zaten doğasında varolan bazı ilkelerini yansıttığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Program, ürünlerden ziyade çocukların öğrenme sürecine odaklanır ve öğretmenlerin gelişim portfolyoları, gözlemler, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı, görüşmeler ve video kayıtları gibi çeşitli veri toplama yöntemleriyle çocukları değerlendirmesini önermektedir. Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanılması ve bunların öğrenme sürecine entegre edilerek gelecekteki öğrenme deneyimleri için yorumlanması sayesinde, çocukların gelişimi açık ve becerileri arzu edilen bir şekilde geliştirmektedir (Pastore vd., 2019). PD'nin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin derinlemesine bir değerlendirme anlayışına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle PD, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerine, değerlendirmesinin doğası hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeleri için fırsat sağlayan önemli bir değerlendirme aracı olarak görülebilir.

Bu çalışmanın amacını belirtmeden önce, Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemini açıklamak gerekmektedir. Türkiye'de yer alan okul öncesi eğitim kurumları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na (ASHB) ve MEB'e bağlı olarak bölünmüş bir sistemde yer alırlar (Gol-Guven, 2017). MEB, hem kamu hem de özel kurumlardan sorumludur ve 3-5 yaş arasındaki çocukları eğitmek üzere bu kurumlara öğretmenler atamaktadır. ASHB ve MEB tarafından idare edilen özel kurumlarda, 3-5 yaş arası çocuklara hizmet verilmektedir. Özel kurumlar tam gün eğitim sunarken, kamu kurumları sabah ve öğleden sonra olarak yarım gün eğitim hizmeti sunar. Ancak, yarım günlük eğitime sabah ve öğleden sonra olarak iki grup oluşturacak sayıda yeterli çocuk yoksa, devlet okullarında da tam gün eğitim yapılabilir.

Bu bağlamda, mevcut çalışma bir değerlendirme sistemi olarak, okul öncesi eğitim kurumlarındaki bütün öğretim sürecine bütünleştirilmiş olan PD uygulamalarının sonuçlarını ele alınmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmada, Türkiye'deki iki okul öncesi öğretmenine belirli bir süre boyunca verilen PD eğitimleri sonucunda, onların sınıf içindeki değerlendirme stratejilerindeki ve kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarındaki değişiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. PD uygulamalarını keşfetmek için; öğretmenler ve çocuklar tarafından oluşturulan paneller, portfolyolar, şövaleler ve bültenler incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında mevcut çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bir dizi PD eğitimi aldıktan sonra değerlendirme uygulamalarında nasıl bir değişim gerçekleştiği sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, bir yıl boyunca PD ile ilgili bir dizi mesleki gelişim eğitimi alan, Türkiye'deki iki okul öncesi öğretmeninin değerlendirme yöntemleri ve sınıf ortamlarındaki uygulamaları incelenmiştir. Farklı okul ortamlarındaki iki öğretmen daha büyük bir araştırma projesinin bir parçası olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu amaca uygun bir araştırma tasarımı olarak nitel çoklu vaka çalışması seçilmiştir. Merriam'a (1998) göre vaka çalışması, güncel bir konuyu gerçek hayat bağlamında deneysel olarak araştıran nitel araştırma yöntemidir (Yin, 2006) ve çeşitli biçimleri bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2006). Vaka çalışması paradigması, insana ait subjektif anlam yaratımını kabul eder. Bu nedenle, vaka çalışması, olguyu yapılandırmacı bir bakış açısıyla incelemektedir. Bir vaka çalışmasında, araştırmacılar bir programı, olayı, süreci veya bireyleri derinlemesine araştırmaktadır (Creswell, 2007). Bu nedenle, vaka çalışması tasarımı, PD eğitimleri ve uygulamaları aracılığıyla katılımcı öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki değişim sürecine cevap aramış, "nasıl" ve "neden" sorularının yanıtlanması (Yin, 2006) ve sürecin daha iyi anlaşılması için tercih edilmiştir (Merriam, 1998).

Mevcut çalışmada, vaka analizi katılımcılarının birbirleriyle çapraz-karşılaştırılması sağlamak amacıyla uygulanmamıştır. Her iki öğretmen için yapılan PD uygulamaları ile ilgili müdahale süreci benzer prosedürleri takip ettiğinden, mevcut çalışmanın ana odak noktası, katılımcıların PD eğitimi öncesi ve sonrası kendi uygulamaları içindeki değişimlerini tanımlamaktır. Bu nedenle vaka-içi karşılaştırmalar, analiz için uygun bir tasarım olarak ele alınmamıştır. Stake'e (2006) göre, çoklu vaka çalışmalarına ait veriler analiz edilirken her zaman vakaları karşılaştırmak amaçlanmamaktadır. Stake'in (2006) de belirttiği gibi, araştırmacılar her vakayı ayrı bir vaka olarak analiz edebilir ve karşılaştırarak raporlayabilirler. Nitekim bu çalışmada da, "vakalar-arası" karşılaştırma yapmak yerine, kendi içinde değişen değerlendirme uygulamalarını ortaya çıkarabilmek adına "vaka-içi" karşılaştırmalar yapılmış (Creswell, 2007) ve bulgular vaka vaka analiz edilerek ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Çalışma sırasında, araştırmacının hem verileri toplama hem de yorumlama sürecindeki rolünün farkında olması, dikkat etmesi gereken önemli bir noktadır (Patton, 2015). Mevcut çalışma, daha kapsamlı bir araştırma projesinin bir parçası olarak planlanmıştır. Katılımcılar, araştırma sürecinde gönüllü katılım göstermişlerdir. Diğer taraftan, araştırmacılar çalışmaya katılan bu gönüllü öğretmenleri daha önceden tanımamaktadır. Katılımcılar, ilk olarak proje yürütücüsü ile görüşerek çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Proje yürütücüsü tarafından katılımcılara, çalışmanın süresi, iş yükü, video kayıtları, geri bildirim ve katılımcıların istedikleri zaman çalışmadan çekilebileceklerine dair tüm bilgiler net bir şekilde açıklanmıştır. Mevcut çalışmanın ilk yazarı, yürütülen ana projenin araştırmacıları arasındadır, ikinci yazar ise mevcut çalışmanın araştırma sürecinde planlanması, yürütülmesi ve birinci yazarın akademik danışmanlığı görevlerini yürütmüştür. Diğer bir deyişle, mevcut çalışma ikinci yazarın akademik gözetiminde, birinci yazarın doktora çalışması olarak tamamlanmıştır. Bu nedenle, mevcut çalışmanın verileri, ana projenin çalışma süreci devam ederken yeni bir bakış açısı eklenerek ve yeni bir araştırma çalışması tasarlanarak toplanmıştır. Ayrıca, projenin yürütücüsünden gerekli tüm izinler alınmış ve mevcut çalışma bu kişi tarafından onaylanmıştır.

Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Pedagojik Dokümantasyon sürecinin okul öncesi öğrenme ortamlarında uygulanmasını yansıtabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Vakaların, incelenen konuları temsil etme özelliği ile ilgilenildiğinde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Patton, 2015). PD ve mesleki gelişim ile ilgili araştırma projesine katılan bir grup öğretmen arasından, iki öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde benzer profillere (yaş, meslek yılı, mezuniyet vb.) sahip olmaları amaçlanırken, bağlamsal olarak (okul, program, öğrenci sayısı, sınıf ortamı vb.) çeşitlilik gösteren bir profile sahip olmaları amaçlanmıştır.

Mevcut çalışmanın vakaları, biri devlet okulundan diğeri ise özel okuldan seçilen iki okul öncesi öğretmeninin deneyimleridir ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılıkları betimlemek için yapılmıştır. Bu iki öğretmen farklı geçişlere ve kişisel özelliklere sahip oldukları için araştırma içinde bağımsız vakalar olarak ele alınmışlardır. Katılımcı öğretmenlerden biri özel bir okulda öğretmenlik yapmaktadır ve bir partner ile çalışmaktadır. Diğer katılımcı öğretmen ise devlet okulunda ve tek öğretmen olarak çalışmaktadır. Mevcut vaka çalışmanın sınırlı sisteminde (bounded system), katılımcı öğretmenlerin PD uygulamaları ele alınmıştır. Bu sistemin belirli özellikleri bulunmaktadır; örneğin, her iki öğretmen de öğretmenlik deneyimleri boyunca ilk kez PD uygulamışlardır ve bu öğretmenler daha önce başka hiçbir bilimsel araştırmaya dahil olmamışlardır. Bu nedenle PD değerlendirme uygulaması, öğretmenlerin her ikisi için de yeni bir uygulama olmuştur.

Buse: Buse, 33 yaşında bir kadın öğretmendir ve okul öncesi öğretmenliği alanından lisans derecesine sahiptir. Dört buçuk yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Buse öğretmen ayrıca okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. Sınıfında yaşları 4-5 arasında değişen dokuz çocuk bulunmaktadır. Buse öğretmen, iki dilli, tam gün eğitim veren ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygulayan özel bir okulda çalışmaktadır. Okul, bir mesajlaşma sistemi olan K12 adlı değerlendirme sistemini kullanmaktadır. Bu sistem aracılığıyla öğretmenlerin; veliler, okul yöneticisi ve diğer öğretmenlerle iletişim kurması sağlanmaktadır. Sistemin temel amacı, velileri çocukların gelişimi hakkında bilgilendirmek ve öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişim kurmalarını sağlamaktır. İki dilde eğitim verebilmek için sınıflarda hem Türkiye hem de yabancı uyruklu öğretmenler birlikte çalışmaktadır. Etkinlikler bu iki öğretmen tarafından hem Türkçe hem de İngilizce olarak gerçekleştirilmektedir. Buse öğretmeninin çalıştığı sınıf 45 m² dir ve sınıfta dokuz çocuk bulunmaktadır. Bunlardan dördü kız, beşi erkek öğrencilerdir. Sınıf içinde fen, okuma-yazma, müzik, sanat, blok ve dramatik malzemelerden oluşan öğrenme merkezleri bulunmaktadır ve bu merkezler birbirinden ayrılmıştır.

