



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE E-PORTFOLYO  
KULLANIMININ ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ VE  
UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**SERENAY BAŞALEV ACAR**

**Tez Danışmanı**

**DOÇ. DR. EMİNE FERDA BEDEL**

**ÇANAKKALE – 2025**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE E-PORTFOLYO KULLANIMININ  
ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ VE UYGULAMALARI AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

SERENAY BAŞALEV ACAR

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. EMİNE FERDA BEDEL

ÇANAKKALE – 2025



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Serenay BAŞALEV ACAR tarafından Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL yönetiminde hazırlanan ve **29/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL (Danışman)

.....

Prof. Dr. Belma TUĞRUL

.....

Prof. Dr. Mehmet TORAN

.....

Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK

.....

Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

.....

Tez No : 10604168

Tez Savunma Tarihi : 29/01/2025

.....  
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

.../.../20....

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Serenay BAŞALEV ACAR

29/01/2025

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan, yaklaşımıyla bana rol model olan ve pozitif, yüreklendirici iletişimiyle her ihtiyaç duyduğumda desteğini sunan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesi üyelerim saygıdeğer hocam Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK'e, tezimin başından itibaren sundukları değerli ve geliştirici katkılar için şükranlarımı sunarım.

Saygıdeğer bölüm başkanım Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a, her zaman farklı bakış açıları sunarak bana ve alanımıza umut veren, lisanstan itibaren akademik gelişimime tanıklık eden ve kendisinin önünde büyümenin eşsiz değerini hissettiren rehberliği için sonsuz teşekkür ederim.

Yıllar boyunca bana inanan, desteğini hiç esirgemeyen ve kendisinden öğrendiğim hayat dersleriyle bana ilham veren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğumun başlangıcında lisansüstü eğitimle ilgili ilk tohumları zihnime eken ve kariyerime yön veren rehberliği için saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet TORAN'a minnettarım.

Akademik yolculukta bana ilk kapıyı aralayan, rehberliği ve içtenliğiyle beni her zaman doğru yönlendiren, neşesi ve iyilik dolu kişiliğiyle ilham kaynağım olan saygıdeğer hocam Dr. Aylin SÖZER'i rahmetle anıyor, ona sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Beni nitel bir bakış açısıyla yetiştiren, araştırmacı potansiyelimi ortaya çıkaran ve derin akademik birikimiyle nitel araştırmanın temel ilkelerini içselleştirmeme önemli katkılar sağlayan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora yolculuğunda her aşamada birbirimize destek olduğumuz ve birlikte nitelikli çalışmalar gerçekleştirdiğimiz değerli meslektaşım Arş. Gör. Sema İNCE'ye ve MiniPort'un geliştirilip hayata geçirilmesini sağlayan, çalışma disipliniyle doktora tez sürecime önemli katkılar sunan sayın Öğr. Gör. Hakan AKGÜL'e en içten şükranlarımı sunarım.

Uzun yıllardır birlikte çalıştığım, akademik hayatın yükünü katlanılabilir kılan, zor günlerde destekleri ve pozitif enerjileriyle her zaman yanımda olan, birlikte birçok değerli anı biriktirdiğim İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki kıymetli araştırma görevlisi arkadaşlarıma sonsuz şükranlarımı sunarım.

Veri toplama sürecine verdikleri değerli destekleri için veri toplanan kurumların idari yöneticilerine ve araştırmaya gönüllü katılımlarıyla her daim içtenlikle katkı sağlayan kıymetli okul öncesi öğretmenlerine en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatımın her anında sevgileri ve destekleriyle beni güçlendiren, bugün olduğum kişi olmamda büyük pay sahibi olan annem, babam ve ablama sonsuz şükranlarımı sunarım. Hayatımın mutluluk ve neşe kaynağı, en zor zamanlarda bile beni güldüren ve her zaman yanımda olan sevgili eşim Onur ACAR'a gönülden teşekkür ederim.

Serenay BAŞALEV ACAR  
Çanakkale, Ocak 2025

## ÖZET

# ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE E-PORTFOLYO KULLANIMININ ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ VE UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Serenay BAŞALEV ACAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL

29/01/2025, 216

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde e-portfolio kullanımının öğretmenlerin deneyimleri ve uygulamaları açısından incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada, öncelikle e-portfolio kullanım sürecine dair öğretmenlerin öngörülerini belirlemek amacıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, bir e-portfolio ortamı olarak tasarlanan MiniPort platformunun öğretmenler tarafından kullanımı sekiz hafta boyunca gözlemlenmiş ve süreçteki deneyimlerini ve sürece dair görüşlerini incelemek için hem süreç sırasında hem de süreç tamamlandığında görüşmeler yapılmıştır. MiniPort'taki kullanıcı eylemleri doküman analiziyle, gözlem ve görüşme verileri ise içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, gözlemlerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretmen ve araştırmacı günlükleri tutulmuş ve analiz edilmiştir. Ön görüşme analizlerinde, öğretmenlerin e-portfolio sürecinin çocuğun aktif katılımını destekleyeceğini, ancak velilerle etkileşimde olası sorunlar yaşanabileceğini öngördükleri belirlenmiştir. MiniPort'taki kullanıcı eylemleri incelendiğinde, öğretmenlerin kullanım stratejilerinin velilerle kurdukları etkileşimi etkilediği ve hem süreç değerlendirme hem de ürün odaklı belgeleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Çocuk katılımının çoğunlukla evdeki süreçlere ve velilere bırakılması, MiniPort'un çocuk merkezli pedagojik potansiyelini sınırlandırmıştır. Bununla birlikte, çocukların sürece ilişkin farkındalığı ve belgeleme konusundaki talepleri, çocuk katılımına katkı sağlamıştır. MiniPort, pedagojik dokümantasyon ve öğretmen-veli-çocuk etkileşimine önemli katkılar sağlasa da iş yükü ve

teknik zorluklar temel sınırlılıklar olarak öne çıkmıştır. Daha etkili bir kullanım için teknik altyapının iyileştirilmesi ve çocuk katılımını destekleyici uygulamaların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuk katılımının genellikle veli aracılığıyla sağlanması ve sınıf içi süreçlerde zayıf kalması, öğretmenlerin e-portfolio sürecine ilişkin olumlu görüşleri ve çocuk katılımının önemine dair farkındalıkları ile uygulamaları arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir. Bu durum, çocuk katılımını artırmak için daha bütüncül ve uygulanabilir stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, erken çocukluk eğitiminde e-portfolio kullanımının ürün odaklı belgeleme, veli ve çocuk katılımının artırılması ve zenginleştirilmesi gibi boyutlarda önemli bir destek sunma potansiyeline işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, E-portfolio, Pedagojik dokümantasyon, Çocuk katılımı, Okul öncesi eğitimi

## **ABSTRACT**

# **EXAMINING THE USE OF E-PORTFOLIOS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS' EXPERIENCES AND PRACTICES**

Serenay BAŞALEV ACAR

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Doctoral Dissertation in Primary Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Emine Ferda BEDEL

29/01/2025, 216

This study aims to examine the use of e-portfolios in early childhood education from the perspectives of teachers' experiences and practices. The research was designed as a qualitative study using a case study model. Initially, pre-use interviews were conducted to identify teachers' predictions regarding the e-portfolio process. Subsequently, the use of the MiniPort platform, designed as an e-portfolio environment, was observed for eight weeks. Interviews were conducted during and after this period to explore their experiences and perspectives on the process. User activities on MiniPort were analyzed through document analysis, while observation and interview data were analyzed using content analysis. Teachers and researcher journals were also maintained and analyzed to support observational data. The pre-use interview analyses revealed that teachers anticipated e-portfolios to support children's active participation but also foresaw potential challenges in parent interactions. Analysis of user activities on MiniPort demonstrated that teachers' usage strategies influenced their interactions with parents and exhibited tendencies toward both process-oriented and product-oriented documentation. Delegating child participation mainly to at-home activities and parents limited MiniPort's child-centered pedagogical potential. However, children's awareness of the process and their interest in documentation positively contributed to their participation. While MiniPort significantly enhanced pedagogical documentation and teacher-parent-child interactions, workload and technical challenges emerged as key limitations. The findings underscore the need for improved technical infrastructure and the development of applications that better support child

participation. The fact that children's participation is often facilitated through parents and remains weak in classroom processes highlights a discrepancy between teachers' positive perceptions of the e-portfolio process and their awareness of the importance of child participation versus their actual implementation practices. This finding highlights the need for more holistic and practical strategies to enhance child participation. Overall, the findings indicate that e-portfolios hold significant potential to support product-oriented documentation, enrich parent and child engagement, and contribute to early childhood education practices.

**Keywords:** Early childhood education, E-portfolio, Pedagogical documentation, Child participation, Preschool education

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	5
1.3. Sınırlılıklar.....	9
1.4. Tanımlar .....	10

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

	12
2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme .....	12
2.2. Pedagojik Dokümantasyon .....	18
2.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Portfolyo .....	21
2.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Portfolyolara İlişkin Gerçekleştirilmiş Araştırmalar .....	24
2.2.3. Erken Çocukluk Eğitiminde E-portfolyo .....	30
2.2.4. Erken Çocukluk Eğitiminde E-portfolyolara İlişkin Gerçekleştirilmiş Araştırmalar .....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM  
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

	43
3.1. Araştırma Modeli .....	43
3.2. Katılımcılar .....	44
3.3. Araştırmacının Rolü .....	47
3.4. MiniPort: E-portfolyo Platformunun Tasarlanması ve Özellikleri Hakkında Bilgiler .....	49
3.4.1. MiniPort'un Tasarım Süreci.....	49
3.4.2. MiniPort'un Özellikleri Hakkında Bilgiler .....	50
3.5. Veri Toplama Araçları .....	58
3.5.1. Görüşme Protokolleri.....	60
3.5.2. Web Sitesi Girdileri ve Kullanıcı Eylemleri .....	62
3.5.3. Gözlem Formları .....	63
3.5.4. Araştırmacı Günlükleri .....	64
3.5.5. Öğretmen Günlükleri .....	64
3.6. Veri Toplama Süreci .....	65
3.7. Verilerin Analizi .....	72
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM  
ARAŞTIRMA BULGULARI

	79
4.1. Öğretmenlerin e-Portfolyo Kullanımı Öncesinde Sürece Dair Öngörüler ve Beklentilerine İlişkin Bulgular .....	80
4.1.1. Belgeleme.....	83
4.1.2. Tanıma ve Değerlendirme .....	84
4.1.3. Teknoloji .....	86
4.1.4. Veli .....	87
4.1.5. Çocuk .....	89
4.1.6. Mesleki Katkı .....	91
4.2. Öğretmenlerin Bireysel Olarak e-Portfolyo Web Sitesini Kullanımına İlişkin Bulgular .....	94
4.3. Öğretmenlerin Bireysel e-Portfolyo Kullanımlarının Gözleme Dayalı İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	98

4.3.1	Katılımcı öğretmen Merve'nin MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi.....	98
4.3.2	Katılımcı öğretmen Gamze'nin MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi.....	106
4.3.3	Katılımcı öğretmen Betül'ün MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi .....	112
4.3.4	Katılımcı öğretmen Esra'nın MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi.....	118
4.4	Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine Dair Deneyimlerine, Görüşlerine ve Önerilerine İlişkin Bulgular.....	124
4.4.1	Belgeleme.....	128
4.4.2	Tanım ve Değerlendirme .....	130
4.4.3	Teknoloji .....	131
4.4.4	Veli .....	133
4.4.5	Çocuk .....	136
4.4.6	Mesleki Katkı .....	139
4.4.7	İlkokul Kademesine Aktarım .....	140
4.4.8	MiniPort'un Gelişime Açık Yönlerine İlişkin Öneriler .....	142
	<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	146
	<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	
5.1.	Tartışma .....	146
5.1.1.	Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine İlişkin Öngörü ve Beklentilerinin Tartışılması .....	146
	Belgeleme.....	147
	Tanım ve Değerlendirme .....	148
	Teknoloji .....	150
	Veli .....	151
	Çocuk .....	154
	Mesleki Katkı .....	156
5.1.2.	Öğretmenlerin Bireysel Olarak e-Portfolyo Web Sitesini Kullanımına İlişkin Bulguların Tartışılması .....	157
	Akış Sayıları ve Veli Etkileşimleri .....	158
	Etkinlik Türü Etiketlerinin Kullanımı.....	162
	Medya Türü Etiketlerinin Kullanımı.....	163
	Devam Durumu.....	164

Anekdot Kaydı.....	164
Aile Katılımı Menüsü.....	165
Değerlendirme Listeleri ve Gelişim Raporu.....	166
5.1.3. Öğretmenlerin Bireysel e-Portfolyo Kullanımlarının Gözleme Dayalı İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması .....	167
Belgelemeye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması .....	168
Değerlendirmeye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması .....	171
Teknolojiye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması .....	173
Velilere İlişkin Gözlemlerin Tartışılması .....	176
Çocuk Katılımına İlişkin Gözlemlerin Tartışılması .....	181
5.1.4. Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine Dair Deneyimlerinin, Görüşlerinin ve Önerilerinin Tartışılması .....	184
Belgeleme.....	184
Tanıma ve Değerlendirme .....	186
Teknoloji .....	187
Veli .....	188
Çocuk .....	191
Mesleki Katkı .....	193
İlkokul Kademesine Aktarım .....	194
MiniPort'un Gelişime Açık Yönlerine İlişkin Öneriler .....	195
5.2. Sonuç .....	197
5.3. Öneriler.....	202
5.4. Sınırlılıklar .....	205
KAYNAKÇA .....	207
EKLER .....	I
EK 1. ÖĞRETMENLER İÇİN MİNİPORT KULLANIM KILAVUZU (İLK SAYFASI) .....	I
EK 2. VELİLER İÇİN MİNİPORT KULLANIM KILAVUZU (İLK SAYFASI) ....	II
EK 3. ÖN GÖRÜŞME PROTOKOLÜ.....	III
EK 4. SÜREÇ İÇİ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ .....	IV
EK 5. SON GÖRÜŞME PROTOKOLÜ.....	V
EK 6. GÖZLEM FORMU – 1 .....	VII
EK 7. GÖZLEM FORMU – 2 .....	VIII
EK 8. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ GOOGLE FORMS ŞABLONU .....	IX
EK 9. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ GOOGLE FORMS ŞABLONU .....	X

EK 10. ETİK KURUL İZİNİ .....	XII
EK 11. İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN ARAŞTIRMA İZİNİ .....	XIII
EK 12. ÖĞRETMENLER İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU .....	XIV
EK 13. VELİLER VE ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU .....	XV
EK 14. TEZ İLE İLİŞKİLİ KONUDAN ÜRETİLMİŞ YAYIN ŞARTI ARAŞTIRMA MAKALESİ .....	XVII



## SİMGELER VE KISALTMALAR

OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
AfL	Öğrenme için Değerlendirme (Assessment for Learning)
AoL	Öğrenmenin Değerlendirilmesi (Assessment of Learning)
AaL	Öğrenme olarak Değerlendirme (Assessment as Learning)
AS	Araştırma Sorusu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TAM	Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model)
TAM2	Teknoloji Kabul Modeli 2 (Technology Acceptance Model 2)
EBA	Eğitim Bilişim Ağı

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	46
<b>Tablo 2</b>	Veri toplama araçlarının araştırma sorusu temelli dağılımına ilişkin bilgiler	59
<b>Tablo 3</b>	Araştırmanın veri toplama takvimi	66
<b>Tablo 4</b>	Katılımcı öğretmenlerin gözlem günleri kapsamında öğretmen günlüğü tutmalarına ilişkin bilgiler	69
<b>Tablo 5</b>	Araştırmacı günlüğü tutulmasına ilişkin bilgiler	71
<b>Tablo 6</b>	Verilerin analizinin araştırma sorusu temelli dağılımına ilişkin bilgiler	72
<b>Tablo 7</b>	Birinci araştırma sorusu için analiz edilen ön görüşmelerin kodlayıcılar arası uyum çalışmasına ilişkin bilgiler	77
<b>Tablo 8</b>	Dördüncü araştırma sorusu için analiz edilen süreç içi ve son görüşmelerin kodlayıcılar arası uyum çalışmasına ilişkin bilgiler	78
<b>Tablo 9</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki öngörülerini ve beklentilerine dair boyutlar, alt boyutlar ve kodlara ilişkin bilgiler	80
<b>Tablo 10</b>	Katılımcıların MiniPort web sitesi özelliklerini kullanımlarına ilişkin frekans bilgileri	94
<b>Tablo 11</b>	Merve'nin MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi	106
<b>Tablo 12</b>	Gamze'nin MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi	111
<b>Tablo 13</b>	Betül'ün MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi	117
<b>Tablo 14</b>	Esra'nın MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi	124
<b>Tablo 15</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı esnasında ve süreç	125

sonundaki deneyim ve görüşlerine dair boyutlar, alt boyutlar ve kodlara ilişkin bilgiler

**Tablo 16**

MiniPort'un gelişime açık yönlerine dair öğretmenlerin önerilerini yansıtan alt boyutlar ve kodlar

143



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Öğretmen ara yüzü ana sayfası	51
Şekil 2	Akış sayfası	51
Şekil 3	Yeni akış oluştur formu sayfası – 1	52
Şekil 4	Yeni akış oluştur formu sayfası – 2	52
Şekil 5	Devam durumu kayıt ve kontrol formu sayfası	53
Şekil 6	Anekdote kayıt formu sayfası – 1	53
Şekil 7	Anekdote kayıt formu sayfası – 2	54
Şekil 8	Yeni gelişim raporu oluştur sayfası – 1	54
Şekil 9	Yeni gelişim raporu oluştur sayfası – 2	55
Şekil 10	Yeni aile katılımı (ödev) oluştur sayfası – 1	55
Şekil 11	Yeni aile katılımı (ödev) oluştur sayfası – 2	56
Şekil 12	Değerlendirme listeleri sayfası	56
Şekil 13	Öğrencilerim menüsü akış sayfası	57
Şekil 14	Veli ara yüzü akış sayfası	58
Şekil 15	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki belgelemeye ilişkin öngörüler ve beklentileri	84
Şekil 16	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öngörüler ve beklentileri	85
Şekil 17	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki teknolojiye ilişkin öngörüler ve beklentileri	87
Şekil 18	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki velilere ilişkin öngörüler ve beklentileri	89
Şekil 19	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki çocuğa ilişkin öngörüler ve beklentileri	91
Şekil 20	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki mesleki katkıya ilişkin öngörüler ve beklentileri	93
Şekil 21	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında belgelemeye	129

	ilişkin deneyim ve görüşleri	
<b>Şekil 22</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında tanıma ve değerlendirmeye ilişkin deneyim ve görüşleri	131
<b>Şekil 23</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında teknolojiye ilişkin deneyim ve görüşleri	132
<b>Şekil 24</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında velilere ilişkin deneyim ve görüşleri	135
<b>Şekil 25</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında çocuk boyutuna ilişkin deneyim ve görüşleri	138
<b>Şekil 26</b>	Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında mesleki katkı boyutuna ilişkin deneyim ve görüşleri	140
<b>Şekil 27</b>	Erken çocukluk eğitiminde oluşturulan e-portfolyoların ilkökul kademesine aktarımına ilişkin katılımcı görüşleri	141
<b>Şekil 28</b>	MiniPort'un gelişime açık yönlerini iyileştirmek amacıyla öğretmenlerden gelen öneriler	145

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), 2015 yılında başlattığı *Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030* isimli projesi kapsamında öğrencilerin gelişmeleri ve geleceklerini şekillendirmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri eğitim sistemlerinin belirlemesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (OECD, 2022). Projenin ilk aşamasında eğitim programlarının yeniden tasarlanmasına ve 2030 öğrenimi için kavramsal bir çerçevenin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. İkinci aşaması için müfredatın uygulanması ve geliştirilen kavramsal çerçevenin hayata geçirilmesi hedeflemektedir. Birinci aşamanın kavramsal çerçevesini oluşturan Öğrenme Pusulası 2030 (The Learning Compass 2030), öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri ve gezegenin refahına katkıda bulunmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri tanımlamaktadır. Öğrenme Pusulası 2030 değişen dünyada dijitalleşme, iklim değişikliği ve yapay zekadaki gelişmeler gibi küresel eğilimlerin, eğitimin hem amaçlarına hem de yöntemlerine temel zorluklar getirdiğini vurgulamaktadır. Bununla ilgili olarak *Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030* projesinin uluslararası paydaşları, özellikle önemli olan üç temelin altını çizmektedir: (1) okuryazarlık ve aritmetiği içeren bilişsel temeller; (2) fiziksel ve zihinsel sağlığı içeren ve iyi oluşu kapsayan sağlık temelleri; (3) ahlak, etik, dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığının dahil olduğu sosyal ve duygusal temeller. Bunlara ek olarak Öğrenme Pusulası 2030; karar vermenin, öz düzenlemenin, öz yönetimin ve toplum yönetiminde ahlaki ve etik temellerin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak bahsedilen üç ana temel, *öğrenci eylemliliğine (student agency)* imkân vermekte ve öğrenciyi dönüştürecek olan yetkinliklerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (OECD, 2022).

Öğrenme Pusulası 2030'daki kavramlar incelendiğinde özellikle dijital okur yazarlık, veri okur yazarlığı; etik ve ahlaki davranışı vurgulayarak öz düzenleme, öz yönetim ve karar verme; bunlara bağlı olarak öğrenme faaliyetinin öğrenci tarafından kontrol edilmesini kapsayan *öğrenci eylemliliği* dikkat çekmektedir. Tüm bu kavramlar çerçevesinden erken çocukluk eğitimi göz önünde alındığında çocuk merkezli eğitim ortamlarının oluşturulması ve buna bağlı olarak biçimlendirici değerlendirmenin önemi vurgulanabilir. Çünkü biçimlendirici değerlendirmenin unsurlarından biri olan *öğrenme*

*için değerlendirme* (assessment for learning [AfL]) tasarımında ve uygulanmasında çocuğun öğrenmesini teşvik etmeyi birinci önceliğine almaktadır (Black vd., 2004). Bu bakış açısından eğer bir değerlendirme faaliyeti, öğretmenin ve çocuğun hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmede; dahil oldukları öğretme ve öğrenme etkinliklerini değiştirmede geri bildirim olarak kullanabilecek bilgiler sağlıyorsa öğrenmeye yardımcı oluyor demektir (Black vd., 2004). Biçimlendirici değerlendirme kapsamında *öğrenme için değerlendirme* kavramı incelendiğinde görülüyor ki sınıf üyelerinin öz değerlendirme ve birbirlerini değerlendirme noktasında eşit haklara sahip olması ve yapılan değerlendirmelerin sonraki öğrenmeleri şekillendirici bir rol oynamasını gerektirmektedir. Biçimlendirici değerlendirmenin bu gereklilikleri çocuk merkezli bir eğitim ortamına zemin hazırlarken aynı zamanda çocuğun öz düzenlemesine, karar verici olmasına ve *eylemliliğine* yönelik alan açacağı varsayılabilir. Pedagojik dokümantasyon yöntemlerinden biri olan portfolyolar, biçimlendirici değerlendirmenin önemli araçlarından biri olarak görülmektedir. Çünkü biçimlendirici değerlendirme öğrenmeyi belgelemek ve yansıtmak, portfolyo için derleme yapmak ve öğrenmeler hakkında bağlamı temsil eden anlatılar geliştirmek gibi bir dizi süreci içermektedir (Dunphy, 2010). Biçimlendirici değerlendirmenin gerektirdiği süreçler portfolyolar aracılığı ile gerçekleştirilebilir ve portfolyolar çocuğu merkeze alan araçlar olarak görülebilir. Çocuklar portfolyo kullanımı ile öğrenme sürecinin aktif ve yapıcı katılımcıları olarak öz düzenlemelerini ve üst bilişlerini harekete geçirme fırsatı bulmakta ve öğrenenler olarak bilgiyi yapılandıran kişi haline gelmektedirler (Clark, 2012).

Öğrenme Pusulası 2030'un dikkat çektiği diğer kavram ise dijital okur yazarlık ve veri okur yazarlığıdır. Dijital okur yazarlık ile ilişkili olan e-portfolyolar, erken çocukluk eğitimi alanında kullanılan biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden biri olan portfolyonun dijital bir araç haline getirilmiş biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hooker, 2017). Bu durumda erken çocukluk eğitim ortamlarında portfolyoların dijitalleşmiş hali olan e-portfolyoların incelenmesi Öğrenme Pusulası 2030'u çerçevesindeki birden çok kavramın beraber incelenmesine olanak tanır. Ayrıca e-portfolyoların incelenmesindeki diğer önemli neden, erken çocukluk eğitimi ortamlarında dijital araçların, kâğıt temelli portfolyolar ile karşılaştırıldığında, *çocuğun sesine* daha çok yer vermesi olarak görülebilir (Hooker, 2017).

Sonuç olarak dönüşmekte olan dünyanın gereklilikleri nedeniyle eğitim sistemlerinde çocuğun merkezde ve iradesini kullanarak *eylemlilik* içinde olması gerekmektedir. Çocuğu aktif olmasını ve yapıcı katılımını sağlayan biçimlendirici değerlendirme aracı olan portfolyolar buna zemin hazırlayabilir. Aynı zamanda dönüşen dünyanın gereklilikleri dijitalleşmeyi de beraberinde getirmektedir ve erken çocukluk eğitiminde e-portfolyoların incelenmesi bu noktada daha anlamlı görülebilir. Bahsedilen bu kavramlar çocuğun kendine ait dijital veriyi anlamlandırmasına, aktif katılımına ve öğrendiği bilgiyi yapılandırmasına imkân sunduğundan erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo uygulamalarını incelemek amaçlanabilir.

Clark ve Moss'a (2001) göre biçimlendirici değerlendirme sürecinde çocuğun sesine kulak verilmesi için öğretmen ve çocuklar anlamı birlikte inşa eden ortaklar olarak düşünce ve duyguları çeşitli sembolik yollarla ifade etmeye olanak tanıyan araçlar kullanır. Öğretmen ve çocukların öğrenme ortağı olarak bu süreçte kullandıkları en önemli araçlardan biri portfolyolardır. Portfolyolar aracılığıyla gerçekleştirilen belgelenmeler öğretmenlere çocukları yeniden dinleme ve onları gözden geçirme fırsatı verir. Böylece öğretmen çocukların içinde bulunduğu öğrenme süreçleri hakkında bir kez daha düşünme imkânı elde etmiş olur (Rinaldi, 1998). Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme ve portfolyo sürecinin ayrılmaz ortağı öğretmen, öğrenme sürecinin çocukla beraber diğer önemli aktörü olmaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Çocukların etkin katılımını destekleyen öğrenme sürecindeki en önemli unsurlardan birinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öncelikli olarak e-portfolyoların öğretmen deneyim ve uygulamaları bakımından incelenmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle, mevcut araştırmada, erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımının öğretmenlerin deneyimleri ve uygulamaları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin deneyim ve uygulamalarının derinlemesine incelenmesi ve detaylı bir şekilde ortaya koyulması için katılımcı belirleme, veri toplama ve verilerin analizi aşamalarında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. E-portfolyo kullanan dört okul öncesi öğretmenin öğretim süreci boyunca gerçekleştirdiği e-portfolyo uygulamaları, edindikleri deneyimler ve e-portfolyo kullanımına dair görüşleri çeşitli boyutlar kapsamında incelenmiştir. Bu nedenle

araştırmanın bütüncül tek durum deseninde bir durum çalışması olarak yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, e-portfolio kullanımını deneyimlemeden önce, e-portfolio sürecine ilişkin dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki öngörülerini nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenleri, e-portfolio platformunu kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar almıştır?

3. Okul öncesi öğretmenleri e-portfolio sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında hangi yöntemleri kullanmış ya da ne yapmayı tercih etmiştir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki deneyimleri, görüşleri ve önerileri nelerdir?

Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla; öncelikle daha önce hiç e-portfolio deneyimi olmayan dört okul öncesi öğretmenin e-portfolio sürecine ilişkin beklenti ve öngörülerini görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Sonrasında, bir araştırmacı grubu tarafından tasarlanmış olan e-portfolio web sitesi hakkında öğretmenlere teknik ve kullanıma ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Ardından öğretmenlerin sekiz hafta boyunca e-portfolio web sitesini kullanımları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin e-portfolio web sitesi kullanımları yaptıkları giriş kayıtları aracılığıyla incelenmiştir. Deneyimleme süreci boyunca belirli aralıklarla öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Sekiz haftalık e-portfolio web sitesi kullanım süreci sonlandığında öğretmenlerin tüm sürece dair deneyimleri ve görüşleri, e-portfolio web sitesini geliştirmeye yönelik önerileri görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Tüm araştırma süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur ve öğretmenlerin e-portfolio web sitesini deneyimlemeleri sırasında öğretmen günlüğü tutmaları sağlanmıştır. Tüm bu süreç ve veri toplama aşamaları aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio kullanımına ilişkin uygulamaları, deneyimleri ve görüşleri

hakkında derinlemesine bir çerçeve çizilmesi ve sonuçların ortaya koyulması amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Pedagojik dokümantasyon, sınıf etkileşimlerine odaklanan süreç odaklı bir öğrenme ve öğretme yöntemidir (Baldu, 2010; Dahlberg vd., 1999). Bu süreçte öğretmenler çocukları etkili bir şekilde dinler, gözlemler ve öğrenme deneyimlerini yansıtan notlar alır ve fotoğraflar çeker. Ardından, çocukların neyi ve nasıl öğrendiklerini paylaşmak için portfolyolar hazırlarlar; portfolyoları paylaşmanın ise öğrenme farkındalığını destekleyeceği düşünülmektedir (Edwards vd., 1998). Oluşturulan portfolyolar aracılığıyla fotoğraflar, anekdotlar, çocuk çalışmaları ve öğretmen değerlendirmeleri; çocukların öğrenmesini görünür kılmaktadır ve temelde portfolyolar çocukların sesine odaklanmaktadır (Kline, 2008). Öğretmenler portfolyo paylaşımları için zaman oluşturur böylece çocukların öğrenmelerini tekrar gözden geçirmeye ve onları yansıtmaya teşvik eder. Portfolyolar doğası gereği çocukların düşünmeleri ve özellikle öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri için fırsatlar sağlamaktadır. Bu durum çocukların neyi ve nasıl öğrendikleri konusunda düşünmelerini sağlamak ile ilişkili görülebilir. Fakat portfolyoların öğrenme ortamında çocuklara açtığı alan ve fırsatlar, öğretmenin portfolyo süreci hakkındaki bilgi, beceri ve yaklaşımına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Öyle ki, Edwards vd. (1998) belirttiği üzere kâğıt temelli portfolyoları birinci elden öğretmen oluşturmaktadır. Bu durum çocuk katılımını desteklemeyen bir unsur olarak görülebilir. *İzlenim yönetimi* (impression management) kavramı çerçevesinde ise öğretmen portfolyoyu oluştururken hem bağlamı yaratan yani ürünleri betimleyen hem de dahil edilecek ürünlerin ne olacağına karar veren kişi olduğu için çocuk katılımının yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Knauf, 2017a). Bu durumda biçimlendirici değerlendirmenin bir süreci olarak pedagojik dokümantasyon ve bir araç olarak portfolyolar her ne kadar çocuğun aktif katılımına ve çocuğun sesine odaklanma potansiyelini taşısa da öğretmenlerin bu süreçte izlediği yol, sahip olduğu bilgiler, becerileri ve tutumları gibi öğretmene bağımlı birçok faktör süreç için belirleyicidir.

Portfolyoların dijital bir biçimi olan e-portfolyolar ise erişilebilirlik avantajı nedeniyle çocuk katılımını destekleyicidir (Knauf ve Lepold, 2021). Çünkü kâğıt temelli

portfolyolara göre e-portfolyolar daha az yazıya bağımlıdır ve böylece çocuklar kendi başlarına e-portfolyo belgelerini daha kolay anlamlandırabilirler. Kâğıt temelli portfolyolara göre e-portfolyoların daha fazla fotoğraf, video ve ses kaydı gibi biçimleri desteklemesinin yanı sıra çocuklar kendi ürün girişlerini gerçekleştirerek (yani ses kaydı, video kaydı ya da fotoğraf çekimi yaparak) e-portfolyolarına yetişkinden bağımsız katkı sunabilirler (Knauf ve Lepold, 2021). Çocuk açısından yetişkinden bağımsız dokümantasyon sürecini yönetebilme ve anlamlandırabilme imkanıyla e-portfolyolar, çocuğun aktif katılımı ve çocuğun sesine daha fazla odaklanma potansiyeline sahiptir.

Ancak, çocuğun öğrenme süreçlerinde görünür olması ve e-portfolyo sistemleri aracılığıyla aktif katılım göstermesi, yalnızca bu araçların varlığıyla kendiliğinden gerçekleşmez. Dijital dokümantasyonun çocuk merkezli bir yapıya dönüşmesi, öğretmenin pedagojik rehberliği ve yönlendirmesiyle mümkündür (Knauf ve Lepold, 2021). Reggio Emilia yaklaşımında vurgulanan "çocuğun yüz dili" metaforu (Edwards vd., 1998), çocukların kendilerini çeşitli yollarla ifade etme potansiyeline sahip olduğunu gösterse de, bu potansiyelin ortaya çıkması için öğretmenin aktif bir kolaylaştırıcı olması gerekmektedir. Öğretmenin, çocukların öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etmesi, onların sesini eğitim pratiklerine entegre etmesi ve pedagojik dokümantasyonu çocuk merkezli bir yapıya dönüştürmesi, çocuğun eğitim ortamlarında görünürlüğüne artıran temel unsurlar arasındadır (Knauf, 2017a).

Çocuğun eğitim süreçlerinde görünür olması, yalnızca bireysel gelişimini desteklemekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda onun eğitimde bir özne olarak tanınmasını ve haklarının korunmasını da sağlar (Stratigos ve Fenech, 2020). Çocukların öğrenme deneyimlerinin e-portfolyolar aracılığıyla belgelenmesi, onların yalnızca öğretmen ve ebeveynler tarafından fark edilmesini değil, aynı zamanda eğitim sisteminde aktif bir özne olarak kabul edilmelerini de destekler. Dijital dokümantasyon yoluyla çocuğun sesinin duyulması, eğitime katılımı hak temelli bir yaklaşımla ele alarak, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, çocukların toplumsal alandaki görünürlüğüne de artırmaktadır. Bu bağlamda, çocuğun eğitim süreçlerindeki görünürlüğü, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen ve çocukların öğrenme süreçlerini yalnızca öğretmenlerin değerlendirmesine bağlı olmaktan çıkarıp, daha kapsayıcı bir pedagojik anlayışa dönüştüren kritik bir unsurdur (Aras vd., 2021).

E-portfolyolar dijital araçlar olmaları nedeniyle veri belgeleme konusunda eğitim ortamlarında sürdürülebilir olma potansiyeline sahiptir. Böylece okul öncesi kurumlarında e-portfolyoların kullanımı, çocuğun ilerleyen senelerde diğer eğitim kademelerine beraberinde taşıyabileceği bir dokümantasyonun varlığını desteklemektedir. Okul öncesi dönemden ilköğretim dönemine aktarılan bir e-portfolyo bir sonraki kademeye geçişte öğretmenin çocuk hakkında uzmandan gelen nitelikli veri elde etmesine ve çocuğun önceki öğrenmelerini gözden geçirmesine olanak sağlayabilir. Peters vd. (2009) okul öncesi eğitimden ilkokul eğitimine geçişi hem çocuk hem de ebeveynler için karmaşık olarak tanımlamaktadır ve bunun çeşitli yollarla gerçekleştiğini belirtmektedir. Üstelik çocuklar ve aileler birbirinden farklı deneyimlerini ve öykülerini beraberlerinde ilkokula taşımaktadır. Okul öncesi eğitimden ilkokula aktarılan bir portfolyo öğretmenin çocuğu sürece dahil etmesine hem işlev ve hem de olanak sağlayabilir. Böylece ilkokula geçiş sırasında çocuğun bir eğitim ortamından diğerine geçmesi ve bazı zorlukların üstesinden gelmesi için portfolyolar destekleyici bir alan açabilir. Geçiş için bir destekleyici olmasının yanı sıra okul öncesi eğitimden aktarılan portfolyolar ilkokul öğretmenlerine çocuğun ev ortamı ve ailesi hakkında ön bilgi sağlayabilir (Peters vd., 2009). Alaçam ve Olgan (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi eğitim portfolyolarının ilkokula aktarılması konusunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden görüş almıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenleri farklı okul öncesi kurumlarından gelmeleri nedeniyle çocukların kâğıt temelli portfolyolarının kendilerine ulaşmadığını belirtmiş ve dijital ortamdan aktarılması yönünde öneri bildirmiştir. Portfolyoların aktarılmasının önemine dikkat çekerek çocukların gelişimsel süreçleri ve varsa özel gereksinimleri hakkında bilgi edinebileceklerini belirtmişlerdir. Tüm bu katkılarına ek olarak e-portfolyo aracılığıyla çocuk öğrenme sürecini seneler boyunca belgeleyebilir ve ilerleyen senelerde geriye dönük izleme yapabilir. Sonuç olarak e-portfolyolar, kademeler arası geçişte öğretmene çeşitli konularda (çocuğun akademik ve sosyal gelişimi, aile hakkında bilgiler, varsa özel gereksinimi vb.) bilgi sağlaması nedeniyle önem arz etmektedir. Üstelik e-portfolyolar, çocuğa ilişkin verilerin dijital ortamda daha kolay biçimde saklanabilir, aktarılabilir ve sürdürülebilir olmasına olanak sağlamaktadır.

Knauf ve Lepold (2021), erken çocukluk eğitimi pedagojik dokümantasyon süreçlerinde çocuğun aktif katılımının ve pedagojik dokümantasyon süreçlerinin

dijitalleşmesinin birlikte incelenmesi gereğini ve bunun önemini vurgulamıştır. Ayrıca, Knauf ve Lepold (2021) *teknolojinin çocuk katılımını artırmak için tek başına yeterli olmadığını, bu katılımın öğretmenin sağlayabileceği pedagojik stratejilerle desteklenmesi gerektiğine* önemle dikkat çekmiştir. Bununla beraber, erken çocukluk eğitiminde e-portfolio kullanımı ve uygulamalarına ilişkin yapılmış araştırmalar öğretmenlerin veya ebeveynlerin e-portfolioya bakış açıları, e-portfolio üzerinden öğretmen-ebeveyn paydaşlığı ve öğretmen-ebeveyn iletişimi konularını ele almıştır (Beaumont-Bates, 2017; Buchholz ve Riley, 2020; Habeeb ve Ebrahim, 2019; Higgins ve Cherrington, 2017; Hooker, 2017; Hooker, 2019; McFadden ve Thomas, 2016; Stratigos ve Fenech, 2020; White vd., 2021). Öğretmenin pedagojik dokümantasyon süreçlerine rehberlik eden önemli bir aktör olduğu ve öğretmenin bilgi, beceri ve tutumlarının bu süreçte önemli faktörleri oluşturduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin e-portfolio uygulama ve deneyimlerinin incelenmesi değerli görülebilir. Özellikle *çocuğun katılımını sağlamanın ve çocuğun sesine yer vermenin öğretmene dair birçok faktörle ilişkili olduğu düşünülürse* erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin deneyimlediği e-portfolio süreçlerini çocuğun aktif katılımı dahil olmak üzere çeşitli boyutlarda derinlemesine incelemek alan yazınına katkı sunacaktır. Özetle mevcut araştırmada, *e-portfolio web sitesini kullanan okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerinin, deneyimlerinin, görüşlerinin, uygulamalarının ve önerilerinin; dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk katılımı ve mesleki bakımlardan derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.*

2023 Eğitim Vizyonunda (MEB, 2018) orta vadedeki temel amaçlar noktasında çocuğu merkeze alarak ev, okul, dijital ve sosyal medya gibi çocuğun bulunduğu ortamlarda çeşitlendirilmiş, birbiriyle ilişkili ve sunum biçimi farklı, bütünleşik bir öğrenme destek ekosistemi oluşturmak hedeflenmektedir. Temel eğitim hedeflerinde belirtildiği üzere; ev, sokak, dijital ortamlar ve okul bir bütün olarak ele alınacaktır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu, Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceriler başlığı altında (1)dijital öğrenme materyalleri geliştiren öğretmenlerin desteklenerek teşvik edileceğini, (2)öğrenmede dijital ortamların, araçların ve materyallerin öğrenmeyi ölçmek ve değerlendirmek üzere geliştirileceğini belirtilmektedir. Bu durumda erken çocukluk eğitimi alanında bir e-portfolio platformunun geliştirilmesi ve kullanımının araştırılması 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra e-portfolio platformu aracılığıyla erken çocukluk öğrenme süreçlerinde dijital içerik oluşturulması ve dijital

becerilerin hem çocuk hem öğretmen hem de ebeveynler açısından geliştirilecek olması ülkemizin eğitime ilişkin gelecek hedefleri ile uyum göstermektedir. Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyonun özellikle öğretmen uygulamaları ve deneyimleri bakımından araştırılması, çocuğun aktif katılım noktasında nerede konumlandığını ve e-portfolyoların öğrenme destek ekosistemine nasıl katkı sağladığına ışık tutabilir. Mevcut araştırma kapsamında e-portfolyo aracının erken çocukluk eğitimi süreçlerinde işlerliği ve işlevselliği öğretmen bakış açısından ele alınmıştır ve politika yapıcı ve/veya uygulayıcılarının mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan yararlanması beklenmektedir. Bir başka deyişle bu araştırma, politika yapıcılara ve karar vericilere erken çocukluk eğitimi alanında e-portfolyo aracı geliştirilmesi, kullanımı ve işlevselliği konularında bilgi sağlamaktadır.

E-portfolyoların düzenli öz-yansıtma yapma imkânı sunması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin planlama ve uygulamalarında sürekli iyileştirmeler yapmalarına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, videolar, ses kayıtları, çocukların çeşitli çalışmaları ve veli geri bildirimleri gibi farklı kaynakların bir arada kullanılması, daha bütüncül ve kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışma, dijital araçların erken çocukluk eğitimine entegrasyonunda iyi uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve teknolojinin işlevsiz kullanımını önleyerek destekleyici ve geliştirici bir araç olarak kullanılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin e-portfolyolar gibi dijital araçları uygulamalarını yansıtmak, değerlendirmek ve geliştirmek için *nasıl kullandıklarını anlamak*, erken çocukluk eğitiminde eğitim çıktılarının iyileştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

### **1.3. Sınırlılıklar**

Bu çalışma kapsamında dikkate alınması gereken bazı bağlamsal ve yöntemsel sınırlılıklara aşağıda yer verilmiştir:

**Coğrafi Kapsam:** Bu araştırma, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki iki anaokuluyla sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların diğer bölgesel, coğrafi veya kültürel bağlamlara genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

**Katılımcı Sayısı ve Demografik Özellikler:** Çalışma, dört anaokulu öğretmeni ile katılım onamı veren ebeveynlerin çocuklarından oluşan dört anaokulu sınıfını kapsamaktadır. Bu durum, temsil edilen bakış açılarını ve deneyim çeşitliliğini sınırlama potansiyeline sahiptir.

**E-portfolio Kullanım Süresi:** Araştırmanın sekiz haftalık bir e-portfolio kullanım süresine odaklanması, öğretmen uygulamaları ve e-portfolio kullanımına ilişkin algılarda uzun vadeli eğilimlerin veya değişikliklerin yeterince yansıtılmasını zorlaştırabilir.

**MiniPort Kullanımı:** Araştırmada yalnızca öğretmenlerin MiniPort platformunu kullanım deneyimleri incelenmiştir. Bu durum, diğer e-portfolio sistemleri veya teknolojilerinin kullanımına ilişkin deneyimlerin yansıtılmasını sınırlayabilir.

**Katılımcı Görüşleri:** Araştırma, anaokulu öğretmenlerinin e-portfolio platformu ve süreci hakkındaki beklenti, görüş ve önerilerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri veya araştırmaya katılmayan ebeveynler gibi daha geniş paydaş gruplarının görüş ve deneyimleri dışarıda bırakılmıştır.

**E-portfolio Kullanım Kapsamı:** Çalışmada e-portfolio kullanımı; belgeleme, çocuk değerlendirmesi, teknoloji entegrasyonu, ebeveyn iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarıyla sınırlandırılmıştır. Örneğin, bilgilerin sonraki eğitim kademelerine aktarımı gibi potansiyel kullanım alanları kapsam dışı bırakılmıştır.

**Bilgilendirilmiş Onam:** Araştırma yalnızca ebeveynlerinin bilgilendirilmiş onam verdiği çocukları kapsamaktadır. Bu durum, katılımcı grubunun temsil edilebilirliğini ve belgelenen etkileşimlerin çeşitliliğini sınırlayabilir.

#### **1.4. Tanımlar**

*Baçımlendirici Değerlendirme:* Öğretim sürecinde öğrencinin aktif olarak desteklendiği, eksiklerin giderilmesine yönelik iyileştirici adımların atıldığı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının süreç boyunca bilgi toplanarak incelendiği ve

öğrenme sürecini öğretmen ile öğrencinin birlikte şekillendirme fırsatı bulduğu süreç odaklı bir değerlendirme türüdür (Black ve Wiliam, 1998; Sadler, 1989)

*Portfolyo:* Öğrencinin belirli bir öğrenme sürecindeki bilgi, beceri, gelişim ve başarılarını temsil eden, sistematik bir şekilde toplanmış ürünler bütünüdür. Portfolyo öğrencinin ilerlemesini belgelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bununla beraber, öğrencinin kendi ürünlerini ve öğrenme sürecini gözden geçirmesine, değerlendirmesine ve böylelikle öğrenme sürecinde aktif olmasına olanak sağlar (Arter ve Spanel, 1992; Paulson vd., 1991).

*E-portfolyo:* Belirli bir pedagojik amaç için seçim, tasarım ve yansıtma gibi süreçleri içeren; bir ya da daha fazla paydaşa aynı anda sunulabilen; teknolojik bir aracın kullanımı ile her yerden istenilen zamanda ulaşılabilen; öğrencinin belli bir süreç içindeki ürünlerinin dijital bir koleksiyonu olarak görülmektedir (Hooker, 2017).

*MiniPort:* Mevcut araştırmanın yürütülmesi için bir araştırma grubu (Bedel vd., 2024) tarafından tasarlanan ve geliştirilen bu platform; erken çocukluk eğitimi alan çocukların portfolyolarını yönetmek için oluşturulmuş bir e-portfolyo web sitesidir. MiniPort aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri çocukların e-portfolyolarını tasarlayabilir, ürünlerini dijital olarak belgeleyebilir, değerlendirme yapabilir, paydaşlarla etkileşime girebilir ve süreci yönetebilir. Yanı sıra, velilerin de MiniPort hesapları üzerinden çocuklarının e-portfolyolarını inceleyebilme ve bir paydaş olarak etkileşime girme olanakları vardır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımının öğretmenlerin deneyimleri ve uygulamaları açısından derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak üzere erken çocukluk eğitiminde biçimlendirici değerlendirme, geleneksel portfolyo uygulamaları ve e-portfolyolar hakkında bilgi verilecektir. Aynı zamanda erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyon alanında yapılmış geleneksel ve dijital uygulamalara ve araştırmalara yer verilecektir.

#### 2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme

Alan uzmanları, çocukların gelişimlerine ve çeşitli boyutlardaki performanslarına ilişkin genel bir kanıya varmak amacıyla özetleyici (sonuç odaklı) değerlendirme çalışmaları yürütürler. Buna karşılık, erken çocukluk eğitiminde öğrenme sonuçlarını değerlendirmek için kullanılan yaygın yaklaşım süreç odaklı olan *biçimlendirici değerlendirmedir* (Kennedy vd., 2012). Öğretmen çocukları gözlemleyerek ve çocuklarla etkileşime girerek elde ettiği bilgilerle onların *öğrenmelerini destekliyor* ve çeşitli yargılara vararak *değerlendirme* yapıyorsa sürecin biçimlendirici değerlendirme olduğu kabul edilmektedir. Biçimlendirici değerlendirmede amaç değerlendirme yapmanın yanı sıra öğrenmeyi de desteklemektir (Torrance, 2001). Öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlayan biçimlendirici değerlendirme, toplanan bilgileri belgeleme, analiz etme, yansıtma ve daha sonraki öğrenmeleri planlama ve destekleme süreçlerini içermektedir (Kennedy vd., 2012). Bu kapsamda hedeflenen *öğrenmenin değerlendirilmesi* (Assessment of Learning [AoL]) değil, *öğrenme için değerlendirme* (Assessment for Learning [AfL]) (Neumann vd., 2019). Öğrenme için değerlendirmede hedeflenen genel başarıyı ölçmek değil, değerlendirme faaliyetini öğrenme ve öğretme sürecine etkili bir biçimde dahil etmektir.

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, çocukların öğrenme yelpazesini görünür hale getirmekle ilişkilidir (Carr, 2001). Erken çocukluk dönemindeki gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir çünkü erken çocukluk döneminde çocukların çeşitli boyutlardaki gelişimi ve öğrenmeleri diğer yaşam dönemlerine kıyasla daha fazladır

ve değişken özellikler göstermektedir. Kısacası bu dönemde gelişim ve öğrenmeler çok hızlıdır, doğası gereği aşamalara ayrılmıştır ve çevresel koşullardan etkilenmektedir (Shepard vd., 1998). Bu nedenle erken öğrenmelerin kapsamını aktarmaya yönelik çabalar değerli görülmektedir. Tıpkı gelişimin ve öğrenmelerin hızı ve değişkenliği gibi erken çocukluk eğitiminde değerlendirme de devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Çünkü bu süreç çocukların anlamlı, ilginç, kendine özgü ve değerli deneyimlerinin sürekli olarak gözlemlenmesini gerektirmektedir (Torrance, 2001). Erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocukların günlük rutinler sırasında yakından gözlemlenmesi uygun değerlendirme yollarından biridir. Çünkü söz konusu rutinler günlük hayatın parçası olduğundan ve bu süreçler özellikle değerlendirme amacıyla tasarlanmadığından otantik olma özelliği göstermektedir. Sürecin böyle bir bakış açısıyla yürütülüyor olması eğitim programının ve değerlendirmenin birbiri içine gömülü olduğuna işaret etmektedir (Puckett ve Black, 2000).

Biçimlendirici değerlendirme; gözlem, iletişim, görüşme, belgeleme, yansıtma, portfolyo hazırlama ve öğrenmeye ilişkin anlatılar geliştirme gibi birçok süreci içermektedir. Bu süreçlerin çoğunun aynı anda yürütülmesi ve otantik ortamlarda gerçekleştirilmesi beklenmektedir (Dunphy, 2010). *Gözlem* yoluyla çocukların öğrenmeleri, eylemlerinin ve söylediklerinin anlamları keşfedilebilir. Bazı durumlarda çocuğun bilgi veya becerilerini değerlendirmek amacıyla kontrol listeleri gözlem aracılığıyla kullanılsa da bu yöntem çocukların öğrenmesi hakkında bütüncül bilgi sağlamayabilir (Carr, 2001). Gözlemcinin çocuğun bakış açısını veya niyetini anlamaması durumda gözlemin zenginliğinden bahsetmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle çocuklarla yakın ilişkiler kuran öğretmenlerin çocukların öğrenmelerini ideal şekilde gözlemleyen kişiler olduğu düşünülür (Dunphy, 2010). *İletişim* kurma noktasında günlük sohbetler, biçimlendirici değerlendirme için zengin bağlamlar sunmaktadır. Eğitimciler, çocukların beden dili, davranışları veya sözel ifadeleriyle ne iletmek istediklerini dikkatlice dinleyebilir (Dunphy, 2010). Konuşma sırasındaki yetişkin sorgulamaları, çocukların varsayımlarını ve kabullerini ortaya çıkarabilir, hayal güçlerini harekete geçirebilir ve duygularını paylaşmalarını sağlayabilir (Siraj-Blatchford ve Clark, 2003). Çocukların jest ve mimikleri, konuşmayı tamamlayan önemli iletişim yollarıdır. Bu çoklu yönlü dilsel ifadeler, çocukların kendilerini ifade etmeleri noktasında eğitimciler tarafından dikkate değer görülmelidir. Buna bağlı olarak çocuk ile özellikli bir konu hakkında *görüşme*

yapmak çocukların düşüncelerini ortaya çıkarmak için geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığı durumlarda kullanılabilir (Dunphy, 2010). *Belgeleme*, çocukların öğrenme süreçlerini yeniden inceleme ve inceleme sonucunda *yansıtma* yapma imkânı sunmaktadır. Özellikle Reggio Emilia eğitimcileri belgeleme ve yansıtma ile çocukların öğrenme süreçlerini çeşitli yollarla ifade ettiklerini ve anlam oluşturma sürecine katkı sunduklarını belirtmektedir (Clark ve Moss, 2001). *Portfolyo* hazırlama ise öğrenme kanıtlarının amaçlı bir koleksiyonu olarak tanımlanır ve çocukların öğrenme hedefleri doğrultusundaki ilerlemelerini gözler önüne serer (Dunphy, 2010). Dijital araçların da desteği ile (fotoğraf ya da video çekerek ve ses kaydı alarak) çocukların öğrenmelerine ilişkin daha kapsamlı bilgiler sunulabilir. Bu bilgiler hem çocuklarla sohbet edilerek hem de velilerle paylaşılarak kullanılabilir (Boardman, 2007). *Öğrenmeye dair anlatı geliştirmek* ise öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamak ve başkalarına aktarmak için kullanılır. Bu doğrultuda *öğrenme hikayeleri* yaklaşımı Yeni Zelanda'nın erken çocukluk eğitimi müfredatı Te Whāriki'de yer aldığı üzere, erken öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyulan bir pedagoji ihtiyacına yanıt olarak Carr (2001) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme hikayeleri genellikle kısa anlatı ya da hikayeleri içeren yapılandırılmış gözlemlerdir ve bu yaklaşımda değerlendirme içinde bulunulan bağlama göre yapılmaktadır (Carr, 2001). Biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılacak bu yöntemler, erken öğrenmenin değerlendirilmesinde çok yönlü bir yaklaşım sunmakta; öğrenme sürecine dair zengin ve kapsamlı bir anlayış oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı öğrenme sürecinin ve buna bağlı olarak değerlendirmenin sosyal olarak yapılandırılmış doğasını vurgulamaktadır. Bu kuram öğrenmeye ve öğrenme ortamına ilişkin bağlamı vurgulamaktadır. Çocuk çevresinden ve çevresindeki bireylerden, sosyal ilişkileri aracılığıyla öğrenir. Çocuğun bilgiyi ve anlamı öğretmenle birlikte oluşturması, iş birlikli öğrenmesi ve eylemliliği (agency) tüm bu sosyal ilişkiler bağlamında oluşmaktadır. Bu nedenle öğretmen ile çocukların arasındaki nitelikli etkileşim ve iletişim önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen ve çocuğun arasındaki etkileşim ve onun niteliği, değerlendirme de dahil olmak üzere eğitime dair birçok unsur için belirleyicidir (Black ve Wiliam, 1998).

Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme kuramında yer alan yakınsak gelişim alanı ise çocuğun bireylerle karşın sosyal bir bağlamda öğrenmesine ilişkin önemli bir

temel oluşturmaktadır. Yakınsak gelişim alanı, öğrenmenin ve bilişsel gelişimin gerçekleştiği dinamik ve duyarlı bir alan olarak tanımlanır. Bu duyarlı alanda çocuğun tek başına yapamayacağı görevler ancak ondan daha yetkin birinin yardımı ile başarıya ulaşabilir. Yakınsak gelişim alanında halihazırda olgunlaşmış becerilerden ziyade hala gelişme sürecinde olan bilişsel işlevler harekete geçirilir (Berk ve Winsler, 1995). Kısacası çocuğun gelişimsel durumunun belli bir düzey üstünde konumlanan bir beceri kendisinden o konuda daha uzman bir yetişkin (ya da akran) desteği ile geliştirilir. Yakınsak gelişim alanı içinde oluşturulan öğretmen-çocuk iş birliği, nitelikli öğrenme süreci için öneme sahiptir. Çünkü öğretmen çocuğun gelişmeye açık yönünü, çocuğa uygun desteğin ne olacağını ve çocuğu nasıl destekleyeceğini nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimi sayesinde tespit edebilir. Ayrıca öğretmen bu nitelikli etkileşim aracılığıyla oluşturacağı desteğin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini de değerlendirme fırsatına sahiptir.

*Öğrenci eylemliliğinin (student agency) gücünü vurgulayan ve onu destekleyen eğitim sistemi yapılarını tartışan Vaughn (2020), bu kavramın tarihsel gelişiminde çeşitli düşünürlere dikkat çekmektedir. Dewey, seçim yapmanın ve görüş alışverişinde bulunmanın insan eylemliliğini somut bir hale getirdiğini ve davranışçı yaklaşımdan ziyade insan doğasını karakterize ettiğini savunmuştur. Vygotsky, bireylerin etkileşim yoluyla sosyal bağlamlarda fikir alışverişi yaparken eylemliliği üstlendiklerini belirtmektedir. Bandura ise eylemliliğin bireyin öz yeterliği ile ilişkili olduğunu ve öğrenme faaliyetinin kontrolü için kullanıldığını vurgulamıştır (Vaughn, 2020). Eylemliliğin tarihsel süreçte geldiği noktadan yola çıkarak Vaughn (2020), öğrenci eylemliliğini kavramsallaştırmış ve üç boyuttan oluşan bir modele işaret etmiştir. Öğrenci eylemliliği modelinde eğilimler, motivasyon ve konumlanma boyutları kavramı birçok yönden ele almaktadır. Öğrencinin üretken, yaratıcı, girişimci, hedef odaklı, kararlı ve dirençli şekilde hareket edebilmesi eğilimlerine bağlıdır. Eğilimler, öğrencinin kendi isteklerini ve gücünü anlaması sonucunda fırsatlar yaratmasına işaret etmektedir. Motivasyon ise öğrencinin engellerle karşılaştığında bile görevi tamamlamaya karar vermesi ve elindeki fırsatlara göre harekete geçmek için seçimler yapması ile ilişkilidir. Kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirme ve olmak istediği kişiye ulaşmak için karar vermesi sahip olduğu motivasyona bağlıdır. Konumlanma öğrencinin okul bağlamında ve diğer çeşitli bağlamlarda etkileşim kurma biçimlerini kapsamaktadır. Çünkü nihayetinde eylemlilik öğrencinin tek başına izole bir şekilde deneyimleyebileceği bir durum değildir. Eylemlilik öğrencinin çevresindeki*

akranları ve öğretmenleri gibi diğer bireylerle kurduğu sosyal etkileşim yoluyla ortak bir bağlamda yaratılır. Öğrencinin bir eylemde bulunması, davranışlarıyla bir etki yaratması, sosyal ortamlar fikirlerini paylaşması ve tartışması, karmaşık sosyal durumlarda çeşitli kimlikler benimsemesi ve kimliğini inşa etmesi toplumda yer alma ve konumlanma ile ilişkilidir (Vaughn, 2020). Öğrenme ortamı öğrenci eylemliliğine imkân tanıdığı anda öğrenme deneyimi tek düze bir yaklaşımın ötesine geçerek birlikte yapılandırılmış üretken bir yaklaşıma dönüşür. Standartlaşmış ve herkese hitap eden bir eğitim programını sürdürme öğrenci eylemliliğini destekleyici bir potansiyele sahip değildir. Öğrenci eylemliliği aktif katılımın olduğu, çocuğun kendi potansiyelini fark ettiği ve öz süreçleri algıladığı öğrenme ortamlarından geçmektedir.

Öğrenci eylemliliği, *öğrenci sesinin (student voice)* ve bakış açılarının sınıf uygulamalarında belirleyici olması ve öğrenme ortamlarında sürece dahil edilmesiyle geliştirilir. Öğrenci sesi öğrencinin öğrenme bağlamında etki yaratması, kendisinin ve başkalarının öğrenme deneyimlerini dönüştürmesi ve öğrenmenin genişletilmesi için değerlidir. Fakat öğrencinin sesi kavramı öğretmenlerin veya eğitimdeki uzman yetişkinlerin otoritesini ve sorumluluğunu değiştirmeyi amaçlamamaktadır. Bunun yerine, öğrenci ve öğretmen ortak bir paydada, öğrencilerin deneyimleri ve bakış açılarının değerlendirilerek eğitimden en üst düzeyde faydalanmayı ve demokratikleşmeyi hedeflemektedir (Cook-Sather, 2020).

Söz konusu erken çocukluk eğitimi bağlamı olduğunda *çocuğun sesi (child's voice)* son yıllarda giderek önem kazanmıştır (Clark, 2005; De Sousa, 2019). Çocuğun sesi, çocuğun yetkinliğini desteklemek için çocuğun bakış açıları, algıları ve fikirlerinin değerli görülmesidir. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde demokratik, kapsayıcı ve katılımcı bir pedagojinin yürütülmesinde çocuğu dikkatle dinlemek ve onların fikirlerini ciddiye almak önem arz etmektedir (Knauf ve Lepold, 2021). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) 12. maddesine göre her çocuğun bir görüş oluşturma ve bunu özgürce ifade etme hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Sözleşme çocuğun haklarına ve görüşlerine saygı gösterilmesini ve dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğu etkileyen tüm kararlar üzerinde çocuğun katılım olasılığının olması gerektiği savunulur. Geniş çapta düşünmenin ve siyasi kararlar alınmasının yanı sıra, çocuğun yakın bağlamında (aile, okul vb.) çocuğun katılım olasılığının var olması, çocuk dostu ortamların sağlanması, çocuğa

özgü yöntemlerin yürütülmesi, çocuk odaklı bilgilerin yer alması ve çocuğa saygılı davranılması gereği vurgulanmaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde dokümantasyon çocuk katılımını sağlama yolunda önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır (Dahlberg vd., 1999). Dokümantasyon iki şekilde yapılabilir: (1) erken çocukluk eğitimi (ve/veya bakımı) kurumlarında çocuğun gelişimsel aşamalarını ya da ihtiyaçlarını tespit etmek üzere kullanılan standardize yöntemler ve (2) portfolyo, öğrenme hikayeleri ya da “konuşan duvarlar” gibi *süreç odaklı dokümantasyon* biçimleri. Çocuğun sesine kulak vermek ve kendilerini temsil etmeleri için fırsat sağlamak amacıyla biçimlendirici değerlendirmenin yürütülmesine ve süreç odaklı dokümantasyon biçimlerine odaklanılmaktadır (Knauf ve Lepold, 2021). Rinaldi (2021), Reggio Emilia’deki erken çocukluk eğitimi kurumlarında dokümantasyonun temel görevinin çocuğun sesine kulak vermek ve buna imkân veren ortamları sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü Rinaldi’ye (2021) göre çocuklar yaşamlarının çok erken dönemlerinden itibaren bir sese sahip olduklarını gösterirler ve bunun da ötesinde yetişkinlerin onlara kulak vermesine ilişkin bir istekleri mevcuttur. Çocuğun sesine kulak verilmesi bir demokrasi unsuru olarak da vurgulanmaktadır. Karşılıklı merak ve ilgiyle ortak katılım gerektiren demokrasi unsuru nedeniyle dokümantasyon sadece olayları raporlamanın ötesine geçmelidir. Çünkü anlamlı bir dokümantasyon durumu ya da eylemi bağlamına göre ele almak zorundadır (Rinaldi, 2021). “Neden bir başka an değil de bu an? Hangi duygular? Neden bu özel deneyim?” gibi ancak bağlamla açıklanabilecek sorular dokümantasyonun bir raporlamanın ötesinde olduğuna işaret edebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı dokümantasyon erken çocukluk eğitiminde öğretmen ve çocuğun ortaklaşa inşa edebileceği bir öğrenme süreci parçası olarak görülmektedir. Ortaklaşa inşa için çocuğun dokümantasyona katılım olanağına yönelik üç önemli boyut belirtilmiştir (Knauf ve Lepold, 2021). Bunlardan ilki çocuğun dokümantasyonda hedef kitle olduğunun kabulü ve buna bağlı olarak çocuğun dokümantasyona erişiminin sağlanmasıdır. İkincisi, dokümantasyon oluşturulurken çocuk katılımına imkân verilmesidir. Üçüncüsü ise aktif katılımın sağlanması için hangi içeriklerin dokümante edileceği noktasında çocuğa karar yetkisinin verilmesidir. Görülüyor ki erken çocukluk eğitimindeki *dokümantasyon süreçlerinde çocuk katılımı* organik olarak gelişmek yerine ancak öğrenme ortamına rehberlik eden *öğretmenin yaklaşımı, motivasyonu ve eylemleri sonucunda oluşabilmektedir.*

## 2.2. Pedagojik Dokümantasyon

Dokümantasyon araçları eğitim ortamlarında yansıtma yapmak amacıyla kullanıldığında pedagojik hale gelmektedir (Lindgren, 2012) ve pedagojik dokümantasyon, erken çocukluk eğitimi ortamlarında biçimlendirici değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Ertle vd., 2016). Buldu (2010), biçimlendirici değerlendirmenin sadece ürünü değerlendirmekle ilgili olamayacağını ve öğrenmenin gerçekleştiğini doğru bir şekilde gösterme sürecine katkısı olduğunu ifade etmektedir. Bununla ilişkili bir şekilde pedagojik dokümantasyon araçlarının kullanımı öğretmenlerin ve velilerin çocukların öğrenmesi hakkında daha fazla bilgiyi elde etmesini sağlamaktadır (MacDonald, 2007). Başka bir deyişle, pedagojik dokümantasyon kullanımı ile ebeveynler ve öğretmenler çocukların güçlü yönleri, ilgi alanları ve merak ettikleri hakkında daha derinlemesine bir bakış açısı geliştirebilirler.

Pedagojik dokümantasyon sürecinde çocukların öğrenme deneyimleri gözlemlenir, sınıf içi etkileşimlerin betimsel kayıtları ve çalışma ürünleri sistematik olarak toplanır ve daha sonrasında bunlar çocuklarla yansıtma yapmak üzere görsel temsiller şeklinde paylaşılır (Buldu, 2010). Dahlberg vd. (1999), pedagojik dokümantasyon terimi için birbiriyle ilişkili iki konuya dikkat çekmektedir; bu bir süreçtir ve bu süreçte önemli bir içerik oluşturulur. İçerik olarak yaratılan pedagojik dokümantasyon, çocukların ne söylediğini ve ne yaptığını, çocukların çalışmalarını, çocukların çalışmalarlarıyla nasıl ilişki kurduğunu kayıt altına alan materyaldir. Bu materyal birçok şekilde oluşturulabilir ve birçok biçimde olabilir, örneğin bu biçimler; söylenenlerin ve yapılanların yazılı notları, ses kayıtları ve video kayıtları, fotoğraflar, grafikler, çocuğun yarattığı sanatsal faaliyet, yazılı belge ve el becerisine yönelik çalışmaları olabilir. Bu biçimleri içeren pedagojik dokümantasyon, eğitim ortamlarındaki çalışmayı somut ve görünür ya da duyulabilir kılar, bu nedenle içerik oluşturma pedagojik dokümantasyon süreci için önemli bir bileşendir (Dahlberg vd., 1999). Pedagojik dokümantasyon için diğer dikkat çekici konu olan süreç ise diyalogu ve etkileşimi teşvik etmek üzerinedir. Pedagojik dokümantasyon paydaşları yani çocuk, öğretmen ve ebeveyn tarafından tekrar tekrar ele alınabilir, yorumlanabilir ve görüşmeler yoluyla yansıtma yapılabilir (Dahlberg vd., 1999). Görüşmeler yoluyla yapılan yansıtma iki önemli konu yani içerik ve süreci birbirine bağlar (Buldu, 2010).

Knauf (2022), pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitimi ortamlarındaki işlevlerini yediye ayırarak incelemiş ve açıklamıştır: iletişim, bilişsel, katılım, hatırlatıcı, temsil, tanısalsal ve bütünsellik. Pedagojik dokümantasyon; öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler arasındaki *iletişimin* kolaylaşması amacıyla kullanılır. Diyalog kurma ve dinleme faaliyetleri erken çocukluk pedagojisinde temel bir etkileşim biçimi olarak kabul görmektedir. Bu nedenle pedagojik dokümantasyon öğretmen ile çocuk arasındaki diyalogu kaydetme ve teşvik etme aracı olarak görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerle iş birliği ve karşılıklı anlayışın gelişmesi için bir temel oluşturma potansiyeline sahiptir, eğitim sürecinde ortaklığın yolunu açmaktadır. *Bilişsel* işlevde, pedagojik dokümantasyon çocukların düşünce süreçlerini ve öğrenme yöntemlerini gözler önüne sermek amacıyla kullanılır. Öğretmenler çocukların düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini belgeleme yoluyla önce keşfeder sonrasında paylaşır. Çocuğun ve öğretmenin ortak bir belge üzerindeki düşünme fırsatı ve birlikte yürüttükleri sorgulama yöntemleri pedagojik süreçlerin daha iyi anlaşılmasına ve kavranmasına yardımcı olmaktadır. Demokratik bir eğitim anlayışı içinde dokümantasyon, çocukların süreç içinde aktif *katılımlarını* sağlayarak ve onların duygu düşüncelerine saygı gösterilerek sağlanmaktadır. Çocukların düşüncelerinin belgeleme yoluyla yansıtılması, onların eğitim sürecine katkı sağlamalarına olanak tanır ve onların seslerinin duyulmasına yardımcı olur. Çocuğun dahil edilmesi ve kapsayıcılık literatüründe pedagojik dokümantasyon, özellikle çocukların katılımını sağlamak için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Belgeleme yoluyla geçmişte yaşanan olaylar hatırlanabilir. *Hatırlatıcı* işlev, pedagojik sürecin ilerleyen aşamalarında dönüp bakılabilecek bir kayıt sağlamaktadır. Bu açıdan, belgeleme *dışsal hafıza* olarak görülmektedir. İlerleyen aşamalarda başarılacak gelişimsel hedeflerin ya da yeni etkinlik planlarının esin kaynağı olabilir. Ancak bu işlev, nostaljik albümler yaratma ya da beğenilen güzel işlerin sergilenmesi gibi geleneksel özellikte bir “kolleksiyon dosyası” oluşturma riskini de beraberinde taşımaktadır. *Temsil* işlevinde pedagojik dokümantasyon, özellikle ebeveynlere yönelik olarak çocukların öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin pedagojik çalışmalarını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Ebeveynler, oluşmuş belgeler sayesinde çocuklarının gelişimlerini ve eğitim kurumunun faaliyetlerini daha iyi anlayabilir hale gelmektedir. Çocuğun mevcut gelişim düzeyini değerlendirip uygun eğitimsel desteklerin belirlenmesinde pedagojik dokümantasyon *tanısalsal* bir işlev taşımaktadır. Bu işlev diğer yandan belgelemenin gözlemlerle olan sıkı bağını yansıtmaktadır. Gözlemlerin sonucu olan

bu belgeler, çocuğun gelişim süreçleri hakkında veri sağlayarak öğretmenlerin eğitim stratejilerini şekillendirmesine ve önlemler almasına olanak tanımaktadır. Pedagojik dokümantasyon, erken çocukluk eğitimi kurumlarından ilkokul kademesine geçiş sürecinde bilgi aktararak *bütünsellik* sağlayabilir. Bu işlev, çocuğun ilerideki eğitim hayatı için bir temel oluşturarak geçiş sürecini desteklemektedir. Ancak aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakkında oluşturduğu belgeler ve değerlendirmeler çocuğun geçiş yaptığı kademelerdeki kişilerin algısını etkileyerek ön yargı oluşturma riskini de taşımaktadır.

Pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitimi alanındaki paydaşları öğretmenler, çocuklar, ebeveynler ve eğitim sistemindeki diğer ortaklardan oluşmaktadır (Knauf, 2022). Pedagojik dokümantasyon *öğretmen* için en temel anlamda çocuğun gelişim sürecini izleyip değerlendirmek için bir araçtır. Belgelemeler süreç odaklı olduğunda öğretmenin kendi pedagojik uygulamalarını gözden geçirmesi ve değerlendirmesi için de bir fırsat sağlanmış olur. Belgeleme aynı zamanda öğretmenler arasında mesleki bilgi alışverişine de olanak tanımaktadır. Pedagojik dokümantasyon, *çocukların* kendi öğrenme süreçlerini görüp öz değerlendirme yapmaları için bir temel sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenmeye devam etmeleri için onları teşvik etmektedir. Çocuklar, pedagojik dokümantasyon araçları olan portfolyo ya da öğrenme hikayeleri gibi belgeler üzerinden kendilerine yönelik oluşturulmuş ifadelere doğrudan ulaşabilmekte ve kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyebilmektedir. Öte yandan pedagojik dokümantasyon, çocukların gelişim süreçlerini gözlemleyip anlamaları için *ebeveynlere* bilgi sağlamaktadır. Ebeveynler ile çocuğun gelişimi ve öğrenme süreci hakkında yapılan görüşmelere dayanak oluşturabilir. Çünkü pedagojik dokümantasyon araçları öğretmenlerin diğer paydaşlara sunması için çeşitli eğitimsel kanıtlar oluşturmaktadır. Pedagojik dokümantasyon *diğer eğitim ortaklarına* da bilgi sağlayarak değerli bir kaynak oluşturabilir. Diğer eğitim ortakları pedagojik dokümantasyon sürecinde oluşan çıktıları inceleyerek çocuğun öğrenme geçmişi hakkında uzman tarafından sağlanmış bilgiyi hızlı bir şekilde alma imkanına sahiptir (Knauf, 2022).

Pedagojik dokümantasyon, erken çocukluk eğitiminde sadece gelişimi izlemek için bir süreç olmaktan öte, çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılımıyla öğrenme sürecini şeffaflaştıran ve iletişimi destekleyen önemli bir unsurdur. Bu süreçte kullanılan

farklı yöntemler, öğretmenlerin pedagojik hedeflerine göre seçilebilir ve çocukların öğrenme yolculuklarını daha anlamlı ve görünür kılma potansiyeline sahiptir. Böylece pedagojik dokümantasyonun çeşitli paydaşları onun farklı işlevlerinden yararlanarak erken çocukluk eğitiminde biçimlendirici değerlendirmeden fayda sağlayabilir.

### **2.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Portfolyo**

Erken çocukluk eğitiminde portfolyolar, çocukların bireysel gelişim süreçlerini kayıt altına alarak eğitimin bir parçası haline gelirken çocuğun eğitsel ilerleyişini gözlemleyip değerlendirme amacı taşımaktadır. Portfolyolar, çocukların yaratıcı ürünlerinden, günlük etkinliklerinden, fotoğraflardan ve öğretmenlerin eğitim sürecine dair yorumlarından oluşan çok yönlü dokümanlardır (Seitz ve Bartholomew, 2008). Knauf'a (2017b) göre portfolyo, her bir çocuk için ayrı ayrı oluşturulmuş bir pedagojik dokümantasyon biçimidir. Genellikle portfolyo, üzerinde çocuğun adı ve bazen de fotoğrafı bulunan bir klasör veya dosyadır. Dosya temel olarak çocuğun çizdiği veya boyadığı resimlerden, sanat ve el işi çalışmalarından, çocuğun fotoğraflarından, öğretmenin yazdığı anekdot kayıtlarından, öğrenme sürecindeki hikayelerden oluşan bir koleksiyondur (Knauf, 2017b). Bu koleksiyon, çocukların sadece gözlem nesnelere olmanın ötesinde, öğrenme süreçlerine aktif katılımcılar olarak dahil edilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak Seitz ve Bartholomew'un (2008) da belirttiği gibi, çocukların portfolyo süreçlerine dâhil edilmeleri uygulamada sınırlı kalmakta, portfolyolar çoğunlukla yetişkinler tarafından yönetilmektedir.

Portfolyolar, çocukların öğrenme süreçlerine dair somut kanıtlar sunarak onların öğrenme deneyimlerini yeniden gözden geçirmeleri için bir fırsat yaratmaktadır (Carr, 2001). Bu süreçte çocukların kendi ürünleri üzerinde düşünmeleri ve öğretmenle birlikte değerlendirme yapmaları sağlanarak öğrenmeye yönelik içsel bir motivasyon geliştirmelerine olanak tanınır. Portfolyolar aynı zamanda ebeveyn katılımını da artırmaktadır. Çocukların gelişimleri hakkında ebeveynlere detaylı bilgi sağlayan portfolyolar, çocukların başarılarını paylaşılmasına olanak vermektedir (Knauf, 2022). Erken çocukluk eğitiminde portfolyoların bir diğer önemli rolü ise süreci odak noktasına alması ve çocukların erken çocukluk eğitimi deneyimlerini belgelenmesidir. Süreç odaklı yani biçimlendirici değerlendirme, çocuğun gelişim aşamalarını gözlemlerken, anlık

başarılar yerine sürekli gelişimi ön plana çıkarmaktadır (Helm ve Beneke, 2003). Helm ve Beneke (2003), portfolyoların çocukların ilerlemelerini zamana yayarak kaydetmesi sayesinde, eğitsel müdahalelerin daha etkili bir şekilde planlanabileceğini vurgulamaktadır. Bu belgeler, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına uygun bireysel eğitim planları hazırlamalarına da olanak tanımaktadır. Ayrıca, portfolyolar çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve kendi eğitim süreçleri üzerinde düşünmeleri açısından da önemli bir araçtır. Katz ve Chard (1997), portfolyoların çocuklara ait çalışmaların sistematik olarak bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi yoluyla çocuğun öğrenme süreçlerini daha iyi anlamasına yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Portfolyolar çocuklara kendi öğrenme süreçlerine dair bir perspektif sunmakta, onların öz değerlendirme becerilerini desteklemekte ve öğrenme sürecine dair sahiplenme duygusunu geliştirmektedir (Bertram ve Pascal, 2002).

Sonuç olarak, portfolyolar erken çocukluk eğitiminde hem eğitimsel bir belgeleme aracı olarak hem de çocukların gelişimlerini gözlemleyip değerlendirmek için kullanılan çok yönlü bir araç olarak vurgulanabilir. Portfolyoların hem içerik ve hem yapı bakımından esnek oluşu, her çocuğun bireysel özelliklerini ve gelişim sürecini yansıtmaya olanak tanınması fakat öte yandan portfolyoların uygulanmasında çocukların sürece daha fazla dahil edilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminde portfolyoların daha fazla çocuk katılımı ile oluşturulması ve yapılandırılması, çocuklar için eğitim süreçlerini daha anlamlı ve katılımcı bir hale getirecektir (Knauf, 2022).

Çocuklara eğitimsel fırsatlar sağlaması ve katılımlarını desteklemenin yanı sıra portfolyoların öğretmenlere de çeşitli faydalar sağladığı bilinmektedir. Portfolyolar öğretmenlere çocukların çalışmalarını katı şekilde belirlenmiş kalıplar yerine çeşitli yollarla belgeleme olanağı tanımaktadır (Wortham, 2012). Erken çocukluk eğitiminde her çocuğun kendine özgü bir gelişimi ve ilerlemesi olduğu kabulüyle portfolyoların öğretmenlere sağladığı bu esneklik değerli görülebilir. Portfolyolar öğretmenlerin çocukları değerlendirmesinde hem esnek hem de somut kanıt destekleri sunabilir (Öncü, 2009). Bu kanıta dayalı destekler sadece çocuk hakkında bilgiler sağlamakla kalmaz, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerindeki etkililiği değerlendirmeleri için de yardımcı olabilir ve öğretim sürecini iyileştirme noktasında düşünmeye teşvik edebilir (Benson ve Smith, 1998). Bu sayede portfolyolar öğretimsel boşlukların görülmesini sağlayarak daha nitelikli

bir öğrenme süreci için katkı sunabilir (Kim ve Yazdian, 2014). Portfolyoların formatı bir klasör, dosya, kutu, USB veya bilgisayar ağı üzerinde elektronik olarak ya da çocuğun öğrenmesini kanıtlayan diğer yollarla olabilir (McAfee ve Leong, 2011). Öğretmenlerin amaçları doğrultusunda öğrenme süreçlerine entegre edebileceği çeşitli portfolyo türleri bulunmaktadır (Alaçam ve Olgan, 2016). Bunlar; (1) gelecek bir zamanda değerlendirmeye yönelik oluşturulan *çalışma* portfolyoları, (2) çocukların gelişimlerini ve ilerlemelerini belirlemeye yönelik *değerlendirme* portfolyoları, (3) çocukların en iyi olarak nitelendirilen çalışmalarını içeren *sergileme* portfolyoları ve (4) çocuğun gelişimini gösteren çalışmaları bir yıldan diğerine taşıyan *arşiv* portfolyolarıdır. Ayrıca portfolyolar motor, dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve öz bakım becerileri gibi gelişim alanlarına yönelik olarak da düzenlenebilmektedir (Wortham, 2012).

Portfolyo sürecindeki paydaşlar için çeşitli roller atanmıştır: çocukların düzenleyici, öğretmenlerin planlayıcı ve değerlendirme kriterlerini geliştirici, ebeveynlerin ise geri bildirim sağlayıcı ve gözlemci olması beklenmektedir (Çetin, 2005). Öğretmenlerin portfolyolar aracılığıyla ebeveynlere çocuklarının gelişimine dair çeşitli ürünler sunması durumunda ebeveynler çocuklarının gelişimi hakkında zengin ve nitelikli bilgiye sahip olabilmektedir (Wortham, 2012). Ebeveynlere çocuklarının okulda neler yaptığını anlamaları için fırsat tanındığında öğretmen ve ebeveyn iletişimi kolaylaşmaktadır (Benson ve Smith, 1998). Geleneksel portfolyo süreçlerinde portfolyonun ebeveynlere aktarımı ya da sunulması iki şekilde gerçekleşebilir (McAfee ve Leong, 2011). Çocuklar portfolyolarını ebeveynlerine tanıtarak anlatabilir, bu durumda çocuk kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmiş olur. İkinci bir seçenek olarak, öğretmenler oluşturmuş portfolyoları ya da portfolyolardan elde edilen kanıtları veli toplantılarında gündem oluşturmak amacıyla kullanabilir ya da gündemi destekleyici belgeler olarak sunabilir. Böylece ebeveynler portfolyolar aracılığıyla çocuklarının gelişiminin süreçte oluştuğunu ve bütüncül bir yapıda olduğunu gözlemleyebilir.

Portfolyoların sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları ve kullanımında karşılaşılan zorluklar da bulunmaktadır. Özellikle öğretmenler açısından; portfolyoların planlanması, düzenlenmesi ve uygulanması zaman alıcı olarak belirtilmiştir (Jones ve Shelton, 2006). Portfolyoyu oluşturan belgelerin saklanması ve depolanması mekânsal

olarak sorun teşkil etmektedir (Öncü, 2009). Literatürde belirtilen dezavantajlara rağmen portfolyolara ilişkin yararların ön plana çıktığı bildirilmektedir (Jones ve Shelton, 2006).

### **2.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Portfolyolara İlişkin Gerçekleştirilmiş Araştırmalar**

Knauf (2020) gerçekleştirdiği araştırmada, Almanya ve Yeni Zelanda'daki okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik dokümantasyonu öğretim süreçlerine nasıl entegre ettiklerini ve karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin dokümantasyon için zaman yaratma ve bu görevin getirdiği iş yükünü yönetme stratejilerinin ortaya koyulmasıdır. Dokümantasyonun, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını keşfetmek ve öğrenme sürecine rehberlik etmek açısından öğretmenler için önemli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Almanya ve Yeni Zelanda'dan toplam 24 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin dokümantasyon sürecini yürütmek için çeşitli yöntemler geliştirdiği belirlenmiştir. Almanya'da öğretmenler, dokümantasyon görevlerini meslektaşları ile paylaşmakta ve gözlem için belirli dönemler ayırarak süreci yönetmeye çalışmaktadır. Yeni Zelanda'da ise öğretmenler, dokümantasyonu daha çok bir ekip çalışması olarak görmektedir ve dijital platformları aktif kullanarak belgeleri diğer öğretmenler ve ebeveynlerle paylaşmaktadır. Ayrıca Yeni Zelandalı öğretmenler, çocukların öğrenme hikayelerini daha kapsamlı belgeleyebilmek için dijital araçlardan ve meslektaşlarının desteğinden faydalanmaktadır. Knauf (2020) tarafından organizasyonel desteklerin ve kaynakların pedagojik uygulamaları önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Almanya'daki öğretmenlerin dokümantasyon için yeterli zamanı ayırmada zorlandıkları ve bu nedenle portfolyolar için içerik geliştirme süreçlerine odaklanmanın sınırlı olduğu belirtilmiştir. Buna karşın, Yeni Zelanda'da dijitalleşmenin ve ekip iş birliğinin dokümantasyonun içeriğine katkı sağladığı ve öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini daha ayrıntılı şekilde takip edebilmesini sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak, *araştırma pedagojik dokümantasyonun kalitesini artırmak için uygun zaman, teknik donanım ve iş birliği fırsatları gibi organizasyonel kaynakların sağlanması gerektiğini savunmaktadır.*

Buldu ve Olgan (2021), Türkiye'deki iki okul öncesi öğretmenin pedagojik dokümantasyon uygulamalarının değerlendirme süreçlerine etkisini incelemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon eğitiminden önceki ve sonraki uygulamaları gözlemlenmiş ve değişiklikler araştırılmıştır. Pedagojik dokümantasyon sürecinin çocukların öğrenme çıktılarının sistematik bir şekilde belgelenmesine olanak tanıdığını göstermiştir. Eğitim öncesinde öğretmenler sınıf içi gözlemlerinde sınırlı belgeleme yöntemleri kullanırken eğitim sonrasında sonra not almış, fotoğraf ve video kaydı gibi araçları daha etkin bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Pedagojik dokümantasyon sayesinde çocukların öğrenme çıktılarının ebeveynlerle paylaşılması ve çocukların etkinliklerdeki aktif katılımlarının artırılması sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, *pedagojik dokümantasyonun öğretmenlerin çocuk merkezli bir değerlendirme anlayışı geliştirmelerine katkıda bulunduğu ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine kıyasla çocukların öğrenme süreçlerini daha görünür hale getirdiği* vurgulanmıştır. Ayrıca, pedagojik dokümantasyonun öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği ve çocukların öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar bulgulara dayanarak ülkemizdeki okul öncesi eğitim süreçlerinde pedagojik dokümantasyonun yaygın kullanımının potansiyellerine dikkat çekmiştir.

Knauf ve Lepold (2021), gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların kâğıt temelli ve dijital portfolyolara katılım biçimlerini incelemiştir. Çocukların sesinin eğitim belgelerinde nasıl yer aldığını anlamaya yönelik olarak, Almanya'daki altı okul öncesi eğitim kurumundan dokuz kâğıt temelli, dokuz dijital olmak üzere 18 portfolyo analiz edilmiştir. Bulgular, çocuk katılımının üç ana yöntem ile sağlandığını göstermiştir: (1) çocuğun ifadelerinden doğrudan alıntılar, (2) öğretmenin *çocukmuş gibi* bağlamı betimlediği ifadeler, (3) sanat ya da çizim çalışmalarına yazılmış çalışmanın öğelerini açıklayan çocuk ifadeleri. Araştırmacılar özellikle dijital portfolyolarda doğrudan *çocuğun sesini* içeren kaydedilmiş sesli veya görsel içeriklerin olabileceğini varsaymış fakat buna dair herhangi bir bulgu ile karşılaşılmamıştır. Bununla beraber çocukların sesini yansıtma amaçlı belgelerin çoğu, çocukların ifadelerine değil, öğretmenlerin yorumlarına dayanmaktadır. Bulgular sonucunda portfolyoların çocukların bakış açısını sınırlı bir şekilde yansıttığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, çocukların görüşlerini kâğıt temelli ya da dijital portfolyolara dâhil etmek konusunda anlayış geliştirmeleri gereği önemle belirtilmiştir. Dijital portfolyoların, çocukların katılımını artırma potansiyeline sahip olmasına rağmen bu olanakların çoğunlukla yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, dijitalleşmenin sadece mevcut belgeleme alışkanlıklarını desteklediğini ve dijitalleşmenin

kendiliğinden bir çocuk katılımı yaratmadığını gözlemlemiştir. Sonuç olarak çalışma, *teknolojinin çocuk katılımını artırmak için tek başına yeterli olmadığını, bu katılımın pedagojik stratejilerle desteklenmesi gerektiğini* ortaya koymuştur.

Buldu vd. (2018), pedagojik dokümantasyonun okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerini destekleme üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırma bulguları, pedagojik dokümantasyonun çocukların bireysel, kişiler arası ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Çocukların kendilerini değerli hissetmeleri, sorumluluk almaları, kendini ifade etmeleri, dinlemeleri, etkileşime girmeleri, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarının artması, öz-değerlendirme yapabilmeleri ve öğrenme farkındalıklarının gelişmesi gibi noktalarda ilerleme kaydettikleri bildirilmiştir. Pedagojik dokümantasyonun çocukların kendine güven, sorumluluk alma ve etkileşim becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Özellikle çocukların öğrenme süreçlerinde aktif katılım göstermeleri, öğrenme farkındalıklarının artması ve sınıf içinde daha güçlü sosyal bağlar kurmaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar pedagojik dokümantasyonun öğretmenler tarafından etkin kullanılabilmesi için *öğretmen eğitiminin, öğrenme ortamlarının fiziksel ve sosyal olarak desteklenmesinin önemine* dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitiminde çocuğa ve öğrenme sürecine katkı sağlayan bir yöntem olarak uygulanması gerektiği öne sürülmüştür.

Knauf (2017a) çalışmasında erken çocukluk kurumlarında kullanılan portfolyoların, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik oluşturduğu izlenim yönetiminde nasıl bir rol oynadığını incelemiştir. Erving Goffman'ın "izlenim yönetimi" teorisine dayanan çalışma, öğretmenlerin çocuk portfolyolarını kullanarak ebeveynlere belirli bir izlenim verme amacı güttüğünü öne sürmüştür. 23 merkezdeki 25 portföyün içerik analizi sonucunda beş ana tema ortaya konmuştur: (1)eğlenceli bir ortam, (2)çocuklar arasında dostluk, (3)okula hazırlık, (4) nitelikli bakım ve (5)çocuklara birey olarak değer verilmesi. Çoğunlukla öğretmenler tarafından hazırlanan bu portfolyolarda çocukların mutluluğu, sosyal ilişkileri, erken çocukluk becerileri ve eğitim kalitesi vurgulanmıştır. Çalışma öğretmenlerin pedagojik değerlerini ve profesyonel anlayışlarını yansıttığını belirtmektedir. Öyle ki bazı portfolyolar eğlence ve dostluk temasına ağırlık verirken, bazıları ise akademik hazırbuluşluğa ve nitelikli bakım sağlamaya odaklanmıştır. Bu durum, farklı eğitim merkezlerinin çocuk gelişimi ve eğitimi hakkındaki farklı görüşlerini yansıtmaktadır.

Araştırma, portfolyoların çocukların bireysel *gelişim süreçlerinin ötesinde, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik mesajlarını aktardığını* vurgulamaktadır. Sonuç olarak, portfolyolar çocuğa ilişkin gelişim belgeleri olmanın ötesinde, eğitim kurumunun kendi pedagojik duruşunu sergilediği bir araç olarak işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz vd. (2021a), Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik dokümantasyon uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Öğretmenlerin dokümantasyon sürecinde karşılaştıkları üç ana zorluk teması belirlenmiştir: (1)bağlamsal etmenlerden kaynaklanan zorluklar, (2)pedagojik dokümantasyonun doğasından kaynaklanan zorluklar ve (3)öğretmenlerin bu sürece uyum sağlamalarıyla ilgili zorluklar. Bağlamsal zorluklar arasında yardımcı öğretmen eksikliği, ebeveyn ilgisizliği ve yetersiz finansal kaynaklar bulunurken, pedagojik dokümantasyonun doğasından kaynaklanan zorluklar arasında zaman ve iş yükünün artması yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin etkileşimleri anında kaydetme ve dokümantasyon için içerik seçme gibi süreçleri uygulamaya adapte olma zorlukları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, pedagojik dokümantasyonun faydalı olmasıyla birlikte, öğretmenler için ciddi bir iş yükü oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemle alışmalarının zaman alabileceği ve destek personeli, uygun fiziksel alanlar ve materyal gibi desteklerin sağlanmasının süreci kolaylaştırabileceği vurgulanmıştır. Çalışma, pedagojik dokümantasyonun daha etkili uygulanabilmesi için *öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımları benimsemesi ve organizasyonel desteğin artırılması* gerektiğini önermiştir.

Birbili (2022) çalışmasında, pedagojik dokümantasyonun ebeveynlerle paylaşımı sırasında öğretmenlerin sesinin ve anlatımının nasıl şekillendiğini incelemiştir. Araştırma, Bakhtin’in “hitap edicilik” kavramını temel alarak öğretmenlerin ebeveynleri bir izleyici kitlesi olarak görmesinin dokümantasyona etkisini ele almıştır. Veriler, Yunanistan’daki 45 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden ve çocukların portfolyolarından elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin dokümantasyonda üç ana anlatı stratejisi benimsediğini göstermiştir: (1)başkalarının ifadelerini kullanma, (2)çocukların sesini dokümantasyona dahil etme ve (3)tanıklık etme pozisyonundan yazma. Birbili’ye (2022) göre bu stratejiler aracılığıyla öğretmenler, ebeveynlerin beğenisini kazanmayı ve güvenini sağlamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin dokümantasyon sırasında kendilerini ifade etme özgürlüğünden ödün verdikleri ve içerikler konusunda güvenli bölgede kalmayı tercih

ettikleri vurgulanmıştır. Ayrıca, dokümantasyonun, öğretmenlerin ebeveynlerle kurduğu ilişkilerin bir yansıması olduğu belirtilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin ebeveyn beklentilerine göre dokümantasyon yapmasının onların profesyonel kimlik gelişiminde sınırlayıcı olabileceğini ve bu bağlamda *öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarıyla kendi seslerini daha özgün bir şekilde ifade etmeye teşvik edilmeleri gerektiğini* öne sürmüştür.

Alaçam ve Olgan (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocuk portfolyolarının değerlendirme sürecine ne şekilde katkıda bulunduğunu incelemiştir. Araştırma, Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen bir anaokulu ile üniversite bünyesindeki bir anaokulundan 19 çocuk portfolyosunu analiz ederek portfolyolardaki içerik, seçilen ürünlerin özellikleri, yansımalar ve organizasyon gibi değerlendirme unsurlarını incelemiştir. Bulgular, her iki ülkede de portfolyoların çocukların gelişimsel ilerlemelerini somutlaştırmaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Portfolyolar, çocukların sanatsal çalışmalarını, yazılı notları ve değerlendirme raporlarını içererek gelişim sürecine dair ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Öğretmenlerin çocukların bireysel öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına olanak tanıyan bir değerlendirme aracı olarak portfolyoların değerli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, portfolyo içeriklerinin öğretmen tarafından belirlenmesi, çocukların sürece daha aktif katılımını sınırlamaktadır. Araştırmacılar, çocuk yansımalarının ve ebeveyn katkılarının portfolyolara daha fazla dahil edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Sonuç olarak, çocuk portfolyolarının değerlendirme amacına daha iyi hizmet etmesi için *sistemik bir şekilde organize edilmesi ve çocukların sesine daha çok kulak verilmesi* gerektiği belirtilmiştir.

Zaenab (2022), Endonezya'daki erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun çocukların anlamsal hafızası, gözlemlenen etkinlikleri, değerlendirilen beceri ve nitelikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma aynı zamanda öğrenme ortamının bu etkileşim üzerindeki düzenleyici (moderatör) rolünü de araştırmıştır. Çocuklar dört haftalık bir gözlem sürecine tabi tutulmuş ve bu süre sonunda öğretmenler ve bakım verenler tarafından bildirilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, pedagojik dokümantasyonun çocukların hafıza kapasitelerini artırdığını, günlük etkinliklerini olumlu yönde etkilediğini ve becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Öğrenme ortamının ise bu

süreçte olumlu sonuçları daha da pekiştirici bir role sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak pedagojik dokümantasyonun çocukların öğrenme sürecini desteklemedeki önemli rolü vurgulanmıştır. Öğretmenler, *dokümantasyonun sadece bir kayıt aracı değil, aynı zamanda çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştiren bir süreç* olduğunu da belirtmiştir. Öğrenme ortamının ise çocukların pedagojik dokümantasyondan en üst düzeyde yararlanabilmeleri için önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma, pedagojik dokümantasyonun etkisini artırmak için daha zengin öğrenme ortamlarının sağlanmasını önermiştir.

Yılmaz vd. (2021b), çocuk portfolyolarının değerlendirme sürecinde nasıl *öğrenme olarak değerlendirme (Assessment as Learning [AaL])* işlevi gördüğünü yeniden kavramsallaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, portfolyoların çocukların gelişimini belgelemekten ziyade, çocukları aktif öğrenenler haline getiren bir araç olarak yeniden düşünülmesi hedeflenmiştir. Çalışma, çocuk portfolyolarının çocukların öğrenme ve değerlendirme sürecindeki aktif katılımını nasıl teşvik ettiğini ve *çocuk eylemliliğini* nasıl desteklediğini teorik bir çerçevede ele almıştır. Çocuk portfolyolarının; sınıf deneyimlerinin gözlemlenmesi, bu gözlemlerin dokümantasyonu, öğrenme deneyimlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve çocukların başarılarının kutlanması gibi bileşenlerden oluştuğu belirtilmiştir. Portfolyoların çocukların öz düzenlemesini, özerkliğini ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir. Portfolyo sürecinde çocukların kendi öğrenme yolculuklarını ve performanslarını gözden geçirerek öğrenme süreçleri üzerinde düşünme fırsatı bulmaları vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin portfolyolar aracılığıyla çocuklara anlamlı geri bildirim sağlaması, çocukların değerlendirme sürecine aktif katılımını artırmıştır. Çalışma portfolyoların; *çocukların öğrenme sürecini görünür kıldığını, onları öğrenme sürecinde aktif katılımcılar haline getirdiğini ve öğrenme olarak değerlendirme yaklaşımının uygulanmasında* önemli bir çerçeve sunduğunu savunmuştur.

Gangal ve Yılmaz (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada pedagojik dokümantasyonun okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Türkiye'deki dört öğretmen, pedagojik dokümantasyon eğitimi aldıktan sonra gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Pedagojik dokümantasyonun öğretmenlerin planlama, davranış yönetimi, sınıf içi ilişkiler ve zaman yönetimi

uygulamalarına olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Özellikle, süreç öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama, çocukların davranışlarını yönetme ve etkinlik planlama becerilerini geliştirmiştir. Pedagojik dokümantasyonun öğretmenlerin çocuk merkezli bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirmelerine yardımcı olduğu ve geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını aştığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çocuklara daha duyarlı ve esnek bir yaklaşım sergilemelerine imkân sağlandığı görülmüştür. Bununla birlikte, bazı öğretmenler pedagojik dokümantasyon uygulamasında *zaman yönetimi ve fiziksel düzenlemeler konusunda zorluklar* yaşamıştır. Araştırmacılar, pedagojik dokümantasyonun sınıf yönetimini geliştirmek için değerli bir araç olduğunu ancak etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında pedagojik dokümantasyon çalışmalarının yapıldığı ve portfolyoların kullanıldığı araştırmalarda çocuk merkezli anlayışa daha çok imkân sağlandığı, çocuğun öğrenmelerinin görünür hale geldiği ve çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat tanındığı belirtilmiştir. Pedagojik dokümantasyon sürecinin tek başına çocuk merkezliliği sağlamadığı, öğretmenin pedagojik yaklaşımının ve süreci yönetme yöntemlerinin etkili olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak pedagojik dokümantasyonun çocuğa katkı sağlamaktan ziyade ebeveyn bilgilendirme aracına dönüşmesi riskine ve sürecin getirdiği iş yükü ve düzenleme zorluklarına ilişkin öğretmenin desteklenmesi gereğine önemle dikkat çekilmiştir.

### **2.2.3. Erken Çocukluk Eğitiminde E-portfolyo**

E-portfolyolar belirli bir pedagojik amaç için seçim, tasarım ve yansıtma gibi süreçleri içeren; bir ya da daha fazla paydaşa aynı anda sunulabilen; teknolojik bir aracın kullanımı ile her yerden ulaşılabilen; kişinin belli bir süreç içindeki ürünlerinin dijital bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Hooker, 2017). Kâğıt temelli portfolyolardan ayrılan en belirgin özelliği e- portfolyonun dijital bir araç ile erişilebilir oluşudur. Bu durumda kullanıcı dijital araç aracılığıyla e-portfolyoya kolayca erişebilir, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde ulaşılabilir. Öğrenme bağlamı düşünüldüğünde öğretmen ya da çocuk ürünleri e-portfolyoya yükleyip ve kaydedebilir, böylece çocuk için değerlendirme süreci teşvik edilmiş olur. Ürünler okul ortamında yüklenmiş olsa bile e-portfolyonun tüm paydaşları (çocuk, öğretmen, ebeveyn, vb.) aynı anda çoklu bağlantılar ile erişebilirler

(Tsirika vd., 2017). Erişilebilirlik avantajının yanı sıra e-portfolyoların sunduğu bir diğer avantaj çocuk katılımını destekleyici olması varsayımdır (Knauf ve Lepold, 2021). Pedagogik dokümantasyonun dijital biçimlerinde, çocukların sürece daha güçlü bir şekilde katılmalarına ve böylece erken çocukluk eğitiminde demokratik ilkeleri gerçekleştirmeye izin verdiği düşünülmektedir (Knauf ve Lepold, 2021). Dijital dokümantasyonun çocuklar için erişilebilirliği önemli bir unsur olarak görülmektedir çünkü analog yani kâğıt temelli belgelere kıyasla e-portfolyolar yazıya daha az bağımlıdır; fotoğraflar, video ve ses kayıtları, çocuklar için daha erişilebilir ek ifade biçimleri sunmaktadır. Bu doğrultuda, çocuklar e-portfolyo belgelerini kendi başlarına daha iyi anlamlandırabilirler. Ayrıca kendileri fotoğraf ve video çekerek belgelere daha fazla katkıda bulunabilirler (Knauf ve Lepold, 2021). Buna karşılık erken çocukluk eğitiminde e-portfolyoların incelendiği çalışmalar sıklıkla öğretmen-ebeveyn paydaşlığını ele almıştır (Higgins ve Cherrington, 2017; Beaumont-Bates, 2017; Stratigos ve Fenech, 2020). Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo platformunun öğretmenler ve ebeveynler arasında sadece iletişim kurmak amacıyla kullanılması durumunda; çocuğun öğrenmelerini belgeleme, değerlendirme ve destekleme geri planda kalmaktadır. Çocuğun aktif katılımcı olmaması, çocuğun sadece gözlemlenmesi ve çocuk hakkında yetişkinler tarafından yazılması; *çocukların paylaşımı yapılacak pasif özneler haline gelmesi* konusunda risk oluşturmaktadır (Stratigos ve Fenech, 2020).

E-portfolyonun dijital olması nedeniyle erişim kolaylığı sağladığı ve etkileşime yönelik avantaj sunduğu varsayımı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımı öğretmen-ebeveyn iletişimi açısından; özellikle öğretmen-ebeveyn etkileşimi (Higgins ve Cherrington, 2017), paydaşlığı destekleme faktörü (Beaumont-Bates, 2017), öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi (Stratigos ve Fenech, 2020) gibi konu alanlarında araştırılmıştır. E-portfolyo platformlarının yetişkin paydaşlar açısından incelenmesine ve onlar arasındaki etkileşim ve iletişime yönelik çalışmaların yapılmasına özellikle Yeni Zelanda temelli araştırmalarda sıklıkla rastlanmaktadır. Yeni Zelanda erken çocukluk eğitimi alanında Te Whāriki müfredatını yürütmektedir ve Öğrenme Hikayeleri (Learning Stories) bu müfredatın temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Carr ve Lee, 2012). Öğrenme Hikayeleri (Learning Stories), çocukların öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini anlatan, onların becerilerini, ilgi alanlarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını gözlemleyen ve belgelendiren, çocuk

merkezli bir pedagojik dokümantasyon türüdür (Knauf, 2022). Bu hikayeler, çocukların deneyimlerine ve başarılarına odaklanarak güçlü yönlerini vurgulamakta ve onları öğrenme süreçlerine aktif katılımcılar olarak dahil etmektedir (Carr ve Lee, 2012). Öğrenme Hikayeleri, çocukların öğrenme sürecinde yaşadıkları başarıları ve öğrenme fırsatlarını hikâye formunda belgelendirerek aileler ile eğitimciler arasında çocukların gelişim süreci hakkında derinlemesine bir etkileşim sağlar (Blaklock, 2008). Aynı zamanda dijital dokümantasyon, Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitiminde oldukça önemlidir; çünkü Öğrenme Hikayeleri dijital dokümantasyon araçları olan e-portfolyolar aracılığıyla kayıt altına alınmakta ve paylaşılmaktadır. Bu dokümantasyon yöntemi *dijital olması sebebiyle, ebeveynler, öğretmenler ve diğer yetişkin paydaşlar arasındaki etkileşim ve iletişimi artırmakta, öğrenme sürecini şeffaf hale getirmekte ve çocukların bireysel gelişimlerini sürdürülebilir bir şekilde izlemeyi mümkün kılmaktadır* (Carr, 2001). Özellikle *ebeveyn katılımını güçlendiren* bu e-portfolyo uygulamaları, çocukların öğrenme yolculuklarının kayıt altına alınması ve ailelerin bu sürece dâhil edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hooker, 2015).

Sonuç olarak erken çocukluk eğitiminde e-portfolyolar hem çocuklara hem de yetişkin paydaşlar olan öğretmen ve ebeveynlere kâğıt temelli portfolyolardan farklı olarak bazı imkanlar sunmaktadır. (1)Paydaşlar arası etkileşimin güçlendirilmesi ve (2)çocuğun aktif katılımı noktalarını inceleyen araştırmalardan anlaşılıyor ki ikisi arasındaki dengenin sağlanması e-portfolyo kullanımı için büyük önem taşımaktadır.

#### **2.2.4. Erken Çocukluk Eğitiminde E-portfolyolara İlişkin Gerçekleştirilmiş Araştırmalar**

McFadden ve Thomas (2016) çalışmasında, erken çocukluk eğitiminde dijital dokümantasyon platformunun kullanımını ve ebeveynler tarafından nasıl deneyimlendiğini incelemiştir. Araştırma, dijital platformun erken çocukluk eğitimi kurumunda ebeveynlere bilgi sağlama sürecini nasıl dönüştürdüğünü gözlemlemek üzere tasarlanmıştır. Çalışmada, platformun esneklik, erişim kolaylığı ve bilgiye hızlı ulaşım gibi avantajları ebeveynler tarafından olumlu algılanmıştır. Ancak ebeveynler gizlilik ve veri güvenliği konularında endişelerini de dile getirmiştir. Ebeveynler platformun çocukları ile daha güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olduğunu fakat öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurma fırsatlarını

azalttığını belirtmiştir. Araştırmacılar, dijital platformların ebeveynlerle etkili bir iş birliği oluşturma açısından değerli bir araç olduğunu ancak *bu tür sistemlerin tek taraflı iletişime yol açabileceğini* vurgulamıştır. Ayrıca dijital dokümantasyonun, ebeveynlere çocuklarının öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sağladığını fakat bunun yanında bazı *ebeveynlerin ise yüz yüze iletişime daha fazla önem verdiğini* bildirmiştir. Sonuç olarak, dijital platformların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ebeveynlerin çeşitli iletişim tercihlerini dikkate alan ve kurumda yüz yüze etkileşimi teşvik eden *bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğuna* dikkat çekilmiştir.

Hooker (2016) erken çocuk eğitiminde e-portfolio kullanımıyla öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını nasıl değiştirdiğini, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine nasıl daha etkin katıldıklarını ve çocukların öğrenme yolculuklarına nasıl katkıda bulunabileceklerini anlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın bulguları e-portfolio kullanımının öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını daha eleştirel ve işbirlikçi bir yaklaşımla ele almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocukların öğrenme sürecine daha fazla katılım sağladıklarını ve bu katılımın çocukların öğrenme yolculuğunu desteklediğini belirtmiştir. E-portfolyolar, çocukların öğrenmelerini hatırlamalarına ve öğrendikleriyle tekrar bağlantı kurmalarına katkı sağlayan önemli araç olarak sunulmuştur. Hooker (2016), elde ettiği bulguları erken çocukluk eğitiminde topluluk uygulamaları bağlamında ele almıştır. *Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların dijital portfolyoları kullanarak bir öğrenme topluluğu oluşturduğunu* ve *bu topluluğun çocukların öğrenme deneyimlerini desteklediğini* ileri sürmüştür. Araştırmacı bu bağlamda, e-portfolyoların sadece bir belgeleme aracı değil aynı zamanda bir öğrenme topluluğu inşa etme aracı olduğunu vurgulamıştır.

Beaumont-Bates (2017), Yeni Zelanda'daki bir erken çocukluk eğitimi kurumunda öğretmenler ve ebeveynler arasındaki iş birliğini geliştirmek üzere e-portfolio platformunun kullanımını incelemiştir ve e-portfolyoların öğretmen, çocuklar, ebeveynler ve geniş aile (whānau) ile iş birliğini ne şekilde desteklediğine odaklanmıştır. Bulgular, iletişimin iş birliğinin ana unsuru olduğunu ve e-portfolyoların bu iş birliğini güçlendirdiğini göstermiştir. E-portfolyolar, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecine katılmalarını kolaylaştırarak yüz yüze görüşmeler dışında da iletişim kurabilme imkânı

sunmuştur. Öğretmenler, ebeveyn geri bildirimlerini daha hızlı olarak çocukların ev ve okul yaşantısını bütünleştirme fırsatını yakalamıştır. E-portfolyoların sadece ebeveynlerle değil, aynı zamanda geniş aile üyeleriyle de etkileşimi artırdığı vurgulanmıştır ve bu durum, çocuğun öğrenme sürecinde daha geniş bir destek ağına sahip oluşuna işaret etmiştir. Fakat çocukların e-portfolyolarına erişiminin kısıtlı olması ve bu durumun değerlendirme sürecinde çocuk katılımını sınırlaması öğretmenler açısından bir zorluk olarak görülmüştür. E-portfolyo kullanımının geleneksel portfolyolara kıyasla daha fazla ebeveyn katılım ve iş birliği sağladığı belirtilirken, öğretmenlerin iş-özel yaşam dengesini zorlayabileceğine dikkat çekilmiştir. Çalışma, e-portfolyo kullanımının *öğretmen ve ebeveynler arasında güçlü iş birliği oluşturma potansiyeline* dikkat çekerken, *çocukların daha fazla katılımını sağlamak adına yapılabileceklerin önemini* vurgulamıştır.

Hooker (2017), erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımının öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla e-portfolyoların kâğıt temelli portfolyoların yerine geçerek öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini ne şekilde değiştirdiği incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin değerlendirme sıklığındaki artışa, yazı tarzlarının değişimine ve daha fazla iş birliği içinde çalışmalarına işaret etmiştir. E-portfolyoların öğretmenlerin değerlendirme sıklığını artırdığı ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenim sürecine daha fazla dahil olmasına imkân sağladığı bildirilmiştir. Öğretmenler değerlendirme belgelerini daha hızlı ve düzenli bir şekilde yönetirken, ebeveynler de çocuklarının gelişimini anlık olarak takip edebilmiştir. Ayrıca e-portfolyo platformu, öğretmenlerin öğrenme hikayelerini daha ayrıntılı şekilde hazırlamasına olanak tanımıştır. Olumlu fırsatlara işaret edilmesinin yanı sıra, *çocukların kendi portfolyolarına erişim ve katkı sağlayabilme kapasitelerinin sınırlı* olduğu bildirilmiştir. Sonuç olarak, e-portfolyo kullanımının *çocukların öğrenme deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde belgelemeyi kolaylaştırdığı* ve biçimlendirici değerlendirmenin güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Higgins ve Cherrington (2017), Yeni Zelanda'daki bir erken çocukluk eğitimi kurumunda e-portfolyoların ebeveyn-öğretmen iletişimini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin e-portfolyo platformu üzerinden çocukların öğrenme süreçlerini takip etme ve katılım sağlama durumları incelenmiştir. Bulgular, e-portfolyo sayesinde ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreciyle daha yakından

ilgilendiklerini ve öğretmenlerle daha güçlü bağlar kurduklarını göstermiştir. Ebeveynler, çocuklarının aktiviteleri hakkında bilgi sahibi oldukça evdeki etkinlikleri eğitim kurumundaki öğrenmeyle ilişkilendirme eğiliminde olmuşlardır. Ayrıca, e-portfolyolar ebeveynlerin öğretmenlerle yüz yüze görüşme sıklığını artırmış ve daha anlamlı diyalogların kurulmasına olanak tanımıştır. Bununla birlikte, *bazı öğretmenler e-portfolyo üzerinden yapılan yorumların daha yüzeysel kaldığını* ve çocukların öğrenme süreçlerine katkısının sınırlı olabileceğini belirtmiştir. Özetle, *e-portfolyolar ebeveyn-öğretmen iletişimini güçlendirmiş* ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha fazla katılım sağlamasına yardımcı olmuştur. Ancak çevrimiçi platformda gerçekleştirilen iletişimin derinleştirilmesi ve *çocukların öğrenme sürecine olan etkisinin artırılması gereği* vurgulanmıştır.

Tsirika vd. (2017), e-portfolyonun erken çocukluk eğitiminde alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak uygulanmasını incelemiştir. Çalışmanın amacı, çocukların öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda ebeveynlerle iletişimi artırmayı amaçlayan bir e-portfolyo platformunun eğitime yansımalarını araştırmaktır. Bu doğrultuda, Yunanistan'da bir okul öncesi sınıfında e-portfolyonun uygulanma süreci ve bu süreçte öğretmen, çocuklar ve ebeveynlerin geri bildirimleri analiz edilmiştir. Bulgular, e-portfolyonun çocuklarda öz değerlendirme becerilerini güçlendirdiğini ve akran değerlendirmesi yoluyla iş birliğini teşvik ettiğini göstermiştir. Çocuklar, kendi çalışmalarını seçme sürecinde sorumluluk alarak kendilerini değerlendirme fırsatı bulmuş, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken karşılıklı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Ebeveynler ise e-portfolyoyu çocuklarının gelişimini izlemek adına etkili bir araç olarak görmüşlerdir. Fakat bazı *ebeveynlerin platformu daha az kullandığı ve çocukların yansıtma yapma konusunda başlangıçta zorluk yaşadığı* bildirilmiştir. Tsirika vd. (2017), e-portfolyonun *çocuklarda öz ve akran değerlendirme süreçlerini destekleyen bir araç olarak etkili olduğunu* savunmuştur. Ancak daha fazla ebeveyn katılımını teşvik etmek ve çocukların değerlendirme süreçlerine alışmalarını sağlamak için ek desteklerin sağlanması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Habeeb ve Ebrahim (2019), Kuveyt'te gerçekleştirdikleri araştırmada bilimsel kavramların öğreniminde e-portfolyo kullanımının öğretmen değerlendirmesi ve çocuk performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bu doğrultuda, bilgi ve iletişim

teknolojilerinin erken çocukluk eğitimindeki potansiyel katkılarını değerlendirmiştir. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı hakkındaki algılarının çocukların öz değerlendirme yeteneklerinin gelişimine olan katkısı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, öğretmenlerin e-portfolyo uygulamalarını desteklemesiyle çocukların öz süreçleri içeren öğrenme alışkanlıkları geliştirdiğini ortaya koymuştur. E-portfolyolar çocukların bilimsel kavramları öğrenmesini destekleyerek daha yüksek bir katılıma imkân vermiş ve öğretmen değerlendirmelerini kolaylaştırmıştır. Ayrıca e-portfolyo süreci, *çocukların öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıyarak, öğrenime yönelik farkındalıklarını artırmıştır*. Aynı zamanda e-portfolyoların çocuklar arasındaki iş birliği ve iletişimi güçlendirdiği, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik bakış açısını genişlettiği öne sürülmüştür. Araştırmacılar, *öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda desteklenmesi gerektiğini* ve e-portfolyo uygulamalarının böylece daha etkin bir şekilde benimseneceğini vurgulamışlardır.

Lim ve Cho (2019), Reggio Emilia ilhamlı bir okul öncesi kurumundaki Koreli ebeveynlerin mobil dokümantasyon uygulaması kullanımını incelemiştir ve araştırmanın amacı babalar ve anneler arasındaki mobil dokümantasyon kullanım farklılıklarının ortaya koyulmasıdır. 274 ebeveynin katıldığı çalışmada, annelerin mobil dokümantasyonu daha sık kontrol ettiği, daha fazla mesaj bıraktığı ve geniş aileyle daha çok paylaştığı tespit edilmiştir. Bulgular, annelerin çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağladığını ve çocuklarla iletişim kurmak için mobil dokümantasyonu daha fazla kullandığını göstermiştir. Babalar ise çocuklarıyla daha az sıklıkta bu uygulamayı kullanarak iletişim kurmuştur. Araştırmacılar, annelerin çocukların eğitim süreçlerine daha sıcak ve destekleyici bir şekilde dahil olduğunu, babaların ise daha hedef odaklı bir yaklaşım sergilediğini öne sürmüştür. Ayrıca, babaların mobil dokümantasyonu evde kullanma eğiliminde oldukları, ancak annelerin hem evde hem de iş yerinde bu uygulamayı kontrol ettiği gözlemlenmiştir. Çalışma, mobil dokümantasyonun ebeveynlerin çocuklarının öğrenme deneyimlerine katılımını arttırmak için potansiyel bir araç olduğunu vurgulamıştır. Ancak *bu süreçte annelerin daha fazla katılım sağladığı düşünüldüğünde, babaların da dahil olmasını teşvik edici yöntemlere ihtiyaç olduğu* belirtilmiştir.

Stratigos ve Fenech (2020), erken çocukluk eğitiminde dijital uygulamaların, çocukların deneyimlerini belgelemek, öğrenme odaklı değerlendirme yapmak ve

ebeveynlerle iletişimi desteklemek üzere kullanımını incelemiştir. Dijital dokümantasyon uygulamalarının sunduğu avantajların yanı sıra içerik, erişim, eşitlik, iş yükü ve etik gibi çeşitli zorlukları da beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir. Çalışma, dijital uygulamaların ebeveynlerle iletişimi artırma ve pedagojik faydalar sağlama potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak uygulamaların bazı ebeveynler için erişim sorunları yaratabileceğini, öğretmen-çocuk etkileşimlerini olumsuz etkileyebileceğini ve öğretmenlerin iş yükünü artırabileceğini de vurgulamıştır. Ayrıca *ebeveynlerin tüketici olarak beklentileri doğrultusunda dijital dokümantasyon içeriklerinin şekillenmesi riskine dikkat çekilmiştir*. Bu durumun *öğretmenleri sürekli olarak olumlu içerikler üretmeye zorlayabileceği* belirtilmiştir. *Çocukların, dijital portfolyolarda pasif bir şekilde belgelenen nesnelere haline gelmeleri riski* ise başka bir etik tartışma konusu olarak ele alınmıştır. Çalışma, dijital uygulamaların kullanımında çocuk haklarına ve etik değerlerin korunmasına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Sonuç olarak, dijital uygulamaların yararları olsa da *içerik, erişim ve etik gibi konular* derinlemesine ele alınması gereken kritik başlıklar olarak sunulmuştur.

Buchholz ve Riley (2020), Seesaw isimli dijital portfolyo uygulamasının kullanımında öğrenme sürecini ailelere görünür kılmak için mobil belgelerin nasıl değerlendirilebileceğini araştırmıştır. Çalışma, bir okul öncesi öğretmenin deneyimlerinden yola çıkarak, sınıf içi öğrenme süreçlerinin ailelerle nasıl paylaşıldığını ve bu paylaşımlar aracılığıyla ailelerin çocukların öğrenme süreçlerine ne şekilde katkıda bulunabileceğini ele almıştır. Dijital dokümantasyonların öğrenme sürecini yansıtmaya uygun olarak kullanılması durumunda, ailelerin çocuklarının erken okur yazarlık becerilerine daha fazla dahil olabildiğini göstermiştir. Dokümantasyonlar yalnızca ne öğrenildiğine dair değil, nasıl öğrenildiğine odaklanarak ailelerin sürece katılımını teşvik etmiştir. Öğretmen, öğrenme süreçlerini fotoğraflar, videolar ve ses kayıtları ile zenginleştirerek, çocukların sınıf içindeki gelişimlerini ailelerin görmesini sağlamış ve böylece ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmiştir. Ayrıca aileler çocukların öğrenme süreçlerini *sadece nihai ürün üzerinden değil, sürecin kendisini gözlemleyerek anlama* fırsatına sahip olmuştur. Araştırmacılar, bu tür dijital dokümantasyonların geleneksel değerlendirmenin ötesinde pedagojik bir değer taşıdığını ve *öğrenme süreçlerinin aileler için daha anlamlı hale geldiğini* vurgulamıştır. Çalışma, dijital dokümantasyonun okul ile

aile arasında daha derin bir bağ kurma potansiyeline sahip olduğunu, ancak bu tür dijital araçların dikkatle ve planlı bir şekilde kullanılması gerektiğini savunmuştur.

White vd. (2021), dijital belgeleme platformları aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öğrenme süreçlerini nasıl algıladığını ve tanımladığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, dijital platformlar ile çocukların öğrenme süreçlerini izleme ve öğrenmeleri ifade etme biçimlerinin nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik bir pilot çalışma olarak tasarlanmıştır. Avustralya ve Yeni Zelanda'daki dört erken çocukluk eğitimi kurumundaki öğretmenler ile video destekli geri çağırma görüşmeleri yapılmıştır. Dijital platformlar sayesinde öğretmenlerin öğrenmeyi etiketlenebilir, izlenebilir, tamamlanmış ve ortak oluşturulmuş olarak gördükleri belirlenmiştir. Dijital platformlar aracılığıyla öğretmenlerin belgeleme ve değerlendirme süreçlerinde yeni kararlar aldığına, platformun fırsatlar sunduğuna ve bazı gerilimlere de yol açtığına vurgu yapılmıştır. Örneğin, öğretmenler platformun sunduğu etiketleme ve izleme özellikleri ile çocukların belirli öğrenme alanlarına dair değerlendirmelerde düzenli bir yapı oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı durumlarda öğretmenlerin etiketlemeyi platformun beklentilerini karşılamak amacıyla yaptığı ve bu durumun öğrenme süreçlerini tam olarak yansıtmayabileceği aktarılmıştır. Öğretmenler, platformun görsel içerik odaklı yapısının değerlendirme sürecini kısıtladığını ve bazı ailelerin dijital platforma erişememesi gibi sınırlılıkların olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, dijital platformların öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl gördüğünü etkileyen güçlü birer aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Athota (2022), erken çocukluk eğitiminde kullanılan dijital bir dokümantasyon uygulaması olan Storypark aracılığıyla öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini ne şekilde belgelediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, dijital belgeleme uygulamalarının pedagojik belgeleme süreçlerine etkisini ele almış ve bu doğrultuda Storypark uygulamasının tasarımını, imkân verdiği medya türlerini ve öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini analiz etmiştir. Storypark'ın sunduğu çoklu medya seçenekleri (fotoğraf, video, ses) ile belgelemeyi nasıl desteklediği, öğretmenlerin bu özellikleri hangi ölçüde kullandığı ve uygulamanın pedagojik belgelemeyi ne şekilde yapılandığı ortaya koyulmuştur. Storypark'ın öğretmenlere öğrenme belgelerini oluşturma konusunda yardımcı olacak imkanlar sunduğu fakat bu imkanların kullanımının kurum politikaları,

*öğretmenlerin bilgi düzeyi ve zaman kısıtları gibi etkenlerle sınırlı olduğu* bildirilmiştir. Örneğin, uygulama tasarımında öncelikli olarak sunulan bazı özelliklerin öğretmenler tarafından daha az kullanıldığı ve *öğretmenlerin belgeleme sürecinde zaman kısıtlılığı sorunu yaşadığı* ortaya çıkmıştır. Araştırma, dijital belgeleme araçlarının öğretmenlere yeni fırsatlar sunduğu kadar belgeleme süreçlerine bazı sınırlamalar getirdiğini de aktarmış; çocukların öğrenmelerinin belgelenmesi konusunda dijital platformların güçlü bir etken olduğu vurgulamıştır.

Yang vd. (2022), Çin’de erken çocukluk eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik dokümantasyonda kullanımını incelemiştir ve teknoloji destekli dokümantasyon yöntemlerinin çocukların öğrenme sürecine katkısını anlamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji, pedagojik bilgi ve içerik bilgisi arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Öğretmenler teknolojiyi çocukların oyunlarını ve etkinliklerini fotoğraf veya video ile kaydetmek ve bu kayıtları çocuklarla paylaşarak onların kendi deneyimlerinden öğrenmelerini sağlamak için kullanmıştır. Özellikle oyun esnasında karşılaşılan zorlukları ele almak ve çocukların oyun kalitesini artırmak için yapılan “oyun üzerine yorum yapma” pratiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, çocukların oyun sırasında yaşadıkları sorunları çözme süreçlerini kayıt altına almış, diğer çocuklarla paylaşmış ve tüm sınıfın bu deneyimden faydalanmasını sağlamışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin teknoloji destekli dokümantasyonu daha çok *öğretici bir araç* olarak gördüklerini aktarmıştır. Öyle ki alınan *kayıtlar üzerinden çocukların kendi oyunlarını yansıtma ya da değerlendirme süreçlerine yeterince odaklanılmadığı* belirtilmiştir. Bu bulgu, Çin’de *çocuk merkezli yaklaşımların sınırlı olması* ve öğretmenlerin geleneksel öğretmen rollerine bağlı kalmaları ile ilişkilendirilmiştir.

Albin-Clark (2023), mobil dokümantasyon kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki sınırlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, sosyal medya üzerinden (verinin elde edildiği dönemdeki ismiyle Twitter) çocukların öğrenme süreçlerinin nasıl paylaşıldığı ve bu paylaşımların öğretmenler üzerinde yarattığı duygusal yük ve iş yükü araştırılmıştır. Mobil dokümantasyonun ebeveynler ve öğretmenler arasında bağlar kurarak topluluk duygusunu güçlendirdiği ancak aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşamlarına iş yükü oluşturduğu gözlemlenmiştir. Özellikle sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar, *öğretmenlerin iş saatleri dışında da ailelere bilgi iletme gerekliliğini*

*doğurmuş* ve bu durum öğretmenlerin *iş ile özel yaşam arasındaki sınırların bulanıklaşmasına* sebep olmuştur. Araştırmacı, mobil dokümantasyonun eğitimde topluluk oluşturma gibi pozitif etkilerine dikkat çekse de öğretmenlerin duygusal yükünü artırdığını ve özel alanlarına müdahale ettiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, sosyal medya etkileşimlerinin öğretmenlerin profesyonel sınırlarını zorladığı ve eğitim politikalarıyla bağlantılı olarak çocukların başarı odaklı değerlendirilmesine yol açabileceği belirtilmiştir.

Nuttall vd. (2023), dijital dokümantasyon platformlarının Avustralya ve Yeni Zelanda'daki okul öncesi öğretmenlerinin iş yüküne olan etkisini ve iş pratiklerini nasıl dönüştürdüğünü araştırmayı amaçlamıştır. Dijital dokümantasyon platformlarında gerçekleşen etiketleme ve izleme işlemlerinin öğretmenlerin günlük rutinlerinde nasıl motive edici unsurlar oluşturduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin dijital platformları çocukların öğrenme süreçlerini belgelemek, velilerle paylaşmak ve kurumsal gereklilikleri yerine getirmek amacıyla yoğun bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, bu süreçte *platformlara girilen veri akışı ile iş yükü arasında bir denge kurmanın zorluğuna* dikkat çekmiştir. Dijital dokümantasyon platformlarının eğitimsel fayda sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin iş pratiklerini yönlendiren bir kontrol mekanizmasına dönüştüğü de vurgulanmıştır. Dijital etiketleme ve izleme sistemlerinin *kurum yöneticileri tarafından, öğretmenlerin performanslarını izlemek* ve veri odaklı bir yönetim anlayışı geliştirmek adına kontrol edildiği bildirilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin *iş yükünü artırmasına* dikkat çekilmiştir. Araştırma dijital dokümantasyon platformu kullanımının iki işlevine dikkat çekmiştir: (1) öğretmenlerin dokümantasyon yaparken belirlenmiş standartlara uymasını ve (2) velilere yönelik gerçekleşen dokümantasyonun düzenli bir şekilde yapılmasını sağlamak.

Cowan ve Flewitt (2023), erken çocukluk eğitiminde kâğıt temelli belgelemeden dijital belgeleme sistemlerine geçişin demokratik potansiyellerini ve bu geçişin getirdiği zorlukları incelemiştir. Araştırma, dijital belgelerin özellikle dezavantajlı durumdaki çocuklar veya İngilizce öğrenmeye yeni başlamış çocuklar için değerlendirme süreçlerinde daha demokratik bir yaklaşım sağlayabileceğini öne sürmüştür. Çalışma, Londra'daki üç farklı erken çocukluk eğitimi merkezinde gerçekleştirilen vaka çalışmaları üzerinden dijital belgelerin çocukların öğrenmelerini nasıl daha dinamik ve çok yönlü bir şekilde yakalamaya yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Dijital belgeleme ile çocukların ve

ebeveynlerin öğrenme kanıtlarına erişiminin arttığı ancak *mevcut dijital sistemlerin daha çok yetişkinler için tasarlandığı* bulgusuna dikkat çekilmiştir. Bu durum, *çocukların kendi belgelerine katkıda bulunma olasılığını sınırlayarak çocuğun sesinin geri planda kalmasına* yol açabilmektedir. Dijital belgelemenin hem fırsatları hem de sınırlılıkları ele alınmış, çocukların dijital belgeleme üzerinden çeşitli öğrenme biçimlerini tanıması ve öğrenmelerini paylaşması gereği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, erken çocukluk eğitimcileri ile dijital dokümantasyon tasarımcılarının birlikte çalışarak *daha demokratik ve kapsayıcı değerlendirme uygulamalarını* destekleyecek platformlar geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Balcı (2022), erken çocukluk eğitime yönelik geliştirilen e-portfolio platformu PORTİ'nin çocuklar, eğitim ortamı ve aileler üzerindeki etkilerini incelemiştir. E-portfolioyunun çocukların yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediği ve çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımının sağlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, çocukların ürünlerine yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeler yapabilmeleri sayesinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiğini bildirmiştir. Ayrıca, öğretmen ve ailelerin platformdaki geri bildirimleri ile çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerinin desteklendiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenin çocuğu tanıması, planlama ve değerlendirme yapması; öğretmen-çocuk ilişkisi; aile katılımı konularında PORTİ'nin katkılar sunduğu bildirilmiştir. Aynı zamanda PORTİ'nin kullanımı incelenmiş ve öğretmenin aktif olarak kullandığı, aile ile yorum yaparak etkileşim halinde olduğu, gelişimsel vurgular yaptığı, ürünleri gelişim alanlarına ilişkin becerilerle ilişkilendirdiği görülmüştür. Araştırmacı, e-portfolioyunun öğretmenlerin çocukları daha iyi tanımasını ve onların gelişim süreçlerini değerlendirmelerini kolaylaştırdığını bildirmiştir. Diğer yandan e-portfolio, ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine dair daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve çocuklarıyla ilgili geri bildirimler alabilmelerini sağlamıştır. Özellikle *çocuğun yansıtıcı düşünme becerisi gelişiminde e-portfolioyunun etkili bir araç* olarak öne çıktığı belirtilmiş, fakat *teknolojik altyapı eksiklikleri ve kullanıcı eğitimi gerekliliği* gibi bazı sınırlılıklara dikkat çekilmiştir.

Küçükkara (2023), okul öncesi öğretmenlerini e-portfolio platformu geliştirme ve uygulama sürecine dahil ederek bir eylem araştırması yürütmüştür. Bu araştırma kapsamında yanıt aramıştır. Hem e-portfolio platformu geliştirme sürecinin nasıl gerçekleştiği hem de öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bilgilerinin ve teknolojik

araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının bu süreçten nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Eylem araştırması tasarımı aracılığıyla öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanan e-portfolyo platformunun; saklama alanı, zaman yönetimi ve objektif değerlendirme gibi konularda öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırdığı bildirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kullanıcı dostu, kapsamlı değerlendirme araçları sunan işlevsel bir e-portfolyo platformunun oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan e-portfolyo deneyimleme süreci sonunda öğretmenlerin *teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarında iyileşme* ve *çocukları tanıma ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi düzeylerinde artış* olduğu bildirilmiştir. Sonuç olarak, kademeli ve sürekli tasarlanan eylem planlarıyla e-portfolyo platformu iyileştirilmiş ve kullanan *öğretmenlerin pedagojik becerileri ve tutumları konusunda gelişme* gösterdiği aktarılmıştır.

Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımının incelendiği çalışmalarda öğrenme topluluğu oluşturmak, öğretmen-ebeveyn iş birliğinin sağlanması, kapsamlı belgeleme imkânı, çocuğun öz ve akran değerlendirmesi yapabilmesi, ailelerin süreci daha iyi anlaması, çocuğun yansıtıcı düşünmesine katkı ve öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerinde gelişmeler gibi olumlu yönler vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra; tek taraflı iletişim eğilimi, kısıtlı çocuk etkileşimi ve çocuğun pasif belgelene haline gelmesi, platform tasarımında tüketici olarak görülen ebeveynlerin pedagojik hedefleri baskılaması, öğretmenlerin belgeleme ile izlenim bırakma çabası, görsel içeriğin değerlendirme odağını gölgelemesi, öğretmenler için zaman alıcı olması, değerlendirme amaçlı değil öğretim amaçlı belgeleme, öğretmenlerin iş-özel yaşam dengelerinin bozulması, platformların kurumlarca denetleme mekanizması olarak kullanımı gibi sorunlu yönlere dikkat çekilmiştir. İncelenen çalışmalarda, birbirinden farklı coğrafyalarda, bağlamlarda ve pedagojik anlayışlarda e-portfolyoların kullanımına ilişkin çeşitli avantaj ve dezavantajların ortaya çıktığı görülmüştür. Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi ortamlarında e-portfolyo kullanımının öğretmenlerin beklentileri, deneyimleri, görüşleri ve önerileri açısından çok yönlü bir şekilde incelenmesi hem alan yazınına hem de alandaki uygulamalara bağlamımıza özgü derinlemesine bir bakış açısı ve anlayış sunacaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, araştırmacının rolü, kullanılan e-portfolio platformunun tasarım süreci ve özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında e-portfolio kullanımını öğretmenlerin beklentileri, deneyimleri, görüşleri ve önerileri bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve uygulamalarının derinlemesine incelenmesi ve ortaya çıkarılması hedeflendiğinden nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmalarında, sınırları belirlenmiş bir ya da birkaç sistem (yani durum) hakkında çeşitlendirilmiş, detaylı ve derinlemesine veri elde edilir ve elde edilen veriler betimlenir ya da temaları ortaya koyularak açıklanır (Creswell, 2007). Yin'e (2017) göre araştırma “ne oluyor?” gibi betimleyici ya da “nasıl oluyor?” gibi açıklayıcı bir soruya yanıt aradığında durum çalışmasının yürütülmesi uygun olmaktadır. Bu araştırmada, durum çalışması desenlerinden *bütüncül tek durum deseni* kullanılmıştır. Bu desen, tek bir analiz birimi üzerinden yürütülen ve genellikle standart dışı ya da özgün durumların incelenmesi için tercih edilen bir yaklaşımdır (Yin, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında sadece bu çalışma için özel olarak bir e-portfolio platformu geliştirilmiştir. Platformun bu araştırmaya özgü olarak tasarlanmış olması, çalışmanın kendine özgü bir durumu ele aldığını göstermektedir. Platformun kullanımıyla yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ve uygulamaları incelenmiştir. Bütüncül bir yaklaşım benimsenerek, dört okul öncesi öğretmeninden aynı görüşme protokolleri, aynı gözlem formları ve tek bir e-portfolio web sitesi aracılığıyla veriler toplanmıştır.

### 3.2. Katılımcılar

Erken çocukluk eğitiminde e-portfolio kullanan öğretmenlerin deneyim ve uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu durum çalışması kapsamında katılımcıların belirlenmesi için *amaçlı örnekleme* türünden yararlanılmıştır. Fraenkel vd. (2012) amaçlı örnekleme için uygun örneklemeden farklı olarak tanımlanmaktadır çünkü “araştırmacılar sadece uygun olanları incelemekle kalmaz, daha ziyade ön bilgilere dayanarak ihtiyaç duydukları verileri sağlayacağına inandıkları bir örnekleme seçmek için yargılarını kullanırlar.” şeklinde belirtmektedir. Pedagojik dokümantasyon çalışmaları, kuramsal çerçevede belirtildiği gibi süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirmelerdir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında veri toplama sürecinin sürece yayılması ve katılımcı öğretmenlerin e-portfolio uygulamalarının uzun bir süreç boyunca incelenmesi gerekmektedir. Uzun bir araştırma süreci planlandığı için, *araştırmacının öğretmenlere kolayca ulaşabilmesi* gerekmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden, dijital araçları ve pedagojik dokümantasyonu bir akademik yarıyıl boyunca sınıflarında uygulamaları, bu süreci sürdürmeleri ve uygun şekilde tamamlamaları beklenmektedir. Bu süreç, öğretmenler için normal eğitim-öğretim görevleri dışında ek bir iş yükü getireceğinden, *araştırmaya gerçek bir gönüllülükle katılım göstermeleri* kritik öneme sahiptir. E-portfolio deneyim ve uygulamalarını incelemek amacıyla öğretmenlerden *on hafta süresince veri toplanacağı* için (bir hafta ön görüşme, sekiz hafta gözlem, bir hafta son görüşme) katılımcıların bu süreç boyunca çalışmayı gönüllülükle sürdürme, başlatma ve uygun şekilde sonlandırma *motivasyonuna sahip olması* gerekmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırma katılımcısı olacak öğretmenlerin erişilebilir, gönüllü ve araştırmayı sürdürme motivasyonuna sahip olmaları önemlidir.

Erişim zorlukları, katılımcıdaki gönüllülüğün veya motivasyonun yetersizliği araştırmanın uzun süreli veri toplama sürecini aksatabileceğinden, Fraenkel vd.’nin (2012) belirttiği gibi ihtiyaç duyulan veriyi sağlayabilecek öğretmenlerle çalışılması hedeflenmiştir. Bu durum, araştırmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örneklemenin *ölçüt örnekleme* türünü tercih etmeyi gerektirmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın gerekliliklerini karşılayan kriterleri sağlayan durumların seçilmesini temel alır (Patton, 2002). Bu araştırma için belirlenen *kriterler*, sekiz hafta boyunca öğretmenlerin gözlemlenebilmesi için *erişilebilirlik* ve veri toplama sürecinin kendi görevleri dışında bir iş yükü oluşturacağı göz önüne alınarak *gönüllülük esasına* dayanmaktadır. *Erişilebilirlik*

*kriterini karşılması için* araştırmacının ikamet ettiği İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin katılımcı olarak belirlenmesi uygun görülmüştür. 4 Şubat 2025 tarihinde MEBBİS'ten alınan bilgilere göre, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 21 resmi anaokulu bulunmaktadır (MEB, 2025). Bu sayı, İstanbul'daki ilçeler arasında en yüksek resmi anaokulu sayısıdır. Çeşitliliğin sağlanması amacıyla, ilgili ilçedeki kurumlarla iletişime geçilmiştir. Ardından *gönüllülük esasının karşılanması için* görüşülen kurumlarda araştırma süreci ile ilgilenen, uzun soluklu araştırmaya katılmak isteyen, öğretim teknolojileri ve dijital teknolojilere meraklı olan öğretmenlerle tanışma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Tanışma toplantıları sonucunda erişilebilirlik ve gönüllülük esas kriterlerini karşılayan, *araştırmaya katılım için gönüllü onam veren dört okul öncesi öğretmenin*in araştırmanın katılımcıları olmasına karar verilmiştir.

Patton (2002), nitel araştırmalarda *örneklem büyüklüğü* için bir kural olmadığını belirterek araştırmacının genişlik ya da derinlik arasındaki tercihini ele almaktadır. Genişlik arayışındaki bir araştırmacı sınırlandırılmış bir dizi deneyimi daha fazla sayıda insan için incelerken, *derinlik arayışındaki bir araştırmacı ise daha az sayıda insanla daha geniş bir aralığa yayılmış deneyimleri incelemeyi* hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmanın 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ilinde, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan, *derinlik arayışına imkân veren çoklu veri toplama araçlarıyla* (görüşme, gözlem, doküman analizi, yazılı yansıtma) *daha derinlemesine veri sağlamak amacıyla dört okul öncesi öğretmeni* ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

*Katılımcı öğretmen sayısının dört olarak belirlenmesinde* aynı zamanda veri doygunluğu kavramı da ele alınmıştır. Guest vd. (2006) veri doygunluğunu verilerde artık yeni bilgi veya tema gözlemlenmediği nokta olarak tanımlamıştır. Veri doygunluğu yalnızca katılımcı sayısı ya da görüşme miktarına (*nitel araştırma felsefesine uygun şekilde nicel ölçütlerle değil*) bağlı değil, araştırmanın kapsamı ve derinliği ile ilişkilendirilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında katılımcı dört öğretmen ile 10 haftalık veri toplama süreci boyunca toplam 20 görüşme ve toplam 32 gözlem yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde son aşamalara gelindiğinde görüşme sorularına sıklıkla *tekrar eden yanıtların verildiği*, gözlemlerde ise *aynı eylemlerin gözlemlendiği* görülmüştür. Bu nedenle veri toplama süreci sonunda elde edilen *verilerin doygunluğa ulaştığı* tespit edilmiştir.

Araştırmanın katılımcı belirleme konusunda ölçütlerine uyan ve araştırmaya katılım için gönüllü onam veren öğretmenlere ilişkin detaylı demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Mevcut araştırmanın raporlanması kapsamında katılımcı öğretmenlerin *anonimliğini* ve *kişisel bilgilerini korumak* adına gerçek isimleri yerine *rumuzlar* kullanılmıştır. Ek olarak, bulgular bölümünde adı geçen *tüm çocuklar için rumuz* kullanılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

	<b>Merve</b>	<b>Gamze</b>	<b>Betül</b>	<b>Esra</b>
Yaş	27	25	28	27
Sınıf mevcudu	15	21	19	17
Sınıfının yaş aralığı	36-48 ay	60-72 ay	48-60 ay	48-60 ay
Lise mezuniyet türü	Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi	Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi
Lisans mezuniyeti	Ege Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği	İstanbul Üniversitesi, Çocuk Gelişimi	Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek lisans durumu	-	Üsküdar Üniversitesi, Uygulamalı Psikoloji	Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi	Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi
Görev türü	Kadrolu öğretmen	Ücretli öğretmen	Kadrolu öğretmen	Kadrolu öğretmen
Zorunlu görev yeri	İstanbul, Küçükçekmece	-	İstanbul, Küçükçekmece	İstanbul, Küçükçekmece
Öğretmenliğe başlama yılı	Şubat 2022	Eylül 2022	Eylül 2018	Şubat 2022
Öğretmenlikte geçen süre	2,5 sene	2 sene	6 sene	2,5 sene
Mevcut kurum özelliği	Resmi bağımsız anaokulu	Resmi bağımsız anaokulu	Resmi bağımsız anaokulu	Resmi bağımsız anaokulu
Mevcut kurumda çalışma süresi	1 sene	1 sene	5 sene	2,5 sene
Daha önce kâğıt temelli portfolyo kullanma durumu	Kullandı	Kullandı	Kullandı	Kullanmadı
(Lisans eğitimi dışında) öğretim teknolojileri alanında eğitim alma durumu	Eğitim aldı	Eğitim almadı	Eğitim aldı	Eğitim almadı

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmen *Merve* 27 yaşındadır. 36-48 ay aralığındaki 15 çocuğun öğretmeni olarak resmi bağımsız bir anaokulunda görev almaktadır. Lisans mezuniyeti Ege Üniversitesi, okul öncesi öğretmenliğidir. Meslekte geçirdiği süre 2,5 senedir. *Gamze* ise 25 yaşındadır. 60-72 ay aralığındaki 21 çocuğun öğretmeni olarak resmi bağımsız bir anaokulunda görev almaktadır. Lisans mezuniyeti İstanbul Üniversitesi, çocuk gelişimi; yüksek lisans eğitimi ise Üsküdar Üniversitesi, uygulamalı psikolojidir. Meslekte geçirdiği süre iki senedir ve kendisi ücretli öğretmenlik yapmaktadır. *Betül* 28 yaşındadır. 48-60 ay aralığındaki 19 çocuğun öğretmeni olarak resmi bağımsız bir anaokulunda görev almaktadır. Lisans mezuniyeti Dokuz Eylül Üniversitesi, okul öncesi öğretmenliği; yüksek lisans mezuniyeti ise Marmara Üniversitesi, okul öncesi eğitimidir. Meslekte geçirdiği süre altı senedir. *Esra* 27 yaşındadır. 48-60 ay aralığındaki 17 çocuğun öğretmeni olarak resmi bağımsız bir anaokulunda görev almaktadır. Lisans ve yüksek lisans eğitimi Dokuz Eylül Üniversitesi, okul öncesi öğretmenliğidir. Meslekte geçirdiği süre 2,5 senedir.

### 3.3. Araştırmacının Rolü

Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesi ve araştırmaya gönüllü onam vermeleri ardından veri toplama süreci boyunca iletişim sağlanması ve araştırmacı tarafından toplu duyurular yapılması amacıyla bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Araştırma boyunca bu grup üzerinden *aktif iletişim* sağlanmıştır. Öğretmenler MiniPort üzerinde yaşadığı sorunları ya da teknik olarak karşılaştıkları hataları bu grup üzerinden bildirmiştir. Araştırmacı tarafından hangi gün ve hangi saatte gözlem ziyareti yapılacağı ya da görüşme gerçekleştirileceği bilgisi bu grup üzerinden duyuru olarak öğretmenlere iletilmiştir. Bir veri toplama aracı olan öğretmen günlüğünün yazılması amacıyla hatırlatmalar öğretmenlere grup üzerinden yapılmıştır.

Gözlem sürecinde özellikle ilk haftalarda katılımcılar ilk kez dijital bir dokümantasyon aracı kullanmaları nedeniyle “ne yüklemeliyim?” gibi sorular sormuş ya da “bu yüklediğim uygun mu?” sorularıyla eylemleri hakkında teyit almak istemiştir. Araştırmacı bu sorular karşısında sadece gözlemci olduğunu ve katılımcıların eylemlerini anlamaya çalıştığını vurgulamıştır. 15.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde Gamze’nin gözleminde yaşanan bir anekdot şu şekilde yansıtılmıştır: “*Ne yükleyeyim bu uygun mu?*”

*gibi sorularla teyit istedi, ben ‘Sadece size teknik destek olabilirim ne yapacağınızın kararını veremem. Siz özgürsünüz’ dedim.’. Araştırma boyunca araştırmacı, gözlemci ve süreç boyunca yaşananları raporlamaya yönelik tutumunu korumuştur. Katılımcı öğretmenlerin dokümantasyon tercihleri ya da eylemleri hakkında değerlendirme yapmamış ve yönlendirici bir ifade kullanmamıştır.*

Gözlem sürecinde öğretmenler (Gamze dışında) sınıf içinde ve çocukların bulunduğu bir ortamda MiniPort’u kullanırken gözlemlenmiştir. Gamze’nin sınıfının bodrum katta olması nedeniyle (MiniPort kullanımı internet erişimi gerektirdiğinden) gözlemler öğretmenler odasında çocukların olmadığı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Betül ve Esra, araştırmacı ilk kez sınıfa girdiğinde çocuklara araştırmacıyı tanıtmıştır ve çocuklara kısa bir açıklama yaparak araştırmacının bazı zamanlarda sınıfı ziyaret edeceğini belirtmiştir. Çocuklarla araştırmacı arasında toplu bir merhabalaşma yaşanmıştır. Betül ve Esra’nın gözlemlerinde sınıfta çoğunlukla başka bir yetişkin (uygulama öğrencisi [stajyer] öğretmen) çocuklara oyun zamanı esnasında eşlik etmiştir ya da etkinlik yönetmiştir. Merve’nin sınıfındaki çocukların 36-48 ay aralığında olması nedeniyle veri toplama sürecinin son aşamalarına doğru çocuklar araştırmacı ile iletişim kurmuştur. Veri toplama sürecinin ilerleyen haftalarında gözlem sırasında çocuklar, Merve ve araştırmacının yanına gelerek gözlem yapmış ya da Merve’nin ne yaptığına ilişkin soru sormuşlardır. Araştırmacı tüm veri toplama süreci boyunca sınıf içinde *hem öğretmen hem de çocuklar tarafından kabul görmüştür.*

Araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında (araştırmacı mevcut araştırmanın veri toplama süreci için ilk kez katılımcı öğretmenlerle tanışmıştır) iyi ilişkiler geliştirilmiştir. Veri toplama süreci bitmesine rağmen katılımcı öğretmenler araştırma için yapılacak ya da destek olunacak başka bir konu olup olmadığını sorgulamıştır. Betül, Merve ve Gamze veri toplama süreci bittikten sonraki aylarda araştırmacı ile iletişime geçerek araştırmanın seyrini merak ettiklerini ve araştırmanın ne zaman sonuçlanacağını sormuşlardır. Sürecin bitmesine ilişkin duygularını yansıtan öğretmenler sürecin hızlı ve keyifli geçtiğini bildirmiştir. Merve veri toplama süreci sonlanması ardından iki ay sonra MiniPort’a girişte sorun yaşadığını belirtmek için iletişim kurmuştur. Gamze ise veri toplama sürecinin bitmesi üzerinden altı ay geçmesine rağmen “*Keşke bu dönem de MiniPort kullanıyor olsaydım*” şeklinde dijital dokümantasyon kullanma ihtiyacına yönelik bir yansıtma

yapmıştır. Katılımcılar hem veri toplama sürecinde hem de daha sonrasında *araştırma sürecine ilişkin olumlu dönütler* sağlamıştır. Örnek olarak, *Betül son görüşme* sırasında son olarak eklemek istediklerine şu ifadeleri dahil etmiştir: *“Sadece şunu söylemek isterim; hiç aksatmamanız, her hafta gelmeniz katılımcılar üzerinde iyi izlenim bırakıyor, ciddiye almamıza neden oluyor. Başka araştırmada çok iptal alıp çok motivasyonum kırıldı. Beni araştırma boyunca zinde tuttu, her hafta rutini tutmak.”*

### **3.4. MiniPort: E-portfolio Platformunun Tasarlanması ve Özellikleri**

#### **Hakkında Bilgiler**

##### **3.4.1. MiniPort’un Tasarım Süreci**

Mevcut araştırmada kullanılmak üzere erken çocukluk eğitime yönelik bir e-portfolio web sitesinin tasarlanması için bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman bir öğretim elemanı olan yazılımcı ile Eylül 2023 tarihinde iletişime geçilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tasarım, çalışma takvimi ve bütçe konularında bilgi alışverişi yapılmış ve sürecin başlatılması için anlaşmaya varılmıştır. Web sitesinin ara yüz tasarım özellikleri erken çocukluk eğitimi paydaşlarının görüşleri doğrultusunda, Bedel vd.’nin (2024) çalışması ve bulguları temel alınarak oluşturulmuştur. Bedel vd. (2024), çalışmasında akademisyenler, öğretmenler ve velilerden oluşan erken çocukluk paydaşlarının e-portfolio kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiş ve ülkemizdeki paydaşların tasarlanması muhtemel e-portfolio platformuna ilişkin önerilerini sunmuştur. Mevcut araştırma için tasarlanacak olan e-portfolio web sitesinin tasarımsal ve içerik özellikleri Bedel vd.’nin (2024) çalışmasına dayandırılarak nihai halini almış ve bilgiler web sitesini geliştirmeye başlaması için yazılımcıya aktarılmıştır.

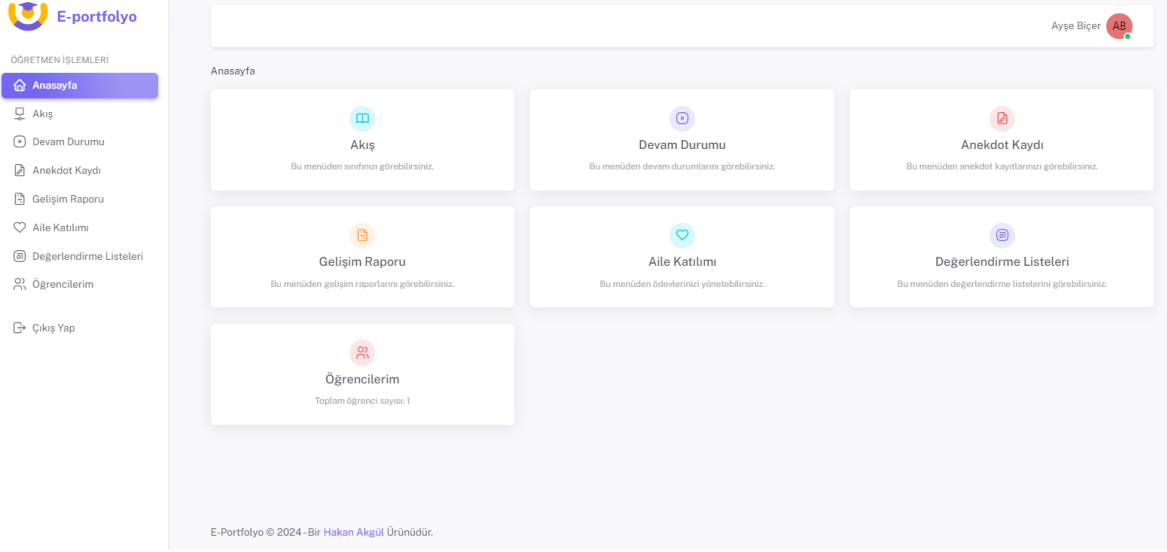
Süreç içerisinde yazılımcı örnek ekran görüntüleri aracılığıyla tasarım hakkında bilgi sağlamış ve gerekli durumlarda fikir alışverişi yapılmıştır. 27.11.2023 tarihinde web sitesinin birinci demosu yazılımcı tarafından yayınlanmıştır. Böylece demo öğretmen hesapları ve demo veli hesapları ile web sitesi ön izleme yapılacak bir hale gelmiştir. Demo hesaplar aracılığıyla ara yüze dair özellikler araştırmacı tarafından incelenmiş ve tasarıma ilişkin düzenlenmesi gereken noktalar yazılımcıya iletilmiştir. Hosting ve domain satın alma işlemi öncesinde web sitesinin alan adına karar verilmiştir ve *“https://www.MiniPort.org”* alan adı satın alınmıştır. 08.01.2024 tarihinde web sitesinin

ikinci demosu yazılımcı tarafından yayınlanmıştır. Bu sürümde ortaya çıkan yönetici hesabı araştırmacı tarafından deneyimlenmiştir. Yönetici hesabı üzerinden tüm öğretmen ve veli hesaplarının yönetilmesi ve ek olarak tüm öğrencilerin akışlarının izlenmesi gibi ara yüz özellikleri gözden geçirilmiştir. 29.01.2024 tarihinde web sitesinin üçüncü ve son demosu yazılımcı tarafından yayınlanmıştır. Bu demoda öğretmen ve veli hesapları açılarak “www.MiniPort.org” web sitesi bir öğretmenmiş ve bir veliymiş gibi tüm yönleriyle ve özellikleriyle araştırmacı tarafından iki haftalık bir süreç boyunca deneyimlenmiştir. Gözlemlenen hatalar, düzenlenmesi gereken tasarımsal ara yüzler ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken özellikler tespit edilmiştir; yazılımcıya aktarılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından 13.02.2024 tarihinde www.MiniPort.org veri toplama süreci için katılımcıların kullanımına uygun hale getirilerek nihai halini almıştır.

### **3.4.2. MiniPort’un Özellikleri Hakkında Bilgiler**

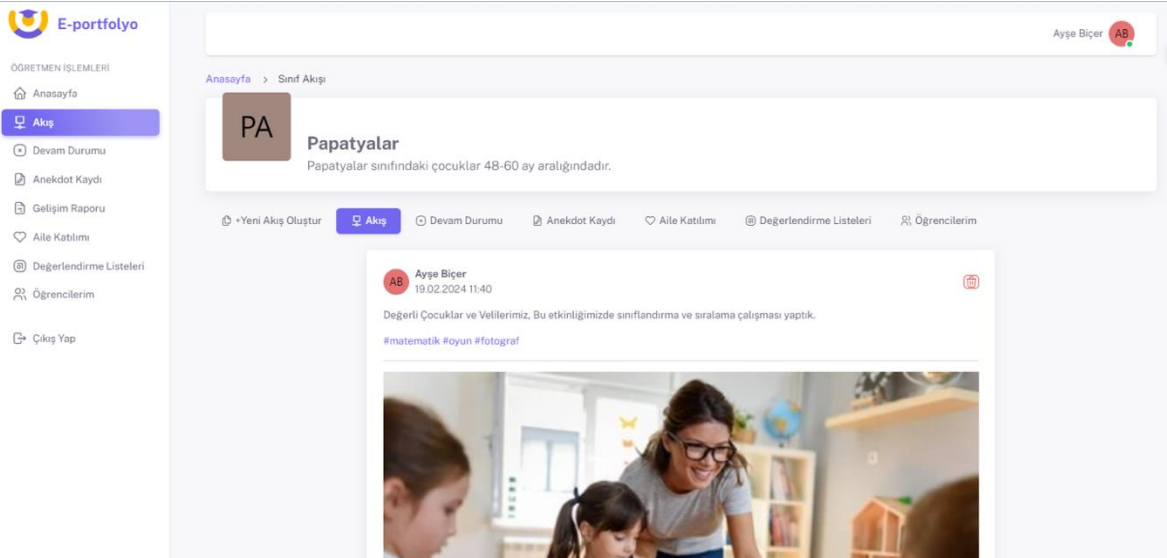
MiniPort web sitesinde kullanıma açık ve hesap oluşturulabilecek üç ara yüz türü bulunmaktadır; bunlar yönetici, öğretmen ve veli ara yüzüdür. Mevcut araştırma kapsamında araştırmacı, hesapları yönetmek amacıyla yönetici hesabını kullanmış ve web sitesinde yaratılan tüm hesapların kontrolünü bu ara yüzden sağlamıştır. Öğretmen ve veli ara yüzleri ise öğretmenlerin ve velilerin hesaplarına erişim sağlamaları ve web sitesini kullanmaları için tasarlanmıştır. Öğretmen ve veli ara yüzlerine ilişkin detaylı bilgiler ve web sitesinden alınmış ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen ara yüzünde kullanıcı girişi yapıldıktan sonra karşılaşılan ana sayfada sırasıyla “Akış”, “Devam Durumu”, “Anekdöt Kaydı”, “Gelişim Raporu”, “Aile Katılımı”, “Değerlendirme Listeleri” ve “Öğrencilerim” menüleri yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmen ara yüzü ana sayfası

*Akış*, öğretmenin sınıfı için MiniPort'ta yaptığı tüm hareketleri görebileceği bir sayfadır. Velilere gönderilen duyurular, çocuklar için girilen devam durumları, yazılan anekdot kayıtları ve velilere gönderilen ödevler kronolojik bir sıra ile bu sayfada görüntülenir (Şekil 2).



Şekil 2. Akış sayfası

*Yeni Akış Oluştur* butonuna tıklanıldığında çıkan form aracılığıyla, istenilen çocuk ya da çocukların e-portfolyo sayfasına ürün, bilgi, duyuru ya da belge gönderilebilir. Akış oluşturulurken;

1. Açıklama yazılır,
2. etiket (#matematik, #okumayazmayahazırlık, #oyun, #video, #belge, #anekdotkaydı vb.) seçilir,
3. akışın gönderileceği öğrenci ya da öğrenciler seçilir,
4. velilerin verebileceği tepkiler için izinler (“sadece okunabilir”, “sadece emoji”, “sadece yorum”, “yorum ve emoji”) seçilir,
5. fotoğraf, video, ses kaydı, belge yüklemek üzere medya seçimi yapılır ve
6. son olarak ilgili akışın çocuğun “Çalışmalar” klasörüne gönderilip gönderilmeyeceğine karar verilir. Tüm seçimlerin tamamlanması ardından “Akış Başlat” butonuna tıklanarak akış gönderilebilir (Şekil 3 ve Şekil 4).

The screenshot shows the 'Yeni Akış Oluştur' (New Stream) form in the E-portfolyo system. The form is for a class named 'Papatyalar' and is created by 'Ayşe Biçer'. The form includes a text area for the description, a section for tags (matematik, oyun, fotoğraf), and a section for students (Elifnaz Süzer). There is a 'Yeni Akış Oluştur' button at the bottom.

Şekil 3. Yeni akış oluşturma formu sayfası – 1

The screenshot shows the 'Yeni Akış Oluştur' (New Stream) form in the E-portfolyo system, showing the media selection options. The form is for a class named 'Papatyalar' and is created by 'Ayşe Biçer'. The form includes options for selecting media (Fotoğraf, Video, Ses Kaydı, Belge) and a section for 'Çalışmalar Klasörüne Ekle' (Add to Studies Folder). There is an 'Akış Başlat' button at the bottom.

#### Şekil 4. Yeni akış oluştur formu sayfası – 2

*Devam Durumu* ekranı aracılığıyla gün ve çocuk adı belirterek okula gelmeyen öğrencilerin devam durumları kayıt altına alınır (Şekil 5).

The screenshot shows the 'Devam Durumu Kayıt ve Kontrol Formu' page. The left sidebar contains navigation options: 'Anasayfa', 'Akış', 'Devam Durumu', 'Anekdot Kaydı', 'Gelişim Raporu', 'Aile Katılımı', 'Değerlendirme Listeleri', 'Öğrencilerim', and 'Çıkış Yap'. The main content area displays the class name 'Papatyalar' and the student list. The 'Devam Durumu' button is highlighted. The form fields include a date picker set to '19-02-2024' and a dropdown menu for selecting the student, currently showing 'Elifnaz Süzer'. A 'Devam Durumunu Kaydet' button is at the bottom.

#### Şekil 5. Devam durumu kayıt ve kontrol formu sayfası

*Anekdot Kaydı* aracılığıyla öğretmen eğitim-öğretim süreçlerinde gözlemlediği ya da tesadüfen karşılaştığı durumları ve olayları kayıt altına alabilir. Bu menü aracılığıyla oluşturulan anekdot kayıtlarını sadece öğretmen görebilir, çocuğun ya da velinin görme olanağı bulunmamaktadır (Şekil 6 ve Şekil 7).

The screenshot shows the 'Anekdot Kayıt Formu' page. The left sidebar is the same as in Şekil 5. The main content area displays the class name 'Papatyalar' and the student list. The 'Anekdot Kaydı' button is highlighted. The form fields include a date and time picker set to '16-02-2024 14:00', a location selection field with 'Drama merkezi' selected, and a dropdown menu for selecting the student, currently showing 'Elifnaz Süzer'.

#### Şekil 6. Anekdot kayıt formu sayfası – 1

E-portfolio

ÖĞRETMEN İŞLEMLERİ

- Anasayfa
- Akiş
- Devam Durumu
- Anekdot Kaydı**
- Gelişim Raporu
- Aile Katılımı
- Değerlendirme Listeleri
- Öğrencilerim
- Çıkış Yap

Ayşe Biçer AB

Elifnaz Süzer x

Gözlenen durum

Elifnaz drama merkezinde Murat ve Gülçin ile oynuyordu. Üçü de parmak kuklaları ve maskeleri deneyerek birbirleriyle gülüştüyordu. Elifnaz parmağına fil şeklinde olan parmak kuklayı geçirdi ve arkadaşlarına "haydi arkandan gelin, beni takip edin, ormanı gezelim" dedi. Üçü de fil yürümesini taklit ederek ayaklarını yere vura vura ormanda gezmeye başladılar.

Gözleme ilişkin yorumlar

Elifnaz oyunda arkadaşlarına yönerge vermek, onları harekete geçirmek ve liderlik yapmak konusunda çok hevesli. Çoğunlukla olduğu gibi bu oyunda da arkadaşları onu izledi ve kurduğu oyuna katıldı.

Anekdot Kaydını Kaydet

Anekdot Kayıtları

Anekdot kayıtlarınız bu alanda görüntüleyebilirsiniz.  
Henüz sisteme kayıtlı bir anekdot kaydınız bulunmamaktadır!

E-Portfolio © 2024 - Bir Hakan Akgül Ürünüdür.

Şekil 7. Anekdot kayıt formu sayfası – 2

*Gelişim Raporu* menüsünden yeni bir gelişim raporu oluşturmak için rapor tarihi ve çocuk ismi seçilerek “Gelişim Alanları” ve “Görüş ve Öneriler” bölümlerinde yer alan kısımlar doldurulur ardından form kaydedilerek ailelere gönderilir (Şekil 8 ve Şekil 9).

E-portfolio

ÖĞRETMEN İŞLEMLERİ

- Anasayfa
- Akiş
- Devam Durumu
- Anekdot Kaydı
- Gelişim Raporu**
- Aile Katılımı
- Değerlendirme Listeleri
- Öğrencilerim
- Çıkış Yap

Ayşe Biçer AB

Anasayfa > Gelişim Raporu Kaydı

PA Papatyalar  
Papatyalar sınıfındaki çocuklar 48-60 ay aralığındadır.