Leyla: Leyla Öğretmen, 31 yaşında bir kadın öğretmendir ve okul öncesi öğretmenliği alanında lisans mezunudur. Altı yıldır okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır ve sınıfında 4 yaşında 23 çocuk bulunmaktadır. Leyla öğretmen, yarım günlük eğitim veren bir devlet okulunda çalışmaktadır. Okulda toplam 12 öğretmen ve 240 öğrenci bulunmaktadır. Leyla öğretmenin çalıştığı okul, MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programı'nı takip etmektedir. Bu nedenle program kitabında önerildiği gibi çocukların çalışmalarını toplamakta, gözlemler yapmakta ve portfolyolar hazırlamaktadır. Leyla öğretmenin çalıştığı sınıf yaklaşık 50 m² dir ve sınıfta 11'i kız 12'si erkek 23 çocuk bulunmaktadır. Sınıf içerisinde birkaç büyük pencere bulunmaktadır ve bu nedenle sınıf havadardır. Sınıfın büyüklüğü ve materyal sayısı her çocuk için yeterlidir.

Müdahale Süreci

Bu çalışma daha büyük bir araştırma projesinin bir parçası olarak yapıldığından, verilen eğitimler proje sürecinden bağımsız olarak planlanmamıştır. Eğitimin içeriği, katılımcıların PD ile ilgili ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme sürecinde mesleki gelişimlerini desteklemek için iki yarıyıl boyunca toplam 26 saat hafta sonu ve sınıf-içi eğitimleri verilmiştir. Hafta sonu yapılan eğitimlerde temel olarak PD'nin uygulanmasıyla ilgili bilgilere odaklanılmıştır. Pedagojik Dokümantasyon eğitimini diğerlerinden ayıran en önemli nokta, öğretmenlerin kendi videoları aracılığıyla eğitimden bireysel geri bildirim almalarıdır (Yılmaz vd., 2020).

Öğretmenlere verilen eğitimler üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

İlk aşama eğitim: Verilen ilk eğitimde, proje ekibinde yer alan üyelerin ve projeye katılan öğretmenlerin birbirlerini tanmasını amaçlanmıştır. Girişten sonra, proje yürütücüsü, projeyi ve amaçlarını tanıtmış, kısaca PD sürecine dair hazırlık ve uygulama aşamalarını açıklamıştır. İlk aşama eğitimin ana temaları aşağıda gösterilmiştir;

- Okul öncesi eğitimde PD'ye olan ihtiyaç ve neden kullanılması gerektiği
- Değerlendirme tekniklerinin tanıtılması ve bunların PD sürecine entegre edilmesi

Giriş sunumundan sonra, her öğretmene içerisinde eğitim broşürleri, defterler, kalemler ve flashdisk içeren bir dosya verilmiştir. Eğitim broşürleri, öğretim ve öğrenim ortamıyla ilgili çeşitli konuları kapsamaktadır.

İkinci aşama eğitim: Verilen ikinci aşama eğitimi, PD'nin uygulama sürecine dair daha ayrıntılı bilgi verebilmek adına geliştirilmiştir. Sunumda ele alınan PD döngüsü; planlama, gözleme, veri toplama, yorumlama, paylaşma ve karar vermeyi içermektedir. İkinci aşama eğitimin ana temaları aşağıda belirtilmiştir;

- Düzenli olarak not alma ve gözlem yapmanın önemi
- PD sürecinde araçların (paneller, portfolyo dosyaları vb.) kullanımı
- Fotoğrafların ve videoların seçilmesi ve çocukların öğrenme sürecine dair yorumlanması
- PD'den elde edilen bilgiler kullanarak gelecekteki öğrenme fırsatları için uygun kararların verilmesi.

Ayrıca ikinci eğitimin son bölümünde de katılımcıların sorduğu sorular cevaplanmıştır.

Üçüncü aşama eğitim: Üçüncü aşama eğitimin amacı ise;

- Öğretmenlerin, iki dönem boyunca elde ettikleri dokümantasyon deneyimlerini ve dokümantasyon uygulamalarındaki ilerlemelerini gözden geçirmelerine yardımcı olmaktır.

Öğretmenler, kendi sınıflarında kayıt edilen bir video izlemişlerdir. Proje yürütücüsü, öğretmenlerin proje hakkındaki görüşlerini sormuş ve PD'nin uygulanması için öğretmenlerin önerilerini toplamıştır.

Sınıf-İçi Geri Bildirim: Proje süresince, katılımcı öğretmenler, proje araştırmacılarından sınıf uygulamaları ve öğretim süreçleri hakkında sınıf-İçi geri bildirimler almışlardır. Geri bildirim süreci haftalık olarak ve kaydedilen videoların incelemelerine dayalı olarak ilerlemiştir. Bu videolar, video tabanlı gözlemin bir parçası olarak katılımcı öğretmenlerin öğrenme ortamında araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir. Her bir video kaydının ardından, kaydedilen videolar öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenler kendi uygulamalarını öz-değerlendirme yapabilmek adına izleyip gözden geçirmişlerdir. Hem proje araştırmacıları hem de bursiyerler, öğretmenlerin dokümantasyon uygulamaları hakkında yorumlar yapabilmek için kaydedilmiş bu videoları incelemişlerdir. Bu geri bildirim oturumları sırasında, kaydedilmiş videolardan alıntılar kullanılarak araştırmacılar hakkında yorumlamalar yapılmış, ve öğretmenlerin kendi uygulamalarından alıntılar kullanılarak belirli örneklemeler yapılmıştır.

Veri Toplama Prosedürü ve Araçları

Mevcut çalışmada, bulguların tutarlılığını sağlamak adına farklı veri-toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla video-tabanlı gözlemler, ön ve son yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve görsel verilerle doküman analizlerinden yararlanılmıştır. Vaka çalışması; belirli vakaların tanımlarının sağlanması için kişi hakkında derinlemesine bilgi edinme yöntemi olduğundan, bilgi toplanması için genellikle kişisel görüşmeler, doğrudan gözlem, psikometrik testler ve arşiv kayıtları gibi teknikler kullanılmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2006). Bu bilgilere dayanarak, vakaları derinlemesine tarif etmek ve veri çeşitlemesini sağlamak için gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak, kullanılan veri toplama araçların temel amacı, öğretmenlerin hem birinci hem de ikinci yarıyıldarda mevcut değerlendirme uygulamalarının araştırılmasıdır. Bu nedenle, çalışma süresince her bir veri toplama aracı kendi doğal ortamında uygulanmıştır. Öncelikle okullarda projenin yürütülmesi için hem bir üniversitenin etik kurulundan hem de MEB'den izin alınmıştır. Bunun ardından proje ekibi, okul yöneticileriyle bir araya gelerek araştırma projesinin ayrıntıları ve veri toplama araçları hakkında onları bilgilendirmiştir. Daha sonra, gönüllü katılım formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur. İlave olarak, veriler doğrudan çocuklardan toplanmasa da, ebeveynler de sürece dair bilgilendirilmiş ve onlardan izin formları toplanmıştır. Bu sayede ebeveynleri, araştırma projesi hakkında bilgilendirmek amaçlanmıştır.

PD eğitimleri doğrultusunda, bir akademik yıl boyunca katılımcı öğretmenler ile on adet video-tabanlı gözlem gerçekleştirilmiştir. İlk beş video kaydı, öğretmenlerin eğitiminden önce, daha sonraki beş video kaydı ise öğretmenlerin eğitime başladıktan sonra PD uygulama süreçlerinde toplanmıştır. Bu gözlemlerin her birisi ortalama olarak iki veya üç saat sürmüştür.

Çalışma başlangıçta, öğretim ve değerlendirme uygulamaları açısından o zamana kadar yaptıkları uygulamaları daha iyi tanımak için ön-gözlem ve görüşme ile başlamıştır. Ardından, öğretmenler bir dizi PD eğitimine katıldıktan sonra, son-gözlemler ve görüşmeler yapılarak, Türkiye’de iki okul öncesi öğretmenin değerlendirme uygulamalarında PD kullanımını sonucunda, değerlendirme uygulamalarında nasıl bir değişim yaşandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Okul yılının başında ve sonunda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış ön- ve son-görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, ön-gözlemlere ve bu alandaki mevcut literatüre dayalı olarak geliştirilmiştir (Gandini, 2002; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 1998). Mülakatlar yapılmadan önce okul öncesi eğitimi ve değerlendirmesi konusunda uzmanlaşmış araştırmacılardan uzman görüşleri alınmıştır. 40 ile 45 dakika arasında süren ön-görüşmeler, video-tabanlı sınıf gözlemlerine başlamadan bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. Ön-görüşme soruları temel olarak öğretmenlerin günlük planlama, gözlem, veri toplama ve ebeveynler ve çocuklarla etkileşimdeki uygulamalarına odaklanmıştır. Öte yandan son-görüşme protokolü, dönem sonunda uygulanmıştır ve bir saatten fazla sürmüştür. Sorular temel olarak, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının, PD döngüsü bağlamında nasıl değiştiğine odaklanmıştır. Ayrıca çekilen fotoğraflar kullanılarak doküman analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu görsel veriler, bu çalışma için ana veri kaynaklarından birisi olarak işlev görmüştür. Bu fotoğraflar, öğrenme sürecinin her aşamasında sınıf gözlemleri esnasında çekilmiştir.