+Yeni Akiş Oluştur Akiş Devam Durumu Anekdot Kaydı **Gelişim Raporu** Aile Katılımı Değerlendirme Listeleri Öğrencilerim

**Yeni Gelişim Raporu Oluştur**  
Rapor tarihini ve çocuğu seçtikten sonra "Gelişim Alanı" ve "Görüş ve Öneriler" bölümlerini doldurup formu kaydediniz.  
Öğrenci bilgileri eksik veya hatalı ise Çocuk Bilgi Formunu güncelleyiniz.

Rapor Bilgileri

Okul Adı: Mine Anaokulu

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Ayşe Biçer

Rapor Tarihi: Gün-Ay-Yıl

Öğrenci Bilgileri

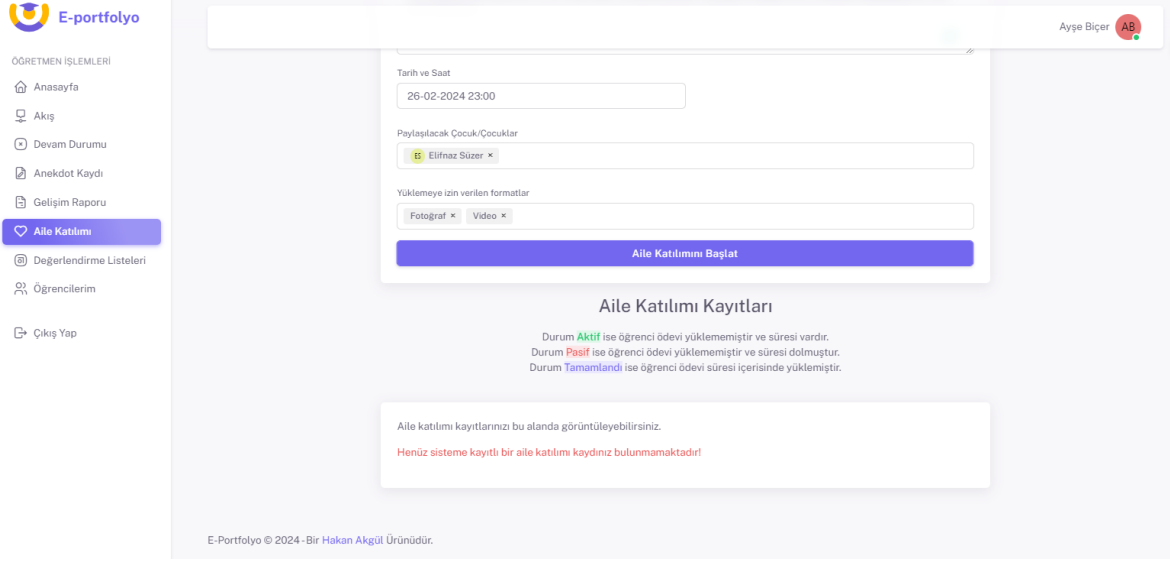
Çocuğu Seçiniz: Sadece 1 öğrenci seçiniz

Şekil 8. Yeni gelişim raporu oluştur sayfası – 1

Şekil 9. Yeni gelişim raporu oluştur sayfası – 2

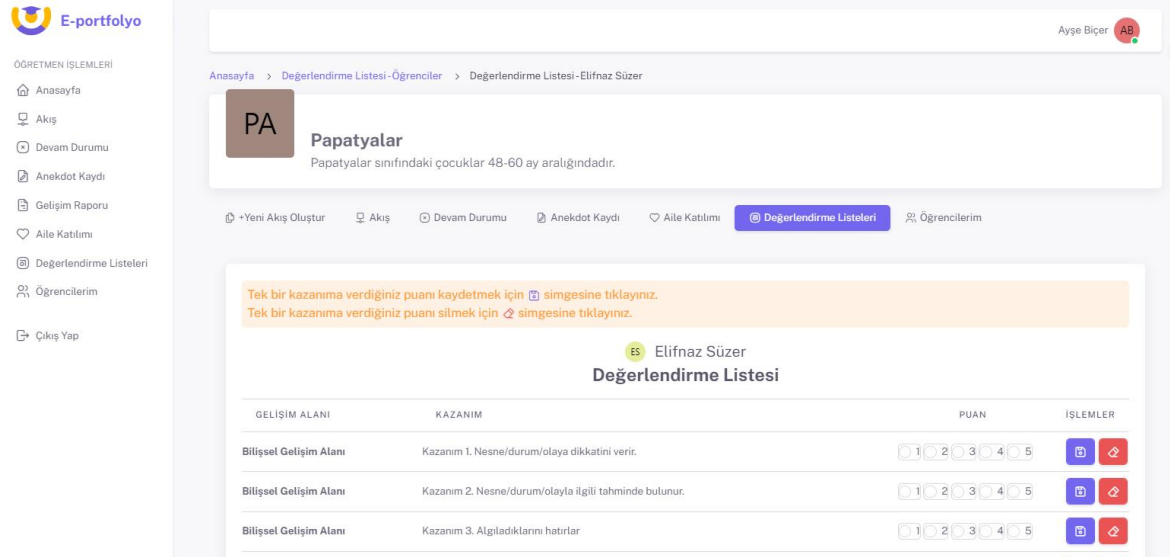
*Aile Katılımı* aracılığıyla öğretmen tarafından son teslim tarihi belirlenen aile katılımı görevi (ödev) oluşturulabilir ya da daha önce oluşturulan aile katılımları incelenebilir. Gönderilen ödev ya da görev kapsamında ailelerden fotoğraf, video, ses kaydı ya da belge yüklemeleri istenebilir (Şekil 10 ve Şekil 11).

Şekil 10. Yeni aile katılımı (ödev) oluştur sayfası – 1



Şekil 11. Yeni aile katılımı (ödev) oluştur sayfası – 2

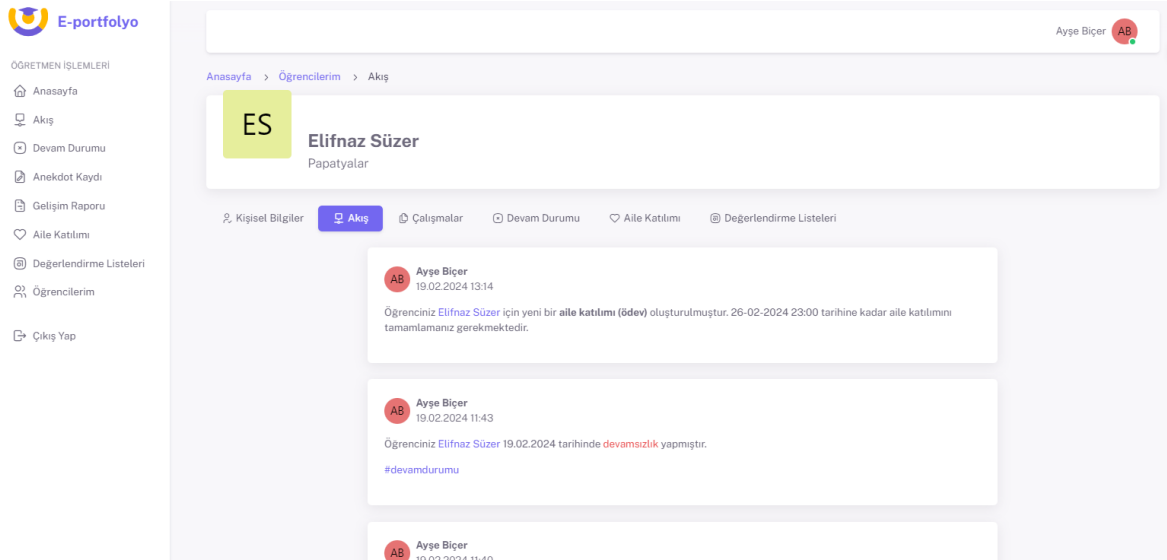
*Değerlendirme Listeleri* aracılığıyla öğretmen sınıfındaki çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve kavramlarının temel alındığı maddeleri beşli likert seçeneği ile işaretleyebilir. Kazanımlar kapsamında gelişim alanlarına (bilişsel, dil, vb.), kavramlar kapsamında kategorilere (duyu, zıt, zaman, vb.) ayrılmış işaretlenebilecek toplam 156 madde mevcuttur (Şekil 12).



Şekil 12. Değerlendirme listeleri sayfası

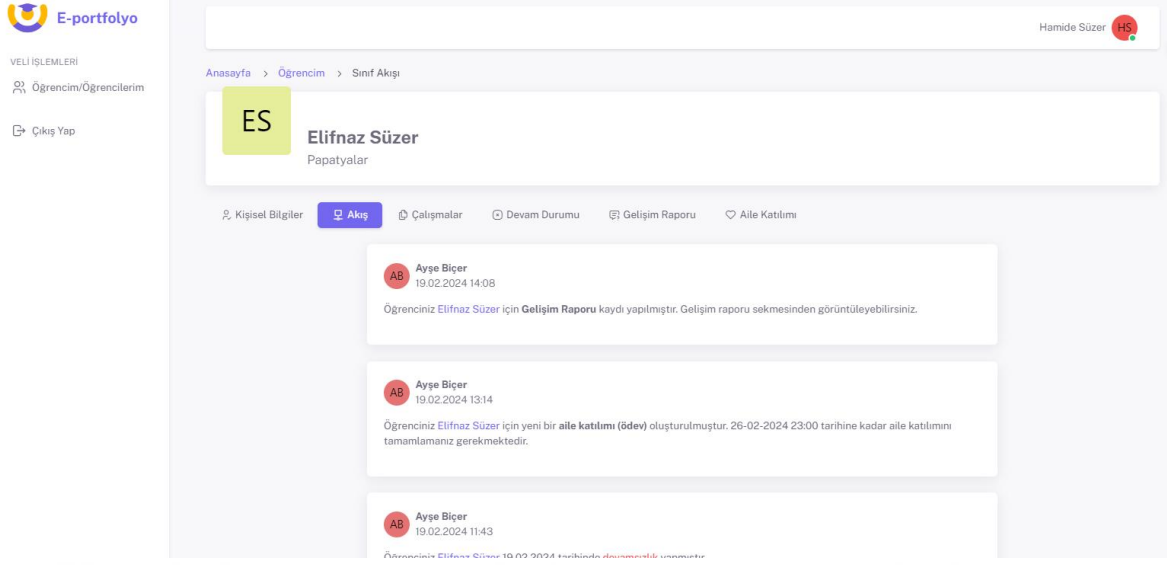
*Öğrencilerim* menüsünden bir çocuğun adı ve soyadına tıkladığında çocuğun “Akış” sayfası açılmaktadır. Akış sayfasında çocuğun çalışmaları, devamsızlık durumları,

duyurular ve aile katılımı görevleri kronolojik bir sıraya göre yer alır (Şekil 13). Ayrıca bu ekrandan çocuğun kişisel bilgileri, çalışmaları, devam durumu, aile katılımı ve değerlendirme listeleri sayfalarına ulaşılabilir.



Şekil 13. Öğrencilerim menüsü akış sayfası

*Veli ara yüzünde* ise kullanıcı girişi ardından “Öğrencilerim” sayfasında veli çocuğunun “Öğrenci Portföyünü Görüntüle” butonuna bastığında “*Kişisel Bilgiler*”, “*Akış*”, “*Çalışmalar*”, “*Devam Durumu*”, “*Gelişim Raporu*” ve “*Aile Katılımı*” menüleri ile karşılaşmaktadır (Şekil 14). Veli, öğretmenin gönderdiği akışları, çalışmalar klasörüne gönderilenleri, çocuğun devam durumunu, yazılmış gelişim raporunu ve aile katılımı görevlerini bu menülerden görüntüleyebilir ve tepki verebilir.



Şekil 14. Veli ara yüzü akış sayfası

Katılımcı öğretmenlerin web sitesini kullanmadan önce özelliklerini tanınması için “*MiniPort kullanım eğitimi*” düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu eğitim öncesinde öğretmenin kullanabileceği tüm ara yüz özellikleri gözden geçirilmiştir ve bu özellikler için hem yazılı ve hem görsel yönergeler oluşturulmuştur. Bu yönergeler sonucu “*Öğretmenler için MiniPort Kullanım Kılavuzu*” belgesi ortaya çıkmıştır (EK-1). Oluşturulan kullanım kılavuzu belgesi temel alınarak bir eğitim akışı tasarlanmıştır. Eğitime ilişkin bilgilere “3.6. *Veri Toplama Süreci*” başlığında yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin velilerine iletmek üzere “*Veliler için MiniPort Kullanım Kılavuzu*” belgesi oluşturulmuştur (EK-2). Bu belge veli ara yüzünde kullanılabilen tüm özelliklerin gözden geçirilmesi ardından yazılı ve görsel yönergeler ile betimlenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Veli kullanım kılavuzu, katılımcı öğretmenlere gönderilmiş ve velilerine iletmeleri talep edilmiştir.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin e-portfolyo deneyimleri ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu durum çalışmasında araştırma soruları temel alınarak bazı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları şunlardır:

- Öğretmenlerle gerçekleştirilen ön görüşmeler, süreç içi görüşmeler ve son görüşmelerde kullanılan *görüşme protokolleri*,
- Öğretmenlerin e-portfolyoyu kullanırken gerçekleştirdiği *web sitesi kullanıcı girişleri ve eylemleri*,
- Araştırmacının öğretmenlerin MiniPort kullanımını gözlemlemede kullandığı *gözlem formları*
- Sürecin araştırmacı tarafından yansıtılmasına imkân veren *araştırmacı günlükleri*,
- Sürecin bir yansıtması olan *öğretmen günlükleri*.

Araştırma sorusu temelli oluşturulan ve hangi veri toplama aracının hangi araştırma sorusuna veri sağlayacağını gösteren Tablo 2 aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2

Veri toplama araçlarının araştırma sorusu temelli dağılımına ilişkin bilgiler

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
<i>Araştırma Sorusu-1:</i> Okul öncesi öğretmenlerinin, e-portfolyo kullanımını deneyimlemeden önce, e-portfolyo sürecine ilişkin dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki öngörülleri nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler</li> </ul>
<i>Araştırma Sorusu-2:</i> Okul öncesi öğretmenleri, e-portfolyo platformunu kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar almıştır?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerin MiniPort web sitesindeki kullanıcı eylemleri</li> </ul>
<i>Araştırma Sorusu-3:</i> Okul öncesi öğretmenleri e-portfolyo sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında hangi yöntemleri kullanmış ya da ne yapmayı tercih etmiştir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmacının gözlemi ile doldurulan gözlem formları,</li> <li>Araştırmacı günlükleri,</li> <li>Öğretmen günlükleri</li> </ul>
<i>Araştırma Sorusu-4:</i> Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki deneyimleri, görüşleri ve önerileri nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerle yapılan süreç içi görüşmeler ve son görüşmeler</li> </ul>

Tablo 2’de görüldüğü üzere *birinci araştırma sorusu* kapsamında katılımcı öğretmenlerin e-portfolio süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki *öngörülerinin* ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşlerini almak üzere bireysel *ön görüşmeler* gerçekleştirilmiştir. *İkinci araştırma sorusu* kapsamında öğretmenlerin e-portfolio platformunu kullanırken *ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar* aldığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda *öğretmenlerin MiniPort web sitesinde yaptıkları tüm kullanıcı eylemleri* (akış oluşturmak, devam durumu girişi yapmak, anekdot kaydı yazmak, ödev butonu oluşturmak vb.) analiz edilmek üzere veri olarak dikkate alınmıştır. *Üçüncü araştırma sorusu* kapsamında katılımcı öğretmenlerin e-portfolio sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında *hangi yöntemleri kullandığı ve/veya MiniPort aracılığıyla ne yapmayı tercih ettiği* gözleme ve yansıtıcı verilere dayalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, katılımcı öğretmenler MiniPort’u kullanırken onları *birebir şekilde gözlemlemiş ve gözlem formlarını* doldurmuştur. Buna ek olarak gözlem sürecini yansıtıcı veriler sağlayan *araştırmacı günlükleri* araştırmacı tarafından, *öğretmen günlükleri* ise katılımcı öğretmenler tarafından tutulmuştur. *Dördüncü araştırma sorusu* kapsamında öğretmenlerin e-portfolio süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki *deneyimlerinin, görüşlerinin ve önerilerinin* ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hem MiniPort’un sekiz haftalık kullanımı sırasında iki hafta da bir *süreç içi görüşmeler*, hem de MiniPort kullanımı sonlandığında *son görüşmeler* katılımcı öğretmenlerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıdaki yer almaktadır.

### **3.5.1. Görüşme Protokolleri**

Öğretmenlerle gerçekleştirilen ön görüşmeler, süreç içi görüşmeler ve son görüşmeler için görüşme soruları yapılandırılmış ve görüşme protokolleri oluşturulmuştur. Görüşme sorularına ilişkin üç alan uzmanından görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Üç ayrı görüşme protokolü; *ön görüşme protokolü, süreç içi görüşme protokolü ve son görüşme protokolü* olmak üzere sırasıyla EK-3, EK-4 VE EK-5’te yer almaktadır.

Ön görüşme protokolü, e-portfolyo platformunu deneyimlemeden önce katılımcı öğretmenlere sorulacak soruları içermektedir. Ön görüşme protokolündeki sorular katılımcı öğretmenlerin sürece ilişkin beklentilerini ve e-portfolyoya dair öngörülerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ön görüşme öncesinde katılımcı öğretmenlere dijital pedagojik dokümantasyon uygulamaları konusunda kısa bir bilgilendirme sağlanmıştır. Fakat MiniPort'un özellikleri ya da detayları hakkında bilgi verilmemiştir. Ön görüşme protokolündeki sorular; ön ve genel tarama, dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki gelişim olarak yedi boyuta ayrılmıştır. Ön ve genel tarama amacıyla öğretmenlere e-portfolyo deneyimleri olup olmadığı sorulmuş ve genel olarak sürece dair beklentileri sorgulanmıştır. Ardından dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki gelişim olmak üzere altı boyutta sorular yöneltilmiş ve katılımcıların beklentileri ile öngörülerine dair veriler elde edilmiştir.

Süreç içi görüşme protokolü katılımcı öğretmenlerin MiniPort'u deneyimledikleri sekiz haftalık süreç boyunca iki haftada bir süreç içi görüşmeleri gerçekleştirmek için kullanılmıştır. Bu protokol süreç devam ederken öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin gözlemlenmesi yoluyla elde edilemeyen ya da ortaya çıkmayan verilerin süreç içi görüşmeler aracılığıyla elde edilmesi planlanmıştır. Süreç içi görüşme protokolü bir öğretmen için sekiz haftalık süreçte üç kez kullanılmıştır. İkinci, dördüncü ve altıncı gözlem haftalarında süreç içi görüşmeler yüz yüze ve bireysel şekilde gerçekleştirilmiştir. Süreç içi görüşme protokolünde sorular; genel deneyimler, dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki gelişim olarak yedi boyuta ayrılmıştır. İlgili boyuttaki sorularla sürece dair üstün ve zayıf yönler ile öğretmen gözlemlerinin, deneyimlerinin ve görüşlerinin neler olduğu sorgulanmıştır.

Son görüşme protokolü MiniPort'u deneyimleme sürecinin sonlanması ardından gerçekleştirilen son görüşmelerde katılımcı öğretmenlere yöneltilen soruları içermektedir. Bu protokol tüm süreçteki öğretmen deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak ve süreci değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Aynı zamanda platforma dair öğretmenlerin iyileştirme önerileri de son görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Protokolün ilk

aşamasında öğretmenin kişisel bilgileri ve mesleki öyküsü hakkında demografik bilgiler elde edilmektedir. Demografik bilgilerin ardından on ayrı boyutu kapsayan sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu boyutlar; genel deneyimler, dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk, mesleki gelişim, kâğıt temelli portfolyolar ile kıyaslama, iyileştirme önerileri, ilkokul kademesine aktarım konularını temsil etmektedir.

Görüşme protokollerinin kapsadığı boyutlar incelendiğinde tüm protokollerin paralellik gösterdiği ve bütüncül bir yapıyı sağladığı görülmektedir. Paralellik ve bütüncüllük; hem ön görüşme, hem süreç içi görüşme hem de son görüşme protokollerinin altı boyutu ortak olarak barındırması ile sağlanmıştır. Bu boyutlar ise dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki gelişim olarak belirtilebilir.

Görüşme protokolleri aracılığıyla katılımcı öğretmenler ile görüşmeler yüz yüze ve bireysel olarak yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında eş zamanlı olarak *katılımcıların sözlü ifadeleri* hem *not alınmış* hem de katılımcı onamı doğrultusunda *ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır*. Görüşmelerin metin dökümünü oluşturulmak üzere hem görüşme sırasında alınan notlardan hem de ses kayıtlarından yararlanılmıştır.

### **3.5.2. Web Sitesi Girdileri ve Kullanıcı Eylemleri**

Katılımcı öğretmenlerin e-portfolyo web sitesine yaptığı bireysel kullanıcı girişlerinin tamamı bir veri seti olarak incelenmek üzere dikkate alınmıştır. Bu veri setinde dikkate alınacak ve MiniPort tarafından sağlanan özellikler şunlardır:

1. Öğretmenin oluşturduğu toplam akış sayısı
2. Velinin etkileşime girebileceği akış sayısı
3. Veli etkileşim izinleri için yapılan tercihler
4. Etiket kullanım çeşitleri ve sayıları
5. Devam durumu girişi sayısı
6. Anekdot kaydı butonu kullanım sayısı
7. Oluşturulan aile katılımı (ödev) butonu sayısı
8. Veliler tarafından tamamlanması beklenen aile katılımı (ödev) butonu sayısı

9. Veliler tarafından tamamlanan aile katılımı (ödev) butonu sayısı
10. Oluşturulan gelişim raporu sayısı
11. Değerlendirme listesi doldurulan çocuk sayısı

MiniPort üzerinden katılımcı öğretmenlerin bireysel kullanımları belirlenen özellikler bakımından incelenmiştir. Yukarıda listelenen özellikler ve kullanım sıklıkları bireysel tercihlere göre frekans bilgisiyle raporlanmak üzere veri seti olarak analiz edilmiştir.

### 3.5.3. Gözlem Formları

Araştırmacı MiniPort'u kullanan dört katılımcı öğretmenin sekiz hafta boyunca haftada bir kez sınıfına girerek platformu kullanımlarını gözlemlemiştir. Gözlemler eş zamanlı olarak dizüstü bilgisayar aracılığıyla gözlem notları halinde yazılmıştır. Gerçekleşen her gözlem oturumu sonrasında araştırmacı daha önceden oluşturulmuş gözlem formunu doldurarak yapılandırılmış sorulara yanıt vermiştir.

Araştırmacının gözlemlerini kaydettiği gözlem formları, veri toplama süreci öncesinde tasarlanmış, formun yapısı ve içeriği hakkında üç alan uzmanından görüş alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler ardından nihai gözlem formlarının *iki türde* olduğu görülmüştür. Gözlem yapılacak tek sayılı günlerde (örneğin, Gözlem Günü-1) *dokümantasyon* ve *değerlendirme* boyutlarını içeren soruların olduğu, çift sayılı günlerde (örneğin, Gözlem Günü-6) ise *teknoloji* ve *veli* boyutlarını içeren soruların olduğu gözlem formları kullanılmıştır. Tek sayılı günlerde kullanılan “*Gözlem Formu – 1*” EK-6’da, çift sayılı günlerde kullanılan “*Gözlem Formu – 2*” ise EK-7’de belirtilmiştir. Araştırmacı, gözlem yaptığı haftada, ilgili gözlem formundaki boyutları özellikle gözlemlemeye özen göstermiştir. Ancak o haftanın gözlem formunda yer almayan bir boyuta ilişkin gözlem yapılmışsa, bu bilgilerin de gözlem formuna eklenmesi sağlanmıştır. Böylece belirlenmiş boyutlar üzerinden hem daha derinlemesine hem de özelleştirilmiş gözlemler yapılması amaçlanmıştır.

Önceden belirlenen ve gözlem haftalarına dağılımı yapılan boyutların yanı sıra, gözlem formlarında her gözlem haftasında sabit olarak yanıtlanan sorulara da yer

verilmiştir. Sabit sorular; gözlem sırasında neler yaşandığını, gözlemin yapıldığı tarih ve saat bilgisini, gözlem yapılan mekandaki yetişkin ile çocuk sayısını ve çocuk katılımına dair durumu betimlemeye yönelik sorulardır. Araştırmacı, katılımcı öğretmenle gerçekleşen her gözlem oturumu sonrasında eş zamanlı olarak aldığı gözlem notlarından yararlanarak ilgili haftanın gözlem formunu doldurmuş ve gözlemlere ilişkin veri setini oluşturmuştur.

#### **3.5.4. Araştırmacı Günlükleri**

Araştırmacı günlüğü kullanımı aracılığıyla araştırma sürecini araştırmacı gözüyle yansıtan bir veri setinin elde edilmesi planlanmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri ve boyutları hakkında farkındalık ve açıklık imkânı sunan bu veri toplama aracı; araştırmacının epistemolojik konumu, araştırmanın gidişatına ilişkin araştırmacının duygu ve düşünceleri, araştırmanın ne şekilde deneyimlendiği ve yapılan yansıtımaların araştırma deneyimleri ile nasıl ilişkili olduğu gibi konularda keşfetmeye yönelik bilgiler sunmaktadır. Böylece araştırmanın ne olduğuna ilişkin araştırmacının düşünceleri şeffaf bir şekilde ortaya koyulmaktadır. Araştırmacı günlükleri araştırmacıların şeffaf düşüncelerini yansıtmaya ve araştırmaya karşı daha duyarlı olmaları konusunda önemli ölçüde yardımcı olabilecek basit ve kullanımı kolay bir araç olarak tanımlanmaktadır (Nadin ve Cassell, 2006). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı her gözlem veya görüşme günü sonunda ve ihtiyaç duyduğu diğer zamanlarda tarih kaydı alarak, günü tanımlayan bir başlık altında serbest yazım tekniğiyle günlük tutmuş ve sürecin yansımasını oluşturmuştur. Araştırmacı, Google Forms üzerinden araştırmacı günlüklerini depolamak ve günlük dökümlerini takip etmek amacıyla bir form oluşturmuş ve günlükleri bu form aracılığıyla kaydetmiştir. Araştırmacının Google Forms üzerinden günlük şablonunu doldurması durumunda araştırmacı günlüğü verileri araştırmacının Google Drive hesabı üzerinde depolanmıştır. Araştırmacı günlüğü tutmak üzere kullanılan form şablonuna ait görsel EK-8’de yer almaktadır.

#### **3.5.5. Öğretmen Günlükleri**

Araştırmacı günlüklerine benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmanın tüm süreçleri ve boyutlarını katılımcı öz bildirim aracılığıyla

şeffaf bir biçimde incelemek ve görüşmeler ya da gözlem yoluyla ortaya çıkmayan örtük düşünceleri elde etmek için öğretmen günlüklerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında öğretmenlerin her gözlem günü sonunda gözlem sürecine ilişkin günlük tutarak yansıtma yapmaları istenmiştir. Araştırmanın başlangıç aşamasında günlük girişlerinde gün ve saat bilgisinin girilmesi ile serbest yazım şeklinin kullanılması beklenmiştir. Ancak öğretmenlerin dönütleri ve *daha yapılandırılmış sorulardan oluşan bir günlük tutma şablonu talep etmeleri* sebebiyle günlük tutmalarını kolaylaştıracak bir şablon tasarlanmıştır. Google Forms üzerinden tasarlanan öğretmen günlüğü şablonunda, öğretmenlerden aşağıdaki bilgileri doldurmaları beklenmiştir:

- Adı ve soyadı,
- Günlüğün hangi tarihe ait olduğu,
- Gözlem sırasında yaptıkları,
- Gözlem sürecinde hissettikleri, duyguları ve düşünceleri,
- Çocuklar uygulamaya katıldıysa bu konudaki gözlemleri,
- Uygulama sırasında aklında kalan en önemli nokta,
- Bir sonraki uygulamada yapmayı veya farklı yapmayı planladıkları,
- Son olarak, serbest yazım seçeneği ile eklemek istediği diğer hususlar.

Öğretmenler günlük tutmak üzere bu formu doldururken hangi soruları yanıtlayacakları inisiyatiflerine bırakılmıştır ve sadece adı-soyadı bilgisi ile tarih bilgisinin girilmesi zorunlu kılınmıştır. Dileyen öğretmenlerin yapılandırılmış sorular yerine serbest yazım seçeneğini kullanabileceği aktarılmıştır. Öğretmenlere her gözlem haftasının sonunda günlük tutmalarını hatırlatmak üzere günlük şablonunun linki WhatsApp üzerinden iletilmiştir. Öğretmenlerin Google Forms üzerinden günlük şablonunu doldurması durumunda öğretmen günlüğü verileri araştırmacının Google Drive hesabı üzerinde depolanmıştır. Google Forms üzerinden oluşturulan öğretmen günlüğü şablonu EK-9'da yer almaktadır.

### **3.6. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci öncesinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 28.12.2023 tarihli ve 16/39 sayılı kararı ile araştırmanın etik komisyon ilkelerine

uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir. İlgili karara EK-10'da yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda araştırma uygulaması yürütmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Başvurusu gerçekleştirilmiştir. Başvuru sonucunda İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.02.2024 tarihli ve E-59090411-20-96207148 sayılı yazısı ile araştırmanın gerçekleştirilmesi uygun görülmüş ve valilik oluru alınmıştır. İlgili belgeye EK-11'de yer verilmiştir.

Araştırma izinlerine başvurulması ve izinlerin alınmasıyla eş zamanlı olarak MiniPort web sitesi yazılım geliştirme süreci yürütülmüştür. 29.01.2024 tarihinde yazılım geliştirme süreci tamamlanmış ve web sitesi deneyim testine açılmıştır. İki haftalık süre boyunca deneyim testleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aldığı hata mesajlarını ya da tasarımda düzenlenmesi gereken özellikleri yazılımcıya iletmiştir. Devamlı ve karşılıklı geri bildirim yoluyla düzenleme süreci tamamlanmıştır. Son düzenlemelerin ardından 13.02.2024 tarihinde web sitesi nihai halini almış ve katılımcı öğretmenlerin kullanımı için hazır hale getirilmiştir.

Katılımcı olması potansiyel öğretmenler ile 22.02.2024 tarihinde tanışma toplantısı gerçekleştirilmiş; araştırmanın amacı, planlanan süreç ve katılımcının rolü hakkında detaylı bilgiler sağlanmıştır. Toplantı sonucunda görüşülen dört öğretmen araştırmanın katılımcısı olmaya gönüllü olduklarını ifade etmiş, *bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu* imzalamış ve onaylamıştır. (Katılımcıların belirlenmesine ilişkin detaylı bilgilere "3.2. Katılımcılar" alt başlığında yer verilmiştir.) Öğretmenlere yönelik oluşturulan ve katılımcı öğretmenlerin imzalayarak onayladıkları bilgilendirilmiş gönüllü onam formu EK-12'de yer almaktadır. Tanışma toplantısında veri toplama sürecinin nasıl yürütüleceğine ilişkin detaylı bilgiler katılımcı öğretmenlere sağlanmıştır. Katılımcılarla paylaşılan ve araştırmanın veri toplama süreci boyunca yürütülmüş olan veri toplama takvimine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın veri toplama takvimi

Hafta Sırası	Veri toplama aracı	Verinin toplandığı tarih	Verinin toplandığı katılımcılar
1	Ön Görüşme	28.02.2024	Betül & Esra

(Tablo 3'ün devamı)

		01.03.2024	Merve & Gamze
2	Gözlem Günü-1	14.03.2024	Betül & Esra
		15.03.2024	Merve & Gamze
3	Gözlem Günü-2 & Süreç İçi Görüşme-1	18.03.2024	Merve & Gamze
		21.03.2024	Betül & Esra
4	Gözlem Günü-3	25.03.2024	Merve & Gamze
		29.03.2024	Betül & Esra
5	Gözlem Günü-4 & Süreç İçi Görüşme-2	15.04.2024	Merve & Gamze
		16.04.2024	Betül & Esra
6	Gözlem Günü-5	22.04.2024	Merve & Gamze
		25.04.2024	Betül & Esra
7	Gözlem Günü-6 & Süreç İçi Görüşme-3	29.04.2024	Merve & Gamze
		02.05.2024	Betül & Esra
8	Gözlem Günü-7	06.05.2024	Merve & Gamze
		09.05.2024	Betül & Esra
9	Gözlem Günü-8	13.05.2024	Merve & Gamze
		15.05.2024	Betül & Esra
10	Son Görüşme	20.05.2024	Merve & Gamze
		23-24.05.2024	Betül & Esra

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcı Betül ve Esra öğretmen ile 28.02.2024 tarihinde, Merve ve Gamze öğretmenle ise 01.03.2024 tarihinde *ön görüşme* gerçekleştirilmiştir. *Ön görüşme protokolünün* yürütüldüğü bu görüşmeler öğretmenler ile *birebir* ve *yüz yüze* gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında *katılımcı ifadeleri* hem diz üstü bilgisayar aracılığıyla *eş zamanlı olarak not tutulmuş* hem de katılımcının onamı alınarak

ses kayıt cihazı aracılığıyla *ses kaydına alınmıştır*. Ön görüşmelerin ardından katılımcı öğretmenlere MiniPort'un özelliklerini anlatmak ve teknik konulara ilişkin bilgi vermek amacıyla 04.03.2024 tarihinde bir ZOOM toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda MiniPort'un kullanımına dair bilgiler ve teknik özellikleri katılımcılara aktarılmış, eş zamanlı şekilde ekran yansıtma yapılarak MiniPort kullanımı ile örnekler verilmiştir. *Katılımcılara verilen MiniPort kullanım eğitimi ZOOM platformu üzerinden video kaydına alınmıştır*. Kayıt alınan video daha sonra katılımcı öğretmenlerin MiniPort'a ilişkin özellikleri tekrar izleyebilmesi amacıyla Google Drive üzerinden sadece katılımcıların görebileceği şekilde onlarla paylaşılmıştır. Ayrıca tasarlanan *“Öğretmenler için MiniPort Kullanım Kılavuzu”* belgesi öğretmenlere diledikleri zaman incelemeleri için pdf formatında gönderilmiştir. Öğretmenler için tasarlanan MiniPort kullanım kılavuzu belgesi EK-1'de yer almaktadır. MiniPort kullanım eğitiminin ardından katılımcı öğretmenlere MiniPort hesaplarına erişmeleri için kullanıcı adı ve şifre bilgileri verilmiş ve gözlem süreci öncesinde web sitesini deneyimlemeleri önerilmiştir. Diğer yandan katılımcı öğretmenler velilerine hem çocuklarının hem de kendilerinin araştırmaya katılım onamlarını almak üzere *“Çocuk için Veliden Alınacak Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu”* ve *“Veliden Alınacak Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu”* belgelerini göndermiş ve dönüşler almıştır. Betül öğretmenin sınıfında 19 çocuk, Esra öğretmenin sınıfında ise 17 çocuk bulunmaktadır. Bu sınıflardaki tüm veliler hem kendilerinin hem de çocuklarının araştırmaya katılımlarını onaylamıştır. Merve öğretmenin sınıfında 15 çocuk bulunmaktadır fakat velilerden beşi araştırmaya katılmamış ve onam vermemiştir. Gamze öğretmenin sınıfında 21 çocuk bulunmaktadır fakat velilerden ikisi araştırmaya katılmamış ve onam vermemiştir. *Araştırmaya katılımları için onam alınamayan yedi veli ve onların çocukları araştırmaya katılım göstermemiştir ve bu durum araştırmacının bir sınırlılığı olarak görülmüştür*. Velilere onamlarını almak üzere gönderilen belgeler EK-13'te yer almaktadır. Gönüllü onam formunu hem kendisi hem de çocuğu için imzalayan velilere MiniPort'a giriş yapmaları ve süreç boyunca e-portfolyo platformunu kullanmaları için kullanıcı adı ve şifre bilgileri öğretmenler tarafından verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından tasarlanan *“Veliler için MiniPort Kullanım Kılavuzu”* belgesi velilere öğretmenler aracılığıyla gönderilmiş ve diledikleri zaman MiniPort'un kullanımına dair özellikleri incelemeleri için fırsat sunulmuştur. Veliler için tasarlanan MiniPort kullanım kılavuzu belgesi EK-2'de yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin *MiniPort* kullanımlarını gözlemek üzere sekiz hafta boyunca haftada bir kez öğretmenler kurumlarında ziyaret edilmiştir. Gözlemlerin süresi, öğretmenin *MiniPort*'u kullanımına bağlı olarak 10 dakika ila 45 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Araştırmacı gözlemlerini eş zamanlı olarak ve serbest yazım tekniğini kullanarak diz üstü bilgisayarına not almıştır. Gözlemin sonlanması ardından ilgili haftanın gözlem formu (Gözlem yapılacak tek sayılı günlerde [örneğin, Gözlem Günü-3] dokümantasyon ve değerlendirme boyutlarını içeren Gözlem Formu-1; çift sayılı günlerde [örneğin, Gözlem Günü-6] ise teknoloji ve veli boyutlarını içeren Gözlem Formu-2), gözlem notları dikkate alınarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere Gözlem Günü-2, Gözlem Günü-4 ve Gözlem Günü-6'nın gerçekleştiği tarihlerde ek olarak süreç içi görüşmeler de yapılmıştır. Bu görüşmeler için süreç içi görüşme protokolleri yürütülmüştür. Sekiz haftalık gözlem sürecinde iki haftada bir olmak üzere her katılımcı öğretmenle toplamda üçer kez süreç içi görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında katılımcı ifadeleri hem diz üstü bilgisayar aracılığıyla eş zamanlı olarak not tutulmuş hem de katılımcının onamı alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla ses kaydına alınmıştır.

Sekiz haftalık gözlem süreci boyunca katılımcı öğretmenlerin öğretmen günlüğü tutması beklenmiştir. Bu amaçla her gözlem haftasının sonunda “Öğretmen Günlüğü” formu Google Forms üzerinden oluşturulmuş link aracılığıyla öğretmenlere iletilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin gözlem günleri kapsamında öğretmen günlüğü yazmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te belirtilmiştir. Katılımcı öğretmen Merve beş kez, Gamze üç kez, Betül bir kez ve Esra beş kez öğretmen günlüğü oluşturmuştur. Toplam oluşturulan öğretmen günlüğü sayısının 14 olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Katılımcı öğretmenlerin gözlem günleri kapsamında öğretmen günlüğü tutmalarına ilişkin bilgiler

	Merve	Gamze	Betül	Esra
Gözlem Günü-1				✓
Gözlem Günü-2	✓			✓
Gözlem Günü-3		✓		
Gözlem Günü-4		✓		
Gözlem Günü-5	✓			✓

(Tablo 4'ün devamı)

Gözlem Günü-6	✓		✓	✓
Gözlem Günü-7	✓	✓		✓
Gözlem Günü-8	✓			
<b>Toplam</b>	5	3	1	5
	<b>14</b>			

Her öğretmen için sekiz gözlemin ve üç ayrı süreç içi görüşmenin tamamlanması ardından katılımcı Merve ve Gamze öğretmen ile 20.05.2024 tarihinde, Betül Öğretmen ile 23.05.2024 tarihinde ve Esra öğretmen ile 24.05.2024 tarihinde *son görüşme* gerçekleştirilmiştir. *Son görüşme protokolünün* yürütüldüğü bu görüşmeler öğretmenler ile *birebir* ve *yüz yüze* gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında *katılımcı ifadeleri* hem diz üstü bilgisayar aracılığıyla *eş zamanlı olarak not tutulmuş* hem de katılımcının onamı alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla *ses kaydına alınmıştır*.

Veri toplama sürecinin toplamda on hafta (bir hafta ön görüşme, sekiz hafta gözlem, bir hafta son görüşme) olarak planlanmasında *veri doygunluğu* kavramı ele alınmıştır. Veri doygunluğu artık verilerde yeni bilgilerin ya da temaların oluşmadığı noktaya gelmek olarak tanımlanmaktadır (Guest vd., 2006). Aynı zamanda veri doygunluğu kavramı, nitel araştırmanın felsefesine uygun şekilde sadece nicel ölçütlerle yani görüşme ya da gözlemlerin miktarına bağlı olarak değil, araştırmanın kapsamı ve derinliği ile ilişkilendirilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında katılımcı dört öğretmen ile *10 haftalık veri toplama süreci* boyunca *toplam 20 görüşme* ve *toplam 32 gözlem* yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde son aşamalara gelindiğinde görüşme sorularına sıklıkla *tekrar eden yanıtların verildiği*, gözlemlerde ise *aynı eylemlerin gözlemlendiği* görülmüştür. Bu nedenle on haftalık veri toplama süreci sonunda elde edilen *verilerin doygunluğa ulaştığı* tespit edilmiştir.

Tüm veri toplama süreci boyunca araştırmacı tarafından görüşme ve gözlemlerin gerçekleştiği günlerde ve gerekli görülen durumlarda "*Araştırmacı Günlüğü*" tutulmuştur. Google Forms üzerinden oluşturulan araştırmacı günlüğü formu, araştırmacı günlüklerini yazmak, depolamak ve günlük dökümlerini takip etmek amacıyla kullanılmıştır. Tutulan araştırmacı günlüklerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır. Araştırmacı günlüğüne 24 kez giriş yapılmıştır. Öğretmenlerle etkileşime girilen *her veri toplama*

*gününe ilişkin günlük girişi yapılmış, bunun yanı sıra araştırmacının önemli gördüğü olaylar (7. günlük girişindeki tasarımsal değişiklik) ya da yansıtıcı bilgiler (18. Günlük girişindeki farkındalık konusu) de araştırmacı günlüğü aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.*

Tablo 5

Araştırmacı günlüğü tutulmasına ilişkin bilgiler

Sıra	Günlüğün yazıldığı tarih	Konu başlığı
1	22.02.2024	Tanışma toplantısı
2	28.02.2024	Betül ve Esra ile ön görüşme
3	01.03.2024	Merve ve Gamze ile ön görüşme
4	04.03.2024	Öğretmenlere MiniPort kullanma eğitimi verilmesi
5	14.03.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-1
6	15.03.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-1
7	17.03.2024	Tasarımsal değişiklik: Sayfalama sistemi
8	18.03.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-2 ve Süreç içi görüşme-1
9	21.03.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-2 ve Süreç içi görüşme-1
10	25.03.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-3
11	29.03.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-3
12	15.04.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-4 ve Süreç içi görüşme-2
13	16.04.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-4 ve Süreç içi görüşme-2
14	22.04.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-5
15	25.04.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-5
16	29.04.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-6 ve Süreç içi görüşme-3
17	02.05.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-6 ve Süreç içi görüşme-3
18	03.05.2024	Günlük tutmak konusundaki farkındalık

(Tablo 5'in devamı)

19	06.05.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-7
20	09.05.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-7
21	13.05.2024	Merve ve Gamze ile Gözlem Günü-8
22	15.05.2024	Betül ve Esra ile Gözlem Günü-8
23	20.05.2024	Merve ve Gamze ile son görüşme
24	24.05.2024	Betül ve Esra ile son görüşme

### 3.7. Verilerin Analizi

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin e-portfolio deneyimleri ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu durum çalışmasında elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Araştırma sorusu temelli olarak, elde edilen verilerin hangi analiz yöntemi ile analiz edileceğine ilişkin bilgiler Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Verilerin analizinin araştırma sorusu temelli dağılımına ilişkin bilgiler

Araştırma Sorusu	Analiz Edilen Veri	Analiz Yöntemi
<i>AS-1:</i> Okul öncesi öğretmenlerinin, e-portfolio kullanımını deneyimlemeden önce, e-portfolio sürecine ilişkin dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki öngörülerini nelerdir?	Katılımcı dört öğretmen ile yapılmış ön görüşmeler (4 belge)	Tüm ön görüşme belgelerinin <b>İçerik Analizi:</b> (1)Kodlama, (2)kodların düzenlenmesi, (3)kodlarla kategori oluşturma, (4)kod ve kategorilerin tanımlanması ve sunulması
<i>AS-2:</i> Okul öncesi öğretmenleri, e-portfolio platformunu kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar almıştır?	Katılımcı dört öğretmenin MiniPort web sitesindeki tüm kullanıcı eylemleri	<b>Doküman Analizi:</b> Öğretmenlerin bireysel olarak gerçekleştirdiği kullanıcı eylemlerinin saptanması ve sayısallaştırılması

(Tablo 6'nın devamı)

<p><b>AS-3:</b> Okul öncesi öğretmenleri e-portfolio sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında hangi yöntemleri kullanmış ya da ne yapmayı tercih etmiştir?</p>	<p>Araştırmacının gözlemi ile dört öğretmen için sekizer kez doldurulan gözlem formları (32 belge)</p>	<p>Katılımcıların bireysel şekilde gözlem günlerinin <b>içerik analizi</b>: (1)Kodlama, (2)kodların düzenlenmesi, (3)kodlarla kategori oluşturma, (4)kod ve kategorilerin tanımlanması ve sunulması</p>
	<p>Araştırmacı günlükleri (Gözlem günlerinde tutulmuş 16 günlük belgesi)</p>	<p>İlgili gözlem gününe dair günlük kaydından <b>doğrudan alıntı</b> ile raporlama</p>
<p><b>AS-4:</b> Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki deneyimleri, görüşleri ve önerileri nelerdir?</p>	<p>Öğretmen günlükleri (Katılımcı dört öğretmenin tuttuğu toplam 14 günlük belgesi)</p>	<p>Tüm süreç içi ve son görüşme belgelerinin <b>içerik analizi</b>: (1)Kodlama, (2)kodların düzenlenmesi, (3)kodlarla kategori oluşturma, (4)kod ve kategorilerin tanımlanması ve sunulması</p>

Tablo 6'da görüldüğü üzere *birinci araştırma sorusu* temelinde okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki öngörülerinin ortaya çıkarılması için katılımcı dört öğretmen ile ön görüşmeler yapılmıştır. Dört ön görüşmenin yazılı dökümü *MAXQDA* nitel veri analiz programına yüklenmiştir ve analiz edilmek üzere hazır hale getirilmiştir. *İçerik analizi* yoluyla ön görüşme belgelerindeki anlamlı katılımcı ifadeleri (sözcük, cümle ya da paragraflar) yani kavramlar *kodlanmıştır* (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ardından tekrar eden ya da birleştirilmesi gereken kodlar düzenlenmiştir. Sonrasında, konu hakkındaki bir alan uzmanı ile *kodlayıcılar arası uyum çalışması* yapılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin detaylı bilgilere “3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” başlığında yer verilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum çalışması sonucunda ön görüşmeler için nihai kodlar belirlenmiştir. Birbiri ile ilişkili görülen kodlar daha önceden belirlenmiş boyutlar (belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki katkı) kapsamında gruplandırılmıştır ve alt boyutlar ortaya çıkarılmıştır. Böylece

dört katılımcı öğretmen ile yapılan ön görüşmeler sonucunda altı boyut ve 12 alt boyut olduğu görülmüştür. Boyutlar, alt boyutlar ve alt boyutları oluşturan kodlar bulgularda detaylı bir şekilde katılımcı ifadelerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 6’da belirtildiği üzere *ikinci araştırma sorusu* temelinde okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio platformunu kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar aldığını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcı dört öğretmenin MiniPort web sitesindeki kullanıcı eylemleri incelenmiştir. Bu doğrultuda *doküman analizinden* yararlanılarak web sitesindeki *kullanıcı eylemleri analiz birimi olarak saptanmış* (örneğin, akış oluşturmak, etiket kullanmak, veli izni tercih etmek vb.) ardından saptanan analiz birimi her öğretmen özelinde *bireysel olarak sayısallaştırılmıştır* (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz birimi olarak saptanan *11 farklı MiniPort özelliği* dört katılımcı öğretmenin kullanımları çerçevesinde incelenmiştir ve bulgularda bu özelliklerin *bireysel kullanımlarına ilişkin frekans bilgileri* raporlanarak sunulmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, *üçüncü araştırma sorusu* doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında kullandıkları yöntemleri ve tercihlerini ortaya koymak amacıyla, dört öğretmen sekiz hafta boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bu süreçte gözlem formlarını doldurmuştur. Toplamda 32 gözlem formu hazırlanmış ve yazılı dökümleri *MAXQDA* nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Bu formlar, analiz için hazır hale getirilmiştir. *İçerik analizi* yöntemiyle gözlem formlarında yer alan anlamlı ifadeler (sözcük, cümle ya da paragraflar) *kodlanmıştır* (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Daha sonra, tekrar eden veya birleştirilmesi gereken kodlar düzenlenmiştir. Her katılımcının gözlemleri, önceden belirlenmiş boyutlar (dokümantasyon, değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı) çerçevesinde analiz edilmiştir. Örneğin, bir katılımcının belirli bir gözlem gününde ortaya çıkan kodları, ilgili boyutlara göre betimlenmiştir. Bu süreç, her bir katılımcının her gözlem günü için tekrarlanmıştır. Böylece, *dört öğretmenin her gözlem gününde* hangi yöntemleri kullandığı veya MiniPort aracılığıyla ne yapmayı tercih ettiği, *belirlenmiş boyutlar üzerinden* ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Bu betimlemeler, *gözlem günlerine ait araştırmacı günlüğü* ve (varsa) *öğretmen günlüğünden* alınan *doğrudan ifadelerle* desteklenerek zenginleştirilmiştir. Son

olarak, öğretmenlerin gözlem günlerinde hangi yöntemlere ve boyutlara ne sıklıkla başvurduğuna ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, *dördüncü araştırma sorusu* temelinde okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki deneyimleri, görüşleri ve önerilerinin ortaya çıkarılması için katılımcı dört öğretmen ile hem süreç içi hem de son görüşmeler yapılmıştır. Toplam 16 görüşmenin (12 süreç içi görüşme, dört son görüşme) yazılı dökümü MAXQDA nitel veri analiz programına yüklenmiştir ve analiz edilmek üzere hazır hale getirilmiştir. *İçerik analizi* yoluyla süreç içi ve son görüşme belgelerindeki anlamlı katılımcı ifadeleri (sözcük, cümle ya da paragraflar) yani kavramlar *kodlanmıştır* (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ardından tekrar eden ya da birleştirilmesi gereken kodlar düzenlenmiştir. Sonrasında, konu hakkındaki bir alan uzmanı ile *kodlayıcılar arası uyum çalışması* yapılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin detaylı bilgilere “3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” başlığında yer verilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum çalışması sonucunda süreç içi ve son görüşmeler için nihai kodlar belirlenmiştir. Birbiri ile ilişkili görülen kodlar daha önceden belirlenmiş boyutlar (belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk, mesleki katkı, ilkökul kademesine aktarım ve MiniPort’u geliştirmeye yönelik öneriler) kapsamında gruplandırılmıştır ve alt boyutlar ortaya çıkarılmıştır. Böylece dört katılımcı öğretmen ile yapılan süreç içi ve son görüşmeler sonucunda sekiz boyut ve 17 alt boyut olduğu görülmüştür. Boyutlar, alt boyutlar ve alt boyutları oluşturan kodlar bulgularda detaylı bir şekilde katılımcı ifadelerinden alıntılarla sunulmuştur.

### **3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Bu çalışmada, nitel araştırmalar için önerilen geçerlik ve güvenirlik stratejileri benimsenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını (credibility) sağlamak amacıyla, veri toplama süreci 10 hafta boyunca sürdürülmüş ve 8 hafta süreyle düzenli gözlemler yapılmıştır. Katılımcılarla iletişim yalnızca her hafta gerçekleşen yüz yüze görüşmelerle sınırlı kalmamış, WhatsApp üzerinden de sık bilgi akışı ve etkileşim sağlanmıştır. *Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem* aracılığıyla inandırıcılığa katkı sağlanması hedeflenmiştir (Creswell, 2007).

Veri toplama araçlarının çeşitliliği (*üçgenleme*), bulguların zenginliğine ve tutarlılığına katkıda bulunmuştur (Patton, 2002). Bu bağlamda; ön görüşmeler, süreç içi görüşmeler, son görüşmeler, MiniPort web sitesindeki kullanıcı eylemleri, gözlemler, araştırmacı günlüğü ve öğretmen günlüğü gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak kaynak çeşitliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını (dependability) artırmak için, veri analiz yöntemi "Verilerin Analizi" başlığı altında *ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır*. Ayrıca birinci ve dördüncü araştırma soruları kapsamındaki analiz için araştırmacı dışı bir kodlayıcı ile MAXQDA programı kullanılarak *kodlayıcılar arası uyum çalışması* yapılmış ve sonuçları raporlanmıştır. Veri çeşitliliği ve analiz süreçlerinin *şeffaf bir şekilde belgelenmesi*, araştırmanın *denetlenebilirliğine* katkı sağlamıştır (Creswell, 2007).

Bulguların aktarılabilirliğini (transferability) artırmak amacıyla, katılımcıların belirlenme süreçleri ve özellikleri *detaylı bir şekilde raporlanmıştır*. Bulgular kısmında *detaylı betimlemelere* yer verilmiş, özellikle üçüncü araştırma sorusu için katılımcılara dair gözlemler *bireysel bazda* raporlanmıştır. Bu araştırma sorusu kapsamında *katılımcılara özgü bir betimleme yaklaşımı* benimsenmiştir. İkinci araştırma sorusu ise hem katılımcı bazında hem de toplam *veriler açısından çok yönlü olarak* sunulmuştur. *Zengin ve yoğun betimlemelerle*, okuyucuların aktarılabilirlik bağlamında elde ettikleri bilgileri farklı bağlamlara taşıması hedeflenmiştir (Creswell, 2007).

Doğrulanabilirlik (confirmability) kapsamında araştırma süreci araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, MiniPort web sitesi kayıtları gibi *farklı ve denetlenebilir veri kaynakları* ile belgelenmiş ve saklanmıştır. *Ham veriler*, Word dosyaları ve MAXQDA veri dosyaları halinde saklanarak incelemeye açık hale getirilmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca tez izleme komitesinden alınan geri bildirimler (*dış denetim*) doğrultusunda araştırmanın geliştirilmeye açık yönleri iyileştirilmiştir. "3.3. Araştırmacının Rolü" başlığı altında, *araştırmacının konumu, varsayımları ve önyargıları* detaylı bir şekilde aktarılmıştır. *Araştırmacı günlüğü tutulmuş* ve bu günlükte yer alan yansımalar, araştırma sürecine dair veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Patton'ın (2002) bahsettiği üzere üçgenleme kavramı yöntem, kaynak ve analizi açısından ele alınmıştır. *Yöntem üçgenlemesi* amacıyla farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla ikinci araştırma sorusu katılımcıların web sitesi üzerinde ne gibi eylemler gerçekleştirdiğine yanıt ararken üçüncü araştırma sorusu gözleme dayalı olarak katılımcıların bu süreçte ne yaptığını açıklamaya çalışmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma soruları benzer sorulara yanıt arıyor gibi görünse de detaylı incelendiğinde katılımcı bazında farklı yönler odaklandığı görülmektedir. Örneğin ikinci araştırma sorusu sadece doküman inceleme kapsamında ele alındığı için çocuk katılımına ilişkin bir bulguyu barındırmazken üçüncü araştırma sorusu gözleme dayalı veri sunması nedeniyle çocuk katılımına dair çok derinlemesine bulgular sunabilmiştir. Nitekim Patton (2002), farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulguların tutarsızlıklarını anlamının, araştırma adına aydınlatıcı ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak *kaynak üçgenlemesi* amacıyla yukarıda bahsedildiği üzere farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış ve veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Son olarak *analizci üçgenlemesi* amacıyla verilerin analizinde kodlayıcılar arası uyum çalışması yapılmıştır (Patton, 2002). Verilerin analizi, kodlanması, alt boyut ve boyutlarının belirlenmesi işlemleri için MAXQDA nitel veri analiz programından yararlanıldığı için kodlayıcılar arası uyum çalışması da bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. MAXQDA bu çalışmayı Kappa katsayısı formülü (Brennan ve Prediger, 1981) üzerinden gerçekleştirmektedir ve kodlayıcılar arası uyum çalışmasına ilişkin detaylı bilgiler birinci araştırma sorusu için Tablo 7'de ve dördüncü araştırma sorusu için Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Birinci araştırma sorusu için analiz edilen ön görüşmelerin kodlayıcılar arası uyum çalışmasına ilişkin bilgiler

		Kodlayıcı 1		
		1	0	
Kodlayıcı 2	1	a = 180	b = 1	181
	0	c = 9	0	9
		189	1	190

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.95$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Kodların Sayısı} = 1 / 58 = 0.02$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.95$$

Kodlayıcılar arası uyum çalışması birinci araştırma sorusu kapsamında ön görüşmelerin analizi ve dördüncü araştırma sorusu kapsamında süreç içi ve son görüşmelerin analizinde kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu için kodlayıcılar arası uyum oranı %94,74; dördüncü araştırma sorusu için ise %98,37 olarak bulunmuştur.

Tablo 8

Dördüncü araştırma sorusu için analiz edilen süreç içi ve son görüşmelerin kodlayıcılar arası uyum çalışmasına ilişkin bilgiler

		Kodlayıcı 1		
		1	0	
Kodlayıcı 2	1	a = 964	b = 16	980
	0	c = 0	0	0
		964	16	980

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Kodların Sayısı} = 1 / 108 = 0.01$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98$$

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırma soruları temel alınarak veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir. Birinci araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin, e-portfolyo kullanımını deneyimlemeden önce, e-portfolyo sürecine ilişkin dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki öngörülerini nelerdir?” için katılımcılarla yapılan ön görüşmeler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Sürece dair katılımcı öngörülerini altı boyut (belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki katkı) ve 12 alt boyut olarak raporlanmıştır. İkinci araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenleri, e-portfolyo platformunu kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar almıştır?” için katılımcıların MiniPort’a yaptıkları girişler ve eylemler derinlemesine incelenmiştir. MiniPort’un katılımcılara sunduğu 11 farklı sistemsel özellik (akış oluşturma, anekdot kaydı alma, etiket kullanma, aile katılımı butonu gönderme vb.) frekans bilgileri bakımından katılımcılara özgü biçimde tablolaştırılarak sunulmuştur. Üçüncü araştırması sorusu “Okul öncesi öğretmenleri e-portfolyo sürecinde dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi ve çocuk katılımı boyutlarında hangi yöntemleri kullanmış ya da ne yapmayı tercih etmiştir?” için gözlem formları, araştırmacı günlüğü ve öğretmen günlükleri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcıların MiniPort’u kullanma süreçlerinde gözlemlenen durumlar ve katılımcıların yazılı yansımaları her bir katılımcı özelinde bireysel olarak incelenmiş ve sunulmuştur. Gözlemleri yansıtan bireysel incelemeler beş boyut bakımından (belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk katılımı) raporlanmıştır. Dördüncü araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo süreci için dokümantasyon, çocuğu tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli iletişimi, çocuk katılımı ve mesleki gelişim boyutlarındaki deneyimleri, görüşleri ve önerileri nelerdir?” için katılımcılarla gerçekleşen süreç içi görüşmeler ve son görüşmeler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. E-portfolyo kullanım sürecine ve MiniPort web sitesine dair katılımcı deneyimleri ve görüşleri yedi boyut ve 12 alt boyut ile; önerileri ise beş alt boyut halinde raporlanmıştır.

#### 4.1. Öğretmenlerin e-Portfolyo Kullanımı Öncesinde Sürece Dair Öngörüler ve Beklentilerine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla MiniPort web sitesini kullanmalarından önce katılımcı öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin veri analizi sonucunda öngörüler ve beklentilere dair altı boyutun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu boyutlar; belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki katkı olarak belirlenmiştir. Her boyut kendi içinde iki ayrı alt boyutta ayrılmış ve incelenmiştir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin frekanslar; boyutlar, alt boyutlar ve kodlar kapsamında Tablo 9’da detaylı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesinde sürece dair öngörülerini ve beklentilerini yansıtan boyutlar ve alt boyutlar ifade alıntıları ile aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 9

Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki öngörülerini ve beklentilerine dair boyutlar, alt boyutlar ve kodlara ilişkin bilgiler

Boyutlar, Alt Boyutlar ve Kodlar	Merve	Gamze	Betül	Esra	TOPLAM
<b>BELGELEME</b>					<b>16</b>
<b><i>BELGELEME, (1A) Kolaylaştırıcılar</i></b>					<b>10</b>
Veri çeşitliliği	0	0	0	1	1
Anı yakalamak	0	1	0	0	1
Düzenleme kolaylığı	0	0	1	0	1
Eğitsel amaçla belgelemenin değeri	0	0	0	1	1
Kalıcı ve ulaşılabilir	0	2	0	1	3
Velilerden gelen bilgilerin depolanması	0	0	1	0	1
Toplu ve kişisel gönderim imkânı	0	0	2	0	2
<b><i>BELGELEME, (1B) Çekinceler</i></b>					<b>6</b>
Veri girişinde sınıftaki diğer durumların gözden kaçması	0	1	0	0	1
Belgelemenin iş yükü	1	1	0	3	5
<b>TANIMA VE DEĞERLENDİRME</b>					<b>11</b>
<b><i>TANIMA VE DEĞERLENDİRME, (2A) Eğitsel temelli hedefler</i></b>					<b>6</b>
Bütüncül değerlendirme	0	0	1	0	1
Kazanım ve göstergeler çerçevesinde gözlem	1	0	0	0	1

(Tablo 9'un devamı)

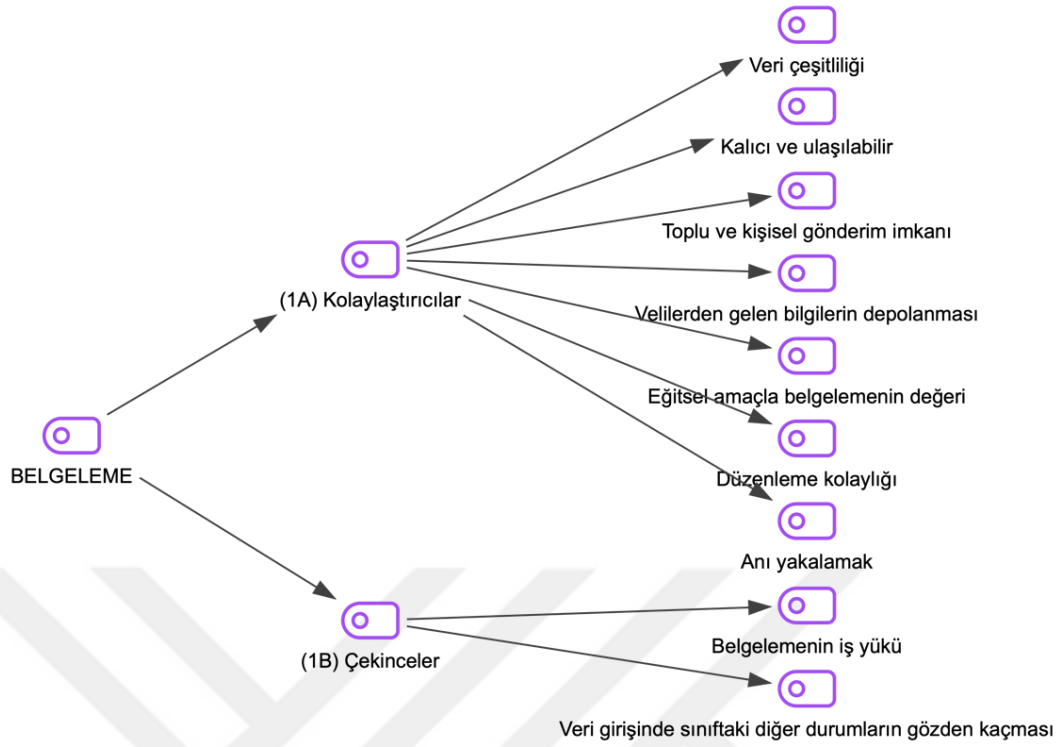
Eğitimsel planlamaya katkı	2	0	0	0	2
Kanıt temelli ölçme ve değerlendirme	0	2	0	0	2
<b>TANIMA VE DEĞERLENDİRME, (2B)</b>					<b>5</b>
<b>Çocuğun yararını gözetme</b>					
Çocuğun geliştirilmeye açık yönlerini görebilmek	0	0	0	1	1
Gelişimi gözlemlemeye katkısı	2	0	0	0	2
Çocuk ürünlerinin bağlamsallaştırılması	0	0	0	1	1
Çocuğa özel notlar alma imkânı	0	0	1	0	1
<b>TEKNOLOJİ</b>					<b>13</b>
<b>TEKNOLOJİ, (3A) Kolaylaştırıcılar</b>					<b>9</b>
Teknolojik depolama ve erişim kolaylığı	4	0	3	0	7
Telefonla belgeleme kolaylığı	0	1	0	0	1
Fiziksel dosya yükünden kurtulma	0	0	1	0	1
<b>TEKNOLOJİ, (3B) Çekinceler</b>					<b>4</b>
Telefon kullanımı ile örnek olmak	0	1	0	0	1
İnternet erişimi sorunu	0	1	0	0	1
Teknolojik problemler	0	1	0	1	2
<b>VELİ</b>					<b>21</b>
<b>VELİ, (4A) Paydaşlığı destekleyecek unsurlar</b>					<b>7</b>
Velilerle iş birliği	0	0	0	1	1
Velilerden dönüt almak	1	0	0	0	1
Bildirimlerin kalıcılığı	0	0	1	0	1
Bireysel iletişim imkânı	0	0	0	1	1
Velilerin gelişimi gözleme imkânı	1	1	0	1	3
<b>VELİ, (4B) Potansiyel sorunlar</b>					<b>14</b>
Velilerin beklentisinin artması	2	0	0	1	3
Velilerin teknolojik yetersizlikleri	1	0	1	2	4
Velilerin olumsuz yaklaşımı	1	0	1	1	3
Çocuğa dair eksikliklerde velilerin öğretmeni suçlaması	0	1	0	0	1
Velilerin müdahalesi	0	1	0	0	1
Veliler göreceği için çocukta performans kaygısı oluşması	0	2	0	0	2

(Tablo 9'un devamı)

<b>ÇOCUK</b>					<b>21</b>
<b><i>ÇOCUK, (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı</i></b>					<b>6</b>
Hatıra kalması	0	0	1	0	1
Çocuk açısından güdüleyici olması	0	1	0	0	1
Ekran süresinin eğitsel amaçla kullanımı	0	0	1	0	1
Doğal gözlem imkânı	1	0	0	0	1
Ara tatillerde kopuşun önüne geçmek	0	0	1	0	1
Çocukların düzenli gözlemlenmesi	1	0	0	0	1
<b><i>ÇOCUK, (5B) Aktif katılım</i></b>					<b>15</b>
Çocuğun kendini izlemesi	0	0	0	1	1
Çocuk-aile etkileşimine katkı	1	0	1	1	3
Çocuğun karar almasına imkân sağlaması	0	2	0	1	3
Çocukların paylaşma isteğini destekleme	2	3	1	1	7
Sınıf kültürüne aktif katılım	0	0	1	0	1
<b>MESLEKİ KATKI</b>					<b>13</b>
<b><i>MESLEKİ KATKI, (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar</i></b>					<b>7</b>
Belge yükünün azalması	0	0	1	0	1
Takvim uygulamasının kolaylaştırıcılığı	0	0	1	0	1
Devamsızlık durumunda çocuklara erişim	0	0	0	1	1
Yıllar arası değişen çocuk gereksinimlerini kıyaslamak	0	1	0	0	1
Eski öğrencilerle duygusal bağ	0	1	0	0	1
Kişisel telefonun işgal edilmemesi	0	0	1	0	1
Güncellenen eğitim programıyla uyumlu olması	0	0	1	0	1
<b><i>MESLEKİ KATKI, (6B) Mesleki gelişime destek</i></b>					<b>6</b>
Etkinlik arşivi oluşturabilmek	0	1	0	0	1
Öğretmenin teknolojik alanda gelişmesi	1	0	0	0	1
Öz değerlendirme imkânı	0	1	0	1	2
Öğretmenler arası bilgi paylaşımı	0	0	1	0	1
Öğretmenin kendini geçmişe dönük incelemesi	0	0	1	0	1

#### 4.1.1. Belgeleme

Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki öngörülerini ve beklentilerini incelediğinde belgeleme boyutu kapsamında birtakım kolaylaştırıcılara işaret ettikleri ve bazı konularda ise çekincelere sahip oldukları belirlenmiştir. (1A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda; toplu ve kişisel gönderim imkânı, velilerden gelen bilgilerin depolanması, kalıcı ve ulaşılabilir, eğitsel amaçla belgelemenin değeri, düzenleme kolaylığı, anı yakalamak ve veri çeşitliliği kodları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan Gamze *“Biz etkinlikleri muhafaza edemediğimiz için eve gönderiyoruz, yer gerektirdiği için. Dijital olduğunda bizim de çocuğu hatırlamamıza sebep olacaktır. Hepsini aklımda tutamıyordum ben ama buna erişimim kolay olacağı için değerlendirme yaparken fikrim net olacak.”* ifadesiyle belgelemenin kalıcı ve ulaşılabilir olmasına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Betül *“Şunu isterim, hem veli özelinde paylaşayım hem de çocuk özelinden paylaşayım. Hem de sınıf ve okul çapında göndermek isterim, bu kolaylaştırıcı olur.”* ifadesiyle belgelemede toplu ve kişisel gönderim imkanına vurgu yapmıştır. Esra ise *“Bu durumda yaptığım işin daha değerli olduğunu hissedecekmişim gibi geldi. İstedğim zaman ‘sizin çocuğunuza bunları yaptık’ diye veliye göstereceğim bir şey olduğu için değerli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim verimiz var ama bireyselde söyleyip geçiyoruz, (veli) önemsemiyor. Ama böyle bir platformda görünce daha ciddiye alacağını düşünüyorum”* ifadesiyle eğitsel amaçla belgelemenin değerine işaret etmiştir. Belgeleme boyutunda yer alan (1B) çekinceler alt boyutu ise belgelemenin iş yükü ve veri girişinde sınıftaki diğer durumların gözden kaçmasını kapsamaktadır. Gamze *“Çok fazla, bu da bir mesai isteyecek. Kayıt almak zamandan yana bir kısıt yaratır mı? Göreceğiz.”* ifadesiyle, Esra ise *“Hepsini tek tek girme konusunda zor olabilir. Anlık anekdot nasıl olacak? Her çocuk için her gün mü, o anda mı yazacağım?”* ifadesiyle belgelemenin iş yüküne dikkat çekmiştir. Ayrıca Gamze *“Telefon elimizdeyken çocukları gözden kaçırabiliriz, bu sıkıntı yaşanabilir.”* ifadesiyle veri girişinde sınıftaki diğer durumları gözden kaçmasına yönelik endişelerini dile getirmiştir. Katılımcılar MiniPort’u deneyimlemeden önce belgeleme konusundaki öngörülerini ve beklenti içinde oldukları durumları hem potansiyel kolaylaştırıcılar hem de çekinceleri bakımından yansıtmıştır. Belgeleme boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 15’te verilmiştir.

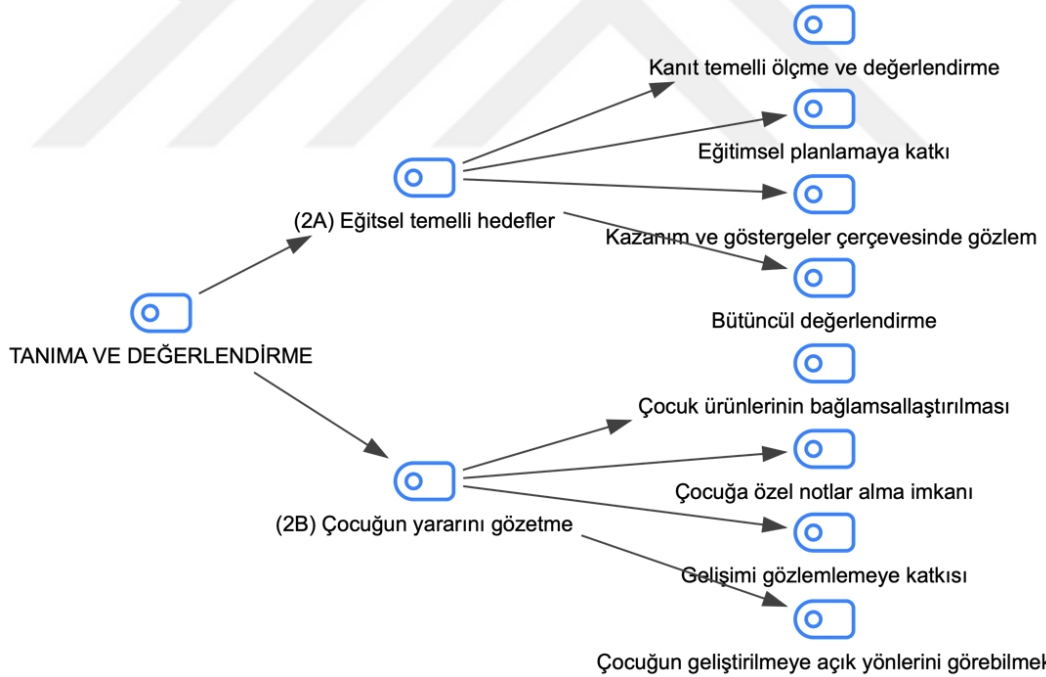


Şekil 15. Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı öncesindeki belgelemeye ilişkin öngörülerini ve beklentileri

#### 4.1.2. Tanıma ve Değerlendirme

Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı öncesindeki öngörülerini ve beklentilerini incelediğinde çocuğu tanıma ve değerlendirme kapsamında eğitsel temelli hedeflere ve çocuğun yararını gözetme konusundaki potansiyellere vurgu yapmıştır. (2A) Eğitsel temelli hedefler alt boyutunda; kanıt temelli ölçme ve değerlendirme, eğitimsel planlamaya katkı, kazanım ve göstergeler çerçevesinde gözlem ve bütüncül değerlendirmeye dikkat çekilmiştir. Katılımcılardan Merve “*Eve gittiğimde de bakabilirim, belki plan hazırlıyorum ona bakarım ve planı hazırlarım. Okul dışı ortamda bana kolaylık sağlar.*” ifadesiyle eğitimsel planlamaya katkı konusuna işaret etmiştir. Gamze ise “*e-Portfolyoyu ölçme ve değerlendirmede kullanacağımız için bu bir kanıt olacak. Veli ile görüşürken elimde somut bir kanıt olacak, ölçmede somut delil çok iyi olacaktır.*” ifadesiyle kanıt temelli ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmıştır. Tanıma ve değerlendirme boyutundaki (2B) çocuğun yararını gözetme alt boyutu ise çocuğun geliştirilmeye açık yönlerini görebilmek, gelişimi gözlemlemeye katkı, çocuk ürünlerinin bağlamsallaştırılması ve çocuğa özel notlar alma

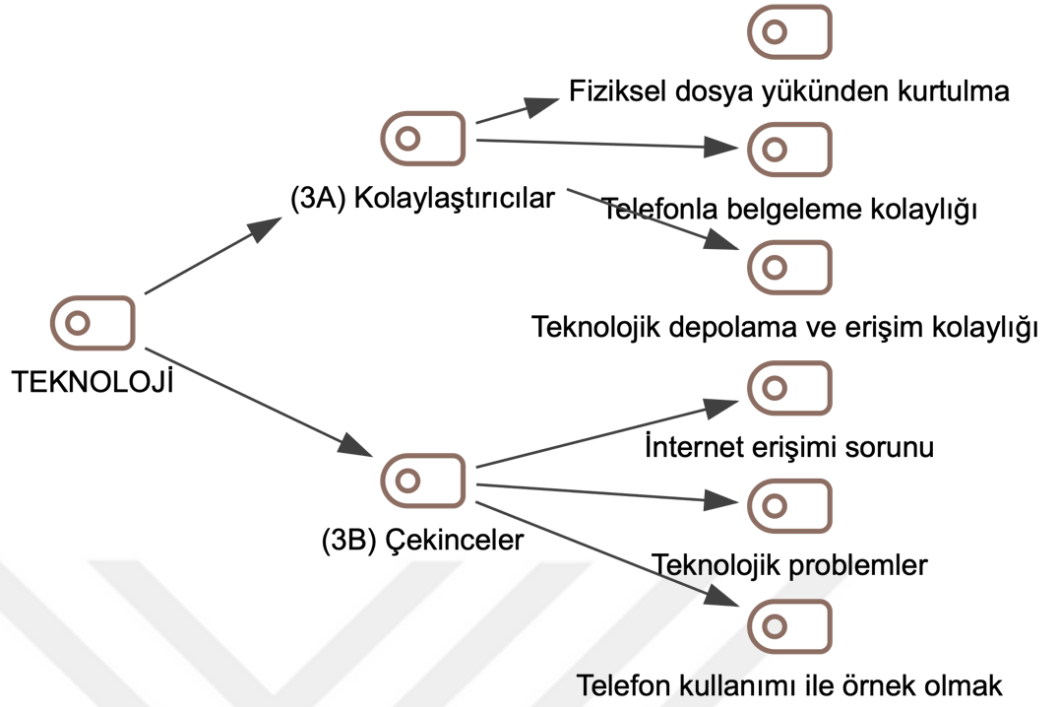
imkânı gibi faydaları kapsamaktadır. Merve “Belgelediğim zaman da çok güzel bir kolaylığı var; uygulamada yükleyip gelişimleri gözlemlemem açısından kolaylık sağlar.” ifadesiyle gelişimi gözlemlemeye katkı konusuna dikkat çekmiştir. Esra “Karalama bir kâğıt geliyor belki sizin evinize. Ama (çocuk) ne düşündü ne ile bağdaştırdı önemli olan o. Kâğıdın üzerinde o süreç. Ama e-portfolyoda ben bir not düşerim farklı bakış açıları sunabilirim.” ifadesiyle çocuk ürünlerinin bağlamsallaştırılmasına işaret etmiştir. Esra ise “Çocuğun eksikliğini orada görebilirim. Bir süredir çocukla aynı şekilde ilerliyorsak belki benden kaynaklıdır. Farklı bir yöntem denemem gerektiğini anlarım” ifadesiyle çocuğun geliştirilmeye açık yönlerini görebilmek açısından görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılar MiniPort web sitesini deneyimlemeden önce çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öngörülerini hem eğitsel temelli hedefleri hem de çocuğun yararını gözetmeleri bakımından ifade etmiştir. Tanıma ve değerlendirme boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öngörülerini ve beklentileri

### 4.1.3. Teknoloji

MiniPort web sitesini kullanmalarından önce öğretmenlerin teknoloji boyutundaki öngörü ve beklentileri kolaylaştırıcılar ve çekinceler olarak iki alt boyutta incelenmiştir. (3A) Kolaylaştırıcıları yansıtan alt boyut, fiziksel dosya yükünden kurtulmayı, telefonla belgeleme kolaylığını, teknolojik depolama ve erişim kolaylığını kapsamaktadır. Katılımcılardan Betül “*Kalem, kâğıt, dosyalama konusundan çok yıldık*” ifadesiyle fiziksel dosya yükünden kurtulmaya dikkat çekerken, Gamze ise “*Her yerde telefon elimiz altında, belgelemenin kolaylığını sağlayacak*” ifadesiyle telefonla belgeleme kolaylığını vurgulamıştır. Merve “*Çocukların ürünlerini saklama açısından çok kolaylık sağlayacak ve sınıf içinde depolama alanı oluşturmak sıkıntı oluyor. Bizler çocukların ürünlerini fotoğraflayıp saklamak zorunda kalmayacağız. (...) Çünkü dosyalamak çok zaman alıcı ve ürünlere zarar geliyor. Ya da anlık bakmak istediğimizde ulaşamıyoruz, yanımızda olmuyor. Okul dışı ortamda hazırlık yaparken yanımızda olmuyor, her an her dakika istediğimde bakar, kontrol ederim.*” ifadesiyle teknolojik depolama ve erişim kolaylığı konularına dikkat çekmiştir. Teknoloji boyutunda (3B) çekinceleri yansıtan alt boyut ise telefon kullanımı ile örnek olma, internet erişim sorunu ve teknolojik problemlere işaret etmiştir. Gamze “*Bir de (sınıf içinde) telefon kullanarak (çocuklara) iyi örnek mi olacağız, kötü örnek mi olacağız, düşünüyorum açıkçası.*” ifadesiyle telefon kullanımı ile örnek olma ve “*Bizim okulumuzda internet erişimimiz çok kısıtlı.*” ifadesiyle internet erişim sorununa dikkat çekmiştir. Öğretmenler MiniPort kullanımı öncesinde teknoloji boyutunda hem onlara kolaylık sağlayacak unsurlara hem de onları endişelendiren çekincelerine ilişkin öngörülerini bildirmiştir. Teknoloji boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 17’de verilmiştir.

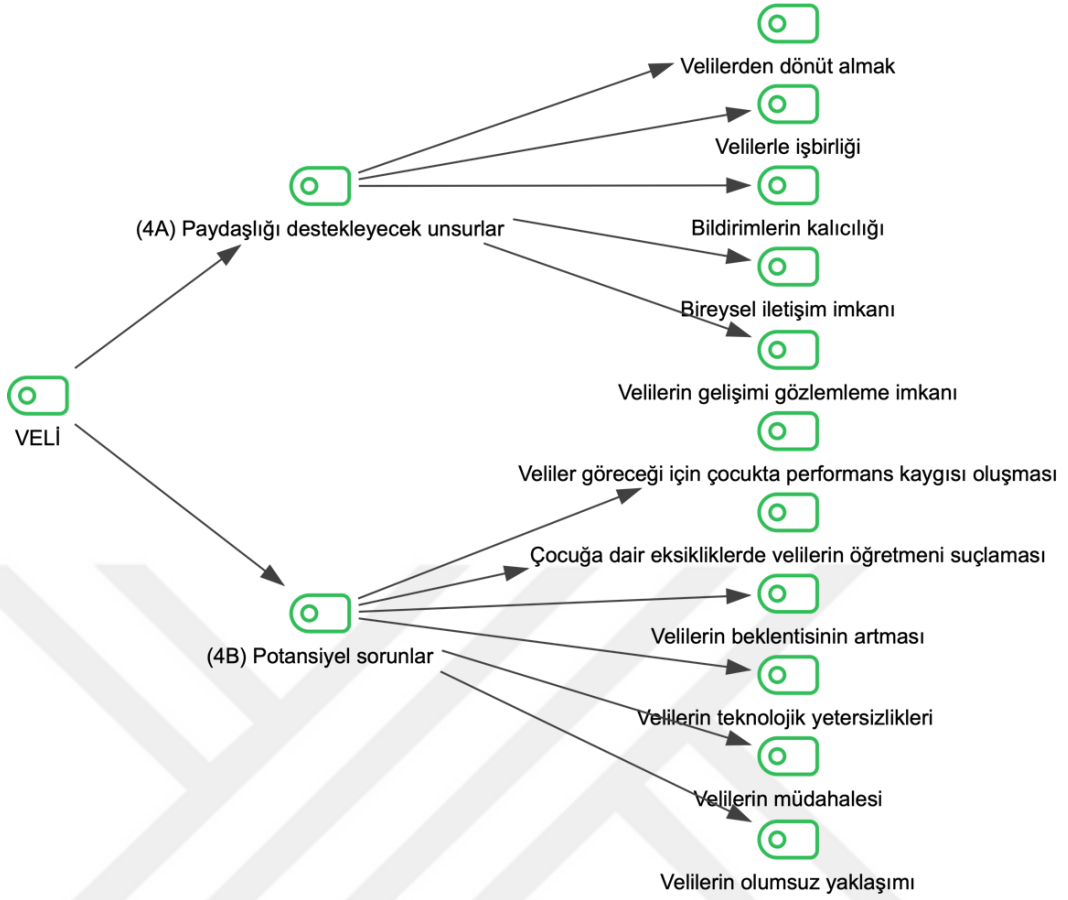


Şekil 17. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki teknolojiye ilişkin öngörülerini ve beklentileri

#### 4.1.4. Veli

Öğretmenlerin e-portfolyo süreci öncesinde veli boyutuna ilişkin öngörü ve beklentileri paydaşlıklarını destekleyecek unsurlar ve yaşanacak potansiyel sorunlar üzerinden incelenmiştir. (4A) Paydaşlığı destekleyecek unsurlar alt boyutu; velilerin gelişimi gözlemlene imkânı, bireysel iletişim imkânı, bildirimlerin kalıcılığı, velilerden dönüt almak ve velilerle iş birliği konularını kapsamaktadır. Esra “Biz bülten hazırlıyoruz ama notlar takip edilmiyor. Ya da özensiz gönderiliyor. Ama bireysel şeyler gönderirsek daha iyi olacak. Bültende toplu gönderim yapıyorum, özel istekte bulunamıyorum. Çocuğun eksikliğini destekleyici şeyler gönderirim, desteklemiş oluruz.” ifadesiyle bireysel iletişim imkanına vurgu yapmıştır. Gamze “Veliler de saklamak istemiyor, külfet geliyor. (Gelişimsel) kıyaslama yapmak akıllarına gelmiyor. Yük teşkil etmiyor diye gelişimi görmeye başlayacak. Saklamadığı için göremiyordu.” ifadesiyle, Merve ise “Merak içindeler. Okulda ne olduğunu bilmeleri teşvik edici olacaktır. Bunu öğrenmeye olumlu yaklaşacaklardır.” ifadesiyle velilerin gelişimi gözlemlene imkanına dair öngörülerini

bildirmiştir. Veli boyutunda yaşanması öngörülen (4B) potansiyel sorunlar ise veliler göreceği için çocukta performans kaygısı oluşması, velilerin beklentisinin artması, velilerin teknolojik yetersizlikleri, velilerin olumsuz yaklaşımı, çocuğa dair eksikliklerde öğretmenin suçlanması ve velilerin müdahalesi bakımından ifade edilmiştir. Esra *“Bilgisayar kullanamayan velilerim olduğunu biliyorum. Belki onların kullanımı konusunda, paylaşımında bir sıkıntı yaşayabilirim. Destek bilgi sunmak zorunda kalırım ve katılımı az olur. İlgilenmeyecek olması da zorlayıcı olur”* ifadesiyle velilerin teknolojik yetersizliklerine dikkat çekmiştir. Betül *“(Veliden) kötü bir bildirim almam beni çok düşürebilir, bu beni düşürür.”* ifadesiyle, Esra ise *“Yine iletişimimizden dolayı ‘Nasıl yapacağım?’, ‘Vaktim yok hocam.’ duyacağımı da düşünüyorum ben.”* ifadesiyle velilerin olumsuz yaklaşımı konusunda çekincelerini bildirmiştir. Gamze *“Ama bazı veliler de bit yeniği arayacaktır. ‘Bu niye böyle?’ diye. Velinin çok ilgi göstermesi de göstermemesi de sıkıntı. Hiç ilgilenmemesi de bir sıkıntı. Bit yeniği arayan veli, ‘Benim çocuğumun etkinliği niye böyle, niye yapmasına izin verdiniz?’ diyecek.”* ifadesiyle velilerin müdahalesi hakkındaki öngörülerini ifade etmiştir. Merve ise *“Ne kadar çok paylaşırsak o kadar çok talep geliyor. Sürekli talep gelebilir, e-portfolio talep doğurabilir. (...) Anlık fotoğraf isteyen vardı, bunu e-portfolio üzerinden isteyen çıkar mı bilemiyorum. Gece on ikide bile mesaj geldiği oluyor, yine bir sınırlandırmaya ihtiyaç olacaktır bilgilendirirken...”* ifadesiyle velilerin beklentisinin artması konusunda endişelerini dile getirmiştir. Gamze *“Biz çocuğun bir etkinliğini aldığımızda, fotoğrafını çekmemiz (çocukta) performans anksiyetesi yaratabilir mi? ‘Değer veriyor, anneme gönderecek’ diye daha da üstüne düşebilir çocuk.”* ifadesiyle veliler göreceği için çocukta performans kaygısı oluşmasına ilişkin çekincelerini belirtmiştir. Öğretmenler MiniPort kullanımları öncesinde öngörü ve beklentilerini veli boyutu açısından çok çeşitli bakış açılarıyla ifade etmiş, bunlar hem paydaşlığı destekleyecek unsurlar ve hem de potansiyel sorunlar kapsamında ele alınmıştır. Veli boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 18’de verilmiştir.

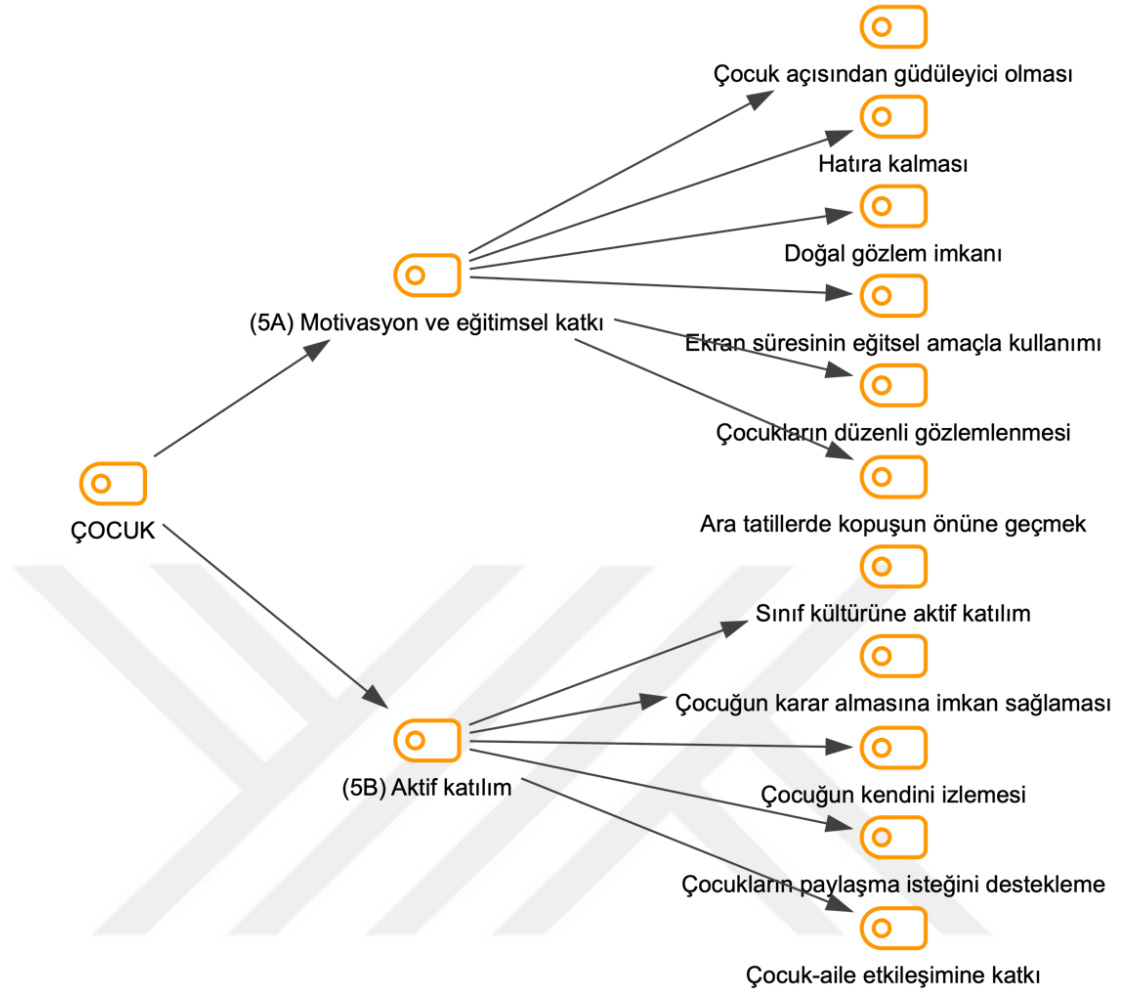


Şekil 18. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki velilere ilişkin öngörülerini ve beklentileri

#### 4.1.5. Çocuk

MiniPort web sitesi deneyimleri öncesinde öğretmenlerin çocuk boyutuna ilişkin öngörü ve beklentileri, motivasyon ve eğitimsel katkı ile aktif katılım alt boyutları kapsamında incelenmiştir. (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı alt boyutu; çocukların düzenli gözlemlenmesi, ara tatillerde kopuşun önüne geçmek, doğal gözlem imkânı, ekran süresinin eğitsel amaçla kullanımı, çocuk açısından güdüleyici olması ve hatıra kalması konularını kapsamına almıştır. Betül “*Ben tatil planı yollarım mesela. ‘Merak ettiğin bir tohum bul ve ek’ gibi bir ödev veririm ‘fişini sakla manav alışverişinden’ gibi görevler... Amaç o dönemde birbirimizden kopmamak.*” ifadesiyle ara tatillerde kopuşun önüne geçmek amacıyla yapabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca Betül “*Bu ekran süresinde ‘YouTube izleme olmasın da eğitici video izlesin’ kısmı olmuyor. Ama e-portfolyosuna bakacak olursa arkadaşlarıyla sınıfta ne yaptığına baksın.*” ifadesiyle ekran süresinin

eğitsel amaçla kullanımına vurgu yapmıştır. Gamze ise “*Kendi istediği zaman, istediği kişiye gösterir hale gelecek. Kendi doyumuna ulaşacak, başarıya yönelik arzusu artacak, kendine güveni artacak.*” ifadesiyle çocuk açısından güdüleyici olmasına dikkat çekmiştir. Betül “*Eğer birkaç sene sonra erişebilecekseniz geçmişle hatıra boyutunda bile olsa kendine iyi hissettirecektir. Her şey atılıyor, gelişim raporu bile atılıyordur. Çocuk adına hoş olacaktır.*” ifadesiyle e-portfolioyunun hatıra kalmasına yönelik öngörüsünü dile getirmiştir. Çocuk boyutunda (5B) aktif katılım alt boyutu ise çocuğun kendini izlemesi, çocuk-aile etkileşimine katkı, çocuğun karar almasına imkân sağlaması, çocukların paylaşma isteğini destekleme ve sınıf kültürüne aktif konularını içermektedir. Esra “*Çocuk da oradaki etkinliklerini, neler yaptığını gözlemleyecek, ailesine anlatacak. Ebeveynle bir iletişimi olacak. Anlatmaya çok hevesliler, toplu görünce iletişim kurabilirler.*” ifadesiyle çocuk-aile etkileşimine katkı noktasına dikkat çekmiştir. Gamze “*Birden fazla etkinlik var, hangisini yükleyeceğimize karar verebilir. ‘Bunun kaydedilmesini istemiyorum.’ diye de karar verebilirler.*” ifadesiyle çocuğun karar almasına imkân sağlanmasını vurgulamıştır. Betül “*Ben bu süreci çok merak ediyorum. Yaygınlaşınca kendileri (çocuklar) bunu açıklasın. Günlükle, videoyla çocuk katılımı isterim.*” ifadesiyle, Esra “*Etkinliklerini eve götürmek için çok hevesliler. Burada en azından birlikte seçip ‘Bunu anneme gönder’ şeklinde istekleri olacaktır. Onların da istekleri doğrultusunda aktarabilirim. Çocukların istekleri daha ön planda olmuş oluyor*” ifadesiyle, Gamze ise “*Benim kendi yaş grubum büyük olduğu için dokümantasyonu kendileri yapabilir. Ben cihaz tedarik ederim, kendini dokümante edebilir.*” ifadesiyle çocukların paylaşma isteğini destekleme konusunda öngörülerini bildirmiştir. Çocuklar söz konusu olduğunda öğretmenlerin e-portfolio kullanma süreci için öngörü ve beklentileri çocuğun motivasyonu ve ona sağlanacak eğitimsel katkı ile çocuğun aktif katılımı konularında ele alınmıştır. Çocuk boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 19’da verilmiştir.



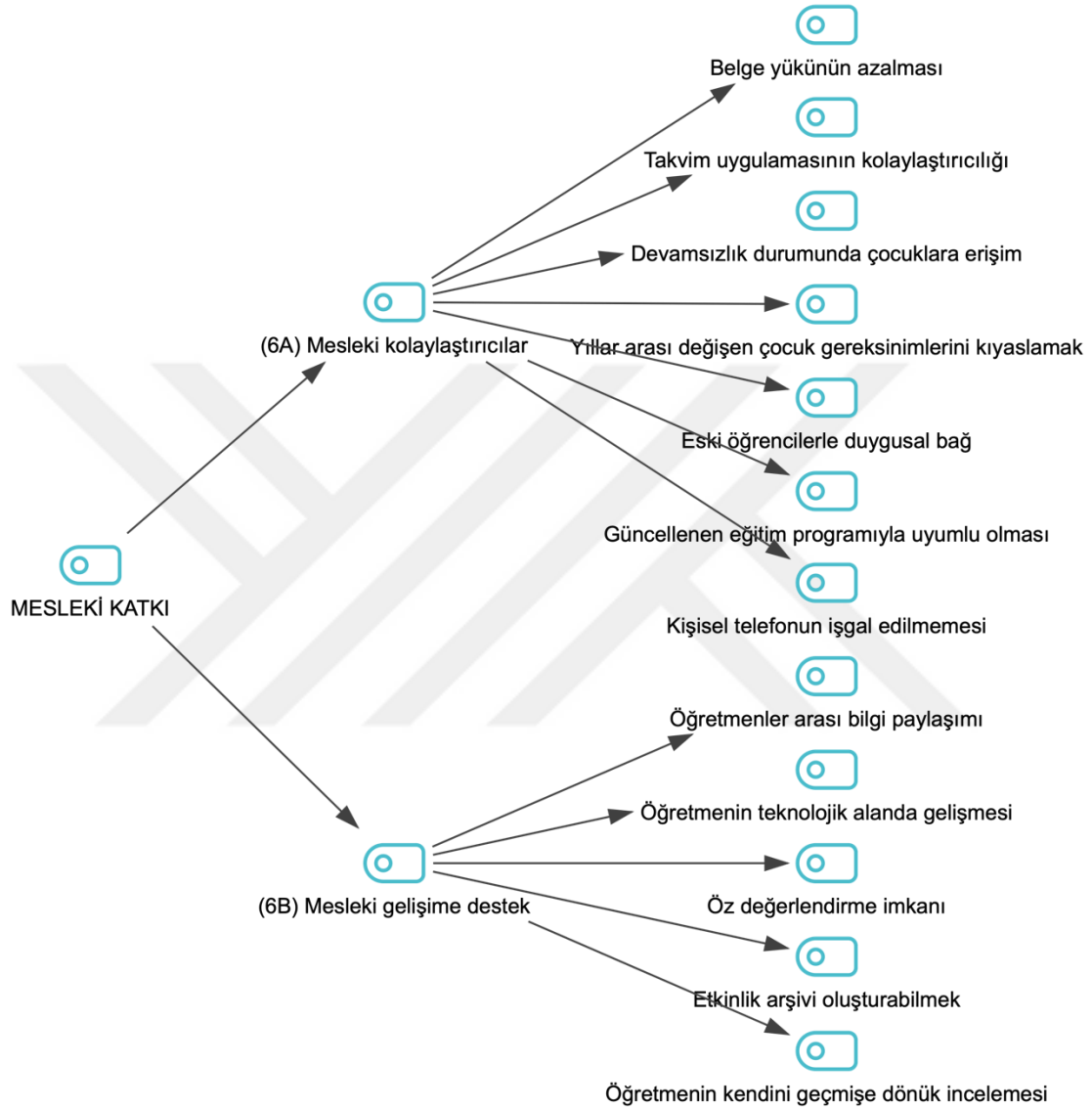
Şekil 19. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki çocuğa ilişkin öngörüler ve beklentileri

#### 4.1.6. Mesleki Katkı

Öğretmenlerin e-portfolyo deneyimleri öncesinde, süreç sırasında edinecekleri mesleki katkıya ilişkin öngörü ve beklentileri mesleki kolaylaştırıcılar ve mesleki gelişime destek olarak iki alt boyutta incelenmiştir. (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar alt boyutu; güncellenen eğitim programıyla uyumlu olması, kişisel telefonun işgal edilmemesi, eski öğrencilerle duygusal bağ, yıllar arası değişen çocuk gereksinimlerini kıyaslamak, devamsızlık durumunda çocuklara erişim, takvim uygulamasının kolaylaştırıcılığı ve belge yükünün azalması konularını kapsamaktadır. Betül “*Güncellenen programda da buna çok değer veriyorlar. Süreç değerlendirmeye çok önem veriliyor*” ifadesiyle e-portfolyo süreci ve Okul Öncesi Eğitim Programı 2024’un benzer hedefleri taşımasından bahsederek

güncellenen eğitim programıyla uyumlu olmasına dikkat çekmiştir. Gamze “*Duygusal boyutu var, duygusal bir bağ kuruyorum öğrencilerimle. Saklarım ben, bana yapılan resimleri. Benim için de (e-portfolyo) küçük bir anı defteri olabilir. İstediğimde erişirim, istediğimde bana hatırlatmaya yönelik bir hatıra olabilir*” ifadesiyle eski öğrencilerle duygusal bağ kurmaya işaret etmiştir. Ayrıca Gamze “*Daha önceki beş yaşlar ile şu anki beş yaşlar arasında bir farklılık hissediyorum. Ama elimde böyle somut kanıt olursa, bunu ben oturup inceleyebilirim. ‘Ben ne yapıyordum, onlar ne yapıyordu?’ aradaki farkı görebilirim.*” ifadesiyle yıllar arası değişen çocuk gereksinimlerini kıyaslamaya yönelik beklentilerini dile getirmiştir. Esra ise “*Çocuklar uzun süre gelmiyorlar. EBA’dan bir etkinlik atmak istiyorum, EBA biraz zor ama bu sistemde rahatlıkla ulaşacağımı düşünüyorum.*” ifadesiyle devamsızlık durumunda çocuklara erişim konusunda öngörüsünü bildirmiştir. (6B) Mesleki gelişime destek alt boyutu ise etkinlik arşivi oluşturabilmek, öğretmenin teknolojik alanda gelişmesi, öz değerlendirme imkânı, öğretmenler arası bilgi paylaşımı ve öğretmenin kendini geçmişe dönük incelemesi ile ilişkili öngörü ve beklentileri kapsamaktadır. Gamze “*Bize öğretmenlik yaparken bir kal geliyor. Anı kurtarmaya yönelik ihtiyaç oluyor. Her zaman bir fikir kitabım olmuyor. Daha önceki etkinlikleri elimin altında saklarsam, bu benim için ciddi bir data; benim bir etkinlik havuzum olacak.*” ifadesiyle etkinlik arşivi oluşturabilmeye dikkat çekmiştir. Merve “*Öğretmenlerin çok az teknoloji kullandığını düşünüyorum, kendini teknolojide geliştirme fırsatı bulabilir. (...) farklı uygulamalar öğrenmek olumlu katkı sağlar. Yeni bir şey öğrenmek bir sonraki öğrenmeye kapı açacak; belki kodlamaya doğru kendimi geliştirmek isteyeceğim.*” ifadesiyle öğretmenin teknolojik alanda gelişmesine işaret etmiştir. Gamze “*(...) kendimi kıyaslayabileceğim bir yer olacak. Hep yerimde mi saydım, ufkumu genişlettim mi? Kendimi de burada ölçebileceğimi düşünüyorum*” ifadesiyle öz değerlendirme imkanına yönelik öngörülerini ifade etmiştir. Betül “*Belirli haftalarda ne yaptığıma baktığımda tekrar tekrar aldığım etkinlikler olduğunu keşfediyorum. Tekrarlı etkinliklerin katkısı vardır ama öğretmenin eski etkinliklere (e-portfolyoda) bakması katkı sağlayacaktır. (...) Aynı şarkıya çalıştırmayayım çocukları her sene... Bulma ihtimalim olmadığı için bu iş karışmaya başlıyor yıllar içinde. Hangisinde hangisini yaptırdığımı bana hatırlatması açısından dedim.*” ifadesiyle öğretmenin kendini geçmişe dönük incelemesi konusunda görüşlerini bildirmiştir. Öğretmenler deneyimleyecekleri e-portfolyo sürecindeki mesleki katkıları hem kolaylaştırıcılar hem de gelişime destek bakımında ele

olarak ifade etmiştir. Mesleki katkı boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı öncesindeki mesleki katkıya ilişkin öngörülerini ve beklentilerini

Katılımcı öğretmenlerin MiniPort’u deneyimlemeden önce sürece dair bildirdikleri öngörü ve beklentileri belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli çocuk ve mesleki katkı boyutlarında, bu boyutların ise kendi içinde iki alt boyutu temsil edecek şekilde ayrılmasıyla betimlenmiştir. Veli boyutu (f=21) ve çocuk boyutuna (f=21) yönelik daha çeşitli öngörü ve beklentilerini açıklayan katılımcıların, özellikle veli boyutunda

potansiyel sorunlara (f=14), çocuk boyutunda ise aktif katılıma (f=15) vurgu yaptığı görülmüştür.

#### 4.2. Öğretmenlerin Bireysel Olarak e-Portfolyo Web Sitesini Kullanımına İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla öğretmenlerin MiniPort web sitesini bireysel olarak ne şekilde kullandığı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, [www.MiniPort.org](http://www.MiniPort.org)'ta bireysel öğretmen girişlerinin ve eylemlerinin frekans bilgileri aşağıda listelenen açılardan incelenmiştir:

1. Oluşturulan toplam akış sayısı
2. Velinin etkileşime girebileceği akış sayısı
3. Veli etkileşim izinleri için yapılan tercihler
4. Etiket kullanım çeşitleri ve sayıları
5. Devam durumu girişi sayısı
6. Anekdot kaydı butonu kullanım sayısı
7. Oluşturulan aile katılımı (ödev) butonu sayısı
8. Veliler tarafından tamamlanması beklenen aile katılımı (ödev) butonu sayısı
9. Veliler tarafından tamamlanan aile katılımı (ödev) butonu sayısı
10. Oluşturulan gelişim raporu sayısı
11. Değerlendirme listesi doldurulan çocuk sayısı

Dört katılımcı için ayrı şekilde belirtilen bireysel kullanım frekans bilgileri Tablo 10'da ve tabloya ilişkin betimlemeler devamında yer almaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların MiniPort web sitesi özelliklerini kullanımlarına ilişkin frekans bilgileri

	Merve	Gamze	Betül	Esra	TOPLAM
Oluşturulan akış sayısı	77	117	227	97	518
Velinin etkileşime girebileceği akış sayısı	77	78	165	86	406
Veli tarafından sadece okunabilir akış sayısı	1	17	0	0	18

(Tablo 10'un devamı)

Veli tarafından <b>emoji</b> tepkisi verilebilir akış sayısı	76	61	165	86	388
Veli tarafından <b>yorum</b> yazılabilir akış sayısı	55	1	11	80	147
Akışlara veli tarafından <b>verilen emoji</b> tepki sayısı	64	4	184	76	328
Akışlara veli tarafından <b>yazılmış yorum</b> sayısı	3	0	12	3	18
<b>Türkçe</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	6	36	20	38	100
<b>Sanat</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	30	48	15	26	119
<b>Drama</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	4	0	17	2	23
<b>Müzik</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	3	13	17	0	33
<b>Hareket</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	2	0	4	3	9
<b>Oyun</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	4	0	3	13	20
<b>Fen</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	5	13	36	6	60
<b>Matematik</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	5	0	17	18	40
<b>Okuma yazmaya hazırlık</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	0	1	13	23	37
<b>Alan gezisi</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	2	2	11	3	18
<b>Fotoğraf</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	26	65	36	63	190
<b>Video</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	3	12	3	15	33
<b>Ses kaydı</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	1	0	1	0	2
<b>Belge</b> etiketi ile oluşturulan akış sayısı	0	0	0	0	0
<b>Devam Durumu</b> girişi sayısı	0	38	24	8	70

(Tablo 10'un devamı)

Anekdot kaydı <u>etiketi</u> ile oluşturulan akış sayısı	0	0	10	8	18
Anekdot kaydı <u>butonu</u> ile oluşturulan kayıt sayısı	0	1	0	3	4
Oluşturulan <b>aile katılımı</b> (ödev) butonu sayısı	0	0	2	0	2
Veliler tarafından <b>tamamlanması beklenen</b> aile katılımı (ödev) butonu sayısı	0	0	38	0	38
Veliler tarafından <b>tamamlanan</b> aile katılımı (ödev) butonu sayısı	0	0	6	0	6
Oluşturulan <b>gelişim raporu</b> sayısı	0	0	0	0	0
<b>Değerlendirme listesi</b> doldurulan çocuk sayısı	0	0	4	15	19

Tablo 10'da görüldüğü üzere veri toplama süreci boyunca www.MiniPort.org üzerinden; Merve (f=77), Gamze (f=117), Betül (f=227), Esra (f=97) akış oluşturmuş ve göndermiştir. Velilerin etkileşime girebileceği akış sayısı Merve (f=77), Gamze (f=78), Betül (f=165), Esra (f=86) olarak tespit edilmiştir. (Velilerin etkileşime giremeyeceği akışlar; ödev butonu gönderme duyurusu, devam durumu giriş bilgisi, sadece öğretmenin görebileceği anekdot kaydı girişi gibi akışları temsil etmektedir.)

Öğretmenlerin akış oluştururken veli etkileşimini yönetebilecekleri izin özelliği ise çeşitli şekillerde kullanılmıştır. Veli tarafından sadece okunabilir (tepki vermelerine izin verilmemiş) özellikte olan akışların sayısı Merve (f=1), Gamze (f=17), Betül (f=0), Esra (f=0) olarak belirlenmiştir. Veli tarafından emoji aracılığıyla tepki verilebilir akış sayısı Merve (f=76), Gamze (f=61), Betül (f=165), Esra (f=86) olarak ortaya çıkmıştır. Veli tarafından yorum yazılabilir akış sayısı ise Merve (f=55), Gamze (f=1), Betül (f=11), Esra (f=80) olarak tespit edilmiştir. Akışlara veliler tarafından verilen emoji türündeki tepki sayısı Merve (f=64), Gamze (f=4), Betül (f=184), Esra (f=76) şeklinde belirlenmiştir. Akışlara veliler tarafından yazılmış yorum sayısının ise Merve (f=3), Gamze (f=0), Betül (f=12), Esra (f=3) şeklinde olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) tanımlanan etkinlik türleri bakımından etiket kullanımını incelendiğinde tüm katılımcılar için en sık kullanılan etiketin sanat (f=119), ardından Türkçe (f=100) olduğu görülmüştür. En az kullanılan etiket ise hareket (f=9) olarak belirlenmiştir. Etkinlik türü etiketlerinin diğer kullanımları sıklık sırasına göre fen (f=60), matematik (f=40), okuma yazmaya hazırlık (f=37), müzik (f=33), drama (f=23), oyun (f=20) ve alan gezisi (f=18) olarak belirlenmiştir. Katılımcı temelli en sık kullanılan etiketler incelendiğinde Merve için sanat (f=30), Gamze için sanat (f=48), Betül için fen (f=36) ve Esra için Türkçe (f=38) olarak tespit edilmiştir.