Mevcut çalışmanın, PD uygulama materyalleri ve katılımcı öğretmenlerin öğretim ortamlarından kaynaklanan sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma süresince kullanılacak olan materyalleri araştırmacılar sağlamıştır ve öğretmenler şövale, video kaydedici ve yazıcı gibi materyalleri kullanırken bazı zorluklar yaşamışlardır. Okullarındaki diğer öğretmenlerin aksine, PD’yi öğrenme ve öğretme sürecinin akışına entegre ettikleri için iş yüklerinde kaçınılmaz olarak bir artış yaşanmıştır. Diğer taraftan, PD araştırmaları süresince iş yükü probleminin üstesinden gelebilmek adına, öğretmenler bazen stajyer öğrencilerle iş birliği yapmışlardır. Ayrıca, çocukların bilgilerini doküman edebilmeleri için materyaller bireysel olarak sağlanmıştır. Böylece öğretmenler zamanlarını ve çabalarını boşa harcamadan sınıflarında öğrenme çıktılarını toplayabilmişlerdir.

Veri Analizi

Katılımcı öğretmenlerin PD uygulamalarını bir dizi eğitimden önce ve sonra farklı vakalar olarak araştırmak için tümevarım yöntemlerinden biri olan sürekli-karşılaştırmalı veri analizi stratejisi kullanılmış (Marshall ve Rossman, 1999) ve bu bağlamda kodlar, kategoriler ve ana temalar geliştirilmiştir. İlk olarak, kodların geliştirilmesi için yazılan verilerin tekrarlı olarak okunmasının ardından analiz süreci başlamıştır. Kodların ve kategorilerin ikinci kodlayıcı ile çapraz-kontrolü gerçekleştirildikten sonra, her iki vaka için de toplam kategori listesi azaltılmış ve kesinleştirilmiştir. Buna göre, ana tema “*PD eğitiminden önce ve sonra öğrenme ortamında öğrenmeyi görünür kılmak*” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları, PD sürecinin döngüsüne göre analiz edilmiştir (yani, öğrenme sürecinin planlanması, verileri gözlemlenmesi ve toplanması, çocukların bilgilerinin yorumlanması, zaman paylaşım, gelecek için karar verme). Bununla birlikte, bu kodlama şeması her iki vaka için geliştirilmiş olup ve her iki vaka için tüm kategoriler sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi, PD eğitiminden önce ve sonra öğrenme ortamında öğrenmeyi görünür kılma ana teması altında PD döngüsü karşısında kategoriler ve kodlar, tanımlanmıştır.

Tablo 1. Çocukların Öğrenmesini PD Eğitiminden Önce ve Sonra Görünür Kılma Teması için Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Örnek Kodlar
Çocukların Öğrenmesini PD Eğitiminden Önce ve Sonra Görünür Kılma	• Öğrenme sürecini planlama	• Öğrenme gruplarına talimat verme
	• Gözleme ve veri toplama	• Öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi
	• Çocukların bilgilerinin yorumlanması	• Öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi
	• Zaman Paylaşımı	• Öğrenme ortamının düzenlenmesi
	• Gelecek için karar verme	• Çocukların değerlendirilmesi için strateji seçimi
		• Veri toplama araçları
		• Veri toplama için hazırlanma
		• Toplanan verilerin organizasyonu
		• Öğrenme çıktılarının seçilmesi vb.

Ana tema (çocukların öğrenmesini PD eğitiminden önce ve sonra görünür kılma) altında, (öğrenme sürecini planlama, gözleme ve veri toplama, çocukların bilgilerinin yorumlanması, zaman paylaşımı, gelecek için karar verme) beş kategori geliştirilmiştir. Bu kategoriler ve kodlar, Buse ve Leyla öğretmenlerin, çalışma süresince uygulamalarını yansıtmak için değerlendirme döngüsü üzerindeki uygulamalarına dayalı olarak geliştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği verilerin çeşitliliği ile sağlanmıştır. Araştırmada verilerin çeşitliliği için görüşmeler, gözlemler sınıf-içi fotoğraflar aracılığıyla yapılan doküman analizleri kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2006). Nitel araştırmalarda verilerin güvenilirliği ve geçerliliği çalışmanın inandırıcılığı açısından oldukça önemlidir (Fraenkel, Hyun ve Wallen, 2012). Sesli olarak kaydedilen görüşme verileri yazıya döküldükten sonra, ifadeleri ve yazılanlar arasında doğruluk ve tutarlılığı sağlamak ve meslektaş değerlendirmesi yapabilmek için yazılı metinler katılımcı öğretmenlere gönderilmiştir (Creswell, 2007). Ayrıca güvenilirliğin sağlanması için iki yarıyıl boyunca uzun süreli bir katılım sağlanmıştır. Güvenirliğin sağlanması için diğer bir önemli süreç, kodlar arası uyumdur. Hem görüşme hem de gözlem verileri, erken çocukluk eğitimi alanındaki iki farklı araştırmacı tarafından çapraz olarak kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşme transkriptlerinin %30'u başka bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. İkinci kodlayıcı ile kodlar ve kategoriler çapraz-kontrol edildikten ve uzman görüşü alındıktan sonra, kategorilerin toplam listesi oluşturulmuştur ve nihai kodlar sonuçlandırılmıştır. Araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasında kodlanan verilerin hesaplanan değerlendiriciler arası uyumu %94,2 oranında çıkmıştır.

Bulgular

Mevcut çalışma, bir dizi eğitimden geçtikten sonra PD'yi uygulamaya başlayan iki öğretmene odaklanan iki bağımsız vakayı içermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin PD sürecinin uygulanması esnasında benzersiz deneyimlere sahip olmaları nedeniyle mevcut çalışmada çoklu vaka çalışması kullanılmıştır. Bulgular iki ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, Buse öğretmenden toplanan veriler, diğer bölümde ise diğer katılımcı olan Leyla öğretmenden toplanan veriler sunulmuştur. İki öğretmenden gelen verileri, ayrı ayrı vaka bazında sunmak, farklı veri toplama araçlarından türetilen PD uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi sağlamak açısından faydalı olmuştur.

Buse Öğretmen Vakası - Pedagojik Dokümantasyon Eğitiminden Önce ve Sonra Çocukların Öğreniminin Görünür Hale Getirilmesi

İlk dönem boyunca, Buse öğretmene var olan öğretim uygulamaları gözlemlenirken müdahale edilmemiş ve bu süreçte sınıf-içi geri bildirim verilmemiştir. Ancak ikinci dönem boyunca Buse öğretmen, PD'nin uygulanmasına ve çocukların varolan bilgilerinin öğrenme sürecine entegre edilmesi konularında hem eğitimler hem de sınıf-içi geri bildirimler almışlardır.

Öğrenme sürecinin planlanması

Ön-görüşmede Buse öğretmen, çocukların öğrenme ortamlarında öğrenme sürecini nasıl planladığını anlatmıştır. Buse, etkinlikleri genellikle önceden planlanmış aylık programlara göre tasarladığını ve güne her zaman daire zamanı ile başladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, günlük kavramlar çocuklara bütünleşik olarak sunulmuş ve öğretmen ağırlıklı olarak sanat etkinlikleri uygulamıştır. Ayrıca Buse öğretmen, çoğu zaman büyük grup eğitimini kullanmayı tercih ettiğini, nadiren bireysel veya küçük grup etkinliklerini tercih ettiğini açıklamıştır. Buna ek olarak, ön-görüşme sorularına verdiği yanıtlarda, bir öğrenme sürecinin planlanmasından ve yürütülen etkinliklerin türünden şu şekilde bahsetmiştir; “Sınıfımda sıklıkla hikaye anlatımı ve drama etkinlikleri uyguladım. Ayrıca sık sık oyun oynattım” (Buse-Ön-görüşme). Video-temelli gözlemler, çocuklara günlük bir kavramın bütünleşik bir şekilde sunulduğunu ve öğretmenin ağırlıklı olarak sanat etkinliklerini uyguladığını göstermiştir.



Resim 1. Buse öğretmenin uyguladığı etkinliklerden ve çocukların ürünlerinden bir örnek

Resim 1’de görüldüğü gibi Buse öğretmen, panoyu, PD eğitiminden önce çocukların öğrenme süreci hakkında herhangi bir ek bilgi olmadan sadece çocukların sanat ürünlerini asmak için kullanmıştır. Bu fotoğraftaki sanat ürünleri, öğrenme süreciyle ilgili dokümanite edilmiş herhangi bir bilgi olmadığı için çocukların tüm öğrenme öyküsünü açıklamamaktadır. Bir dizi eğitimin ardından Buse öğretmen, ikinci dönem boyunca PD kullanarak çocukların öğrenmelerini düzenli olarak dokümanite etmeye başlamıştır. Buse öğretmenin öğrenme sürecini planlama uygulamaları, PD uygulandıktan sonra değişiklik göstermiştir. En dikkat çekici değişikliklerden birisi, Buse'nin PD'den elde ettiği bilgileri çocukların öğrenme sürecine entegre etmeye başlamasıdır.

... PD, etkinlik planlama sürecim için çok yararlı oldu. Mesleki gelişimimi destekledi, bu yüzden benim için en önemli eğitim aracı. Çocukların bakışı açısından bakma becerisi kazandım. Bir çocuğun bakış açısından bakmayı öğrendiğim için tüm hedefleri ve kavramları somutlaştırdım (Buse – Son-Görüşme).

Dahası, Buse öğretmen, çocukların aktif olarak bir problemle meşgul olmaları ve problemin nasıl çözüleceğine dair bilgileri sorgulamaları nedeniyle PD uygulamalarından sonra öğretim stratejilerinin ve yönergelerinin daha fazla çocuk-merkezli hale geldiğine inanmaktadır. PD süreci ayrıca onun daha planlı ve sistematik hale gelmesine yardımcı olmuştu. Ayrıca, öğretim yönergeleri de bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine bağlı olarak değişiklik göstermeye başlamıştır. Ona göre, küçük grup etkinlikleri çocuklar arasındaki etkileşimi artırmada daha fazla etkili olmuştur.

Gözlem ve Veri toplama

İlk gözlemler esnasında Buse öğretmen hiçbir çocuğun fotoğrafını çekmemiş ve çocukların öğrenme sürecini göstermek için hiçbir sunum panosu kullanmamıştır. Video-temelli gözlemler, Buse öğretmenin çocukların fotoğraflarını bir etkinlikte meşgul oldukları sırada çekmediğini ve bu buna bağlı olarak fotoğrafların sadece ebeveynleriyle paylaşmak için çekildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca gözlemler, Buse öğretmenin etkinlikler sırasında çocukları sistematik olarak gözlemlemediğini ortaya koymuştur. İlk dönem boyunca gözlemler devam ederken, bazı geleneksel sergileme örnekleri gözlemlenmiştir.

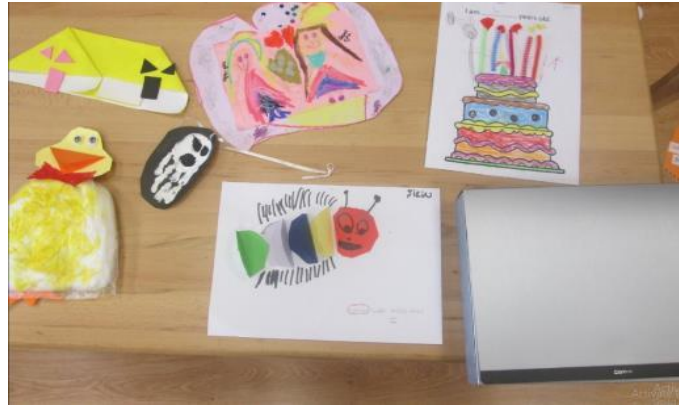


Resim 2. Başlangıç PD panelinden bir örnek

Resim 2'deki fotoğraftan da görülebileceği gibi, panelin formatı oldukça düzensizdir. Kronolojik bir sıralama bulunmamaktadır, bu nedenle çocuklar hangi etkinliğin önce veya sonra yapıldığını bilememektedir. Dahası, panel sadece tek bir etkinlik içerdiği için çocukların öğrenme sürecini tam olarak yansıtmamaktadır.

Eğitimden sonra, PD'nin Buse öğretmenin sınıftaki gözlemci rolünü artırdığı gözlemlenmiştir. Fotoğraf çekerek, not alarak, ses ve video kayıtları alarak, çocukların öğrenmesi ve gelişimine dair kanıtlar aradığını belirtmiştir. Buse öğretmen, öğrenme süreci başlamadan önce PD ürünleri için veri toplama araçlarını hazırladığını belirtmiştir.

... Önceden hazırlıklar yapıyorum. Bir defasında kameranın pili bir etkinlikte bitmişti, bu yüzden çocukların etkileşim anını kaçırmıştım. Bu nedenle veri toplama araçlarını bir etkinlik öncesinde hazırlarım (Buse-Son-Görüşme).



Resim 3. Başlangıçtaki portfolyo içeriklerinden bir örnek

Resim 3'te görüldüğü gibi, portfolyo organizasyonu incelendiğinde, portfolyoda sadece çocukların çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, yukarıda sunulan fotoğraflardan da görülebileceği gibi, hem paneller hem de portfolyolar sadece sanat ürünleriyle oluşturulmuştur. Ancak eğitimden sonra Buse stratejisini değiştirmiş ve portfolyo dosyalarına sınıf içi etkinliklerden, çocukların gözlem notlarını, yorumlamalarını, gelişimsel ölçeklerini, CD'lerini ve fotoğraflarını koymaya başlamıştır.

... PD'yi ilk uyguladığımda benim için net değildi. Çocukların portfolyolarına yerleştirmek için her zaman sanat etkinlik ürünlerini tercih ettim. Ancak çocukların sanat etkinliklerinin yanı sıra başka ürünleri de ebeveynleriyle paylaşmak istediklerini fark ettim. Böylece folyolarının, notları, CD'leri, diğer ürünleri ve fotoğrafları ile birlikte tasarlanması gerektiğini fark ettim. (Buse-Son-Görüşme)

Çocukların bilgilerinin yorumlanması

Buse Öğretmenin PD eğitiminden önce, öğrenme kanıtlarını seçerken çocukların ürünlerini sınıfın duvarlarında sergilemek adına belirli bir kriter yoktu. Bununla birlikte, PD eğitiminin ardından Buse öğretmen, son görüşmede PD araçlarıyla daha fazla içeriğe sahip çocuk ürünlerini seçmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bu şekilde ifade etmesine rağmen çoğu zaman hala çocukların sanat etkinliğine ait ürünlerini sergilemeyi tercih ettiği görülmüştür. Diğer taraftan, başlarda yaptığı PD uygulamalarında, çocukların öğrenme süreci veya hedefler ile ilgili herhangi bir yorumlama bulunmamaktaydı.

Çocukların sınıfta yaptığı her şey, ayırım yapılmaksızın her gün panolarda sergilenir. Aynı zamanda K12 sistemi üzerinden çocuk fotoğraflarını paylaşarak mutlaka velilere bilgi cerilmektedir (Buse- İlk-Görüşme)

Buse öğretmen, zamanla PD kullanmanın, çocuk ürünleri ve öğrenimleri arasında önemli bağlantılar kurma noktasında mesleki uygulamalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Buse öğretmen, çocuklarla sık sık PD panelleri hazırlamıştır. İlk dokümantasyon panelleri onun yorumlarını içermese de, sonraki panelleri çocukların öğrenimiyle ilgili yorumlarını içermeye başlamıştır. Buse öğretmen ayrıca PD'den elde edilen kanıtlara dayanarak bazı çıkarımlar yapmaya başlamıştır. Eğitimden önce, bazen yorumlama sürecini anlamakta güçlük çekmiştir. Buna göre, etkinliklerin bazen çocukların ilgi alanlarına hitap etmediği görülmüştür. Bazı etkinlikler, Buse öğretmen masasında otururken uzun süre boyunca devam etmiştir. Bu sebeple çocuklar sıkılmış ve bir müddet sonra etkinlikleri sürdürme motivasyonlarını yitirmişlerdir.



Resim 4. Pedagojik dokümantasyon eğitiminden sonra yapılan dokümantasyon panellerinden bir örnek

Buse öğretmenin dokümantasyon panelleri, aldığı geri bildirimler ve birkaç PD uygulamaları ışığında incelendiğinde, dokümantasyon panellerine tüm öğrenme sürecini yansıtmayı hedeflediği görülmektedir. Resim 4'te gösterildiği gibi dokümantasyon panelinde; fotoğraflar, öğretmenin etkinlik hakkındaki düşünceleri ve çocuklara ait diyalog ve duygular yer almaktadır. Ayrıca öğretmen, çocukların öğrenme sürecinde neler ürettiğini göstermek adına çeşitli fotoğraflar ve açıklamalara vermiştir.

Paylaşım Zamanı

Buse Öğretmenin, PD uygulamaları sayesinde uygulamalarında meydana gelen en dikkat çekici değişikliklerden biri, dokümantasyon araçlarını çocuklarla birlikte hazırlayabilmek için topladığı bütün verileri onlar için hazırlamasıydı. Buse öğretmen böylece dokümantasyon sürecinde çocuklara fikirlerini paylaşabilmeleri için gerekli ortamı sağlamıştır. Bu süreçte çocuklar sözlü olarak düşüncelerini ve duygularını öğretmen ve sınıf arkadaşları ile paylaşmışlardır. Buse öğretmen; aldığı eğitimin ardından çocukların çalışmalarını paylaşmak için aylık bültenler, şövale ve mobil katlanır paneller kullanmaya başlamış ve bu dokümantasyon araçlarının sınıfta sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir.



Resim 5. Mobil katlanır panellerden bir örnek

Buse öğretmen ve çocuklar ürettiklerini sergilemek için mobil katlanır panelleri sıklıkla kullanmışlardır. Resim 5'te de görüldüğü gibi, mobil katlanır paneller, dokümantasyon araçlarından biri olarak çocukların eserlerinin paylaşılması sürecinde oldukça etkili olarak yer almıştır.