Yüklenebilen medyaları tanımlayan etiketlerden en sık kullanılanın fotoğraf (f=190) olduğu, belge (f=0) etiketinin ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bununla beraber diğer medya türleri için etiket kullanımlarının video (f=33) ve ses kaydı (f=2) olduğu belirlenmiştir. Fotoğraf etiketinin kullanımı bakımından Merve (f=26), Gamze (f=65), Betül (f=36), Esra (f=63) olarak tespit edilmiştir. Video etiketi için katılımcıların kullanım sıklığı Merve (f=3), Gamze (f=12), Betül (f=3), Esra (f=15) olarak belirlenmiştir. Ses kaydı etiketinin ise birer kez Merve ve Betül tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Devam durumu girişi incelendiğinde en sık Gamze'nin (f=38) giriş yaptığı, Merve'nin (f=0) ise hiç yapmadığı görülmüştür. Betül'ün (f=24) ve Esra'nın ise (f=8) devam durumu girişi yaptığı tespit edilmiştir.

Anekdöt kaydı butonu (velinin göremediği, sadece öğretmenin görebildiği anekdot kayıtları için) kullanımını incelendiğinde Esra (f=3) ve Gamze (f=1) anekdot kaydı almıştır. Betül (f=0) ve Merve (f=0) bu butonu hiç kullanmamıştır. Buna karşılık, öğretmenler velinin görmesi için anekdot kaydı yazmak istediğinde akış oluşturmuş ve #anekdotkaydı etiketini kullanmıştır. Bu etiket aracılığıyla Betül (f=10) ve Esra (f=8) akış oluşturmuş ve anekdot kayıtlarını veli ile paylaşmıştır. Merve (f=0) ve Gamze (f=0) veli ile anekdot kaydı paylaşma özelliğini hiç kullanmamıştır.

Aile katılımı butonunu oluşturan tek katılımcının Betül olduğu ve iki kez aile katılımı butonu oluşturduğu belirlenmiştir. Betül'ün sınıfındaki çocuk sayısı 19 olduğundan ve iki kez aile katılımı butonu oluşturması nedeniyle velilerinden toplamda 38

“tamamlanmış” ödev beklemiştir. Buna karşılık veliler tarafından tamamlanmış ödev sayısı (f=6) olarak belirlenmiştir.

Değerlendirme listesi doldurma sıklığı incelendiğinde Esra'nın (f=15), Betül'ün (f=4) çocuk için liste doldurduğu tespit edilmiştir. Merve (f=0) ve Gamze (f=0) ise hiçbir çocuk için değerlendirme listesi doldurmamıştır. Katılımcılardan hiçbiri gelişim raporu menüsünü kullanarak sınıfındaki çocukların gelişim raporunu doldurmamıştır.

### **4.3. Öğretmenlerin Bireysel e-Portfolyo Kullanımlarının Gözleme Dayalı İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Üçüncü araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla katılımcıların MiniPort web sitesini kullanmaları esnasında gözlem yapılmıştır. Dört katılımcının her biri bireysel olarak sekizer kez gözlemlenmiştir. Toplamda gerçekleşen 32 gözlem; belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı olarak beş ayrı boyutta analiz edilmiştir. Bulguların bu bölümünde, her bir katılımcının gözlemlenen uygulamaları ayrı ayrı belirtilen beş boyut kapsamında betimlenmiştir. Ayrıca araştırmacı günlüğü ve öğretmen günlüğü verileri de ilgili gözlem günü için destekleyici veri olarak bulgular halinde raporlanmıştır.

#### **4.3.1. Katılımcı öğretmen Merve'nin MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi**

Merve birinci gözlem gününde hem toplu hem de bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Akışlarda fotoğraf ve video ile belgeleme yapmıştır. Özellikle bireysel akış gönderimlerinde etkinliği açıklama gereği duymuştur, açıklamalar öğretmen tarafından çocukmuş gibi yazılmıştır. Ayrıca bireysel akışların bağlamında bütünlük olması gerektiğini vurgulamış, farklı etkinlikleri tek akışta bir araya getirmemiştir. Onam vermeyen velilere akışı göndermemek için yapması gereken işaretlemeleri unutmuştur. Hangi etkinliği, fotoğrafı ya da videoyu akışa ekleyeceği konusunda kararsızlık yaşamıştır. (Belgeleme). Gözlemler sırasında akıllı telefonunu kullanmıştır ve okulda Wi-Fi olmaması nedeniyle hücresel veri aracılığıyla internete bağlanmıştır. Video yüklemeye önce videodaki görüntü ve sesleri ön izleme gereği hissetmiş ve videonun bir kısmını kesmek

istediği için akıllı telefonuyla videoyu kısaltmıştır (Teknoloji). Onam vermeyen veliler nedeniyle bireysel akış gönderimine yoğunluk vermiştir. Toplu gönderimlerde ise sadece onamı alınan çocukların içinde bulunduğu fotoğrafları ya da videoları yüklemiştir. Veli yorumlarının kontrol edilememesi ve yoruma açmanın etkileşimi arttıracak endişesiyle sadece emoji iznini sağlamıştır. Daha önceki günlerde sınıf içinde gerçekleşmiş bir veli katılımı etkinliğinin fotoğraflarını tüm velilere göndererek akış oluşturmuştur (Veli). 15.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Bir velisi izin vermemiş, dört veliden de cevap gelmemiş bu yüzden toplu fotoğrafları yüklemekle alakalı sıkıntısı oluşuyordu. (...) ‘Bunu yükleyeyim mi?’ gibi tereddütte kaldığı şeyleri sordu. Ben de ‘karar sizin, sadece neden yüklemek konusunda kararsız olduğunuzu bilmek isterim’ dedim. Genel olarak eylemlerinin nedenlerini anlamaya çalıştığımı ve onları yönlendirmeyeceğimi belirttim. (...) Ben gözlemi bitirmek üzereydim ‘Bir tane daha yükleme yapayım, onu da görün olur mu?’ dedi. Açıkçası kurtulmak istiyor gibi değildi, mutlu oldum.”* ifadesine yer verilmiştir.

İkinci gözlem gününde Merve, fotoğraf ile belgeleme yaparak bir etkinliğin yapılaş aşamasına ilişkin toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Toplu akışların çalışmalar özelliği taşımadığını ifade ederek çocukların “çalışmalar” klasörüne göndermemiştir (Belgeleme). Yüklemede akıllı telefonunu ve hücrel verisini kullanmıştır. Göndereceği medyaları galerisinden incelemiş ve favorileyerek işaretlemiştir. Onamı alınamayan çocukları bazı toplu fotoğraflardan kırpıştır ya da yüzlerini gizleme çabasına girmiştir. Hangi velinin sisteme girdiğini ya da akışları gördüğünün bilgisini almanın önemini vurgulamıştır ve bu eksikliğe dikkat çekmiştir. Tek bir akışta çok sayıda fotoğraf göndermesi, server yavaşlığı ve medya boyutlarının büyük olması nedeniyle akışın yüklenmesi zaman almıştır (Teknoloji). Gönderdiği akışta sadece emoji iznini velilere açmıştır. Merve velilere MiniPort sürecinin gerekliliğini açıklamış, onam almak için ısrarcı olmamış, onam vermeyen velileri kabullenmiş ve onam verenlerle süreci yürütmeye karar vermiştir. Ayrıca Merve’ye göre, sene başında değil de ikinci dönemde bu uygulamanın başlamış olması velilerce kabul görmemesine sebep olmuştur. Sistem velilere bildirim göndermediğinden, MiniPort’u kontrol etmeleri için uyarıda bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak WhatsApp hali hazırda kullandıkları bir iletişim kanalı olduğu için velilerin MiniPort’a girme gereği duymadıklarını belirtmiştir (Veli). 18.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Tek bir toplu giriş yaptıktan sonra başka*

*yükleyebileceği bir şey olmadığını söyledi ve gözlemi sonlandırdık. Bu sırada çok ağlayan bir çocuk sınıfa girmek istemiyordu onu yatıştırmak için dışarı çıktı. Gözlemin kısa sürmesinin nedenlerinden biri ağlayan ve içeri girmeyen çocuk da olabilir. (...) Velilerin istememesi, öğretmenin çaba içinde e-portfolio aracını anlatması, onam vermeyenlerin çocuklarını dışarıda bırakma sorunu gibi veli kaynaklı durumlara çok boğulduklarının farkındayım.” ifadeleri yer almıştır. Merve bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “Yaptığım etkinliklerin paylaşımını yapmak beni mutlu etti. Sadece önceki hafta yapılan paylaşımları velilerin görmediğini düşündüm. Emoji koymadıkları için. Muhtemelen onlara yeniden bilgilendirme yapmamı bekliyorlar. WhatsApp gibi görüldü oldu şeklinde mavi tik olmadığı için... Belki de görenler oldu, emoji koymamayı tercih etti, anlamadım.” ifadelerini kullanmıştır.*

Merve üçüncü gözlem gününde fotoğraf ve video ile belgeleme yapmış, akışları hem bireysel hem de toplu şekilde göndermiştir. MiniPort sürecinden bağımsız, sıklıkla fotoğraf ve video çekmesi nedeniyle kendisinin zaten bir medya havuzuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fotoğraf ve video çekimlerini MiniPort’a yükleme hedefli yapmamaktadır. Bu nedenle yükleme zamanı geldiğinde medya havuzunu tekrar gözden geçirmesi, yüklemek istediği medyaları favorilemesi ve buna bir zaman ayırması gerekmiştir. Ayrıca gönderim öncesinde medya havuzundan seçilen fotoğraf ve videolardaki onam alınamayan çocukların varlığını da kontrol etmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle yüklemeyi istediği bazı fotoğraf ve videoları yükleyememiştir. Çocuklar tarafından sevilen ve ilgi gören etkinlikleri çocukların “çalışmalar” klasörüne göndermeye değer görmüştür (Belgeleme). Veliler tarafından kişisel bilgi formunun doldurulmasının çocuğu tanıma ve değerlendirmeyi kolaylaştıracağına vurgu yapmıştır (Değerlendirme). Merve, büyük boyutlu bir fotoğrafı göndermeden önce boyutunu kontrol etmemiştir. Boyut sınırı aşıldığı için akış gönderimi başarısız olmuş ve akış en baştan hazırlanmıştır. Ayrıca boyut sınırı aşıldığı için fotoğrafı göndermeden önce sıkıştırma işlemi yapmak gerekmiştir (Teknoloji). Üçlü bir çocuk grubunun kule inşa etmesini anekdot kaydına almış fakat içlerinden bir çocuk için onam alınamadığından gönderemeyeceğini belirtti. Veliler için hazırlanan MiniPort kullanım kılavuzunun incelenmediğini düşündüğünü ve velilerin sistemi kontrol etmesi için uyarıda bulunması gerektiğini yineledi (Veli). Gözlem sırasında etkinliğe çocuk katılımı Akın’ın (rumuz) merakla gelip Merve’ye telefonu kastederek ‘Ne yapıyorsun?’ demesiyle gerçekleşti. Merve cevap olarak ‘Hani fotoğraf çekmiştik, daha

*önce de merak etmiştin, annen sana evde gösterdi mi?’ diye sordu. Akın ‘Evet’ dedi. Merve ‘Hangi fotoğrafları gösterdi?’ diye sordu. Ama Akın cevap vermedi ve gitti (Çocuk katılımı). 25.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Çekmiş olduğu fotoğraflardan hangisini yükleyeceğine o anda karar veriyor. (...) Akın ile yaşadığı diyalog kayda değerdi çünkü Akın merakla geldi. (...) Ama başka hiçbir çocuk ile bu konuyu paylaşmadı, sadece yükleme yapmaya yoğunlaşmıştı.” ifadesi yer almaktadır.*

Dördüncü gözlem gününde Merve, farklı etkinliklerden hem bireysel hem de toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Bireysel gönderimlerde etkinliği detaylı açıklama gereği duymuştur. Fotoğraf ve video çekimlerini MiniPort hedefli gerçekleştirmediği için onam alınamayan çocukların olduğu ve yüklemek istediği fotoğrafları gönderememiştir. Buna rağmen fotoğrafları yüklemek istediğinde ise onam alınamayan çocukların yüzlerini gizlemenin ya da kırpmanın iş yükünü artırdığını ifade etmiştir (Belgeleme). Makas çalışmasına ilişkin bir etkinliği çocuğun “çalışmalar” klasörüne göndermeyi uygun gördüğünü çünkü bu etkinliğin çocuğun gelişimini gösterdiğini ifade etmiştir (Değerlendirme). Yükleme istediği bir videonun sesini uygun bulmamış ve video sesini Instagram’a yükleyerek silmiştir ve ardından MiniPort’a yüklemiştir. Onam alınamayan velilerin gönderim izninden silinmesi sırasında MiniPort’ta donma sorunu yaşanmıştır. Merve akıllı telefonundan yararlanarak video kesmiş ve onam alınamayan çocukları fotoğraflardan kırpmıştır. Medyaların boyut büyüklüğü nedeniyle akış gönderimi zaman almıştır (Teknoloji). Velilerden biri onam alınamayan çocukların yüzlerinin emoji ile kapatılarak gönderilmesini önermiş fakat Merve bunu iş yükünü artırıcı olarak gördüğünü belirtmiştir. Veliler ‘Zaten WhatsApp’tan paylaşıyorsunuz katılmasak da olur’ diyerek alternatif iletişim yöntemleri nedeniyle MiniPort’u neden dikkate almadıklarını paylaşmıştır (Veli). 15.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Onamları gözetmediği için çoğunlukla etkinliğin ya da ürünün çocuksuz, masadaki halini akışa atmak durumunda kalıyor. (...) Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) istediği için, her çocuğun gelişimini raporlayacak belgeler yazıyor ve bunlara kanıt koyuyormuş. Her an gelebilecek bir denetim söz konusu olduğunda zor durumda kalmamak için önceliği metin ve belge yüklerine veriyorum dedi. (...) MEB’in belgeleme konusunda isteklerinin artması ile MiniPort’u kullanma sürecinin denk gelmesi gerçekten ilginç bir tesadüf oldu. (...) ‘Çocuklara yüklenecek şeyleri seçtirmiyorum çünkü velilerin -Sen telefonla çocuk oyalıyorsun- demelerinden çekiniyorum’ dedi. ‘Çocuğun eve, benim

*telefonumdan fotoğraf seçimini nasıl yansıtacağını bilemiyorum, emin olamam doğru yansıtacaklarından. O yüzden telefonuma bakmalarını ve kullanmalarını istemem' dedi. (...) 'Serbest zamanda velisine ve kendisine güvendiğim çocuklarla yükleme yapabilirim' dedi. Mesela sınıftaki bazı çocuk ve velilerle güven duygusu gelişmemiş. Bu e-portfolio sürecini nasıl da etkiliyor."* ifadeleri yer almaktadır.

Merve beşinci gözlem gününde fotoğraf ile belgeleme yaparak bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Gözlem süresinin MiniPort'u kullanmak için yeterli olmaması sebebiyle Merve gözlem süreci dışındaki zamanlarda da yükleme yaptığını belirtmiştir. Gelecekte yapılacak sürpriz bir etkinliğin ipucunu vererek velilere bilgilendirme yapmıştır (Belgeleme). Merve'nin çocuk ya da gelişim temelli değil, etkinlik temelli fotoğraf ya da video çekmesi nedeniyle belgelemelerinin değerlendirme yönünün zayıf kaldığı gözlemlenmiştir (Değerlendirme). Canva'yı kullanarak her çocuk için ayrı bir görsel oluşturmuş ve görselleri bireysel akışlarla, aynı metni kopyala yapıştır yaparak göndermiştir. MiniPort'taki etiket kapsamının yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Medyaları yüksek kalitede göndermenin (her çocuğa ayrı bir görsel yarattığı için) olumlu yönüne dikkat çekmiştir. Ayrıca Merve tıklanan emoji'nin geri çekilememesi sorununu belirtmiştir (Teknoloji). Merve gönderdiği akışlarda emoji ve yorum iznini açmıştır. Yorum iznini açmasının sebebini velilerle yaptığı görüşmelerden aldığı dönütler olduğunu belirtmiştir. Velilerin belgeleme için beklentisinin yüksek olduğundan ve MiniPort'a rutin akış yükleme gününü belirttiği için bunun bir bağlayıcı olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca veliler Merve'den akış gönderdikten sonra duyuru yapmasını talep etmişlerdir (Veli). 22.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *"Velilere pazartesileri yükleme günü olduğunu belirttiği için beşli grup dediği veli grubuna akış göndermek istedi, "şimdi onlar bekler bir şey yüklememi" düşüncesine girmiş. (...) 'Geçen dönem hiçbir şey yüklemiyordum, sadece dönem sonu fotoğraf atmak vardı. Şimdi haftası haftasına atıyorum ama bu seferde -attım- diye duyuru yapmamı bekliyorlar' dedi. (...) Veli görüşmesinden bu yana emoji tepkileri gelmeye başlamış. (...) Merve'nin belgeleme yöntemi çocuk temelli değil. Çocuk temelli olmak için illa bireysel fotoğraflar çekmesi gerekmiyor elbette. Ama tüm toplu çekimlerin imkansızlığına ve gönderemeyeceğini bilmesine rağmen çekmeye devam ediyor. Spontane gerçekten. Önce çekiyor, sonra bakıyor 'ne yükleyebilirim' diye. Yükleme için çekmiyor. Yani belgeleme yöntemi planlı ve sistematik değil."* ifadeleri yer almıştır. Merve bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak *"Grup fotoğraflarını*

*yüklerken izin vermeyen beş öğrenciyi çıkarmak benim için zor oluyor. Çalışmaya tüm sınıfın isteklilikle katılıyor olmasını dilerdim. (...) Daha çok çocukları dahil etmek isterim.” ifadelerini kullanmıştır.*

Altıncı gözlem gününde Merve, fotoğraf ve video belgeleme ile toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Velilerin okulda gerçekleşen olayları görememesini sebep göstererek tiyatro etkinliğinin akışını oluşturmuştur. Ayrıca nadir ve aniden gelişen bir olayı anekdot kaydına alarak kuş yuvası yapma etkinliğinin yapılış aşamasını belgelemiştir (Belgeleme). Çektiği bir videoyu yüklemeyen önce gözden geçirme ve sesini Instagram üzerinden silme gereği duymuştur. Taşınması ve fiziki olarak depolaması güç ürünleri e-portfolio üzerinde depolamanın önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca aniden gelişen olayları akıllı telefon ile fotoğraflayabilmek ve video kayda almanın önemini vurgulamıştır (Teknoloji). “Nasıl olsa yorum gelmiyor” diyerek emoji ve yorum iznini velilere açmıştır. Veli-çocuk etkileşimini sağlamak amacıyla akış üzerinden eve görev göndermiştir (Veli). Kuş yuvası yapma etkinliğinin hangi fotoğraflarının yükleneceğine karar vermek için yanına Dağhan’ı (rumuz) çağırdı. Galerisindeki fotoğrafları Dağhan’a göstererek bazı sorular sordu (“Bu etkinliği hatırlıyor musun?”, “Ne yapmıştık?”, “Ne koymuştuk yuvaya?” gibi). Hatırlatma sorularının ardından “Annelerle evde bu yüklediğim fotoğrafları inceliyor musunuz?” dedi, Dağhan “He, he” diyerek onay verdi. “Peki kuş yuvası fotoğraflarından koyalım mı yine annelerle incelemen için?” dedi. Dağhan, Merve’nin galerisindeki fotoğrafları işaret ederek istediklerini gösterdi. Kuş yuvası etkinliği dışında tiyatro etkinliğine dair fotoğrafları da gördü ve onları da işaret etti. Merve “Tiyatrodan da koyalım mı?” dedi. Dağhan kafasıyla onayladı ve yanımızdan ayrılıp oyununa döndü. Bu gözlem aracılığıyla çocuğun aktif katılımına, çocuk ile akış oluşturulmasına, çocuğun seçim yapmasına ve çocuğun dokümanite edilmiş medya havuzunda gezmesine ilişkin gözlem yapılmıştır. Ayrıca Merve, çocukların evde aktif katılımını sağlamak amacıyla veli-çocuk etkileşimi gerektiren bir görevi akış aracılığıyla göndermiştir (Çocuk Katılımı). 29.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Fotoğraf seçmesi için Dağhan’a telefonunu gösterdi ve Dağhan, Merve’nin galerisinde parmakla kaydırarak gezdi. Bu gerçekten uzun zamandır bu araştırmada beklediğim bir andı! Merve, Dağhan’ın kendini daha çok içeren fotoğrafları seçip seçmeyeceğini de denemek için galerisini açtığını söyledi, çünkü Dağhan kendi kıyafetini tanır mı. Dağhan gezerken tiyatro etkinliğinin fotoğraf ve videolarını gördü, bunları da yüklemek istediğini söyledi. Çocuğun*

söz hakkı ve MiniPort sürecini yönetme imkânı daha da çoğaldı. (...) Artık Merve “MiniPort’a yükleyeceğim diyerek” de çekim yaptığını belirtti. (...) Merve artık evde MiniPort’u incelemenin öğrenmeyi pekiştirebileceğini fark etmiş. Biraz da aile katılımıyla MiniPort sürecini zenginleştirmeyi istiyor. Çünkü o da bence anladı veli olmadan MiniPort’u sürdürmek eksik kalıyor.” ifadesine yer verilmiştir. Merve bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “Yüklemeleri yaparken artık kendimi çok rahat hissediyorum. Neyi nasıl yapacağım ile ilgili endişe taşıyorum. (...) Öğrencilerimden birini yanıma çağırarak onun yaptığımız etkinliklerde hangi fotoğrafları koymamız gerektiği ile ilgili fikrini aldım. Annesinin telefonunda fotoğrafları görüp görmediğini sordum. Gördüğünü söyledi. Ben bir etkinliği gösterirken tiyatro etkinliğine geçiş yaparak onu da yüklememi istedi. (...) Bir sonraki uygulamamda birden fazla çocuğun fotoğraflar ile ilgili fikrini almak isterim.” ifadelerini kullanmıştır.

Merve yedinci gözlem gününde video ile belgeleme yaparak bir etkinliğin yapılış aşamasını toplu akış gönderimi ile belgelemiştir. Sınıfta çocukların itişip kakışması, tartışması ve ağlamaları sebebiyle Merve yükleme yaparken sıklıkla bölünmüş ve yüklemeyi yarıda bırakmak zorunda kalmıştır (Belgeleme). Fotoğraf çekimi yaparken akıllı telefonunun “portre” özelliğini kullanarak arka planda yer alan ve onam alınamayan çocukları flulaştırma (netliği azaltma) özelliğini kullandığını ifade etmiştir. Sebebi anlaşılabilen yüklemeler soruları nedeniyle yüklemelerde çifte kontrol yapılması gerekmiştir. Gönderilemeyen akışın en baştan hazırlanması sorunuyla karşılaşmıştır (Teknoloji). Gönderilen akışlardan dördü etkinlik hakkında detaylı bilgilendirme, biri ise veli-çocuk etkileşimini sağlamak için görev içermekteydi. Merve, ailenin çocukla beraber evde akışları kontrol etmesi durumunda daha fazla bağlamsal bilgiye ihtiyacı olacağı için açıklama yazdığını; çocuk-veli etkileşimini sağlamak ve okulda yapılanların evde tekrar edilmesi için görev gönderdiğini ifade etmiştir (Veli). Merve yüklemeler sırasında dört ayrı çocuğu yanına çağırarak bazı sorular sormuş ve yükleme yaparken etkileşime girmiştir. Önce Akın’ı yanına çağırarak onun içinde bulunduğu bir matematik etkinliğinden, sonrasında Dağhan’ı çağırarak onun dahil olduğu bir oyun etkinliğinden yükleme yapmıştır. Akın ve Dağhan yüklemeler sırasında Merve’nin ne yaptığını izlemiş ve sorulara yanıt vermiş, karar verme noktasında dahil olmamıştır. Ayşe’yi yanına çağırarak “Bu fotoğraflara evde bakıyor musunuz?” sorusunu yöneltmiştir ve Ayşe “Hayır.” demiştir. Sonrasında Lara’yı yanına çağırarak ve benzer soruları sormuştur fakat Lara’dan

çelişkili yanıtlar gelmiştir. Oyun zamanı sırasında çocukları rastgele bir şekilde yanına çağırıp sorular yöneltmiştir ve çocuklar sorular bitince oyunlarına geri dönmüştür (Çocuk Katılımı). 06.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Ayşe ‘Ben görmedim, annem göstermedi.’ dedi. Oysa Ayşe’nin annesinin incelediğini biliyoruz çünkü emoji koyuyor. Merve daha çok etkileşim sağlamak için özellikle bir akış gönderdi. (...) Merve hem çocukları işin içine daha çok katmaya çabalıyor hem de evde MiniPort incelemelerinin yapılmasını istiyor. Hatta velilere WhatsApp’tan attığı mesajı bana iletti: “Çocuklarla beraber inceleyip fotoğrafları yorum kısmına çocukların etkinliklerimizle ilgili anlattıklarını yazabilirsiniz derseniz”. (...) Merve’nin çabaları, bolca akış yüklemesi, bana karşı hep olumlu ve iyi tutumu, MiniPort’a karşı heyecanı beni çok mutlu ediyor. (...) Fakat (...) Devam durumu, anekdot kaydı, değerlendirme listeleri ve ödev butonunu kullanmıyor.” ifadelerine yer verilmiştir. Merve bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “Kendimi çok mutlu hissettim. Orada çocukların çalışmaları biriktikçe ne kadar çok şey başardığımızı görüyorum ve ben de mutlu oluyorum. (...) 3-4 tane çocuğa sordum fotoğrafları annelerinin telefonunda görüp görmediklerini. (...) Bir sonraki uygulamamda fotoğrafları seçerken dahil etmediğim çocukları dahil etmek isterim. Çocukları işin içine daha çok katmak isterim.” ifadelerini kullanmıştır.

Sekizinci ve son gözlem gününde Merve, fotoğraf ile belgeleme yaparak bireysel ve toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Kendisine WhatsApp üzerinden gönderilen öğrencisine ait ses kaydını akış olarak yüklemiş ve MiniPort üzerinden ses kaydına bir yanıt vermiştir (Belgeleme). WhatsApp üzerinden gelen ses kaydını MiniPort’a yüklemek için formatını dönüştürmüştür (Teknoloji). Gönderilen akışlarda emoji ve yoruma izin verilmiştir. Toplu fotoğrafların halka açık bir platform olan Instagram üzerinden gönderilmesine onam veren velilerin MiniPort kullanımına onam vermemesi noktasına dikkat çekmiştir. Velilere MiniPort’u inceleyiniz duyuru ardından etkileşimin arttığını ifade etmiştir. Fakat veliler yorum yaptığında öğretmene bildirim düşmemesi konusunda eksikliğe dikkat çekmiştir. Merve gece geç saatlerde akışları incelerken bir veli yorumunu tesadüfen fark etmiştir. Buna yorumla cevap vermek istemesine rağmen yorumların yazıldığı tarih saat bilgisini içermesi nedeniyle fark ettiği geç saatte yorum göndermek istememiştir (Veli). 13.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Gece yarısı geç bir saatte çocukların akışlarını gezerken daha önce görmediği eski bir veli yorumuna rastlamış ama saat çok geç olduğu için cevap vermemiş. ‘Öğretmen bu

saatte bile cevap verebiliyor' algısı oluşmasını diye. (...) Gözlem sürecinin sonuna geldik dediğimde 'Bitti mi?' diye bir tepki verdi, bu tepki 'Ne çabuk, bitmese' der gibiydi. Kendisinin bu süreçten keyif aldığını düşünüyorum." ifadelerine yer verilmiştir. Merve bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak "Özellikle ses kaydı yüklediğim için mutlu hissettim. Öğrencimin bana attığı güzel bir mesajdı. Anı olarak kalmasını sağladım. (...) Çocuklar dahil olmadılar. Sınıfın durumu müsait değildi yükleme yaparken." ifadelerini kullanmıştır. Tablo 11'de görüldüğü üzere Merve'nin MiniPort'u kullandığı her gözlem oturumunda belgeleme, teknoloji ve veli boyutlarına dair gözlem yapılmıştır. Değerlendirme boyutu sadece üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda; çocuk katılımı boyutu ise sadece üçüncü, altıncı ve yedinci oturumlarda gözlemlenmiştir.

Tablo 11

Merve'nin MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi

	Belgeleme	Değerlendirme	Teknoloji	Veli	Çocuk Katılımı
Gözlem-1	✓		✓	✓	
Gözlem-2	✓		✓	✓	
Gözlem-3	✓	✓	✓	✓	✓
Gözlem-4	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-5	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-6	✓		✓	✓	✓
Gözlem-7	✓		✓	✓	✓
Gözlem-8	✓		✓	✓	

#### 4.3.2. Katılımcı öğretmen Gamze'nin MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi

Gamze birinci gözlem gününde fotoğraf ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Akış açıklaması öğretmen tarafından *çocukmuş* gibi yazılmıştır. MiniPort'a yükleme yapmak için etkinlik yapma gereğinin doğduğunu belirtmiştir (Belgeleme). Yüklemede akıllı telefonunu kullanmıştır (Teknoloji). Velilerin sadece emoji ile tepki verebilmesine izin sağlamıştır. Onam vermeyen velilere MiniPort'a girmeleri için kullanıcı adı ve şifre bilgisini vermediğini açıklamıştır. Ayrıca teknolojik yetersizlikleri nedeniyle giriş yapmakta zorluk yaşayan velilere destek olacağından bahsetmiştir (Veli). Gamze'nin sınıfında gözlem sırasında 16 çocuk bulunmaktaydı. 15.03.2024 tarihli

araştırmacı gnlgnde ise bu gözlem hakkında *“Sınıfına gittiğimde ciddi bir gürültü vardı (...) birbirimizi duymakta biraz zorlanıyorduk. (...) çocuklar konuşmamızı grltleriyle ve yanımıza gelmeleriyle çok bölüyordu, Gamze'nin odağı çoğunlukla çocuklardaydı. 'Başka bir giriş olacak mı?' diye sordum 'Başka girişim yok' dedi. (...) 'Ne yükleyeyim bu uygun mu?' gibi sorularla teyit istedi, ben 'Sadece size teknik destek olabilirim ne yapacağınızın kararını veremem. Siz özgürsünüz' dedim.”* ifadeleri kullanılmıştır.

İkinci gözlem gününde Gamze, fotoğraf ile belgeleme yaparak bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Onam vermeyen velilere akışı göndermemek için yapması gereken işaretlemeleri unutmuştur (Belgeleme). Akış oluştururken anlık ektiğı medyayı gönderme özelliğini kullanarak fotoğrafların galerisinde yer kaplamamasını amaçlamıştır. Tüm ocuklara bireysel akış gönderimi yaptığı için aynı açıklama metnini kopyala yapıştır yaparak eklemiştir. Bireysel gönderimlerde çocuklar için tek tek akış oluşturmanın çok zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca velilerin emoji ile tepki vermesi durumunda bu tepkinin kim tarafından verildiğini göremediğini ifade etmiştir. Sınıfında Wi-Fi ve telefon çekmemesi nedeniyle sınıf dışı ve ocuk olmayan bir ortamda MiniPort kullanılmıştır (Teknoloji). İkinci gözlem günü dahil olmak üzere, sonraki gözlemlerin hiçbirinde çocuklarla aynı ortamda giriş yapılmamıştır, bu nedenle ocuk katılımından fiziki olarak bahsetmek mümkün değildir. Ek olarak Gamze, bazı velilerin onam vermemesi nedeniyle onam alınamayan çocukların dışlanmış hissetmemesi amacıyla MiniPort kullanımını çocuklara süreç boyunca hiç anlatmamıştır (ocuk katılımı). Buna bağlı olarak ocukların MiniPort'u inceleme yükümlülüğünü eve bırakmış ve ocuk katılımını ailesinin sağlamasını beklemiştir. Gamze onam vermeyen velilerin ikna olması adına sürecin gerekliliğini açıklamayı denemiştir. Onam alınamayan velilerin MiniPort'u kullanma konusunda sınıf bütünlüğünü bozduğu açıkça gözlemlenmiştir (Veli). 18.03.2024 tarihli araştırmacı gnlgnde ise bu gözlem hakkında *“İstemeyen veliler yüzünden çocukları nasıl ayrıştırması gerektiğini çözememiş ve e-portfolyo uygulamasını şu an onam vermeyenlerin çocukları etkilenmesin diye tüm sınıftan saklıyor. Çocuklardaki erişim ve onam eşitsizliği e-portfolyonun ocuk açısından yararlarını ciddi anlamda sekteye uğratabilir.”* ifadeleri kullanılmıştır.

Gamze nc gözlem gününde fotoğraf ile belgeleme ve toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Her ocuğa bireysel akış göndermenin çok zaman alması nedeniyle

gözlem süreci dışındaki zamanlarda da yükleme yaptığını aktarmıştır. Çocuksuz bir ortamda gözlem yapılmış ve çocukların olduğu bir ortamda yükleme yapmayı uygun bulmadığını belirtmiştir. Toplu gönderimlerin çocuğa özgü çalışmalar değeri taşımadığını düşünmekte ve toplu ile bireysel gönderimleri farklı amaçlarla göndermektedir. Ayrıca toplu gönderimler aracılığıyla velilerin çocuk çalışmaları arasında bir kıyaslama yapabileceğini ve bu durumun kişisel bilginin ihlali olduğunu düşünmektedir (Belgeleme). MiniPort server'ındaki aşırı yük ve/veya yavaşlık sorunu nedeniyle medyaları ikiye bölerek gönderimini sağlamıştır. Her çocuk için bireysel akış oluştururken en baştan akış formunu düzenlemenin bir iş yükü olduğunu vurgulamıştır (Teknoloji). Toplu akışları velilere gönderilen duyurular olarak nitelendirdiğini ifade etmiştir. Evde MiniPort üzerinden yaşanacak çocuk-veli etkileşiminin tanıma ve değerlendirme çalışması olacağını ummaktadır (Veli). 25.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Aslında ben ‘Sınıfa geleyim, benim telefon çekiyor mu? Çekiyorsa kişisel erişim noktama bağlanıp yükleyebilirsiniz’ dedim ama bunu hiç istemedi. (...) sanırım giriş yaparken çocuklar tarafından odağının bölünmesini istemiyor. (...) Yaptıkları sanat çalışmasının yapım aşamasına dair bir sürü fotoğraf çekmiş ve önce bunları yükleyecekti. Ardından çocuk çalışmaları kurduğunda hepsinin tek tek fotoğrafını çekip bireysel yüklemeler yapacaktı. Çok kapsamlı belgelemek konusunda bir isteği var ve belgelemenin böyle daha anlamlı olacağını düşünüyor. (...) belgelemeyi ciddi bir mevzu olarak ele alıyor ama bu ona zihinsel esneksizlik sağlıyor ve iş yükünü aşırı arttırıyor.”* ifadeleri kullanılmıştır. Gamze bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak *“Yaptığım sanat etkinliğinin önce yapılış aşamasını akışta paylaştım. Sonra çocukların çalışmalarını bireysel olarak yükleyip çalışma dosyasına ekledim. Etkinlik esnasında çocukların duygularını birebir görüntülemek çok anlamlı oldu. Bunları kalıcı bir ortamda paylaşmaktan mutluluk duydum. Ancak etkinlikleri tek tek yüklemek yorucuydu.”* ifadelerini kullanmıştır.

Dördüncü gözlem gününde Gamze, fotoğraf ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Onam vermeyen velilere akışı göndermemek için işaretleme yaparken unutma sorunu yaşamıştır. Toplu akışı o gün okula gelmeyen çocukların akışına göndermemiştir. Toplu gönderimlerde velilerin kıyas yapması endişesi taşıdığını dile getirmesine rağmen bireysel gönderimler iş yükü oluşturduğu için toplu gönderim kolaylığını tercih etmiştir. Devamsızlık yapan çocuklar için devam durumu butonunu kullanarak giriş yapmıştır (Belgeleme). MiniPort ara yüzünde bireysel medya gönderimi

için tek tek akış oluşturmanın zorluğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra göndereceği medyaları galerisinden favorileyerek önceden seçmiş ve çok sayıda fotoğrafı tek akışta gönderme kolaylığına dikkat çekmiştir (Teknoloji). 15.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Yine kendisini bireysel gönderilerin çok zorladığından bahsetti. Ben de dedim ki ‘kendinizi yormayacak stratejiler geliştirmeye ihtiyacınız olabilir. Çünkü hızlı koşan at çabuk yorulur, bu durumda sistemi kullanamayacak hale gelebilirsiniz.’ dedim. O da ‘bireysel fotoğrafları toplu göndermek istemiyorum, veliler arası çocuk kıyaslamalarından çekiniyorum, bireysel yüklemeye devam edeceğim’ dedi. Ama hemen sonrasında fikri değişti ve bireysel çektiği tüm fotoları topluca bir akışta herkese gönderdi... Açıkçası şaşırdım. Velilerden ne kadar çok çekiniyor...”* ifadeleri kullanılmıştır. Gamze 05.04.2024 tarihinde öğretmen günlüğü doldurarak *“Çocukların çalışmalarını tek tek yüklemek zor ve uzun oluyor. Bu durum beni yükleme hisminden uzaklaştırıyor. (...) Bir öğrencim etkinlikleri çekmek istedi fakat yoğun bir gün olduğu için sorumluluğu ona veremedim. (...) Öğrenme bir süreç ve veliler bunların çıktılarını kayıt parçalarından izleyebiliyorlar. (...) Bu sayede ne yaptığımız hakkında fikirleri oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır.

Gamze beşinci gözlem gününde sadece öğretmenin görebileceği formatta anekdot kaydı girişi yapmıştır. Bu konuda daha önceden alınmış yeterli sayıda anekdot kaydı olmadığı için veliye göndermemeyi tercih ettiğini belirtmiştir (Belgeleme). Sene başından beri kayıt altına aldığı anekdot kayıtları olması durumunda veliye aktarırken bir kanıt oluşturabileceğini vurgulamıştır (Veli). Girdiği anekdot kaydını belirli bir çocuk ve davranış probleminin kaydını düzenli olarak tutmak amacıyla aldığını belirtmiştir (Değerlendirme). Anekdot kaydının dijital olarak kaydedilmesi kolaylığına vurgu yapmıştır (Teknoloji). 22.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Artarak ve sürekli değişim geçirerek davranış problemi yaşayan bir çocuk yarım saat önce tavşana kocaman bir taş fırlatmış. ‘Bu olayları gözlemleyeceğim ve anekdot kaydı olarak tutacağım çünkü bunlarla sıklıkla karşılaşıyorum’ dedi. ‘Peki sonrasında bu anekdot kayıtlarıyla ne yapmayı düşünüyorsun?’ dedim. Henüz bir öngörüm yok çünkü devamı gelmezse elimde çok zayıf bir kanıt olacak, bunu veliye sunamam’ dedi.”* ifadesi yer almaktadır.

Altıncı gözlem gününde Gamze, fotoğraf ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Hafta boyu yaptığı etkinliklerden bir fotoğraf havuzu

oluşturmuş, bu fotoğraflar MiniPort'a yüklenmesi hedefli kayıt altına alınmamıştır. Devam durumu butonunu kullanmıştır ve hafta boyu yaptığı devam durumu girişlerini sınıf defterini doldurmak amacıyla kolayca kullandığını belirtmiştir (Belgeleme). Gönderilecek medyaları galerisinden favorileyerek seçtiklerini yüklemiştir. Daha önce yükleyip yüklediğinden emin olmadığı etkinlik fotoğraflarını MiniPort'a girerek kontrol etmesi gerekmiştir. Yüklemeler sırasında akıllı telefonunu kullanmıştır. Okulun Wi-Fi imkânı olmaması ve operatör kaynaklı internet erişim problemi yaşaması nedeniyle bağlantı sorunu oluşmuştur (Teknoloji). Gönderdiği akış için sadece emoji iznini velilere açmıştır (Veli). 29.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *"MiniPort'tan bir yarar sağlamadığını söyledi, özellikle mesleki gelişim, çocuk katılımı ve çocuğa katkısı açısından. Ama bu çok normal çünkü çocuklardan MiniPort sürecini saklıyor, kasti olarak. (...) Gamze bu sürece bir öğretmen portfolyosu gözüyle bakıyor. İş birliği, çocuğa katkı, veli iletişimi bakımlarından değil. (...) Aslında tüm bu yalın ve bıkmış tavrına rağmen her zaman çok destekçi ve yardımsever. Her görüşme sonrası 'sizin için yapabileceğim bir şey var mı?' diyor."* ifadelerine yer verilmiştir.

Gamze yedinci gözlem gününde bir etkinliğin yapılış aşamasını fotoğraf ile belgelemiştir. Yeni akış oluşturmadan önce daha önce yüklediklerini (tekrar göndermemek için) kontrol etmesi gerekmiştir (Belgeleme). Akış için sadece emoji iznini velilere açmıştır (Veli). Dönemin sonuna doğru geldikleri için gelişim raporu butonunu kullanabileceğini belirttiğimde kulüp öğretmeni olması sebebiyle gelişim raporlarının sabahçı öğretmen tarafından yazıldığını ve çocuklara iki farklı gelişim raporu gönderme konusunda emin olmadığını belirtti (Değerlendirme). 06.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *"Mesleğine karşı motivasyonu düşmüş bir öğretmenle çalışma da önemli bence. Çünkü hem gönüllülük esasına dayalı bir sorun yok, hem de MiniPort'la çok ilgili ve alakalı değil. Yapıyor ve geçiyor, önemsemiyor bu aracın hiçbir özelliğini ya da erken çocukluk eğitimine olan etkisini..."* ifadeleri kullanılmıştır. Gamze bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak *"Çalışmaların her anını paylaşmak güzel ancak çocuklara dair bireyselleştirmek isterdim. Ürünleri çocukların özelinde yüklemek isterdim vaktim olmadı."* ifadelerini kullanmıştır.

Sekizinci ve son gözlem gününde Gamze, toplu bir akış gönderimi yapmıştır (Belgeleme). Çocuklara uygulayacağı Metropolitan Okul Olgunluğu Testi için Canva'yı

kullanarak bir broşür hazırlamış ve bunu velileri bilgilendirme amacıyla duyuru olarak göndermiştir. Sayfa başına bir akış düştüğü için sayfalar arası gezme ve tepkileri kontrol etme sorununa değinmiştir. Ayrıca veliler için akış “görüldü” ya da sisteme “girildi” bilgisini alamamaktan yakınmıştır (Teknoloji). Süreç boyunca ilk defa velilere emoji ve yorum iznini açmıştır. Uygulanacak test hakkında bilgi almak ya da soru sormak isteyenlerin yorum özelliğini kullanabileceğini düşünmüştür. Broşürün aynı zamanda WhatsApp aracılığıyla da velilere iletileceğini ifade etmiştir ve tek etkileşim kanalının MiniPort olmadığı anlaşılmıştır. Gamze, MiniPort’u kullanma sürecinde velilere hiç “MiniPort’u inceleyiniz.” uyarısı yapmadığını, veli katılımını yönlendirmekten çekindiğini bildirmiştir (Veli). 13.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Gamze, velilerin katılımını etkilememek ve araştırmanın seyrini değiştirmemek (bu kaniya nereden vardığını bilmiyorum, en başta ‘biz bu araştırmada velilerden veri toplamayacağız’ dediğim için mi?) için velilere hiç MiniPort hakkında uyarı vermediğini de belirtti. (...) Kendince engelleri vardı ama öğretmenler arasında MiniPort’la en mesafeli olan Gamze’ydi diye düşünmekteyim. Ayrıca izin vermeyen veliler ve çocuklar dışarıda kalmasın ve örselenmesin diye MiniPort’u hiç birincil iletişim kanalı olarak görmedi. Hep yedek iletişim sistemleri (WhatsApp gibi) vardı ve bu durum velileri asla MiniPort’a yönlendirmedi.*” ifadelerine yer verilmiştir. Tablo 12’de görüldüğü üzere Gamze’nin MiniPort’u kullandığı her gözlem oturumunda belgeleme boyutuna dair gözlem yapılmıştır. Teknoloji boyutunun ise sadece yedinci oturumda gözlemlenmediği görülmüştür. Değerlendirme boyutu sadece beşinci ve yedinci oturumlarda; çocuk katılımı boyutu ise sadece ikinci oturumda gözlemlenmiştir.

Tablo 12

Gamze’nin MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi

	Belgeleme	Değerlendirme	Teknoloji	Veli	Çocuk Katılımı
Gözlem-1	✓		✓	✓	
Gözlem-2	✓		✓	✓	✓
Gözlem-3	✓		✓	✓	
Gözlem-4	✓		✓		
Gözlem-5	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-6	✓		✓	✓	
Gözlem-7	✓	✓		✓	
Gözlem-8	✓		✓	✓	

### 4.3.3. Katılımcı öğretmen Betül'ün MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi

Betül birinci gözlem gününde fotoğraf ile belgeleme yaparak bireysel ve toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Fotoğraf çekimlerini MiniPort'a yükleme amacıyla hedefli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Nadir gelişen bir olay hakkında çektiği fotoğrafları veliyi de bilgilendirme amacıyla anekdot kaydı olarak MiniPort üzerinden göndermiştir (Belgeleme). MiniPort yüklemelerini bilgisayarla gerçekleştirmekte bu nedenle gönderim öncesinde medyaları klasörlemesi gerekmektedir. Akıllı telefonundan çektiği medyaları Bluetooth aracılığıyla bilgisayarına göndermiştir. Sıklıkla bahçe etkinliği gerçekleştirmesinden dolayı #bahçe etiketine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Akış oluştururken metin kutucuğundaki karakter sınırının kısıtlı olduğunu ve arttırılması gerektiğini belirtmiştir (Teknoloji). Bireysel gönderimlerde emoji ve yorum iznini velilere açarken toplu gönderimlerde sadece emoji iznini açmıştır. Velinin ilgi ve beğenisinin belgeleme kararını etkileyeceği korkusunu belirtmiştir. Velilere toplu şekilde etkinlikler hakkında bilgi aktarımı yapmanın önemine vurgu yapmış ve nadir karşılaştığı bir durumu anekdot kaydına alarak velileri ile paylaşmıştır (Veli). MiniPort yüklemeleri sırasında çocukların dahil olması için vakit olmadığını belirtmiştir. Çocuğun yaptığı bir ürüne yönelik 'Bu yaptığını çekeyim mi?' sorusu ile çocuk katılımını sağladığını ifade etmiştir (Çocuk Katılımı). 14.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *"Velilerle olan WhatsApp grubunu silmek istiyor. Ama MiniPort'u biraz daha deneyimleyip eğer veliler tam verimli erişim sağlıyorsa silme kararını verecekmiş. (...) Betül ve Esra (kurumdaki diğer katılımcı öğretmen), stajyer gelen günde bu gözlemin yapılmasını istiyor çünkü MiniPort girişi sırasında çocuklarla yeterince ilgilenemiyorlar. (...) En çok canımı sıkan şey tabii ki de akış oluştururken metin uzunluğunun 255 karakter ile sınırlı olması oldu çünkü bu çok kısa. (...) Betül istediği gibi uzun uzun anlatacağı yüklediği fotoğrafları fakat anlatamadı ve kısacık bir metne dönüştürmeye çalıştı bu zorlayıcı bir şeydi."* ifadelerine yer verilmiştir.

İkinci gözlem gününde Betül, çocukların ses kayıtlarını toplu bir şekilde göndermiştir. MiniPort ile bağlamı velilere dilediği şekilde açıklamasının (WhatsApp ile karşılaştırıldığında) önemine vurgu yapmıştır (Belgeleme). Toplu gönderim sebebiyle

belirlediği birkaç çocuğun “çalışmalar” klasörüne ilgili akışı gönderememiştir (Teknoloji). Velilere akış üzerinden veli-çocuk etkileşimini sağlamak amacıyla görev göndermiştir. Çocukların söylediklerini yorum aracılığıyla akışa yazmalarını istemiş ve izinleri emoji ile yoruma açmıştır. Veli temsilcisi aracılığıyla MiniPort hakkında velilerin görüşlerini almış, MiniPort’a ilginin ve olumlu dönütlerin beklentisinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Özel gereksinimli bir çocuğun velisinin önce araştırma için onam vermediğini, belgelenmekten korktuğunu fakat sonrasında MiniPort’a yüklenenlerden geri kalmamak için onam verdiğini aktarmıştır (Veli). 21.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Üç çocuğa ‘Ektiğimiz havuçlar niye çıkmadı?’ diye soru sorup ses kaydını almış, herkese göndermek istedi. Betül ‘Ben velilerden etkinliğe dair yorum istemiyorum. Benim sorduğum gibi çocuklarına sorsunlar ve çocukların cevabını yorumlara yazsınlar.’ dedi. Velilerin etkinliği kritik etmesini değil, çocuklarıyla katkı sunmasını istiyor... (...) Çocuklardan biri, bir hafta boyunca okula gelmemiş ama MiniPort üzerinden tüm akışları incelemiş annesiyle. Hastalık bitip sınıfa döndüğünde gelmediği süre boyunca sınıfta yapılan her şeyi Betül’e anlatmış, haberdarmış. MiniPort sayesinde sınıf sürecinden geri kalmamış. E-portfolyonun böyle bir katkısının olacağı benim bile aklıma gelmemişti.” ifadelerine yer verilmiştir.

Betül üçüncü gözlem gününde dil gelişiminde geliştirilmesi gereken yönleri olan bir çocuk için değerlendirme listelerini doldurmuştur. Bu listelere veli erişimi olmadığı için Betül doldurduğu maddelerin ekran görüntüsünü alarak akış oluşturup açıklaması ile veliye çocuğun gelişim düzeyini gösterir bir kanıt göndermiştir. Aynı maddeleri ilerleyen dönemlerde tekrar doldurup gelişim gösterip göstermediğini akış yoluyla veliye iletceğim diyerek planlarından bahsetmiştir (Belgeleme) (Değerlendirme). Veli ile yapacağı görüşmede doldurduğu değerlendirme listelerinin gündem ve kanıt oluşturacağını belirtmiştir. Ayrıca veliye kanıt olarak kabul görmüş bir değerlendirme aracı ile bilgi aktarmanın önemini vurgulamıştır (Değerlendirme). Doldurduğu değerlendirme listelerinin sistemde doğrudan veliye yansımaması nedeniyle veliye göndermek için özel bir akış oluşturması gerekmiştir (Teknoloji). Betül, değerlendirme listelerini gönderdiği akışta velinin yorum yapmasını umarak emoji ve yorum iznini açmıştır. Gözlem sürecinde Betül, bir aile katılımı (ödev) butonu oluşturarak uzun soluklu bir projenin yapılış aşamasını velilerin kanıtlamasını istemiştir. Aile katılımı butonu ile aile-çocuk etkileşiminin ve çocuğun aktif katılımının oluşmasını amaçlamıştır. Ödev butonuna yüklenen ve beğendiği

çalışmaları herkesle paylaşmak amacıyla akış oluşturarak herkese gönderebileceğinden bahsetmiştir (Veli). 29.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Bu akışı göndermesinin sebebi, ‘Neye göre bu gelişim geriliğinden bahsediyorsunuz?’ diyen veliye kendini anlatmak için süresini kısaltmaktı. Velinin maddelerde işaretlenen gelişim geriliğine endişelenmek yerine maddelerin yer aldığı akış başka velilerle de paylaşılıyor mu kısmına endişeleneceğini belirtti. (...) Normal gelişim gösteren çocuklar için sanırım değerlendirme listelerini kullanmaya gerek duymuyor. Risk altında bir durum sezindiğinde bu listelere başvuracak. (...) Sadece fotoğraf ve video ile akış oluşturmanın ötesine geçmek istiyor ve her hafta farklı bir MiniPort özelliğini deneyimlemeye çalışıyor. (...) Betül artık WhatsApp’ı ana iletişim/gönderim yöntemi olarak kullanmıyor. Bu durum velileri MiniPort’a zorunlu bıraktığı için velilerinin sistemi kabulleniş oranı %100.*” ifadelerine yer verilmiştir.

Dördüncü gözlem gününde Betül, fotoğraf ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir (Belgeleme). Diğer günlerden farklı olarak bu yüklemde akıllı telefonunu kullanmıştır ve hareket halinde olduğu zamanlarda telefonu ile yükleme yaptığından bahsetmiştir. Fotoğrafların boyutunun büyüklüğü nedeniyle yükleme zaman almıştır. Değerlendirme listelerindeki maddelerin tek tek kaydedilmesi sorununu vurgulamış ve bunun pratiksizliğine dikkat çekmiştir. Velilerin yorum yaparak etkileşime girebilmesi sebebiyle görevleri aile katılım butonu ile değil akış aracılığıyla gönderdiğini ifade etmiştir (Teknoloji). Veli-çocuk etkileşimini sağlamak için gönderdiği görev içeren akışı emoji ve yorum iznini açmıştır. Velilerin MiniPort’u kontrol etmesi için uyarması gereğine dikkat çekmiştir (Veli). 25.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Geleneksel portfolyoda süreç sonunda değerlendirme yapmaktan rahatsızlık duyduğunu ve MiniPort’ta süreç değerlendirme imkânı yakaladığından bahsetti çünkü bir tarih kafasında belirleyip o akışa gidebiliyormuş. (...) Akışları yoruma açma konusundaki endişeyi geride bıraktığını çünkü güzel kalpli emojilerin onu motive ettiğini belirtti. (...) ‘WhatsApp’tan cumadan cumaya yaptığımız aslında zorunlu olmadığı gönderiler beni biraz zorluyordu sanki zorundaymışım gibi bir rutine dönmüştü. Şimdi MiniPort’la istediğim zaman atıyorum, karışık zamanlarda o yüzden zorunda gibi hissetmiyorum, serbestim, kontrol bana geçti’ dedi. (...) MiniPort’tan gönderdiği akışlarda açıklama yazmayı çok önemsiyor çünkü Betül’e göre veliler bunun bir emek olduğunu anlayacakmış, bu durumda daha iyi hissedecekmiş” ifadelerine yer verilmiştir.*

Betül beşinci gözlem gününde fotoğraf ve video ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Önemli gördüğü ve nadir gelişen bir olayı video kayda alarak anekdot kaydı şeklinde yüklemiştir. Ayrıca yönelttiği bir soruya çocuklardan gelen cevapları akış olarak göndermeyi planlamıştır (Belgeleme). Yüklemeyi hedeflediği videonun boyut sınırını aşması sebebiyle akıllı telefonunu kullanarak videoyu ikiye bölmüş ve iki akış halinde göndermiştir (Teknoloji). Değerlendirme listeleri aracılığıyla dil gelişimi konusunda bilgilendirme yaptığı velisinden hiç dönüt gelmediğini ifade etmiştir. Veli-çocuk etkileşimini sağlamak amacıyla akışla bir görev göndermiştir. Diğer bir akış için velinin etkinliği değerlendirmesine gerek görmediği ve sadece bilgilenmesini istediği için emoji iznini açmıştır (Veli). 02.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Çocuğun aktif katılımını Betül’de görmeyi çok bekledim ama şimdiye kadar görmedim. Sadece bir kez ‘Sınıfla beraber akış yükledim, çocuklar izlediler nasıl yüklediğimi, evde ailelerle bakmak için motivasyon olur umuduyla’ dedi. (...) Bu süreci tek yürütmeyi istiyor gibi, çocukların sınıf içinde dahil olması kesinlikle ana amaçlarından biri değil.”* ifadelerine yer verilmiştir.