Gelecek için karar verme

Toplanan veriler, önceleri değerlendirme sonuçlarının ve yorumlarının gelecekteki bir etkinliğin planlanması için dikkate alınmadığını göstermiştir. Öğretmenin yanıtlarıyla tutarlı olarak, gözlemler de gelecekteki bir etkinlik tasarlanırken herhangi bir değerlendirme sonucunun dikkate alınmadığını ifade etmesini desteklemektedir. Bu nedenle, bir sonraki etkinlik, tüm gelişim alanlarından ve Ulusal Günlerden çeşitli hedef ve göstergeleri içeren aylık plan baz alınarak belirlenmiştir. Buse öğretmen, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

... Planlama yaparken ayların özelliklerini düşündük. Örneğin önümüzdeki haftalarda 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı. Onu kutlayacağız. (Buse-Ön-Görüşme)

İkinci yarıyılıda, Buse öğretmen çocukların nasıl hissettiklerini ve etkinliklerini gerçekleştirirken ne düşündüklerini dikkate almaya başlamıştır. Buse, öğretmen bu süreci de şu şekilde anlatmıştır:

... Ulusal Erken Çocukluk Müfredatındaki hedefler faydalı oluyor, ancak bazen çocukların ne hissettiğini veya eğlenip eğlenmediklerini örneğin, masa başında veya alanda hangi etkinliği sevdiğini, hikaye anlatımı veya ders anlatımı vb. dikkate almam gerekiyor. Bir konuyu sunmadan önce, çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını anlamak için bir dizi soru soruyorum. Etkinlikleri genelde bu bilgilere göre düzenliyorum. (Buse-Son-Görüşme)

Buse öğretmen, öğrenme süreci ve gelecek etkinlik planlama yapmak için bazı çıkarımlarda bulunduğundan, bir anlamda karar verme süreci kolay gözlemlenememiştir. PD'yi uygulamadan önceki ilk öğretim döneminde, önceden planlanmış programları titizlikle takip ediyor ve etkinlikleri zamanında tamamlama konusunda oldukça endişe duyuyordu. Ancak, PD'yi uygulamaya başladıktan sonra çok daha rahat ve esnek bir süreç takip etmeye başladı. Dahası, etkinlikleri gerçekleştirirken çocukların fikirlerine ve hipotezlerine daha çok odaklanmaya başlamıştır.

Leyla Öğretmen Vakası- Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi Öncesi ve Sonrası Çocukların Öğreniminin Görünür Hale Getirilmesi

Bu çalışmada yer alan diğer vaka, okul öncesi öğretmeni Leyla olmuştur. Çalışmanın başında amaç Leyla'nın PD eğitimi almadan önce, değerlendirme stratejilerini nasıl yürüttüğünü görmek olduğu için, Leyla öğretmenin uygulamalarına hiçbir noktada müdahale edilmemiştir. Ancak ikinci yarıyılında Leyla öğretmen, PD'nin uygulanması konusunda hem hafta sonu hem de sınıf içi eğitimler almıştır. Daha sonraki haftalarda PD uygulamalarını öğretim sürecine entegre etmeye başlamıştır ve öğrenme süreçlerini görünür kılmak için çocuklardan çeşitli kanıtlar toplamıştır.

Öğrenme sürecinin planlanması

Leyla öğretmen, planlama sürecinin öğretim yılı başında belirlendiğini belirtmiştir. Diğer öğretmenlerle birlikte hem birinci hem de ikinci dönem için plan yaptıklarını ifade etmiştir. Böylelikle öğrenme sürecinin planlanması, önceden planlanan öğretim programı esas alınarak yapılmaktadır.

... Akademik dönem başlamadan önce bir planımız var. Birinci ve ikinci yarıyılları ayrı ayrı planlıyoruz. Alan gezilerinden ve ne tür etkinlikler planlayabileceğimizden vb. bahsediyoruz (Leyla- Son-Görüşme)

Ayrıca, sınıfının sadece akademik yılın başında düzenlendiğini ve sınıf ortamını değiştirmek için ebeveynlerin mali desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Leyla öğretmen, PD uygulamaları öncesinde sık sık büyük grup etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Küçük grup etkinliği zamanlarında ise çocuklar küçük gruplara ayrılarak aynı görevi aynı anda yapmaktaydılar. Leyla öğretmen, bu süreci genel olarak küçük grup etkinliği olarak tanımlamaktaydı. Bir dizi eğitimden sonra Leyla öğretmen, öğrenme ortamını etkinlik türüne göre düzenlemenin etkinlik sürecinin bir parçası olduğunu fark etmiştir. PD eğitimi sırasında gözlemlenen en önemli değişiklik, öğretim yönergelerinde olmuştur. Leyla öğretmen, PD sürecinin kendisine küçük grup etkinliklerini gerçek anlamda nasıl uygulayacağını ve çocuklar için nasıl etkili olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Gözlem ve veri toplama

Leyla öğretmen, PD'yi uygulamaya başlamadan önce, birkaç yıldır bir ebeveyn e-posta grubu oluşturduğunu belirtmiştir. Leyla öğretmen için bu uygulama, öğretmenlerin çocukların fotoğraflarını e-posta yoluyla göndermeleri nedeniyle velilerle iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocukları gözlemlerken MEB tarafından hazırlanan gözlem formunu doldurduğunu ifade etmiştir. Ancak Leyla öğretmenin, öğrenme ortamında sistematik gözlem yaptığı tespit edilmemiştir. İlk dönem, beş haftalık gözlem süresince nadiren çocukların etkinliklerini fotoğrafladığı gözlemlenmiştir.

PD eğitiminden sonra, dokümantasyon sürecinin planlanan aktiviteye göre belirlendiğini ifade etmiştir. Etkinliklere karar verdikten sonra, çocuklardan öğrenme süreçlerine dair bilgi toplamak adına nasıl bir strateji kullanacağını seçmeye başlamıştır. Diğer taraftan, gözlemler, Leyla öğretmenin dokümantasyon yapmak için herhangi bir hazırlık süreci yapmadığını göstermiştir. Leyla öğretmen, sınıfında yalnız çalıştığı için bir etkinlik başlamadan önce ancak dokümantasyon araçlarını hazırlayabiliyordu. Ayrıca Leyla öğretmen, PD uygulamalarına başladıktan sonra en sık kullandığı değerlendirme araçları; video kayıtları, fotoğraflar, öğrenme ve gelişim ölçekleri ve gözlem notları olduğunu belirtmiştir.

Çocukların bilgilerinin yorumlanması

Önceleri Leyla öğretmen, çocukların fotoğraflarını hiçbir yorum yapmadan anne babalarıyla paylaşmaktaydı. Aynı zamanda Leyla öğretmenin ifadeleri, çocukların fotoğraflarını velilerle paylaşmadan önce belirli bir kritere fotoğraf seçilmediğini göstermiştir.

... Bir etkinlik sırasında çocukların fotoğraflarını çektik ve e-posta grubu aracılığıyla hemen ebeveynlerine gönderdik. Genelde fotoğrafları etiketlemiyoruz. Her gün çocukların fotoğraflarını paylaşıyorum. (Leyla-Ön-Görüşme)

PD eğitimleri, Leyla öğretmenin, yorumlama yapmanın PD sürecinin basamaklarından biri olduğunu anlamasına yardımcı olmuştur. Leyla öğretmen, ikinci yarıyıldaki beş haftalık gözlemler süresince, kanıt topladıktan sonra çocukların çıktıklarına ilişkin notlar almış ve etkinlik sürecini anlatan fotoğraflar seçmeye çalışmıştır.

Eğitimler sonrasında ortaya çıkan uygulamalardan biri de, yorumlama sürecinde öğrenme çıktıları arasında bağlantı kurmaktır. Leyla öğretmen, dokümantasyon panelini hazırlarken çocukların öğrenme süreçlerini yorumlamıştır ve şunları ifade etmiştir:

... Etkinliklerin örneklerini paylaşmadan önce, etkinlikle ilgili bazı fotoğraflar ekledim ve yorumlarımı yazdım. Böyle yaptığımda, ebeveynler ne demek istediğimi daha iyi anlıyor. (Leyla-Son-Görüşme)

Leyla öğretmen son-görüşmede, çocukların fotoğraflarını ve videolarını LCD monitörde sergilediğini belirtmiştir. Leyla öğretmen, ilk dönem boyunca çocukların ürünlerini ve fotoğraflarını panoların veya tavanların üzerine asmamıştır. Duvar panoları her zaman boş durmaktaydı. Dahası, kendi sınıfında PD uygulamaları gerçekleştirilene kadar, portfolyolar sistematik olarak gözden geçirilip tasarlanmamaktaydı. Ancak dönem sonunda Leyla öğretmen, her çocuk için ayrı bir portfolyo hazırlamaya başlamıştır. Portfolyolar hazırlarken çocuklar oluşturma sürecine aktif olarak yer almışlardır.



Resim 6. Portfolyo hazırlama sürecinden bir örnek

Resim 6'da görüldüğü üzere, çocuklar portfolyo hazırlama sürecine aktif olarak katılmıştır ve istedikleri etkinlik ürünleri seçerek kendi portfolyolarını oluşturmuşlardır.

Paylaşım Zamanı

Leyla öğretmen, çocukların etkinlikte yaptıklarını paylaştıklarını belirtse de, etkinlik sonrasında çocukların öğrenme sürecini paylaşması için belirli bir süre ayırmadığından gözlemler ve ifadeleri tutarlı çıkmamıştır. Birinci dönem boyunca herhangi bir portfolyo hazırlama süreci gözlemlenmemiştir. Ayrıca her dönem sonunda bir sergi hazırladığını ve velileri davet ettiğini belirtmiştir Leyla öğretmen, paylaşım sürecini şu şekilde anlatmıştır:

...Yıl sonunda çocukların fotoğraflarını paylaşıyoruz. Bazen fotoğrafları görüntülemek için bir slayt gösterisi oluşturuyoruz. Bazen ebeveynlerle paylaşmak üzere çocukların ürünleriyle bir sergi hazırlıyoruz. (Leyla-Ön-Görüşme)

PD uygulamalarından sonra çocuklar, etkinlik sonrasında sık sık öğrenme süreçlerini ve fikirlerini paylaşmışlardır. Leyla öğretmene göre paylaşım zamanı, öğrenme sürecinde çocukları daha aktif hale getirmiştir. Leyla öğretmen, ürünlerini panel veya şövale önünde sunarak çocuklara öğrendiklerini açıklama fırsatı sağlamıştır.