Altıncı gözlem gününde Betül, bir çocuk için dil gelişimi alanında değerlendirme listelerini doldurmuştur. MiniPort’un gelişim raporu yazmak için sistematik veri kaydetmesi kolaylığını vurgulamıştır (Belgeleme). Doldurduğu değerlendirme listelerini veliye göndermeyeceği için daha gerçekçi ve güvenilir bir veri kaydedebildiğini ifade etmiştir. Özellikle veli görüşmesinde gündem oluşturması için ilgili çocuk özelinde değerlendirme listelerini doldurduğunu ve sadece kendi görebileceği formda anekdot kaydı aldığını belirtmiştir (Değerlendirme). Bilgisayar kullanarak MiniPort’u kullanan Betül, değerlendirme listelerini tek tek kaydetmenin pratiksizliğine bir kez daha değinmiştir (Teknoloji). Velilere MiniPort üzerinden bildirim gitmemesi nedeniyle uyarması gereğinden bahsetmiştir (Teknoloji) (Veli). 09.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Değerlendirme listelerini doldururken bir maddeye 2 vermesi gerekirken 4 verdi çok az gözükmeyi diye. Sonra dedi ki ‘Bunu veli görmeyecek bu maddenin hakkı 2, doğru puanlama yapacağım.’... Velinin tepkisi öğretmenin doğru değerlendirme yapmasını engelliyor, velinin yarattığı kaygı yanlılığa sebep oluyor... Betül bu durumdan aşırı rahatsız olduğunu söyledi ama veli ile de yüz yüze gelmek istemiyormuş. (...) ‘Ben velilere ödev yüklediklerinde yanıt veremiyorum bu tek taraflı bir*

*iletişime dönüşüyor' dedi. Ödevlere öğretmenin reaksiyon verebilmesi bence de önemli bir detay olur. (...) Her hafta sonu yüklemelerini yapıyor, velilere haber veriyor, veliler evde çocuklarla inceliyor, çocuklar pazartesi geldiğinde çember zamanında incelediklerini konuşuyor. Herkesin istisnasız incelediğine emin çünkü 'Bakmasalar bazı sorularıma cevap veremezler' diyor. (...) Betül'ün çocuk katılımı için 'Bu ürünü MiniPort'a mı koymak istersin yoksa kâğıt portfolyona mı?' diye iki seçenek sunduğunu öğrendim. Genelde çocuk katılımını veliye ve eve bıraktığını, çünkü bu şekilde zamandan kazandığını belirtiyor. (...) MiniPort'u verimli kullanıyor, her zerresiyle yararlanmaya çalışıyor. Kendi sınıf içi rutinlerine entegre ediyor, dışardan bir araç gibi görmüyor." ifadelerine yer verilmiştir. Betül bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak "Çocuklar bu girişe dahil değildi. Ancak yüklemeleri önceden çocuklarla belirledim. (...) Videoları tek tek yüklemek zorunda kalmamak isterdim. Bir sonraki videolarımı maksimum 15-20 saniyeyle kısıtlı olarak çekmek isterim." ifadelerini kullanmıştır.*

Betül yedinci gözlem gününde fotoğraf ve video belgeleme ile bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Aile katılımı butonu ile gönderdiği ödevi bir kez de akıştan göndermek istemiştir. Ayrıca bir velinin çocuğu hakkındaki yanlış içerden gelişimsel yargılarına cevap vermek amacıyla çocuğun becerisini video kayda alarak belgelemiş ve akış olarak göndermiştir (Belgeleme). Betül alan uzmanı olarak çocuğa hedefli bir gelişimsel görev vermiş ve onu video kayda almıştır. Değerlendirmesini akış yoluyla veliye iletmiştir (Değerlendirme). Velilerin aile katılımı butonuna yüklediklerinin herkesçe görülememesine, oluşan etkileşim sorununa ve öğretmenin gönderilenlere tepki verememesine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenin aile katılımı butonunu oluşturduktan sonra silemediğini belirtmiştir (Teknoloji). Velilerin aile katılımı butonuna yükleme yaparken sorun yaşadıklarından bahsetmiş ve velilerin ara yüze ilişkin yetkinliklerinden emin olamadığını vurgulamıştır (Veli). 15.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında "Velilerden biri çocuğunun sayı farkındalığı konusunda eksiği olduğunu düşünmüş. Betül bunu test etmek amacıyla bir görev vermiş ve çocuğu videoya çekmiş, çocuğun normal gelişim düzeyinde olduğunu düşünüyor ve bunu video ile kanıtlamış oluyor. Veli daha fazla çocuğu sıkıştırmasın diye akışa 'çocuk normal gelişim gösteriyor' şeklinde bir açıklama yazdı. Bence bu çok değerli bir akıştı çünkü öğretmen çocuğun yararını ve gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak velinin zararlı olacak baskısını önlemeye çalıştı." ifadelerine yer vermiştir.

Sekizinci ve son gözlem gününde Betül, fotoğraf ile belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Betül, velilerin okulda gerçekleşen ama şahit olamayacakları defile etkinliğini görmeleri için akış oluşturmuştur. Devam durumu girişi yapmıştır (Belgeleme). Akıllı telefonundan bilgisayarına medyaları aktarmış ve bilgisayar kullanarak akışları göndermiştir (Teknoloji). Defile etkinliğindeki kıyafetleri veliler çocuklarıyla tasarladığı için kötü yorum gelmeyeceğini düşünen Betül, akışı emoji ve yorum iznine açmıştır. Bu etkinliği herkesle paylaştığı için tüm sınıfın birbirini değerlendirmesine imkân verdiğini düşünmüştür. Duyu merkezine ilişkin oluşturduğu akışta çamur tarifini soran velilere özelden tek tek açıklamamak için potansiyel soruları herkes görebilsin diye yorum iznine açmıştır (Veli). 24.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Betül ile çocuk katılımını konuştuğumuzda çocukların çoğunlukla takip edici konumda olduklarını söyledi. MiniPort girişlerine çocukları gözlem günleri dışında dahil etmeye çalışmış (gözlemlerde çocuk katılımı yaşanmadı). Sınıf mevcudunun fazlalığı ve bir çocuğu yanına alıp diğerlerini gözetimsiz bırakma riskini alamadığını belirtti.”* ifadelerine yer verilmiştir. Tablo 13’te görüldüğü üzere Betül’ün MiniPort’u kullandığı her gözlem oturumunda belgeleme, teknoloji ve veli boyutlarına dair gözlem yapılmıştır. Değerlendirme boyutu sadece üçüncü, altıncı ve yedinci oturumlarda; çocuk katılımı boyutu ise sadece birinci oturumda gözlemlenmiştir.

Tablo 13

Betül’ün MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi

	Belgeleme	Değerlendirme	Teknoloji	Veli	Çocuk Katılımı
Gözlem-1	✓		✓	✓	✓
Gözlem-2	✓		✓	✓	
Gözlem-3	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-4	✓		✓	✓	
Gözlem-5	✓		✓	✓	
Gözlem-6	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-7	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-8	✓		✓	✓	

#### 4.3.4. Katılımcı öğretmen Esra'nın MiniPort kullanımının gözleme dayalı incelenmesi

Esra birinci gözlem gününde fotoğraf ve video ile belgeleme yaparak bireysel ve toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Çocukların çalışma kâğıtlarını içeren akışlar oluşturmuş ve etkinliğe dair betimleme yapmıştır (Belgeleme). Bilgisayar kullanarak giriş yapmıştır. Telefonundan çektiği medyaları bilgisayarına aktardıktan sonra akışta istediği fotoğraf sıralaması oluşsun diye dosyaları yeniden isimlendirmek zorunda kalmıştır. Karakter sınırının kısıtlı olmasına dikkat çekmiş ve #bahçe etiketine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (Teknoloji). Velinin yeterli bilgiye sahip olmadan öğretmeni suçlayıcı davranmasından ve 'benim çocuğumun fotoğrafı gönderilmemiş' şikayetlerini duymaktan çekindiğini dile getirmiştir. Henüz velilerin teknolojik yeterliklerini tahmin edemediğinden MiniPort'un tek etkileşim aracı olamayacağını fakat velilerin etkin kullanımına göre rutinlerin MiniPort'a taşınabileceğini ifade etmiştir. Tepkisini ön görebildiği velilerinin emoji ve yorum iznini açtığını ve velilerin yorum yazmayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Toplu akışları velilere yapılan duyuru olarak nitelendirmiş ve bunlar için sadece emoji iznini açmıştır. Ayrıca evde veli-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişimine dair konularda değil 'arkadaşım bana vurdu' gibi konular üzerinden yapıldığını vurgulamıştır (Veli). 14.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *"Esra 'Cuma günü gönderdiğimiz fotoğrafları hala devam ettiriyoruz. Herkes giremez diye emin değilim.' dedi. (...) Ama şunu düşündüm zaten WhatsApp'tan gören MiniPort'la uğraşmaz ki (...) belki de veli katılımı için WhatsApp'ı kesmek ateşleyici olur. 'Velilerden dönüşe göre cuma gönderimlerini kesebilirim' dedi. Aslında kesmek istiyor. (...) Velinin evde MiniPort üzerinde sohbet edeceğine inanmıyor çünkü WhatsApp gönderileri için böyle sohbetler olmadığını söyledi."* ifadelerine yer verilmiştir. Esra bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak *"Yüklemek istediğim görselleri öncesinde belirlemiştim fakat açıklamalara ne yazacağımı önceden düşünmemiştim. (...) Daha önceden fotoğrafları velilerle direkt paylaşıyorduk fakat açıklamalarla destekleyerek paylaşabilmek beni mutlu etti."* ifadelerini kullanmıştır.

İkinci gözlem gününde Esra, hafta içinde çektiği ve oluşturduğu medya havuzundan fotoğraflarla belgeleme yaparak toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Bu akış için etiket kullanımı gerçekleştirmiştir. Toplu gönderim nedeniyle akışın 'çalışmalar' klasörü özelliği taşımadığını belirtmiştir. WhatsApp üzerinden fotoğraf gönderimini bıraktığını ve var olan

rutinleri MiniPort'tan devam ettireceğini belirtmiştir (Belgeleme). Akış oluşturma sırasında formda bir bilgiyi eksik girdiği için akış formunu baştan doldurmak sorunu ile karşılaşmıştır. Medyaları akıllı telefonundan bilgisayara aktardığı için istediği sıralamada göndermek amacıyla dosya isimlerini düzenleme gereği duymuştur. Okuldaki Wi-Fi sorunu nedeniyle hücresel veri ve kişisel erişim noktası aracılığıyla internete bağlanmıştır. Cuma günü inceleme rutinleri olduğundan MiniPort'a girmek isteyen velilerin server'daki yoğunluk nedeniyle girişte sorun yaşadığını bildirmiştir (Teknoloji). Esra'nın tüm velileri araştırmaya katılma onamı vermiştir ve alışmaları durumunda MiniPort'un tek iletişim kanalı olmasını planlamıştır. Velilerinden MiniPort hakkında görüş almış, veli dönütlerine ve incelemiş olmalarına sevindiğini belirtmiştir. Velilerin MiniPort'u kontrol etmesi için uyarması gereğine dikkat çekmiştir (Veli). 21.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Esra kendine dair öz eleştiride bulunarak ‘Kendimi eleştiriyorum, çok fazla destek alamadım. Bundan sonraki haftalarda velileri daha çok katarak onların da görüşlerine göre bir şeyler yapacağım, taleplerine bakacağım, iyileştirmeler yapmak istiyorum. Kendim yapmak istediğim şeylere hedeflerime ulaşamadığım için bunu dedim yoksa bir zorunluluktan değil.’ dedi.”* ifadelerine yer verilmiştir. Esra bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak *“Tek bir etkinlik başlığı altında fotoğraf ve video paylaşabiliyor olmak beni mutlu ediyor. Daha düzenli ve sistemli bir hale geliyor. (...) Çocukların istedikleri etkinlikleri çalışma dosyalarına yüklemek isterim.”* ifadelerini kullanmıştır.

Esra üçüncü gözlem gününde fotoğraf ile belgeleme yaparak bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Devam durumu girişi yapmıştır ve devamsızlık yapan çocukların MiniPort'u inceleyerek sınıfı takip etmesi için akış gönderdiğini vurgulamıştır. Gözlem süreci dışında MiniPort'u kullandığını belirtmiştir (Belgeleme). Gözlem dışı süreçte sadece öğretmenin görebileceği formatta anekdot kaydı aldığını bildirmiştir (Değerlendirme). Öğretmenin hem aile katılımı butonu oluştururken hem de anekdot kaydı butonunu kullanırken medya yükleyemediğine dikkat çekmiştir. Medya yüklemesi gereken bir aile katılımı butonu oluşturmak istediğinden görevi akış üzerinden göndermiştir (Teknoloji). MiniPort'un velilerle tek iletişim kanalı olmasına karar verdiğini, bu nedenle velilerin bazı durumlarda kendisinden teknik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. “Nasıl olsa olumsuz yorum gelmiyor” diyerek veli izinlerini emoji ve yoruma açmıştır (Veli). Esra hafta boyunca “Beni çekip anneme gönderir misin?” diyen çocukların

fotoğrafını çekip bireysel akış oluşturmuştur. Bir süredir (araştırma öncesinde ise WhatsApp üzerinden) belgeleme yapıldığını bilen çocukların belgeleme konusunda karar verebildiği görülmüştür. Çocuk katılımının rastgele ve çocuk talebi üzerine yapıldığı gözlemlenmiştir (Çocuk Katılımı). 29.03.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Esra ve Betül (kurumdaki diğer katılımcı) genel olarak öğrenme kayıplarını kapatmak için MiniPort’u bir eğitim ortamı olarak da kullanıyor. (...) Sistemi yaratırken anekdot kaydını metin üzerinden yapılandırmışız, anekdot kaydı almanın çoklu imkanlar sağlaması gerektiğini ön görememişiz. Aile katılımı butonu için de aynısı geçerli. Metin yeterli değil, öğretmenler her alanda medya yüklemek istiyor. (...) Üç çocuk zaten daha önce de klasörlerine etkinlik eklendiği için belgelendiklerini bildiğinden ‘Beni çekip anneme atar mısın?’ talebi ile gelmiş. Esra fotoğraflarını çekmiş ve özel olarak çalışmalar klasörüne göndermiş. Ama çocuklar MiniPort’u bilmiyor, sadece genel bir ‘belgeleme, anneye gönderilme’ algıları var. Keşke öğretmenler çocuklara MiniPort’u anlatsa. Ama şimdiye kadar hiçbiri anlatmadı.”* ifadelerine yer verilmiştir.

Dördüncü gözlem gününde Esra, fotoğraf ve video belgeleme ile bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Gözlem süresi yüklemeler için yeterli olmadığından gözlem süreci dışındaki yüklemelerini de planlamıştır (Belgeleme). Bu nedenle istediği yer ve zamanda akış gönderme kolaylığını vurgulamıştır. Hangi velinin (tepki vermedikleri sürece) MiniPort’a girdiği ve neleri gördüğü bilgisinin alınamaması sorununa dikkat çekmiştir (Teknoloji). Velilerden emoji ve yorum gelmemesini toplu akışlara bağlayan Esra, daha fazla bireysel gönderimlere yönelerek etkileşim umduğunu ifade etmiştir (Veli). 16.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında *“Sınıf içi süreçlerde fotoğrafı çekip açıklamasını ya da çocuklardan duyduğu önemli bir alıntıyı telefonunun notlar kısmına kaydediyor sonrasında akış olarak paylaşıyor. Kendine özgü bir kayıt alma yöntemi geliştirmiş. (...) Doruk Ali’nin (rumuz) sallanmaktan korktuğu bir yer varmış. Arkadaşları onu desteklemiş ve ilk defa bunu başarmış. Esra bu olayın videosunu çekip yüklemiş. (...) ‘(Çocuklar) eve gidecekler ve okulda kalacaklar şeklinde (ürünlerini) ayırıyorlar. Eve göndermediklerimi sisteme yüklüyorum. Hangisi sınıfta saklansın, hangisi eve gitsin kararını dosyalarına bakarak kendileri karar veriyor.’ diye portfolyo ürün seçim sürecini aktardı. (...) Burada çocuğun değerlendirmesinden kastı çocuğun seçim yapması ‘Dosyalarına bakıp -bu iyi oldu, bu kötü oldu- ona göre tutuyorlar dosyalarında’ diyor.”* ifadesine yer verilmiştir.

Esra beşinci gözlem gününde, Yılmaz Kağan'ın (rumuz) kendi materyalini anlattığı bir anı video kayda almış ve bireysel akış yoluyla göndermiştir. Bu belgeleme çocuğun kendine ilişkin süreçleri yansıtması ve bağlamsallaştırmasına imkân tanımıştır (Çocuk Katılımı) (Belgeleme). Sadece öğretmenin görebileceği formda anekdot kaydı almıştır. Eylül itibariyle değil de ikinci dönem itibariyle belgeleme yapmaya başlaması nedeniyle süreçteki değişimi gözlemleyemediğinden bahsetmiştir (Belgeleme). Veli görüşmeleri yaklaştığı için bazı çocukların değerlendirme listelerini doldurmuştur ve madde işaretlemelerinin ilgili çocuğun velisiyle toplantının gündemini oluşturacağını açıklamıştır (Değerlendirme). Değerlendirme listelerini tek tek kaydetmenin pratiksizliğinden ve doldurulmuş listelerin bir özetini görmenin kolaylaştırıcılığından bahsetmiştir (Teknoloji). Esra velilerin çocuklarla etkileşimli olarak MiniPort'u incelemediklerini ifade etmiştir (Veli). 25.04.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Esra ‘Çocuklar biliyor belgeleme yaptığımı, ailelerden de bakan oluyor evde. Ama çocukla oturup bakmıyorlar.’ dedi. Çünkü çocuklara sormuş, hiçbiri baktık dememiş. ‘Baksalar söylerlerdi.’ diyor. (...) Kendisi bir çocuğun (Yılmaz Kağan [rumuz]) ürününü görmüş, merak etmiş, çocuğa sorular sorarak açıklamasını istemiş. Bu sırada video kayıt almış, bunu akış ve çalışmalar klasörüne attı.*” ifadelerine yer verilmiştir. Esra bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “*Öğrencimin serbest zamandayken oluşturduğu oyuncağın videosunu yükledim.*” ifadesini kullanmıştır.

Altıncı gözlem gününde Esra, fotoğraf ve video ile belgeleme yaparak bireysel akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programı 2024'ün uygulamaya koyulması sebebiyle MiniPort dışında ayrıca geleneksel portfolyo oluşturması gereğinden ve MiniPort için yaptığı belgeleneleri geleneksel portfolyoda kullandığından bahsetmiştir. Çektiği bazı fotoğrafları, daha sonra çocukların performansını ve becerisini hatırlamak amacıyla kullandığını vurgulamıştır. Anekdot kaydını metin yerine video kayda alarak belgelemenin durumunu yansıtmada şeffaflık sağladığına dikkat çekmiştir (Belgeleme). Esra, bireysel akış ile çocuğu değerlendirdiği bir durumu bilgilendirme amaçlı veliye göndermiştir. Değerlendirme listelerini veli görüşmesi öncesinde veliyi bilgilendirmek, görüşmelere kanıt ve gündem oluşturmak için doldurduğunu belirtmiştir. Değerlendirme listelerini doldururken bazı maddeleri puanlamak için çocuğu daha fazla gözleme ihtiyacı olduğunu fark etmiştir (Değerlendirme). Dönem sonu portfolyolara eklemek üzere

değerlendirme listelerinin çıktısını almanın kolaylığına vurgu yapmıştır (Teknoloji). Gönderdiği akışları emoji ve yorum iznini açarak göndermiştir (Veli). 02.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “*Değerlendirme listelerini doldururken bazı maddeleri dolduramayacağını ve gözlem yapmaya ihtiyacı olduğunu fark etmiş olması ona öz değerlendirme fırsatı sunmuş. (...) Özellikle son iki üç haftadır gittiğimde mutlaka bir öğrencisinin yaşadığı özellikli gördüğü bir anı video kayda ya da anekdot kaydına alıp göndermiş oluyor. (...) Velilerin katılımını daha çok beklediğini ama katılmadıklarını ve bu durumun onu ciddi bir hayal kırıklığına uğrattığını yine belirtti. (...) (Çocukların) bireysel çalışma süreçlerini eskiye göre daha sık belgelendirdiği için çocuklar kendi yaptıklarını anlatmaya ve kendilerini daha çok ifade etmeye başlamışlar. Esra bu durumda çocuklarla daha çok iletişimde olduğunu fark ettiğini söyledi. (...) Eskiden masaları grup grup çekmiş, çünkü MiniPort’taki gibi yapıları açıklama hedefi yokmuş WhatsApp’tan atarken.*” ifadelerine yer verilmiştir. Esra bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “*Çocukların gelişim alanlarını değerlendirirken bazı maddelerde gözlemim olmadığını fark ettim. Her öğrencinin farklı gelişim alanına yoğunlaştığım için bazı maddeleri gözden kaçırmışım. Bu sebeple eksik kalan maddeleri gözlemleyerek tekrar giriş yapacağım.*” ifadelerini kullanmıştır.

Esra yedinci gözlem gününde videoların (fotoğrafla kıyaslandığında) bağlamı ve yaşanan detayları veliye aktarma gücünün daha yüksek olduğunu vurgulamıştır (Belgeleme). Planlanan veli görüşmeleri için değerlendirme listelerini veli görüşmelerine gündem ve kanıt oluşturması adına doldurmuştur. Değerlendirme listelerinden oluşan toplam puan verisinin nitel değerlendirmelerini destekleyecek nicel veriler olacağını ama tek başına kullanımının uygun olmadığını ifade etmiştir (Değerlendirme). Değerlendirme listelerinden alınan toplam puan verisinin sağladığı kolaylığa dikkat çekmiştir (Teknoloji). Velilerin olumsuz ifadeler içeren değerlendirme raporlarına ilişkin sahip olduğu damgalanma algısından bahsetmiştir. Velilerin MiniPort’u kontrol etmeleri için uyarılmaları gerektiğini belirtmiştir. Esra gerçekleştirdiği veli görüşmelerinden birinde MiniPort’u açıp veliye göstermiş, veliden “Aa neler varmış!” tepkisi almıştır (Veli). Esra yükleme gerçekleştirirken çocuklardan Alara (rumuz) yanımıza gelmiş ve Esra’nın ekranını işaret ederek “Bu kim?” diye sormuştur. Esra bunun üzerine “Sizin etkinlik fotoğraflarınızı yüklüyorum. Sen bu siteye hiç girdin mi? Bak senin fotoğrafların da var” diyerek Alara’nın portfolyo sayfasını açmıştır. “Anne baktı mı hiç buna?” diye sorduğunda

Alara kafa sallamıştır. Fakat Esra, Alara'nın annesinin çoğu aile katılımı çalışmasına katılmadığını ve inceleme ihtimalinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Çocuk katılımı rastgele ve plansız bir şekilde gelişmiştir (Çocuk Katılımı). 09.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “(...) Ama Esra çocuğu yanına çağırmadı. Fotoğraflarını gören çocuk ‘Bu kim?’ diye sordu yani sohbeti çocuk başlattı. (...) Veliler çocuklarının dışarıya kötü yansıyacak hiçbir şeyinin belgelenmesini istemiyor. Ya MEB’e iletilirse ya ilkokul öğretmenine giderse korkusuyla... (...) Bu durumda e-portfolio kullanımı ve ileri kademelere aktarımı gelişmeye açık yönleri olan çocukların velileri için sıkıntı verici olacaktır, direnç gösterebilirler...” ifadelerine yer verilmiştir. Esra bu gözlem için öğretmen günlüğü doldurarak “Değerlendirme listelerinde her türlü kazanım ve kavrama düzenli bir şekilde ulaşabiliyorum. Bu da pratiklik açısından işimi kolaylaştırıyor. (...) MiniPort girişini yaparken öğrencim yanıma gelerek ne yaptığımı sordu. Daha önce siteyi görüp görmediğini sordum, sitedeki fotoğraflarını gösterdim. Gördüğünü belirtti. (...) Değerlendirme listelerindeki puanların ortalamalarını alarak yorumda bulunmak için not aldım.” ifadelerini kullanmıştır.

Sekizinci ve son gözlem gününde Esra, fotoğraf ve video belgeleme ile bireysel ve toplu akış gönderimi gerçekleştirmiştir. Gelmeyen öğrencilerin ‘çalışmalar’ klasörüne gerçekleştirilen etkinliği göndermeyi tercih etmiştir (Belgeleme). Akıllı telefonundan çektiği medyaları bilgisayarına aktararak MiniPort’a yüklemiştir. Boyutu büyük olabilecek ve boyut sınırına yakın medyaların önceden kontrol edilmesi gereği vurgulanmıştır (Teknoloji). 15.05.2024 tarihli araştırmacı günlüğünde ise bu gözlem hakkında “Esra’yı velilere yapılacak olan (geleneksel) portfolyo sunum heyecanı sarmıştı. İlk defa böyle bir etkinlik gerçekleştireceği için tam olarak kestiremiyordu neler olabileceğini.” ifadelerine yer verilmiştir. Tablo 14’te görüldüğü üzere Esra’nın MiniPort’u kullandığı her gözlem oturumunda belgeleme ve teknoloji boyutlarına dair gözlem yapılmıştır. Veli boyutunda sadece sekizinci oturumda gözlem yapılmamıştır. Değerlendirme boyutu sadece üçüncü, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda; çocuk katılımı boyutu ise sadece üçüncü, beşinci ve yedinci oturumlarda gözlemlenmiştir.

#### Tablo 14

Esra’nın MiniPort kullanım gözlemlerinde belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarına yer verilmesi bakımından incelenmesi

	Belgeleme	Değerlendirme	Teknoloji	Veli	Çocuk Katılımı
Gözlem-1	✓		✓	✓	
Gözlem-2	✓		✓	✓	
Gözlem-3	✓	✓	✓	✓	✓
Gözlem-4	✓		✓	✓	
Gözlem-5	✓	✓	✓	✓	✓
Gözlem-6	✓	✓	✓	✓	
Gözlem-7	✓	✓	✓	✓	✓
Gözlem-8	✓		✓		

#### 4.4. Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine Dair Deneyimlerine, Görüşlerine ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla MiniPort web sitesini kullanan öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin veri analizi sonucunda deneyim ve görüşlerine dair yedi boyutun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Deneyim ve görüşlere ilişkin boyutlar; belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk, mesleki katkı ve ilkökul kademesine aktarım olarak belirlenmiştir. Belirtilen boyutlar kendi içinde alt boyutlara ayrılarak incelenmiştir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin frekanslar; boyutlar, alt boyutlar ve kodlar kapsamında Tablo 15’te detaylı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına dair deneyim ve görüşlerini yansıtan boyutlar ve alt boyutlar ifade alıntıları ile aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır. Tablo incelendiğinde özellikle veli boyutu (f=109) ve çocuk boyutu (f=103) kod sıklığı açısından öne çıkmaktadır. Velilerle yaşanan sorunlara ilişkin kod sıklığı (f=62), velilerle paydaşlığı destekleyen unsurlara ilişkin kod sıklığıyla (f=47) karşılaştırıldığında dikkat çekici bir durum sergilemektedir. Çocuk boyutunda ise aktif katılım (f=86) alt boyutunda, aktif katılımı destekleyen unsurların (f=61) sıklığı, aktif katılımı sınırlayan unsurlara (f=25) göre belirgin şekilde fazladır.

Tablo 15

Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı esnasında ve süreç sonundaki deneyim ve görüşlerine dair boyutlar, alt boyutlar ve kodlara ilişkin bilgiler

Boyutlar, Alt Boyutlar ve Kodlar	Merve	Gamze	Betül	Esra	TOP LAM
<b>BELGELEME</b>					<b>75</b>
<i>BELGELEME, (1A) Kolaylaştırıcılar</i>					<i>62</i>

(Tablo 15'in devamı)

Veri ve yöntem çeşitliliği	2	2	10	3	17
Çocuğu bireysel belgeleme imkânı	0	1	4	6	11
Depolama ve düzenleme kolaylığı	2	2	4	2	10
Bağlamın betimlenmesi	3	0	4	1	8
Hafızaya bağlı durumlarda kayıtları inceleme	4	1	1	0	6
Süreç ve ürün (değerlendirme amaçlı değil) belgeleme	2	2	1	0	5
Videonun fotoğrafa göre bağlamı daha çok temsil etmesi	2	0	1	0	3
MiniPort sayesinde nadir anların anekdot kaydı niteliği görmesi	0	0	0	1	1
Tek seferde herkes için belgeleme imkânı	0	1	0	0	1
<b>BELGELEME, (1B) Zorlayıcılar</b>					<b>13</b>
Çocukları tek tek belgelemenin zorluğu	0	2	1	2	5
Belgelemenin iş yükünü artırması	2	5	0	1	8
<b>TANIMA VE DEĞERLENDİRME</b>					<b>31</b>
<b>TANIMA VE DEĞERLENDİRME, (2A) Eğitsel temelli hedefler</b>					<b>18</b>
Biçimlendirici ve bütüncül değerlendirme	1	3	5	0	9
Süreç değerlendirme için MiniPort'un sene başından kullanılması gereği	0	0	2	3	5
Değerlendirme yapmanın etkinlik planlamaya katkısı	1	0	1	0	2
Değerlendirmenin ön plana çıkmasıyla öğretmenin süreci yönetmesi	0	0	1	0	1
Gelişim raporu şablonunun öğretmen ve veli açısından işlevsel olması	0	0	0	1	1
<b>TANIMA VE DEĞERLENDİRME, (2B) Çocuğun yararını gözetme</b>					<b>13</b>
Öğretmenin gözlemlene eksikliğini değerlendirme listesi doldururken fark etmesi	0	0	0	2	2
"Çalışmalar" klasörünün gelişimi ve dönüm noktalarını temsil etmesi	1	0	0	0	1
Anekdot kayıtlarını belirli bir durumun takibi için oluşturmak	0	0	1	0	1
Çocukların gelişimlerine kanıt oluşması	5	1	0	3	9
<b>TEKNOLOJİ</b>					<b>47</b>
<b>TEKNOLOJİ, (3A) Kolaylaştırıcılar</b>					<b>37</b>
Akıllı telefonla belgeleme kolaylığı	1	2	0	0	3
Etiketler ile filtreleme kolaylığı	0	0	1	1	2
Medyaların boyut ve kalitesini koruması	1	0	0	1	2
MiniPort dışındaki araçların özelliklerinden yararlanma	3	0	1	7	11
MiniPort'un kullanım kolaylığı	1	0	2	1	4
Teknolojik depolama ve erişim kolaylığı	4	2	3	6	15
<b>TEKNOLOJİ, (3B) Zorlayıcılar</b>					<b>10</b>

(Tablo 15'in devamı)

Bilgisayarla belgelemenin zaman alması	0	0	0	2	2
Donanım eksikliği ve internet erişim sorunu	0	4	1	0	5
MiniPort'un yavaşlama sorunu	1	0	1	1	3
<b>VELİ</b>					<b>109</b>
<b>VELİ, (4A) Paydaşlığı destekleyen unsurlar</b>					<b>47</b>
Aile katılımı görevi ile çocuk-aile etkileşimini amaçlamak	2	3	5	1	11
Velilerden dönüt almak	3	0	3	3	9
Velilerin WhatsApp paylaşımları durunca MiniPort'u kullanması	0	0	1	1	2
Velinin medyaları indirip çocuğu için kişisel arşiv oluşturması imkânı	0	0	2	0	2
Velinin MiniPort'tan ve daha çok bilgi almaktan hoşnut olması	2	2	7	1	12
Velinin çocuk katılımı için bir "aracı" olarak görülmesi	0	0	4	0	4
Çocukların gelişimine dair kanıtların veliye aktarılması	0	2	3	2	7
<b>VELİ, (4B) Yaşanan sorunlar</b>					<b>62</b>
Olumsuz iletişime girmemek için velilere anekdot kayıtlarını göndermemek	0	0	1	0	1
Onam vermeyen veliler nedeniyle bütünlük sorunu	3	4	0	0	7
Velilere "inceleyiniz" uyarısı yapmak	3	0	1	3	7
Velilerin WhatsApp nedeniyle MiniPort'a ihtiyaç duymaması	2	0	0	0	2
Velilerin etkinliği değerlendirmesinden ve aşırı taleplerden çekinmek	1	1	5	0	7
Velilerin eğitim süreci hakkında gereğinden fazla bilgi sahibi olması	0	1	0	1	2
Velilerin ilgisizliği	7	3	2	10	22
Velilerin kabullenmesi için MiniPort'un sene başından itibaren kullanılması gereği	2	1	0	2	5
Velilerin teknolojik yetersizlikleri	0	0	0	1	1
Velilerle tek yönlü iletişim ve velinin pasif katılımı	1	5	0	1	7
Özel gereksinim velisinin değerlendirme niteliği olunca izin vermek istememesi	0	0	1	0	1
<b>ÇOCUK</b>					<b>103</b>
<b>ÇOCUK, (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı</b>					<b>17</b>
Aile katılımı görevi ile çocuğun hem ailesinden hem öğretmeninden fayda sağlaması	0	1	1	0	2
Devamsızlık durumunda çocuklara erişim	0	0	2	1	3
Çocuk açısından güdüleyici olması	0	2	1	3	6
Çocukların portfolyo sunumlarında kâğıt çıktı ile daha çok motive olması	0	0	0	1	1
Çocuğu düzenli gözlemlemenin katkısı	4	0	0	1	5

(Tablo 15'in devamı)

<b>ÇOCUK, (5B) Aktif katılım</b>						<b>86</b>
<b>ÇOCUK, (5B-1) Aktif katılımı destekleyen unsurlar</b>						<b>61</b>
Ailenin çocukla e-portfolyoyu incelemesi	4	0	4	1	9	
Ebeveyn dışı aile üyeleriyle inceleme ve paylaşma imkânı	0	0	1	0	1	
Kâğıt temelli portfolyoyla yapılamayacak dijital veri akışının çocuk katılımını artırması	0	0	1	0	1	
Çocuğun belgelenme süreci hakkında bilgi sahibi olması	3	3	2	3	11	
Çocuğun MiniPort için ya da aracılığıyla kendini ifade etmesi	2	3	3	3	11	
Çocuğun paylaşmasına ve karar almasına imkân sağlaması	6	0	6	10	22	
Çocuğun öz değerlendirme yapması	1	1	0	4	6	
<b>ÇOCUK, (5B-2) Aktif katılımı sınırlayan unsurlar</b>						<b>25</b>
Evde inceleme konusunda çocuk ifadelerinin yanıltıcılığı	0	0	0	1	1	
Onam alınamaması nedeniyle çocuk katılımının engellenmesi	0	6	0	0	6	
Çocuk katılımında öğretmene ait kişisel telefonun kullanılmasına ilişkin çekinceler	2	0	0	0	2	
Çocuk katılımının eve sorumluluk olarak bırakılması	1	0	2	0	3	
Çocuk katılımının plansız ve rastgele yapılması	2	0	0	0	2	
Çocuklara sınırlı bilgi verilmesi ve/veya çocuğun süreci tam olarak anlayamaması	0	0	1	4	5	
Çocuklarla MiniPort'a yükleme yapmanın zorluğu	1	1	4	0	6	
<b>MESLEKİ KATKI</b>						<b>54</b>
<b>MESLEKİ KATKI, (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar</b>						<b>28</b>
Gelecekteki e-portfolyo sürecine hazırlık	0	1	2	4	7	
Kişisel hayatın sınırlarına girmeden belgeleme imkânı	1	2	1	1	5	
MEB'in değerlendirme taleplerini MiniPort kayıtları ile kolaylaştırmak	5	0	1	4	10	
MiniPort'un rutin oluşturmaya ve öz düzenlemeye imkân sağlaması	2	0	0	4	6	
<b>MESLEKİ KATKI, (6B) Mesleki gelişime destek</b>						<b>26</b>
Etkinlik arşivi oluşturabilmek	0	5	0	0	5	
Süreç araştırmasının öğretmene sunduğu mesleki katkı	0	0	5	1	6	
Öz değerlendirme imkânı	0	1	4	6	11	
Öğretmenin velilerden değer ve takdir görmesi	0	0	4	0	4	
<b>İLKOKUL KADEMESİNE AKTARIM</b>						<b>15</b>
İlkokul öğretmenine "sadece" önemli ve özetlenmiş bilgilerin iletilmesi gereği	1	1	2	3	7	
İlkokul öğretmenine iletilen bilgilerin (velilerce) ön yargı oluşturmaması endişesi	0	0	0	2	2	

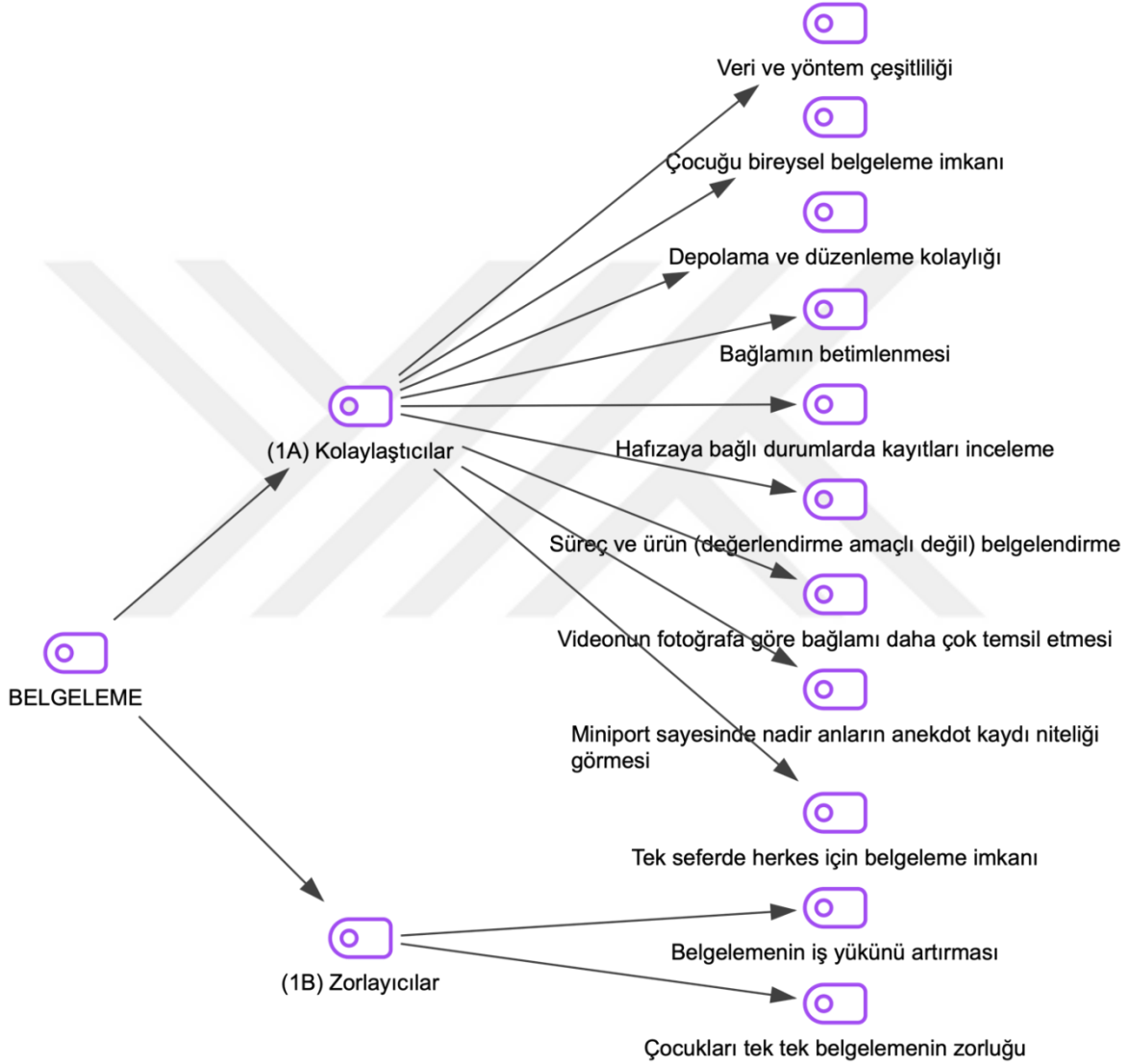
(Tablo 15'in devamı)

Okul öncesinden ilkokula giden bilgilerin çocuğa ve öğretmene katkısı	0	0	1	1	2
Okul öncesinde yapılan değerlendirmelerin boşa gitmeyecek olması	0	0	1	1	2
Okul öncesi ve ilkokul öğretmeni arasındaki kopukluğun önlenmesi	0	0	1	0	1
İlkokul öğretmenine belgelerin güvenli ve hızlı ulaştırılması	1	0	0	0	1

#### 4.4.1. Belgeleme

Öğretmenlerin e-portfolio kullanımına dair deneyim ve görüşleri incelendiğinde belgeleme boyutu kapsamında birtakım kolaylaştırıcılara işaret ettikleri ve bazı konularda ise zorlayıcılar olduğu görülmüştür. (1A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda; veri ve yöntem çeşitliliği, çocuğu bireysel belgeleme imkânı, depolama ve düzenleme kolaylığı, bağlamın betimlenmesi, hafızaya bağlı durumlarda kayıtları inceleme, süreç ve ürün (değerlendirme amaçlı değil) belgelendirme, videonun fotoğrafa göre bağlamı daha çok temsil etmesi, MiniPort sayesinde nadir anların anekdot kaydı niteliği görmesi, tek seferde herkes için belgeleme imkânı kodları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan Betül “*WhatsApp’tan atınca veli anlasın diye tek tek açıklamak çok zor ama burada toplu açıklama yapabiliyorum. WhatsApp’ta açıklama yapmıyorduk, o açığı kapattı.*” ifadesiyle belgelemede bağlamın betimlenmesine dikkat çekmiştir. Katılımcı Merve “*Kontrol listelerini doldururken MiniPort’taki fotoğraflardan yararlandım. Çocuk hakkında bir şey düşünürken “bunu yapabiliyor muydu?” diye düşünüyordum. Ama fotoğrafa dönüp bakınca hafızam tazeleniyor. Formlarımı doldururken bu nedenle MiniPort’tan yararlandım.*” ifadesiyle hafızaya bağlı durumlarda MiniPort’taki kayıtları incelemenin kolaylığına dikkat çekmiştir. Öğretmen Esra “*... ‘Bunu hemen fotoğraflayayım, yüklerim. Bunu not alayım, MiniPort’a atarım’ diye hep aklımdaydı. Ama MiniPort öncesinde hep güler geçerdik o olaylara. Şimdi daha belgelemeye dayalı bir süreç oldu bizim için.*” ifadesiyle MiniPort sayesinde nadir anların anekdot kaydı niteliği görmesine değinmiştir. Belgeleme boyutunda yer alan (1B) zorlayıcılar alt boyutu ise çocukları tek tek belgelemenin zorluğu ve belgelemenin iş yükünü artırmamasını kapsamaktadır. Gamze “*Bireysel gönderimlerde tek tek atmam gerekiyor, bu beni zorluyor.*” ifadesiyle çocukları tek tek belgelemenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca Gamze “*Zorlayıcı yön, sisteme yükleme... Çocukların yanındayken bunu yapmak kolay olmuyor, oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz, gözlemimi kesmem gerekir ya*

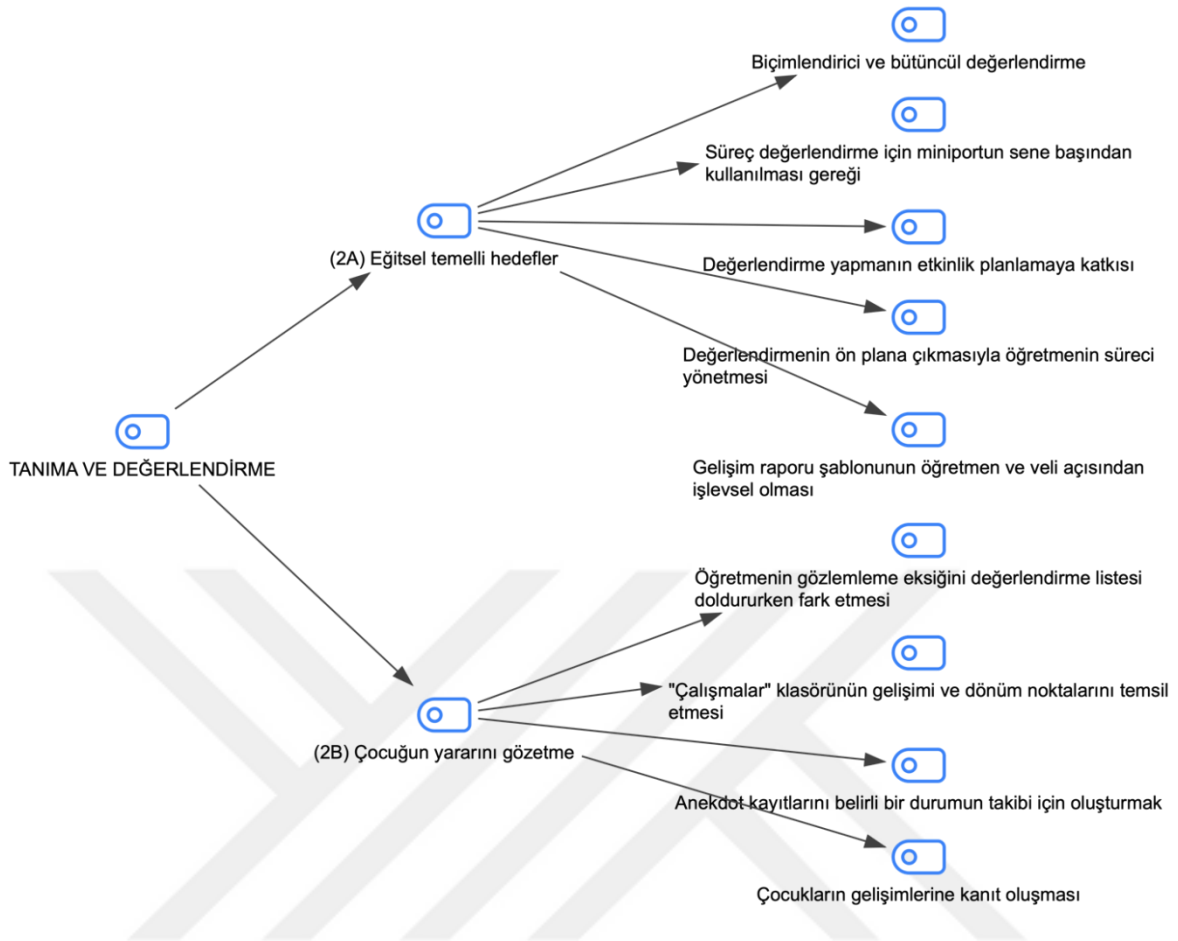
da onları pasif hale getirmem gerekir. Mesai saatleri dışında yapmam gerekti yüklemeyi.” ifadesiyle belgelemenin iş yükünü artırdığını belirtmiştir. Katılımcıların belgeleme konusunda deneyimlediği kolaylaştırıcılar ve zorlayıcılar görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Belgeleme boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında belgelemeye ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.2. Tanıma ve Değerlendirme

Katılımcıların tanıma ve değerlendirme boyutu kapsamında e-portfolio kullanımına dair deneyim ve görüşleri incelendiğinde eğitsel temelli hedefler ve çocuğun yararını gözetme alt boyutlarının olduğu tespit edilmiştir. (2A) Eğitsel temelli hedefler; biçimlendirici ve bütüncül değerlendirme, süreç değerlendirme için MiniPort'un sene başından kullanılması gereği, değerlendirme yapmanın etkinlik planlamaya katkısı, değerlendirmenin ön plana çıkmasıyla öğretmenin süreci yönetmesi, gelişim raporu şablonunun öğretmen ve veli açısından işlevsel olması gibi konulara dikkat çekmektedir. Betül, *“Birinci dönem başlasaydık gelişimleri çok daha net bir şekilde ortada olabilirdi. Bir çocuğu en başından itibaren almamız gereken bir süreç, ortadan girilmez.”* ifadesiyle süreç değerlendirme için MiniPort'un sene başından kullanılması gereğine vurgu yapmıştır. Ayrıca Betül *“Normalde cumadan cumaya WhatsApp'tan fotoğraf gönderiyordum, asli görevim değildi, inisiyatif alıyordum. Bir sorumluluğu yerine getirince görev oluyor, onu beklemeye başlıyorlar. Ama MiniPort bana esneklik sağladı. Artık MiniPort'la istediğim zaman açıklama yazarak etkinliği gönderiyorum. Kontrol daha çok bana geçti, cuma sorumluluğundan çıktı.”* ifadesiyle değerlendirmenin ön plana çıkmasıyla öğretmenin süreci yönetmesine ilişkin deneyimini aktarmıştır. Tanıma ve değerlendirme boyutunda yer alan (2B) çocuğun yararını gözetme alt boyutu ise öğretmenin gözleme eksikliğini değerlendirme listesi doldururken fark etmesi, "çalışmalar" klasörünün gelişimi ve dönüm noktalarını temsil etmesi, anekdot kayıtlarını belirli bir durumun takibi için oluşturmak, çocukların gelişimlerine kanıt oluşmasını kapsamaktadır. Esra *“Değerlendirme listelerini doldururken çocuğun bazı alanlarını gözlemlemediğimi fark ettim. Bazı maddeleri okuduğumda ‘Onu hiç gözlemlememişim, bir gözlemlemem gerek.’ dedim kendi kendime.”* ifadesiyle öğretmenin gözleme eksikliğini değerlendirme listesi doldururken fark etmesine vurgu yapmıştır. Merve *“Çocuğun gelişimini her zaman elimde not kâğıdıyla takip edemiyorum. Ama bazen fotoğraflardan yararlanarak kendimizi ifade edecek bir araç elde ediyoruz”* ifadesiyle çocukların gelişimlerine kanıt oluşmasına dikkat çekmiştir. Katılımcıların tanıma ve değerlendirme konusunda belirttiği hem eğitsel temelli hedefler hem de çocuğun yararını gözetmeye yönelik deneyimleri görüşleri çerçevesinde belirtilmiştir. Tanıma ve değerlendirme boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 22'de verilmiştir.

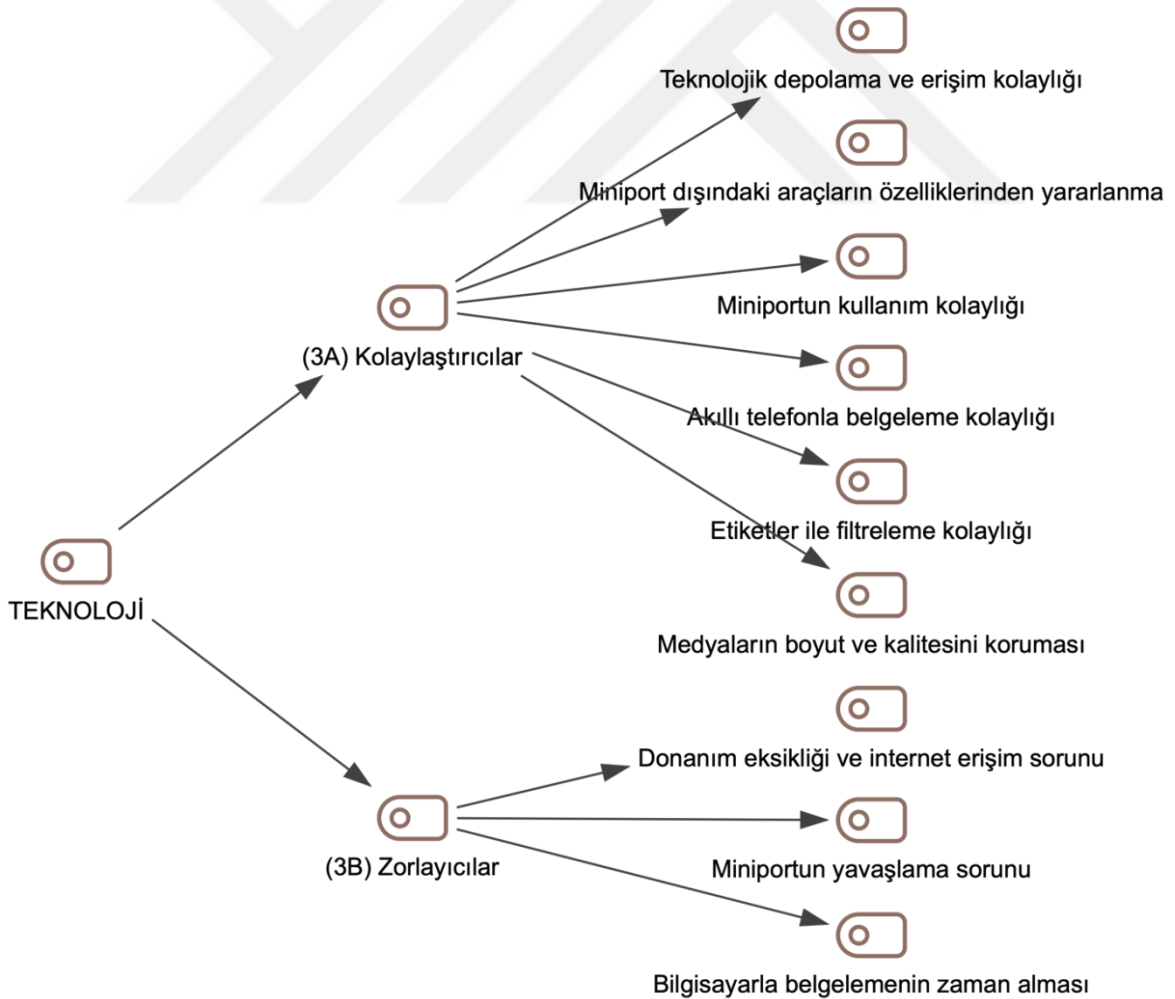


Şekil 22. Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımı kapsamında tanıma ve değerlendirmeye ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.3. Teknoloji

Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına dair deneyim ve görüşleri incelendiğinde teknoloji boyutu kapsamında birtakım kolaylaştırıcılara işaret ettikleri ve bazı konularda ise zorlayıcılar olduğu görülmüştür. (3A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda; akıllı telefonla belgeleme kolaylığı, etiketler ile filtreleme kolaylığı, medyaların boyut ve kalitesini koruması, MiniPort dışındaki araçların özelliklerinden yararlanma, MiniPort'un kullanım kolaylığı, teknolojik depolama ve erişim kolaylığı kodları ortaya çıkmıştır. Merve “*Yine Instagram’ı kullandım, arkada bir gürültü olunca videodan o sesi silip velilere gönderebiliyorum, kolay oluyor. 23 Nisan etkinliğim için Canva uygulamasını kullandım.*” ifadesiyle MiniPort dışındaki araçların özelliklerinden yararlandığını belirtmiştir. Esra “*(MiniPort) WhatsApp’a göre daha yararlı ve kullanışlı oluyor. Video ve fotoğraf kalitesi de iyi, WhatsApp’ta o kalite düşüyor.*” ifadesiyle medyaların boyut ve kalitesini

korumasına dikkat çekmiştir. Teknoloji boyutunda yer alan (3B) zorlayıcılar alt boyutu ise bilgisayarla belgelemenin zaman alması, donanım eksikliği ve internet erişim sorunu, MiniPort'un yavaşlama sorununu kapsamaktadır. Gamze “*Kurum içinde teknolojik yetersizlik şevkimi kırdı. Yüklemelerimi yapmada yetersizlik sağladı. Bilgisayarın olmayışı, internet yok, telefon üzerinden yürütülen bir çalışma benim için zordu.*” ifadesi ile donanım eksikliği ve internet erişim sorununa dikkat çekmiştir. Merve “*Tiyatro etkinliğinden fotoğraf ve video birlikte yükledim. (...) Onları yüklerken yüksek video boyutundan dolayı yavaşlama oluyor ama bir dakikayı geçen bir süre olduğunu düşünmüyorum.*” ifadesiyle MiniPort'un yavaşlama sorununa dair deneyimlerini aktarmıştır. Öğretmenlerin teknolojiye ilişkin MiniPort deneyimleri ve görüşleri hem kolaylaştırıcılar hem de zorlayıcı unsurlar kapsamında incelenmiştir. Teknoloji boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 23'te belirtilmiştir.