Resim 7. Etkinlik sonunda yapılan grup sunumu örneği

Ayrıca alan notlarından birisi, Leyla öğretmenin ürünlerin paylaşılması için çok uzun zaman ayırdığını göstermiştir. Bu nedenle çocuklar sıkılmış görünmekteydi. Sınıf mevcudu Buse öğretmenin sınıfına kıyasla nispeten daha kalabalıktır. Paylaşım sürelerinde çocukların bireysel olarak çıktılarını sunmaları nedeniyle sunumların süresi uzamış ve haliyle diğer çocuklar dinlemeyi bırakmışlardır. Ayrıca bulgular Leyla öğretmenin, çocuklarının gelişim ve öğrenmesini görmeleri için ebeveynleri okula davet etmediğini ve ne PD eğitiminden önce ne de sonra değerlendirme sürecinde veli-öğretmen iş birliği kurmadığını göstermiştir. Bu tür iletişim süreci aylık bültenlerle sınırlı kalmıştır.

Gelecek için karar verme

PD eğitiminden önceki beş-haftalık gözlem süresi boyunca, Leyla öğretmenin değerlendirme sonuçlarına ilişkin bir sonraki öğrenme sürecini planlama konusunda herhangi karar almadığı görülmüştür. Ayrıca, sonraki öğrenmeleri planlarken ulusal program kitabındaki hedef ve göstergelerden yararlandığını belirtmiştir.

İkinci yarıyıda, PD'yi uygulamak, çocuğun gelişimi hakkında kararlar almasına ve öğrenme sürecini planlamasına yardımcı olmuştur. Ayrıca PD, değerlendirme sürecinin bir parçası olarak çocukların gelecekteki öğrenme sürecini planlamasına yardımcı olmuştur.

...Etkinlik bittikten sonra çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçları gün ışığına çıkmaktadır. etkinlikler, ulusal program kitabındaki hedef ve göstergelere dayalı olarak tasarlanmaktadır. Bu nedenle, günün sonunda çocukları değerlendirdiğimde, çocukların bu göstergelere ne ölçüde ulaştığına odaklanıyorum. Bu hedeflere ulaşamazsam, bunları başka bir etkinlikte ele alıyorum. (Leyla-Son-Görüşme)

Son olarak Leyla öğretmen, çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini değerlendirdikten sonra çocukların ilgi alanlarına göre öğrenme merkezlerini düzenlediğini ifade etmiştir. Daha özel olarak, duyu malzemeleri veya sayı kavramları vb. gibi merkezdeki malzemeleri değiştirdiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışmada, PD uygulamasının iki okul öncesi öğretmenin değerlendirme uygulamalarını nasıl değiştirdiği araştırılmıştır. Bu vaka çalışmasının bulguları, PD üzerine aldıkları eğitimin, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını nasıl değiştirdiğine dair derinlemesine kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları, PD döngüsü ile, yani öğrenme sürecinin planlanması, gözlem yapma ve verilerin toplanması, çocukların bilgilerinin yorumlanması, paylaşım zamanı ve gelecek adına karar alma basamakları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Menon'un savunularına (2016) uygun olarak, çalışma ikna edici bir şekilde öğretmenlerin PD'ye ilişkin bakış açılarını; tam gün eğitime karşı ikili eğitim, tek veya ikili olarak çalışma durumları ve özel okullarda çalışmaya karşın devlet okullarında çalışıyor olmaları gibi yerel durumlar temelinde geliştirdiğini

göstermektedir. Eğitim sürecinde her iki öğretmen de PD uygulamalarını müfredatlarına entegre etmişlerdir. Böylece her iki öğretmen de PD uygulamalarını yeniden şekillendirerek kendi uygulama yöntemlerini geliştirmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Aydemir-Özalp ve İnan (2020) Türk öğretmenlerin dokümantasyon uygulamalarını günlük öğrenme süreçlerine entegre ederek çocukların gelişim ve öğrenmelerini, başkalarıyla etkileşimlerini ve ilgi ve seçimlerini daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla çalışma bulgularının PD'nin döngüsel sürecini doğruladığı söylenebilir (Emilson ve Pramling-Samuelsson, 2014). Bulgular ayrıca PD'nin; katılımcı öğretmenlerin yalnızca çocukların fotoğraflarını veya videolarını dokümente etmekle kalmayıp, dokümantasyon panelleri, portfolyolar ve bültenler aracılığıyla çeşitli kanıtlar sağlayarak, çocukların gelişim ve öğrenmelerinde daha tamamlayıcı bir resim oluşturmalarına yardımcı olduğunu da göstermektedir.

Daha spesifik olarak, çalışma bulgularından biri, çalışmanın ilk başlarında öğretmenlerin çocukların bilgilerini gözlem, fotoğraf ve çıktılar aracılığıyla toplamak için değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağı konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni, basit gözlem formlarını doldurmak gibi alışılmış değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarında kendilerini daha güvende hissetmeleri olabilir. Ancak, katılımcı öğretmenlerin PD eğitimine başladıktan sonra, özellikle ikinci yarıyıldan itibaren veri toplama alışkanlıklarında büyük ölçüde değişiklikler gözlenmiştir. Öğretmenler; çocukların öğrenmesini değerlendirmek için, gözlem notları, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, video kaydı, fotoğraf çekme, çocukların çalışmaların toplanması gibi bilgi toplama araçları kullanmaya başlamışlardır. Bulgular; ilgili literatürde daha önce yapılan çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Alvestad ve Sheridan, 2015; Aydemir-Özalp ve İnan, 2020; Knauf, 2015; Pastore vd., 2019; Suarez, 2017; Wylie vd., 2012; Yılmaz vd., 2020). Yeni değerlendirme stratejilerinin benimsenebileceğini vurgulayan, ancak bu stratejilerin temelini anlaşılmasının çok önemli olduğunu ve bunların tutarlı bir şekilde uygulanmasının, değerlendirme sonuçlarının pedagojik açıdan yorumlanabilmesinin zaman aldığını öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Buldu, 2010; Pastore vd., 2019; Rintacorpi ve Reunamo, 2016). Blandford ve Knowles (2012) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada PD'nin öğretmenlere not alma, fotoğraf çekme ve video kaydetme stratejilerini kullanma konusunda rehberlik edebileceğini, çünkü bu uygulamalar sayesinde öğretmenlerin çocukların öğrenme ve gelişimlerini net bir şekilde tespit etmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, uygulamadaki bir diğer dikkat çekici değişiklik ise, her iki öğretmenin de günlük etkinliklerde nadiren çocukların fotoğraflarını çekmesi ve bunları hiçbir zaman dokümantasyon görselleri hazırlamak için kullanmamalarına yöneliktir. Çalışmanın ikinci bölümünde, her iki katılımcı öğretmen de çocukların gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmede PD'yi uygulamak için daha fazla zaman ve enerji harcamaya başladığını ve çeşitli stratejiler geliştirildiğini göstermiştir. Öğretmenler düzenli olarak not alarak, fotoğraf çekerek ve video kaydı alarak düzenledikleri bilgileri paylaşmak için daha sık dokümantasyon panelleri, portfolyo ve bültenleri kullanmaya başlamışlardır. Ayrıca, daha önceki çalışmalar; değerlendirme uygulamalarının sürekli iyileştirilmesinin maddi olanaklara, boş zamanına ve dış uzmanlara bağlı olduğunu göstermektedir (McDonald, 2007; Stacey, 2015; Wylie vd., 2012; Yılmaz vd., 2020). Benzer şekilde Yılmaz ve diğerleri (2020), Türkiye'deki okul öncesi eğitimi bağlamında yaptıkları çalışmada PD sürecine uyumu ile ilgili olarak öğretmenlerin, PD uygulamaları yürütürken etkileşimleri kaydetme ve PD süreci için içerik seçmede bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle, bu görüşler göz önüne alındığında, öğretmenlerin PD'yi düzenli olarak uygulamaya başlayabilmelerinin ve bu uygulamaların temeli hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmelerinin zaman alacağı düşünülmektedir.

Leyla öğretmen PD eğitiminden önce sınıfta çocuklara ait ürünleri sergilemezken, diğer katılımcı olan Buse öğretmen sadece çocukların sanat etkinliklerine ait ürünleri sınıf panolarında ve duvarlarda sergilemiştir. Leyla öğretmen, eğitimler devam ederken dokümantasyon görsellerini sergilememesine rağmen çocukların öğrenme süreçlerini paylaşmak için mobil dokümantasyon araçlarını kullanmaya başlamıştır. Bu nedenle, Leyla öğretmen günlük aktiviteler sırasında çocukların öğrenme sürecini paylaşmak için mobil katlanır panel, tahta ve şövaleyi sıklıkla kullanmıştır. Bunun

nedeni okulda sabah ve öğleden sonra olmak üzere sınıfları iki ayrı grubun kullanması olabilir. Çocuklar sınıftan ayrılmadan önce, öğleden sonra başka bir grup sınıfa gireceği için kişisel eşyalarını toplamaktadırlar. Öğretmen bu yüzden sınıfta PD uygulamak için şövale ve mobil katlanır paneller kullanmak gibi kendi stratejilerini geliştirmiş olabilir. Bu bulgu, çocuklara ait çizimlerin, yorumların ve etkinliklerin fotoğraflarını sınıfta sergileyerek diğer öğretmen ve çocuklar için okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenmeyi görünür kılmak adına daha önce yapılmış araştırma bulgularını desteklemektedir (Pettersson, 2015; Rintacorpi ve Reunamo, 2016; Schroeder-Yu, 2008; Rinaldi, 2005). Bu sayede sınıf duvarları çeşitli etkinlik resimleriyle kaplanmış ve bu uygulama çocukları etkinlik sürecine katılmaya teşvik etmiştir (Schroeder-Yu, 2008). Paananen ve Lipponen (2018) ve Emilson ve Pramling-Samuelsson (2014) çalışmalarında, PD sürecinin bir parçası olarak çocukların öğrenme başarılarını artırmak adına, öğretmen ve çocukların etkinlikleri tartışabilecekleri konusunda benzer sonuçlar elde etmişlerdir (Stacey, 2015).

Analiz sonuçları sınıfında tek öğretmen olarak çalışan Leyla öğretmenin PD sürecini başarıyla tamamladığını açıkça göstermiştir. Kuşkusuz, bazı zamanlar PD sürecinin evrak işlerini sonuçlandırmakta zorlanmıştır. Öğretmenler PD sürecinde farklı değerlendirme araçlarını kullanarak çocukların öğrenme sonuçlarını topladıkları için, toplanan bu bilgilerin düzenlenmesi onlar için zorlayıcı ve zaman alıcı olmuştur. Aynı zamanda bu bulgu, daha önce yapılan çalışmalarda vurgulanan, düzenli olarak PD'yi uygulayan ve sınıfında tek öğretmen olarak çalışan öğretmenler için kolay bir iş olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Aydemir-Özalp ve İnan, 2020; Julie, 2012; Yılmaz vd., 2020). Aynı şekilde Aydemir-Özalp ve İnan (2020), öğretmenlerin PD'yi uygulamaya ve daha sonraki öğrenme süreçleri için revize etmeye yeterli zamanlarının olmadığını tespit etmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı incelendiğinde, öğrenme ortamında iki öğretmenin partner olarak çalışması gerektiği, çünkü PD'nin uygulanmasının ekip çalışmasıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Rinaldi, 2001). Reggio öğretmenleri, sınıflarında başka bir öğretmenle iş birliği içinde çalışmaktadırlar (Hendrick, 2004). Buna paralel olarak alan yazın, güçlü bir öğretim organizasyonu açısından öğretmenlerin partnerleri ile çalışmasının ve akran iş birliğinin önemini vurgulamaktadır (Basford ve Bath, 2014; Bowne vd., 2010; Hall, 2013; Yılmaz vd., 2020). Ayrıca Bowne ve diğerleri (2010), PD'nin öğretmenler arasında iş birliğine dayalı projeler üretmek için önemli bir diyalog aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın bulguları, okul öncesi eğitim sınıflarında ikili öğretmen olarak çalışmanın gerekliliğini göstermiştir.

Buse ve Leyla öğretmenlerin çocukların kişisel portfolyo dosyalarına erişmelerine izin verme durumları karşılaştırıldığında, iki öğretmenin de bu konudaki uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu görülmüştür. Leyla öğretmen, portfolyo dosyalarını sınıftaki dolaplarda bulundurduğu için çocukların kendi kendilerine bu dosyalara erişebilmelerine izin verilmemektedir. Diğer taraftan gözlem verileri, çocukların kendi portfolyolarını sadece dönem sonunda, kendi ebeveynlerine dosyalarını sunarken ulaştıklarını ve ancak o zaman görmelerini göstermiştir. Öğrenme ortamlarında çocukların kendi portfolyolarına kolay erişimi, PD sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak görüldüğü gibi Leyla öğretmenin uygulamaları, Knauf (2015) tarafından belirtilen ve portfolyoların sınıflardaki çocuklar için erişilebilir olması gerektiği düşüncesi ile çelişmektedir. Bunun aksine, Buse öğretmenin sınıfında, çocukların kaynaklara ve kişisel dosyalara kolay erişimi sağlamış ve portfolyolar çocukların katılımıyla oluşturulmuştur. Kinney ve Wharton (2008) ve Gandini ve Kaminsky (2004) tarafından yapılan önerilere uygun olarak, Buse öğretmenin, çocuklara kişisel klasörlerini keşfetme ve inceleme özgürlüğü vermenin önemini fark ettiği görülmektedir. Öğretmenler arasındaki bu farkın nedeni, Buse öğretmenin özel bir okulda çalışıyor olması, dolayısıyla çocukların portfolyolarını sergilemek için daha fazla alana sahip olması ve açık raflar kullanıyor olması olabilir. Diğer taraftan, Leyla öğretmen ikili eğitimin bir sonucu olarak, öğrenme ortamını bir başka öğretmenle paylaşmaktadır ve bu nedenle çocukların çıktılarını kapalı tutma zorunluluğu hissetmiş olabilir.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu ise, katılımcı öğretmenlerin PD eğitimleri öncesinde alışlagelmiş değerlendirme uygulamalarını uygularken kendilerini güvende hissettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin uygulamalarındaki büyük değişikliklere rağmen, değerlendirme sonuçlarının öğretim

sürecinin planlamasına entegrasyonu konusunda bazen zorluklar yaşamışlardır. Öğretim sürecinin çoğu zaman PD'den alınan bilgilere göre planlanmaması ve önceden planlanmış öğrenme etkinliklerini tercih etmeleri, bazı çocukların etkinlikler esnasında ilgilerini kolayca kaybetmelerine neden olmuştur. Benzer bulgular, öğretmenlerin algıladığı PD sürecinin, pedagojilerine yerleştirmekten ziyade öğretim süreçlerinde yaptıklarına ilave bir iş olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum dokümantasyon sürecinin bazı boyutlarda işlevini yitirmesine neden olabilmektedir (Aydemir-Özalp ve İnan, 2020; Fleet vd., 2017). Bir başka çalışmada, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına göre öğretim süreçlerini planlamak yerine önceden planlanmış ayrıntılı programları takip etmek istediklerini göstermiştir (Brough, 2012). Ayrıca, Alasuutari, Markström ve Vallberg-Roth (2014), evrak işleri nedeniyle öğretmenlerin çalışma programlarının çok sıkı olduğunu ve bu nedenle önceden planlanmış programları takip ederek kendilerini daha rahat hissettiklerini öne sürmüştür. Rintacorpi ve Reunamo'nun (2016) önerilerine ve mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak, PD'nin öğretmenlere daha derin planlama yapmaları konusunda yardımcı olduğuna ve sonraki planlamalarında her zaman PD'yi kullanacakları sonuçlarına varmamaktadır. Bunun temel nedeni, katılımcı öğretmenlerin çocukların planlama ve öğrenme sürecindeki katılımını yeterince dikkate almamaları olabilir.

Son olarak, ebeveynlere sınıfın kapılarını açma ve çocukların öğrenmelerini görünür kılma süreci düşünüldüğünde, her iki öğretmenin de ev ve okul arasında iletişim kurmanın önemli olduğu fikrini desteklediği görülmüştür. Ancak veliler nadiren sınıfları ziyaret etmişler ya da okulun içine girmişlerdir. Bu sebeple yapılan gözlemler, PD süreci boyunca öğretmen-veli iş birliğinin zayıf olduğunu göstermiştir. Öğretmen-veli iletişim süreci çoğunlukla aylık bültenler kullanılarak sürdürülmüştür ve bu iletişim öğretmenden veliye doğru sadece tek-tarafli olarak devam etmiştir. Bunun temel nedeni, katılımcıların çalıştığı her iki okulun da velileri sıcak karşılamaması olabilir. Yapılan gözlemler, velilerin okul binasına girmeden önce haber vermeleri ve okul yönetiminden izin almaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Dahası, Lewin-Benham'ın (2006) işaret ettiği gibi, velileri okullara dahil etmek, zaman kısıtlamaları nedeniyle kolay bir iş değildir. Diğer taraftan araştırmalar, ebeveynlerin çoğunun, okulda yerlerinin olmadığına inandıklarını veya okulla ilgili çalışmalarını görmekle ilgilenmediklerini göstermektedir. Bunların tümü, ebeveynlerin PD sürecine dahil olmasını engelleyen ana engeller olabilir. Türkiye bağlamıyla ilgili olarak benzer bulgular Yılmaz ve diğerleri (2020) ve Aydemir-Özalp ve İnan (2020) tarafından da sunulmuştur. Bu çalışmalarda, katılımcı öğretmenlerin ebeveynlerin PD'ye karşı ilgisizliği ve korumacı tutumlar sergilemesi nedeniyle veli-öğretmen iş birliği sürecinin kurulmasında zorluklar yaşadıkları bildirmişlerdir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak McDonald (2007), ebeveynlerin paneller, portfolyolar ve duvar panelleri gibi PD araçlarını görme konusundaki isteksizlikleri nedeniyle öğretmenlerin de cesaretinin kırıldığını belirtmektedir. Mevcut çalışmanın bulgularına ve bu alandaki ilgili çalışmalara (Alacam ve Olgan, 2021; Buldu, 2010; Yılmaz vd., 2020) paralel olarak, veli-öğretmen iş birliğinin zayıf olmasının temel nedeninin ebeveynlerin öğrenme ve değerlendirme sürecine duydukları ilgi eksikliği olabilir. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin bazen ebeveynlerle etkili bir şekilde iletişim kurma konusunda deneyim ve becerilere sahip olmadıklarını da göstermektedir (Ekinci-Vural ve Doğan-Altun, 2021; Jafarov, 2015; Marin ve Bocos, 2017). Bu nedenle, ebeveynler ve katılımcı öğretmenler arasındaki iletişim yetersiz ve tek tarafli olarak ilerlemiş olabilir.

Eğitimsel Çıkarımlar

Mevcut çalışmanın, mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak değerlendirme sürecinde PD uygulamayı planlayan öğretmenler için bazı çıkarımları bulunmaktadır. Öğretmenlere, dokümantasyon panelleri, bültenler ve portfolyolar aracılığıyla öğrenme süreçlerini görünür hale getirmeleri önerilmektedir. Bu görüşü referans alarak, Wien (2008), PD'nin çocukların öğrendiklerinin, düşündüklerinin veya söylediklerinin doğrudan gösterilmesi anlamına gelmediğini, bunun yerine çocukların nasıl öğrendiklerinin ve öğrenme hikayelerinin sunumunun bir yorumu olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bulgularından da görüleceği gibi, katılımcı öğretmenlere PD için uygun destek ve eğitim verilmesi, öğretmenlerin öğretim süreçlerini PD uygulamalarına göre değiştirmelerine yardımcı olmuştur. Amadi'nin (2013) önerisine paralel olarak, hizmet-içi eğitimlerin potansiyel etkisi

küçümsenmemelidir. Pedagojik dokümantasyon dahil olmak üzere farklı yöntemlerle uygulamalarını değiştirmek ve geliştirmek isteyen öğretmenler için hem özel hem de devlet kuruluşlarının sürekli olarak mesleki öğrenme fırsatları sağlamaları önerilmektedir. Bu nedenle, PD uygulamalarını teşvik etmek, öğretmenlerin farkındalığını artırmak ve PD uygulamalarını yaygınlaştırmak için önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmanın bir başka bulgusu, okul yönetimlerinin velilerin sınıfları ziyaret etmesine izin vermediği için her iki öğretmenin de düzenli olarak dokümantasyon panellerini velilerle paylaşmadıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle bulgular, okul yönetimlerine, okullarındaki öğrenci velilerine açık-kapı politikası uygulamasının yaygınlaştırılması açısından önemli bir öneride bulunmaktadır. Açık-kapı politikası, esas olarak istedikleri zaman ebeveynlerle açık iletişimin kurulmasını içermektedir (Klein, 2012). Yöneticiler, okul öncesi eğitiminden başlayarak, çocukların eğitimine ebeveynleri dahil etmenin değerinin farkında olmalıdır. Okullar, sınıf programı ile ilgili herhangi bir rahatsızlığı önlemek için, çocuklarını gözlemlemek, çocukların öğrenme etkinliklerine katılmak ve okul personeli ile iletişim kurmak amacıyla, okulları ziyaret eden ebeveynler için bir program düzenlemelidir. İletişim ve iş birliğinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için öğretmenler, dokümantasyon araçlarını, veli toplantılarını, okul tarafından başlatılan aile kahvaltılarını vb. araçları paylaşarak ebeveynlere sınıf kapılarını kolayca açabilmelidir.

Alternatif olarak, iletişimi artırmak ve çocuklarının öğrenme deneyimleri hakkında bilgi sağlamak adına ebeveynler için dijital sistemler ve mobil uygulamalar tasarlanabilir. Buchholz ve Riley'nin (2019) de belirttiği gibi dijital dokümantasyonlar; e-postalar, oto-çağrılar, çevrimiçi not defterleri, bloglar ve kısa mesajlar yoluyla ebeveynlerle iletişim kurma sürecinde değeri giderek artan bir değerlendirme aracıdır. Bu nedenle, PD'yi uygulamak için yeterli zamana ve alana sahip olmayan öğretmenler için bu yöntem etkili bir çözüm olabilir. Sonuç olarak, bulgular, çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim sürecini planlamanın olası etkisi hakkında daha fazla düşünmeleri için dikkate değer çıkarımlar sunmaktadır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin başarısı, değerlendirme sonuçlarına dayalı sürekli planlama yapmayı gerektirmektedir (Bhamani ve Bhamani, 2014). Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı tarafından yönetilen öğrenme süreçlerindeki uygulamaları konusunda esnek olsalar da, çocukların ilgi alanlarına göre hareket etmeli ve öğrenmelerine yönelik değerlendirme sürecine dayalı eğitim ihtiyaçlarına cevap veren, hizmet-içi eğitim ve hizmet-öncesi eğitim yollarıyla teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Alacam, N. ve Olgan, R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood classrooms: A systematic review of the literature. *Elementary Education Online*, 20(1), 172-191.
- Alasuutari, M., Markström, A. M. ve Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. New York: Routledge.
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of constructivist-based academic learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47-67.
- Alvestad, T. ve Sheridan, S. (2015) Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392.
- Amadi, M. N. (2013). *In-service training and professional development of teachers in Nigeria: Through open and distance education*. 11th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society etkinliğinde sunulmuş bildiri, Plovdiv, Bulgaristan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567172.pdf> adresinden erişildi.
- Aydemir-Özalp, T. ve İnan, H. Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: Bir olgu bilim çalışması. *EKEV AKADEMİ Dergisi*, 83(24), 615-646.
- Basford, J. ve Bath, C. (2014). Playing the assessment game: An English early childhood education perspective. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 119-132. doi:10.1080/09575146.2014.903386
- Bhamani, S. ve Bhamani, S. (2014). Developmentally appropriate practices in Pakistan: Perceptions of practitioners. *KASBIT Busines Journal*, 7(2), 35-46.
- Blandford, S. ve Knowles, C. (2012). Assessment for learning: A model for the development of a child's self-competence in the early years of education. *Education 3-13*, 40(5), 1-13.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. bs.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. ve Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tool of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59.
- Brough, C. J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student-centered curriculum integration in primary schools. *Curriculum Journal*, 23(3), 345-369.
- Buchholz, B. A. ve Riley, S. (2019). Mobile documentation: Making the learning process visible to parents. *The Reading Teacher*, 79(1), 59-69.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classroom: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Buldu, M., Şahin F. ve Yılmaz, A. (2018). Exploring the contribution of pedagogical documentation to the development and learning of young children from teacher perspective. *Elementary Education Online*, 17(3), 1444-1462.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeLuca, C. ve Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 121-126.
- Ekinci-Vural, D. ve Doğan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60-68.

- Emilson, A. ve Pramling-Samuelsson, I. (2014) Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 175-187.
- Falk, B. ve Darling-Hammond, L. (2009). Documentation and democratic education. *Theory into Practice*, 49(1), 72-81.
- Fleet, A., Patterson, C. ve Robertson, J. (2017). *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: Mc Graw Hill.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. V. Fu, A. Stremmel ve L. Hill (Ed.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* içinde (s. 13-21). Londra: Pearson Education.
- Gandini, L. ve Kaminsky, J. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 5-17.
- Gol-Guven, M. (2017). Ensuring quality in early childhood education and care: The case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557-570. doi:10.1080/03004430.2017.1412957
- Hall, C. (2013). *Implementing a Reggio Emilia-inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role* (Yüksek lisans tezi). Edith Cowan Üniversitesi, Avustralya.
- Hendrick, J. (2004). Reggio Emilia and American schools: Telling them apart and putting them together - can we do it?. J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching a Reggio way* içinde (2. bs., s. 38-49). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Jafarov, J. A. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 35-44.
- Julie, R. (2012). *Technology supported pedagogical documentation* (Yüksek lisans tezi). Lethbridge Üniversitesi, Alberta.
- Kinney, L. ve Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. Abingdon: Routledge.
- Klein, J. (2012). The open-door policy: Transparency minimizes conflicts between school principals and staff. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 550-564.
- Knauf, H. (2015). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Research Journal*, 25(1), 19-35.
- Lewin-Benham, A. (2006). One teacher, 20 preschoolers, and a goldfish. *Young Children*, 61(2), 36-41.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* içinde (s. 49-97). Greenwich: Ablex.
- Marin, D. C. ve Bocos, M. (2017). Factors which influence the involvement of the family in their children's education at the beginning of the Romanian primary education. *Educatia*, 21(15), 35-39.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242.
- Menon, A. R. (2016). *A case study of pedagogical documentation in a South Australian early childhood center* (Doktora tezi). Flinders Üniversitesi, Avustralya.

- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Nelson, P. M., Demers, J. A. ve Christ, T. J. (2014). The responsive environmental assessment for classroom teaching (REACT): The dimensionality of student perceptions of the instructional environment. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 182-197.
- Paananen, M. ve Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87.
- Pastore, S., Manuti, A. ve Scardigno, A. F. (2019). Formative assessment and teaching practice: The point of view of Italian teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 359-374.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pettersson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231-247.
- Project Zero and Reggio Children. (2011). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. İtalya: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione: An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* içinde (s. 113-125). Greenwich, CT: Ablex.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship?. C. Rinaldi, C. Giudici ve M. Krechevsky (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* içinde (s. 78-89). İtalya: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship?. A. Clark, A. T. Kjørholt ve P. Moss (Ed.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* içinde (s. 17-28) Bristol, UK: The Policy Press.
- Rintacorpi, K. ve Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Sato, M., Chung, R. R. ve Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of national board certification. *American Educational Research Journal*, 20(10), 1-32.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children's learning and teachers' thinking*. ST. Paul: Redleaf Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Urbana-Champaign: SAGE Publications Inc.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Suarez, D. (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 474-487.
- Vallberg-Roth, A. C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehegeforskning*, 5(23), 1-18.
- Wien, C. A. (Ed.). (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York, NY: Teachers College Press.

- Wien, C. A., Guyevskey, V. ve Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2).
- Wylie, E. C., Gullickson, A. R., Cummings, K. E., Egelson, P. E., Noakes, L. A., Norman, K. M. ...Veeder, S. A. (2012). *Improving formative assessment practice to empower student learning* (1. bs.). Thousand Oak, California: Corwin.
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Ülker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Ölmez, B. ... Akgül E. (2020). An examination of Turkish early childhood teachers' challenges in implementing pedagogical documentation. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-020-01113-w
- Yin, R. (2006). *Case study research: Design and methods*. *Applied social research methods series*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.