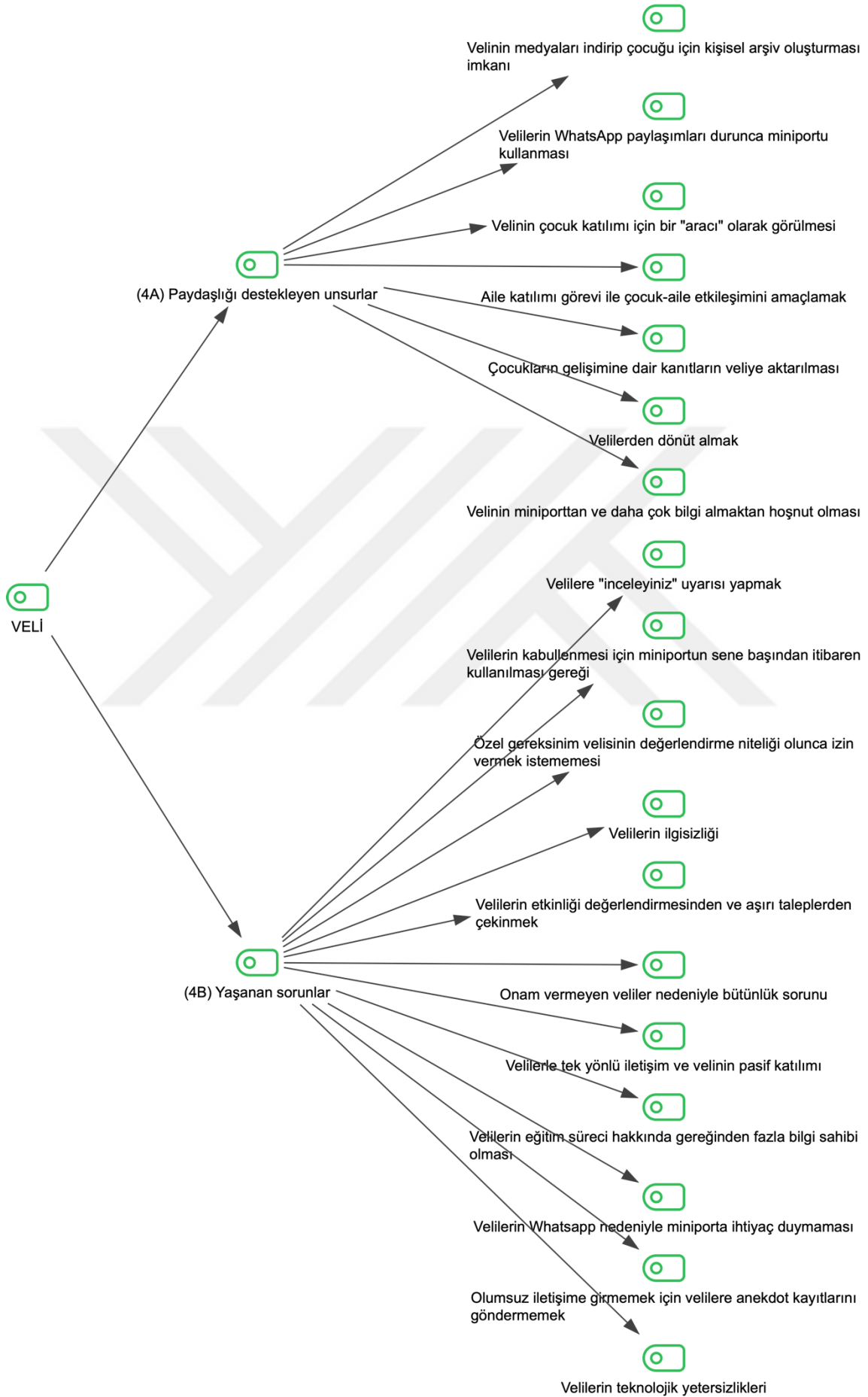


Şekil 23. Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı kapsamında teknolojiye ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.4. Veli

Öğretmenlerin e-portfolio kullanımına dair deneyim ve görüşleri incelendiğinde veli boyutu kapsamında paydaşlığı destekleyen unsurların olduğu, diğer yandan ise katılımcıların yaşanan sorunlara dikkat çektiği görülmüştür. (4A) Paydaşlığı destekleyen unsurlar alt boyutu; aile katılımı görevi ile çocuk-aile etkileşimini amaçlamak, velilerden dönüt almak, velilerin WhatsApp paylaşımları durunca MiniPort'u kullanması, velinin medyaları indirip çocuğu için kişisel arşiv oluşturması imkânı, velinin MiniPort'tan ve daha çok bilgi almaktan hoşnut olması, velinin çocuk katılımı için bir "aracı" olarak görülmesi, çocukların gelişimine dair kanıtların veliye aktarılması kodlarını içermektedir. Gamze *"Hep açıklama yapmaya çalışıyorum. 'Siz de bunları evde yapın' diye yazıyorum. Açıklama olarak gölge ile sanat çalışmasını anlattım, materyalleri yazdım, nasıl yaptığımı yazıyorum ki teşvik edeyim"* ifadesiyle aile katılımı görevi ile çocuk-aile etkileşimini amaçladığını belirtmiştir. Betül *"Ben akışlarımı, etkinliklerimi velinin beğenisine, değerlendirmesine sunmuyorum. Çocuk için orada yorumları açıyorum. (...) Sadece çocuk ifadelerini veliler oraya yazsın diye yorum açtım, veli yorumuna ihtiyacım yok."* ifadesiyle veliyi çocuk katılımı için bir "aracı" olarak gördüğünden bahsetmiştir. Esra *"WhatsApp'tan (fotoğraf) göndermeyi kesince mecbur (MiniPort'a) yoğunlaşacaklar. Asıl iletişim orada başlayacak."* ifadesiyle velilerin WhatsApp paylaşımları durunca MiniPort'u kullanmasına dikkat çekmiştir. Veli boyutunda yer alan (4B) yaşanan sorunlar ise olumsuz iletişime girmek için velilere anekdot kayıtlarını göndermemek, onam vermeyen veliler nedeniyle bütünlük sorunu, velilere "inceleyiniz" uyarısı yapmak, velilerin WhatsApp nedeniyle MiniPort'a ihtiyaç duymaması, velilerin etkinliği değerlendirmesinden ve aşırı taleplerden çekinmek, velilerin eğitim süreci hakkında gereğinden fazla bilgi sahibi olması, velilerin ilgisizliği, velilerin kabullenmesi için MiniPort'un sene başından itibaren kullanılması gereği, velilerin teknolojik yetersizlikleri, velilerle tek yönlü iletişim ve velinin pasif katılımı, özel gereksinim velisinin değerlendirme niteliği olunca izin vermek istememesi gibi konuları kapsamaktadır. Merve *"Ben etkinliklerimi çekerken toplu fotoğraf çekiyorum, ama onları gönderemeyeceğim. Onam alınamayan beş çocuğu ayrı bir yere oturtmak değil de diğerlerini bireysel çekmeye devam edeceğim. Bir de etkinliklerin genel*

*bakış açısını çekiyorum, yüzü gözükmeyen.” ifadesiyle, Gamze ise “Onam formlarında sıkıntı yaşadım. Fotoğraf çekerken ‘seni dışarıda tutayım’ da diyemiyorum onam verilmeyen çocuğa.” ifadesiyle onam vermeyen veliler nedeniyle bütünlük sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Betül “Anekdot kayıtlarımı veliye iyisiyle kötüsüyle gönderemiyorum. İletişimde bir sorun olsa, aniden müdahale edemem diye çekince duyuyorum. Oysa ben dobra biri olmamla tanırım ve etik olarak bunu hissetmekten, bu çekincemden rahatsızlık duyuyorum.” ifadesiyle olumsuz iletişime girmemek için velilere anekdot kayıtlarını göndermeme deneyimini aktarmıştır. Merve “Veli görüşmelerinde açıkladım, ‘bireysel fotoğraf olamaz’ diye ama isterler her zaman. ‘O çocuk çıktı, bizimki neden çıkmadı’ diyen oluyor.” ifadesiyle, Betül ise “Kimi öğretmen veliye hitap etmek ister ama veli değerlendirmesi almak beni çok düşürüp çok yükseltebilir. Bir veli benim bir etkinliğime dislike atmış... Düşüncem elinin kaydığı... Çünkü çocuğu ön planda ve problemlili bir akış değil.” ifadesiyle velilerin etkinliği değerlendirmesinden ve aşırı taleplerden çekinmek konusunda görüşlerini bildirmiştir. Esra “Velilerden ‘Kaç ay geçti, giremedim, vaktim olmadı’ diyen de oldu. WhatsApp’tan fotoğraf gönderimini durdurdum mesela. Hiç mi insan çocuğu okulda ne yapıyor merak edip bakmaz?” ifadesiyle velilerin ilgisizliğine vurgu yapmıştır. Merve “Bu çalışmanın birinci dönem başlamasının daha iyi olacağını düşünüyorum. İlk veli görüşmesinde ne söylersen, o geçerli olur. Velilere sonradan bir şey kazandırmak ve kabul ettirmek çok zor” ifadesiyle velilerin kabullenmesi için MiniPort’un sene başından itibaren kullanılması gereğine dikkat çekmiştir. Katılımcıların velilere dair MiniPort deneyimleri ve görüşleri hem paydaşlığı destekleyen unsurlar hem de yaşanan sorunlar ele alınarak incelenmiştir. Veli boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 24’te belirtilmiştir.*



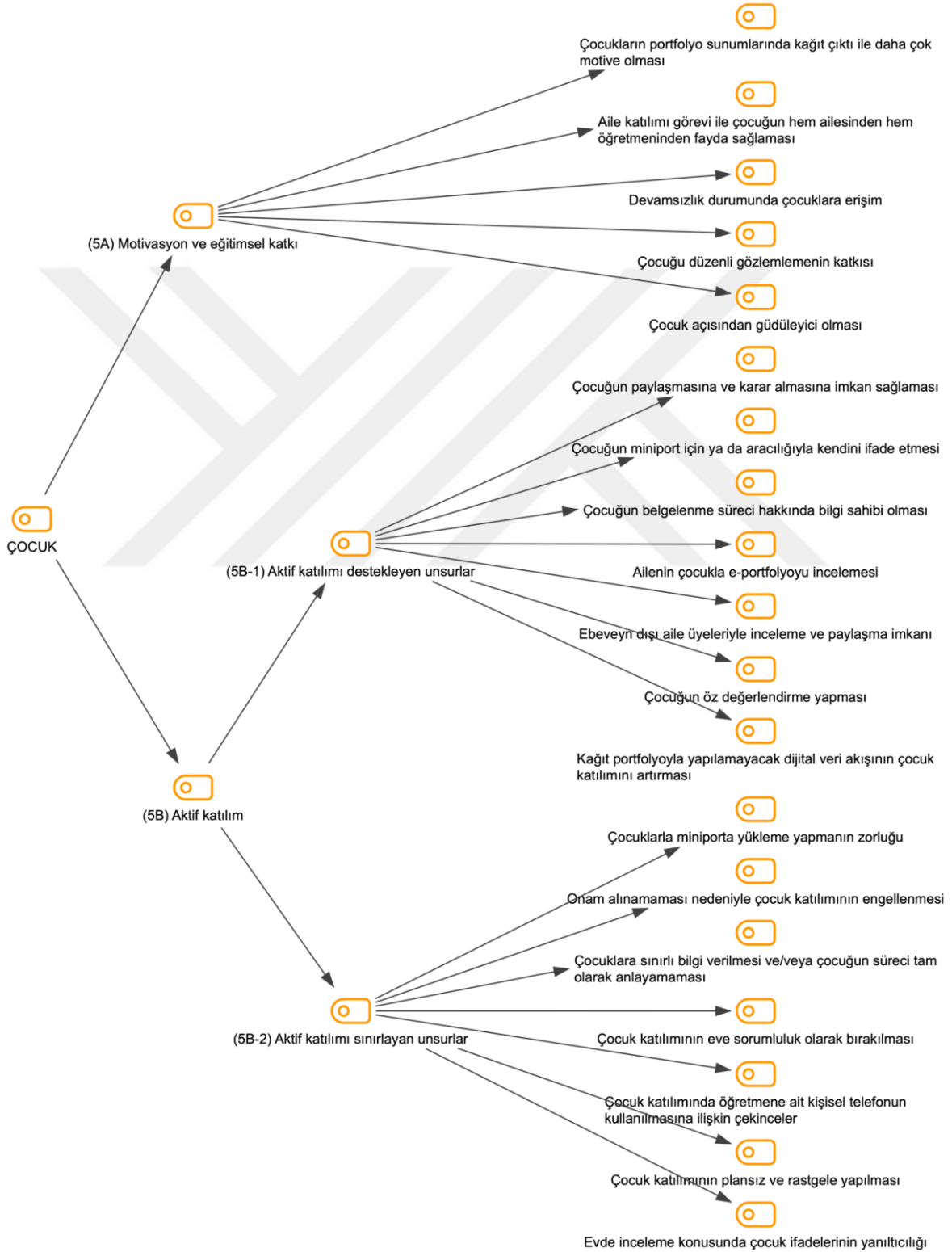
Şekil 24. Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı kapsamında velilere ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.5. Çocuk

Öğretmenlerin e-portfolio kullanımına dair çocuk boyutu kapsamında hem motivasyon ve eğitimsel katkı hem de çocuğun aktif katılımı alt boyutlarında deneyim ve görüşleri incelenmiştir. (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı alt boyutu; aile katılımı görevi ile çocuğun hem ailesinden hem öğretmeninden fayda sağlaması, devamsızlık durumunda çocuklara erişim, çocuk açısından güdüleyici olması, çocukların portfolio sunumlarında kâğıt çıktı ile daha çok motive olması, çocuğu düzenli gözlemlemenin katkısı kodlarını kapsamaktadır. Betül *“Ameliyat olan öğrencim gelmiyordu. ‘Ben paylaşım yapıyorum, siz de takip edin’ diye uyarı vermedim. Bir sürü şey yaptık, çocuk gelmediği süreçteki tüm etkinliklere hâkim, belli ki veli açıp çocukla beraber incelemiş.”* ifadesiyle devamsızlık durumunda çocuklara erişim yönüne vurgu yapmıştır. Gamze *“Bir süre ‘Öğretmenim etkinliğimin resmini çekecek’ diye düşünmeye başladılar ve bazıları da aileleriyle MiniPort üzerinden buna baktı. Özen gösterme süreci yaşandı, ‘Öğretmenim çekeceksin, değil mi? Bak yapıyorum.’ diyorlardı”* ifadesiyle çocuk açısından güdüleyici olmasına dikkat çekmiştir. Çocuk boyutunda yer alan (5B) aktif katılım alt boyutu (5B-1) Aktif katılımı destekleyen unsurlar ve (5B-2) Aktif katılımı sınırlayan unsurlar olarak ikiye ayrılmıştır. (5B-1) Aktif katılımı destekleyen unsurlar; ailenin çocukla e-portfolioyu incelemesi, ebeveyn dışı aile üyeleriyle inceleme ve paylaşma imkânı, kâğıt temelli portfolioyla yapılamayacak dijital veri akışının çocuk katılımını artırması, çocuğun belgelenme süreci hakkında bilgi sahibi olması, çocuğun MiniPort için ya da aracılığıyla kendini ifade etmesi, çocuğun paylaşmasına ve karar almasına imkân sağlaması, çocuğun öz değerlendirme yapması kodlarını kapsamaktadır. Gamze *“Etkinliklerini açıklamaya çalışıyorlar, hepsini tek tek çektiğimi biliyorlar, farkındalar. Tek tek anlatma çabasındalar, fotoğraflarını çektiğimi görünce daha detaylı izah etmeye çalışıyorlar.”* ifadesiyle çocuğun MiniPort için ya da aracılığıyla kendini ifade etmesine ilişkin deneyimini aktarmıştır. Merve *“Fikrini söylemesi, çocuktan talep gelmesi, ‘Bizi çeker misin?’ demesi. Anısı var, o anın belgelenmesini istiyor; Kulesini çeker miyim? Kulesi onun heyecanıdır. (...) ‘Başka hangisini koyalım?’ dediğimde grup fotoğrafını istedi. Hangisini seçer diye denedim, kendisinin olduğunu özellikle seçti, kıyafetini tanıdı. Sonra parmağıyla kaydırarak*

tiyatroyu seçti, 'Bunu da koyalım' diye istedi. Tiyatroda çok eğlenmişti, o yüzden seçmiştir." ifadesiyle çocuğun paylaşmasına ve karar almasına imkân sağlanmasına vurgu yapmıştır. Esra "Videoyu gösterdiğimde arkadaşını çağırdı, 'Ne kadar komiğim, değil mi? Ne yaptım?' diye arkadaşlarına anlattı. (...) Çocuklar dosyalarına bakıp 'Bu iyi oldu, bu kötü oldu.' diyor, ona göre tutuyorlar dosyalarında." ifadesiyle çocuğun öz değerlendirme yapmasına ilişkin deneyimlerini belirtmiştir. (5B-2) Aktif katılımı sınırlayan unsurlar; evde inceleme konusunda çocuk ifadelerinin yanıltıcılığı, onam alınamaması nedeniyle çocuk katılımının engellenmesi, çocuk katılımında öğretmene ait kişisel telefonun kullanılmasına ilişkin çekinceler, çocuk katılımının eve sorumluluk olarak bırakılması, çocuk katılımının plansız ve rastgele yapılması, çocuklara sınırlı bilgi verilmesi ve/veya çocuğun süreci tam olarak anlayamaması, çocuklarla MiniPort'a yükleme yapmanın zorluğu kodlarını içermektedir. Gamze "Öğrencilerden ikisi katılmadığı için çocuklara söylemekten kaçınıyorum. Onam alınamayanlar etkilenmesin ve bilmesin diye diğer çocukları katamıyorum." ifadesiyle onam alınamaması nedeniyle çocuk katılımının engellenmesi konusundaki deneyimini aktarmıştır. Merve "Galerimde kendi fotoğraflarım da var, bu zorluyor. (...) Çocuk aileye gidip 'Öğretmenimin telefonundan baktık' der, veli de der ki 'Sen telefonla çocuk oyalıyorsun?' Çocuğun nasıl iletliğini bilmiyoruz." ifadesinde çocuk katılımında öğretmene ait kişisel telefonun kullanılmasına ilişkin çekincelerine yer vermiştir. Betül "Çocuk daha çok takip edici pozisyondaydı. Benim gönderdiğim etkinliklerle evde bakıp pazartesi konuşma rutinimizde 'Ne dikkatinizi çekti?' konuşmasına dahil oldular." ifadesiyle çocuk katılımının eve sorumluluk olarak bırakılmasına vurgu yapmıştır. Merve "Bazen bazılarını çağırıyorum, bir tık dahil olmaları açısından. (...) Fotoğraf seçerken çocukları yanıma çağırdım, fotoğrafta neler yaptıkları hakkında sohbet ettik, hatırladık." ifadesiyle çocuk katılımının plansız ve rastgele yapılmasına dair deneyimlerini belirtmiştir. Esra "MiniPort girişlerini anladıklarından emin değilim, iki dosyaları olduğunu biliyorlar. (...) Fiziksel dosyaları ve MiniPort biraz ayrılmamış birlikte bir kavram ve 'anneme bir şey gönderiyorsun' gibi bir kavram var kafalarında. (...) Çocuklar dosyalarını sunacağını bilmiyorlar, evde biriktirme ve okulda biriktirme biliyorlar." ifadesiyle çocuklara sınırlı bilgi verilmesi ve/veya çocuğun süreci tam olarak anlayamamasına vurgu yapmıştır. Merve "Fırsat buldukça fotoğraf seçerken çocuklara sormaya çalıştım ama çocuklara zaman ayırmak zor oluyor. Hem seçelim hem yorum yapalım, hepsi olmuyor. Hep yan taraftan (başka bir çocuktan) soru geliyor." ifadesiyle, Betül ise "Çocuk sayım çok olduğu için burada yüklerken onlarla seçmem mümkün değil"

ifadesiyle çocuklarla MiniPort'a yükleme yapmanın zorluğuna değinmiştir. Katılımcıların çocuklara dair MiniPort deneyimleri ve görüşleri hem motivasyon ve eğitimsel katkı hem de aktif katılımın iki ayrı yönü ele alınarak incelenmiştir. Çocuk boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 25'te belirtilmiştir.

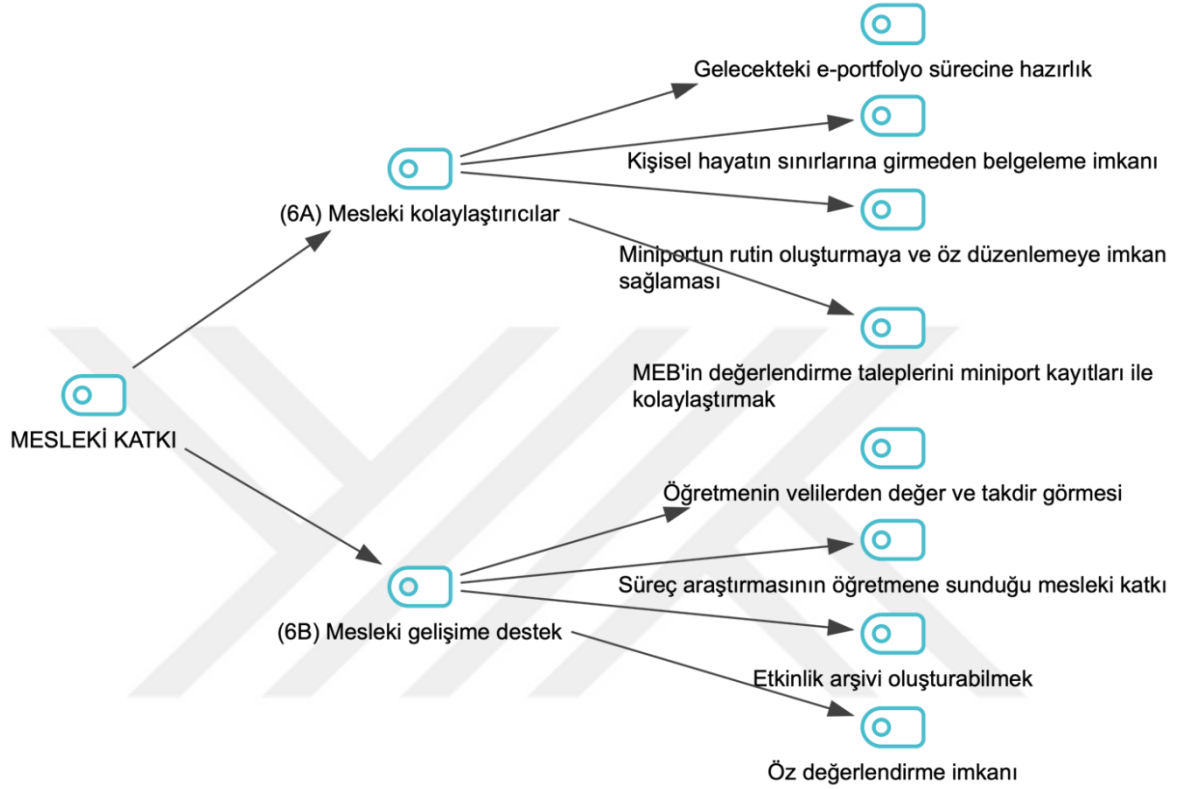


Şekil 25. Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı kapsamında çocuk boyutuna ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.6. Mesleki Katkı

Öğretmenlerin e-portfolio kullanımına dair deneyim ve görüşleri incelendiğinde mesleki katkı boyutu kapsamında mesleki kolaylaştırıcılar ve mesleki gelişime destek yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar; gelecekteki e-portfolio sürecine hazırlık, kişisel hayatın sınırlarına girmeden belgeleme imkânı, MEB'in değerlendirme taleplerini MiniPort kayıtları ile kolaylaştırmak, MiniPort'un rutin oluşturmaya ve öz düzenlemeye imkân sağlaması olarak belirlenmiştir. Gamze *“Telefonum hafıza problemi yaşıyor, şahsi eşyamız; (fotoğrafları) kendimizden kaldırabiliriz MiniPort'a yükleyince”* ifadesiyle, Merve ise *“Benim telefon galerim silinebilir ve bu benim kişisel hayatım; karışıklık karmaşa ortadan kalkacak, bir düzen olacak.”* ifadesiyle kişisel hayatın sınırlarına girmeden belgeleme imkanına dikkat çekmiştir. Merve *“Ben de (MEB'in güncellenen eğitim programı nedeniyle) değerlendirme süreçleri yazıyorum. Bunları yazarken (MiniPort) bana yardımcı oluyor, MiniPort'ta düzenli birikmiş arşivimden faydalanmış oluyorum. (...) Gerçekten bizim MiniPort'u kullanıyorum formu doldururken, o fotoğraflara bakıp yorumlar yazıyorum, çünkü yeniden yorum yazmaya gerek yok. Zaten yazılmış yorumların üzerine katarak değerlendirme formlarını yazıyorum.”* ifadesiyle MEB'in değerlendirme taleplerini MiniPort kayıtları ile kolaylaştırdığını belirtmiştir. (6B) Mesleki gelişime destek alt boyutu ise etkinlik arşivi oluşturabilmek, süreç araştırmasının öğretmene sunduğu mesleki katkı, öz değerlendirme imkânı, öğretmenin velilerden değer ve takdir görmesi kodlarını kapsamaktadır. Esra *“Kendi eksikliklerimi görüyorum; neleri yapmalı, neleri geliştirmeliyim, çocuk nerede eksik, aileyi nerede dahil etmeliyim? Tüm bunları görüyorum.”* ifadesiyle, Betül ise *“Ben aslında dokümante ettikçe kendimi değerlendiriyorum. Ben yaratıyorum, ben değerlendiriyorum, çocukları ve kendimi de değerlendirip geliştiriyorum.”* ifadesiyle öz değerlendirme imkanına değinmiştir. Betül *“Mesleki tutumu etkiliyor aslında. ‘Bu kadar yoğunluğun arasında ayrı ayrı açıklıyorsunuz, 19 çocukla bunu yapıyorsunuz.’ diye düşünüyor veli, takdir ve görülme sağlıyor. Bu benim tutumumu çok etkiledi, sınıfa daha mutlu girdiğim günler oluyor.”* ifadesiyle velilerden değer ve takdir görmesine ilişkin deneyimlerini aktarmıştır. Katılımcıların mesleki katkıya ilişkin MiniPort deneyimleri ve

görüşleri mesleki kolaylaştırıcılar ve mesleki gelişime destek yönleriyle ele alınmıştır. Mesleki katkı boyutunda yer alan alt boyut ve kodlara ilişkin görsel Şekil 26'da belirtilmiştir.

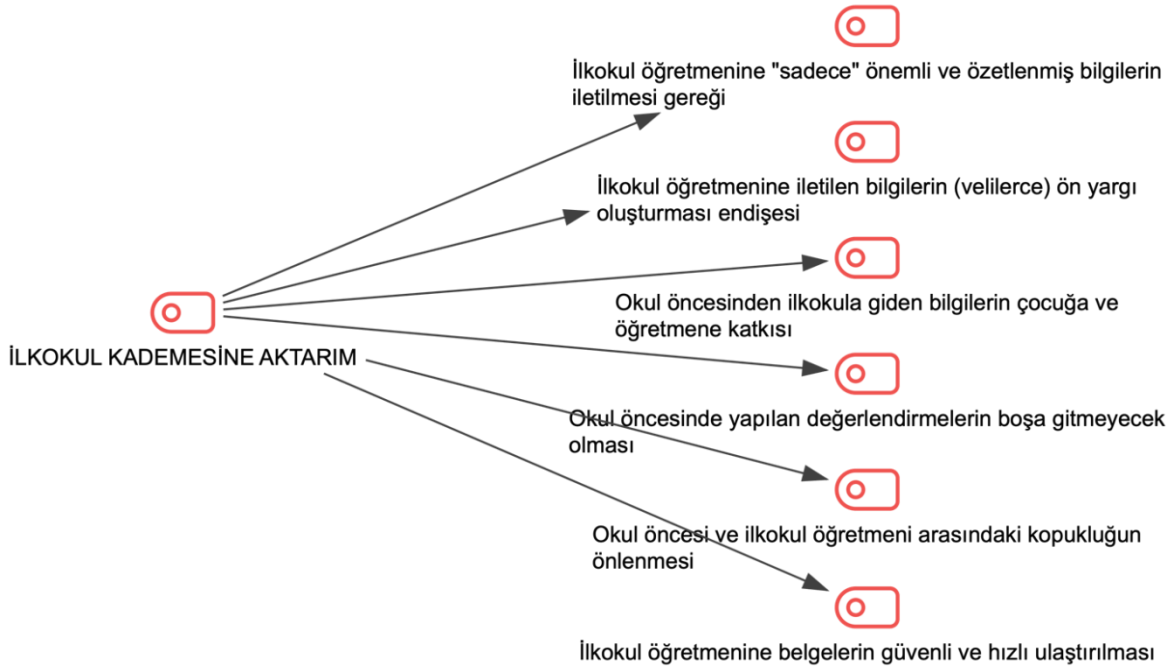


Şekil 26. Öğretmenlerin e-portfolio kullanımı kapsamında mesleki katkı boyutuna ilişkin deneyim ve görüşleri

#### 4.4.7. İlkokul Kademesine Aktarım

Erken çocukluk eğitiminde oluşturulan e-portfolioların ilkökul kademesine aktarımına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. İlkokul kademesine aktarım boyutunda; ilkökul öğretmenine "sadece" önemli ve özetlenmiş bilgilerin iletilmesi gereği, ilkökul öğretmenine iletilen bilgilerin (velilerce) ön yargı oluşturması endişesi, okul öncesinden ilkökula giden bilgilerin çocuğa ve öğretmene katkısı, okul öncesinde yapılan değerlendirmelerin boşa gitmeyecek olması, okul öncesi ve ilkökul öğretmeni arasındaki kopukluğun önlenmesi, ilkökul öğretmenine belgelerin güvenli ve hızlı ulaştırılması gibi konular dikkat çekmiştir. Merve "Anekdot kayıtları gibi küçük şeyler geçmesin, ilkökul

öğretmeninin incelemesi de zor olur. MiniPort'ta aldığım her şey değil, gelişim raporu geçsin.” ifadesiyle, Esra “Tamamı değil ama en azından genel hatlarıyla ilkökul öğretmenine gitmeli. Belki dönemselsel bazı davranışları vardı, çocuğun genel hali gidebilir.” ifadesiyle, Betül ise “İlkokul öğretmeni çok yoğun, çok büyük öğrenci mevcudu ile çalışıyor. Bazı alanlarda bir iki örnek ve bir filtreleme ile gitmeli. Her şeyin gitmesinin bir yararı yok.” ifadesiyle ilkökul öğretmenine "sadece" önemli ve özetlenmiş bilgilerin iletilmesi gereğini vurgulamıştır. Esra “Velilerden şu konuda çok dönüş alıyoruz: ‘İlkokulda karşısına çıkar mı? Sıkıntı çıkmasın.’ (...) Belki ilkökulda yaşayacağı sorun, bir önceki davranışıyla alakalı. İlkokul öğretmeni bilmeli. Ama ön yargı oluşturur mu? Bilemedim.” ifadesiyle ilkökul öğretmenine iletilen bilgilerin (velilerce) ön yargı oluşturması endişesine dikkat çekmiştir. Betül “İlkokul depresyon tanısının artmasındaki en büyük sebeplerden biri iletişimsizlik. Benden giden bilgiler belki onlara (ilkokul öğretmenine ve çocuğa) yol gösterecek, rahatlatacak.” ifadesiyle okul öncesinden ilkökula giden bilgilerin çocuğa ve öğretmene katkısına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Erken çocukluk eğitiminde oluşturulan e-portfolyoların ilkökul kademesine aktarımına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. İlkokul kademesine aktarım boyutunda yer alan kodlara ilişkin görsel Şekil 27’de belirtilmiştir.



Şekil 27. Erken çocukluk eğitiminde oluşturulan e-portfolyoların ilkököl kademesine aktarımına ilişkin katılımcı görüşleri

#### 4.4.8. MiniPort'un Gelişime Açık Yönlerine İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına dair deneyim ve görüşlerini yansıtan boyutların yanı sıra MiniPort'un gelişime açık yönlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin MiniPort'u geliştirmeye yönelik önerileri; (A) belgelemeye ilişkin öneriler, (B) tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öneriler, (C) teknolojiye ilişkin öneriler, (D) veli katılımına ilişkin öneriler ve (E) mesleki katkıya ilişkin öneriler olarak beş ayrı alt boyutta incelenmiştir. Tablo 16'da alt boyutlara ve kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinin frekans bilgisi ve önerilere ilişkin detaylı betimlemeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16

MiniPort'un gelişime açık yönlerine dair öğretmenlerin önerilerini yansıtan alt boyutlar ve kodlar

	Merve	Gamze	Betül	Esra	TOP LAM
<b>MİNİPORTUN GELİŞİME AÇIK YÖNLERİ</b>					<b>64</b>
<b>(A) Belgelemeye ilişkin öneriler</b>					<b>15</b>
Akış gönderirken medyalara ilişkin tercihlerin tek tek düzenlenmesi gereği	0	1	0	0	1
Bireysel gönderimlerde tek tek akış oluşturma sorunu	0	3	0	0	3
Etiketlerin yetersizliği ve öğretmenin etiket eklemesi gereği	2	3	2	0	7
Portfolyo niteliği taşımayan bilgilerin (devam durumu vb.) akışta gözükmesi sorunu	0	0	2	0	2
Güncellenen Okul Öncesi Eğitimi Programı 2024 ve MiniPort arasındaki uyumsuzluk sorunu	1	0	1	0	2
<b>(B) Tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öneriler</b>					<b>13</b>
Değerlendirme listelerini tek tek kaydetmenin pratiksizliği	0	0	3	2	5
Değerlendirme listelerindeki maddelerin tarih bilgisiyle kaydedilmesi gereği	0	0	1	0	1
Gelişim gözlem ve öğrenme izleme gibi değerlendirme formlarının olması gereği	0	0	1	1	2
Öğretmenin yazabileceği "akış değerlendirme" özelliği talebi	0	1	0	0	1
Tik atılabilecek kontrol listelerinin olması gereği	0	0	0	1	1
Öğretmenin kendi kontrol ya da değerlendirme listesini oluşturma talebi	0	0	3	0	3
<b>(C) Teknolojiye ilişkin öneriler</b>					<b>22</b>
Hatalı akış girişinde tüm bilgileri yeniden oluşturma sorunu	0	0	0	1	1

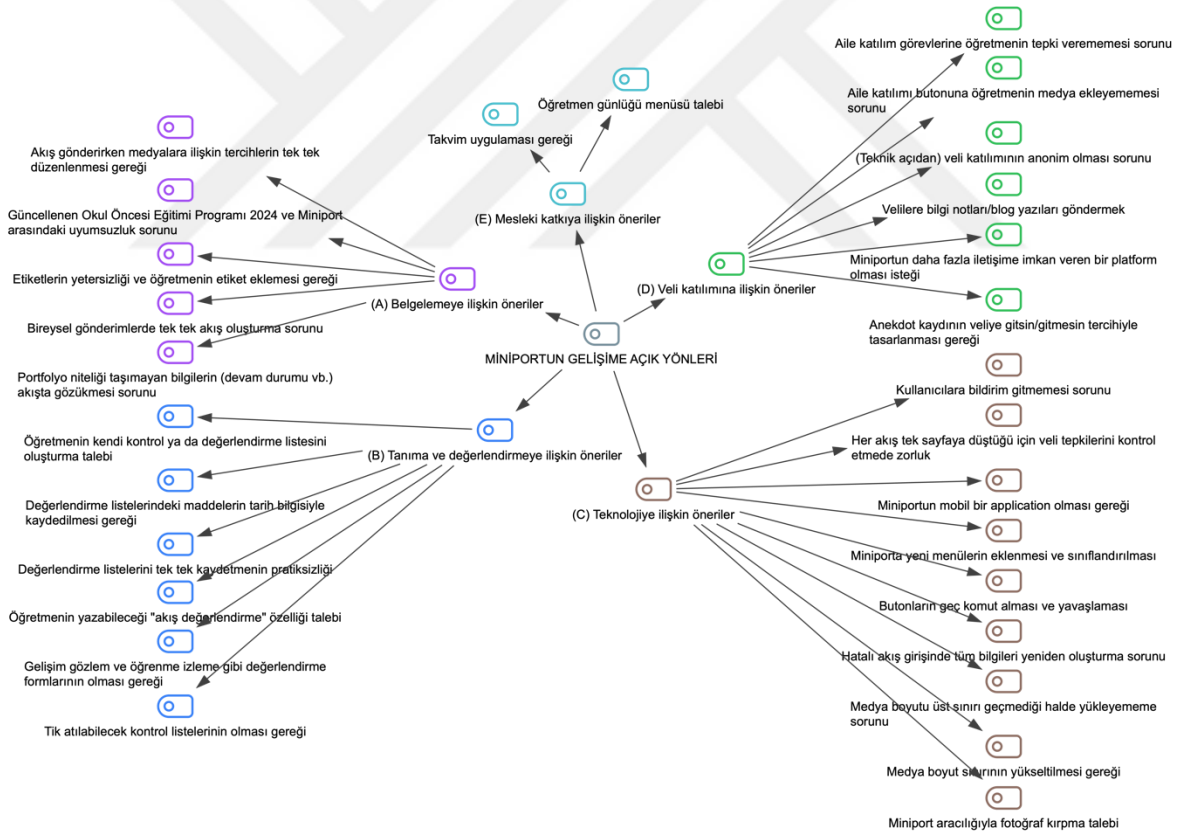
(Tablo 16'nın devamı)

Medya boyut sınırının yükseltilmesi gereği	0	0	1	0	1
MiniPort aracılığıyla fotoğraf kırpma talebi	2	0	0	0	2
MiniPort'un mobil bir application olması gereği	0	1	0	0	1
Medya boyutu üst sınırı geçmediği halde yükleyememe sorunu	0	0	2	0	2
Kullanıcılara bildirim gitmemesi sorunu	1	1	0	0	2
Her akış tek sayfaya düştüğü için veli tepkilerini kontrol etmede zorluk	0	4	2	0	6
Butonların geç komut alması ve yavaşlaması	5	0	1	0	6
MiniPort'a yeni menülerin eklenmesi ve sınıflandırılması	0	0	0	1	1
<b>(D) Veli katılımına ilişkin öneriler</b>					<b>12</b>
Velilere bilgi notları/blog yazıları göndermek	0	1	0	1	2
MiniPort'un daha fazla iletişime imkân veren bir platform olması isteği	0	0	3	0	3
(Teknik açıdan) veli katılımının anonim olması sorunu	2	1	0	0	3
Anekdot kaydının veliye gitsin/gitmesin tercihiyle tasarlanması gereği	0	0	2	0	2
Aile katılımı butonuna öğretmenin medya ekleyememesi sorunu	0	0	0	1	1
Aile katılım görevlerine öğretmenin tepki verememesi sorunu	0	0	1	0	1
<b>(E) Mesleki katkıya ilişkin öneriler</b>					<b>2</b>
Takvim uygulaması gereği	0	0	1	0	1
Öğretmen günlüğü menüsü talebi	0	0	1	0	1

(A) Belgelemeye ilişkin öneriler alt boyutunda; akış gönderirken medyalara ilişkin tercihlerin tek tek düzenlenmesi gereği, bireysel gönderimlerde tek tek akış oluşturma sorunu, etiketlerin yetersizliği ve öğretmenin etiket eklemesi gereği, portfolyo niteliği taşımayan bilgilerin (devam durumu vb.) akışta gözükmesi sorunu, güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı 2024 ve MiniPort arasındaki uyumsuzluk sorunu ele alınmıştır. Gamze “*Bazı çalışmalarını çocuğun portfolyosuna gönder, bazılarını toplu olarak at gibi bir seçenek olsa daha iyi olurdu.*” ifadesiyle yeni akış oluştur butonunu kullanırken gönderdiği her medyanın gönderim seçeneklerinin ayrı ayrı ayarlanması gereğini belirtmiştir. Gamze “*Çocukların tek tek etkinliğinin eklenmesi konusunda çok zorlandım. (...) ‘Yeni akış oluştur’ dedikten sonra herkesin ayrı ayrı medyasını seçip bir seferde bireysel göndermek çok iyi olurdu.*” ifadesiyle bireysel gönderimlerde tek tek yeni akış oluştur butonunun kullanılmasına ilişkin önerilerini ifade etmiştir. (B) Tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öneriler alt boyutunda; değerlendirme listelerini tek tek kaydetmenin pratiksizliği, değerlendirme listelerindeki maddelerin tarih bilgisiyle kaydedilmesi gereği, gelişim gözlem ve öğrenme izleme gibi değerlendirme formlarının

olması gereği, öğretmenin yazabileceği "akış değerlendirme" özelliği talebi, tik atılabilecek kontrol listelerinin olması gereği, öğretmenin kendi kontrol ya da değerlendirme listesini oluşturma talebi vurgulanmıştır. Esra *“Zayıf yön olarak; bugün değerlendirmeleri listelerini girdim, maddeleri tek tek kaydederken bir tanesini kaydedip sonra sayfanın yenilenmesi zaman açısından bir dezavantaj oluyor.”* ifadesiyle değerlendirme listelerini madde bazında tek tek kaydetmenin pratiksizliğine değinmiştir. Betül *“Kontrol listelerini kendim oluşturunca genelde. Bunu MiniPort’a koyamadığım için kendimi kısıtlanmış hissediyorum. MiniPort’ta kontrol listesi oluşturmak, yaptığımı taşımak isterdim.”* ifadesiyle kendi kontrol ya da değerlendirme listesini oluşturma talebini dile getirmiştir. (C) Teknolojiye ilişkin öneriler alt boyutunda; hatalı akış girişinde tüm bilgileri yeniden oluşturma sorunu, medya boyut sınırının yükseltilmesi gereği, MiniPort aracılığıyla fotoğraf kırpma talebi, MiniPort’un mobil bir application olması gereği, medya boyutu üst sınırı geçmediği halde yükleyememe sorunu, kullanıcılara bildirim gitmemesi sorunu, her akış tek sayfaya düştüğü için veli tepkilerini kontrol etmede zorluk, butonların geç komut alması ve yavaşlaması, MiniPort’a yeni menülerin eklenmesi ve sınıflandırılması konularına vurgu yapılmıştır. Gamze *“Akışlar tek sayfaya düştüğü için her çocuğun sayfalarca akışını kontrol etmek işime gelmiyor ama birkaç defa emoji bıraktıklarını gördüm.”* ifadesiyle her akışın tek sayfaya düşmesi nedeniyle veli tepkilerini kontrol etmede zorluk yaşadığını bildirmiştir. Merve *“İki kez tıklama alıyor ya da bazen web sitesi kasiyor ve baştan seçmem gerekiyor. (...) Bazen küçük donmalar oluyor, 15 öğrenciyi seçip beşini çıkarırken bazen donma oluyor, onunla alakalı iyileştirme yapılabilir.”* ifadesiyle butonların geç komut alması ve yavaşlaması konusuna dikkat çekmiştir. (D) Veli katılımına ilişkin öneriler alt boyutunda; velilere bilgi notları/blog yazıları göndermek, MiniPort’un daha fazla iletişime imkân veren bir platform olması isteği, (teknik açıdan) veli katılımının anonim olması sorunu, anekdot kaydının veliye gitsin/gitmesin tercihiyle tasarlanması gereği, aile katılımı butonuna öğretmenin medya ekleyememesi sorunu, aile katılım görevlerine öğretmenin tepki verememesi sorunu belirtilmiştir. Merve *“Akışı bazen bireysel gönderiyoruz, bazen grup. Bireysel gönderilerde (emoji varsa) bu kişi bakmış kısmını anlıyorsun ama toplularda emojiyi kimin attığı bilinmiyor, orada bilmek isterdim.”* ifadesiyle akışlara velilerden gelen tepkilerin teknik açıdan anonim olması sorununa dikkat çekmiştir. Esra *“Zayıf yönler konusunda; aile katılımı butonu oluştururken fotoğraf ve dosya yükleyemedim.”* ifadesiyle aile katılımı butonu oluştururken öğretmenin medya ekleyememesi sorununa, Betül ise *“Aile katılımında veliler yüklediğinde ben de onlara*

teпки göndermek istiyorum, emoji ve yorum kısmıyla yani. (...) Ben evet onları dahil ettim ödev göndererek ama öyle kalıyor. Onlara dönüt veremiyorum gibi hissettim.” ifadesiyle aile katılımı görevlerine öğretmenin tepki verememesi sorununa değinmiştir. (E) Mesleki katkıya ilişkin öneriler alt boyutunda; takvim uygulaması gereği, öğretmen günlüğü menüsü talebine dikkat çekilmiştir. Betül “Öğretmen günlüğünün bir formla MiniPort’ta olması gerektiğini düşünüyorum. Belki idare bunları görmemeli, benim içimi dökmek istediğim günlüğüm olmalı orası, MiniPort ile entegre.” ifadesiyle MiniPort’a öğretmen günlüğü menüsünün entegre edilmesi gereğini belirtmiştir. Sonuç olarak MiniPort’un gelişime açık yönlerini iyileştirmek amacıyla öğretmenlerden gelen öneriler beş alt boyutta incelenmiştir. Önerilere ilişkin alt boyutlar ve kapsamındaki kodlar Şekil 28’de bütüncül bir çerçevede sunulmuştur.



Şekil 28. MiniPort’un gelişime açık yönlerini iyileştirmek amacıyla öğretmenlerden gelen öneriler

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma soruları temel alınarak bulgular tartışılacak ve ardından sonuç ve önerilere yer verilecektir. Bulgularda belirtildiği üzere, birinci araştırma sorusu temelinde okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo süreciyle ilgili belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk ve mesleki katkı boyutlarına dair öngörüler ve beklentileri, 12 alt boyut kapsamında raporlanmıştır. İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öğretmenlerin bireysel MiniPort kullanımları ve aldıkları kayıtlar; akış sayıları, veli etkileşimleri, etiket kullanımları ve menü tercihleri gibi unsurlar üzerinden incelenmiş ve kapsamlı bir şekilde raporlanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu temelinde ise öğretmenlerin bireysel MiniPort kullanımları gözleme dayalı veriler doğrultusunda belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Dördüncü araştırma sorusu temelinde okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo süreciyle ilgili belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli, çocuk, mesleki katkı ve ilkökul kademesine aktarım boyutlarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri; ayrıca katılımcıların MiniPort'u geliştirmeye yönelik önerileri sekiz boyut ve 17 alt boyut kapsamında raporlanmıştır. Bu bölümde raporlanan bulgular, kuramsal çerçeve ve mevcut araştırmalar ışığında tartışılmış, ardından sonuç, öneriler ve sınırlılıklar sunulmuştur.

#### **5.1. Tartışma**

##### **5.1.1. Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine İlişkin Öngörü ve Beklentilerinin Tartışılması**

Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo sürecine ilişkin öngörü ve beklentileri altı boyut kapsamında incelenmiştir. Belgeleme, (1A) kolaylaştırıcılar ve (1B) çekinceler alt boyutlarında; tanıma ve değerlendirme, (2A) eğitsel temelli hedefler ve (2B) çocuğun yararını gözetme alt boyutlarında; teknoloji, (3A) kolaylaştırıcılar ve (3B) çekinceler alt boyutlarında; veli, (4A) paydaşlığı destekleyecek unsurlar ve (4B) potansiyel sorunlar alt boyutlarında; çocuk (5A) motivasyon ve eğitimsel katkı ve (5B) aktif katılım alt boyutlarında; mesleki katkı ise (6A) mesleki kolaylaştırıcılar ve (6B) mesleki gelişime

destek alt boyutlarında ele alınmıştır. Öngörü ve beklentileri yansıtan boyutlar ve alt boyutlara ilişkin bulgular aşağıda tartışılmıştır.

### **Belgeleme**

Bu boyut (1A) kolaylaştırıcılar ve (1B) çekinceler olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (1A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda e-portfolio aracılığıyla belgelemenin kalıcı ve ulaşılabilir olacağına ilişkin görüşler belirtilmiştir. Bu görüş alan yazınında da belirtilen e-portfolioların dijital bir araç olarak erişilebilir olmasıyla doğrudan ilişkilidir. E-portfoliolar internet erişimi olması durumunda herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerden öğretmen, veli ve veli aracılığıyla çocuğun aynı anda çoklu bağlantılar ile erişim sağlayabileceği araçlardır (Tsirika vd., 2017). Öğretmenler e-portfolio platformunun hem toplu hem de kişisel gönderim imkânı sunacağını ve bunun kolaylaştırıcı bir özellik olacağını ön görmüştür. Dijital teknolojilerin eğitsel amaçla kullanımı incelendiğinde “K12” gibi kurumsal hizmet sunan mobil uygulamaların öğretmene hem toplu hem bireysel duyuru ya da belge gönderme imkânı sunduğu tespit edilmiştir (Başalev-Acar ve Bedel, 2024). Öğretmenlerin gerekli durumlarda tüm sınıf topluluğuna belgeleme yapması sınıf ekosistemi oluşturmaya katkı sunarken, gerekli durumlarda ise kişisel gönderim yapabilmesi bireysel öğrenme ve değerlendirme için destekleyici fırsatlar sunabilir. Öğretmenler e-portfolio sürecinde eğitsel amaçla belgelemenin değerine işaret ederek sürecinde veliler tarafından ciddiye alınacağını ve böylece yapılan belgelemenin daha değerli olacağını ön görmüştür. Öğretmenin veliye “sınıfta ne yapıyoruz?” bilgilendirmesini yapmanın ötesinde e-portfolioların eğitsel bir amaca hizmet edeceği ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının önünü açacağı varsayılmıştır. Buna karşın alan yazınında, bazı öğretmenlerin e-portfolio kullanım sürecinde platformun beklentilerini karşılamak ya da gerekliliklerini yerine getirmek amacıyla belgeleme yaptığı ve bu belgelemenin öğrenme sürecini tam olarak yansıtmayabileceği bildirilmiştir (White vd., 2021). Bu nedenle, e-portfolio kullanımı tek başına eğitsel amaçla belgelemenin değerini sağlamamakta, bu değer ancak öğretmenin belgelemeyi hangi işlevsel amaçla kullandığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler belgeleme boyutunda (1B) çekinceler alt boyutuna işaret eden öngörülerini de dile getirmiştir. Özellikle e-portfolio ile belgelemenin öğretmen için iş yükü oluşturacağına dair endişeler dikkat çekmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşen şekilde alan yazınında e-portfolio sürecinin öğretmen açısından iş

yükü oluşturduğu, öğretmenlerin mesai saatleri dışında belgeleme yapma gereği duyduğu, bu nedenle iş ve özel yaşam arasındaki sınırların bulanıklaştığı, belgelemenin öğretmenin özel alanına müdahale ettiği vurgulanmıştır (Albin-Clark, 2023; Stratigos ve Fenech, 2020). Öğretmenler belgelemeye dair çekincelerinde sınıf içinde e-portfolio kullanımı sırasında sınıftaki diğer durumların gözden kaçabileceğine yönelik kaygılarını belirtmiştir. Buna benzer şekilde, Stratigos ve Fenech (2020) gerçekleştirdikleri araştırmada e-portfolio kullanımının öğretmen-çocuk etkileşimine olan potansiyel dezavantajını ele almıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin artan iş yükünü azaltmak amacıyla aslında çocuklarla geçirmeleri gereken zamanı e-portfolio girişi yapmaya ayırdığını tespit etmiştir. Ayrıca çocukların öğretmenleri model aldığı düşünüldüğünde birlikte geçirilmesi uygun olan zamanda öğretmenin teknolojik araç kullanımının denetlenmesi gereği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenler e-portfolio sürecinde yaşanacak belgeleme boyutundaki çeşitli kolaylaştırıcı ve zorlayıcı deneyimleri ön görmüşlerdir. Belgelemenin erişilebilirlik ve işlevsellik açısından sunduğu avantajlar, öğretmenlerin sürece yönelik olumlu beklentilerini temsil etmektedir. Öte yandan, iş yükünün artması, öğretmen-çocuk etkileşimine olumsuz etkiler ve özel yaşam ile iş yaşamı arasındaki sınırların bulanıklaşması gibi çekinceler, e-portfolio kullanımının eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi için daha dikkatli bir planlama ve destek gerektirdiğini gözler önüne sermektedir.

### **Tanım ve değerlendirme**

Bu boyut (2A) eğitsel temelli hedefler ve (2B) çocuğun yararını gözetme olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (2A) Eğitsel temelli hedefler alt boyutunda e-portfolio aracılığıyla yapılan değerlendirme çalışmalarının eğitimsel planlamaya katkı sunacağı öngörülmüştür. Öğretmenler potansiyel değerlendirme faaliyetlerini göz önünde bulundurarak etkinlik planı hazırlayabileceklerini ve böylece e-portfolio sürecinden yararlanacaklarını varsayımlardır. Bu süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı olan biçimlendirici değerlendirmenin doğasına uygun bir varsayımdır. Çünkü biçimlendirici değerlendirmede öğretmen çocuklardan elde ettiği verileri onların öğrenmelerini desteklemek ve değerlendirme yapmak için kullanmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmede amaç değerlendirme yapmanın beraberinde öğrenmeyi de teşvik etmektir. Böylece elde edilen veriler daha sonraki öğrenmeleri planlama ve destekleme için kullanılmaktadır. Öğrenme için değerlendirmede (AfL) amaç genel başarıyı ölçmek değil,

değerlendirme eylemini etkili bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecine dahil etmektir (Kennedy vd., 2012; Neumann vd., 2019; Torrance, 2001). Öğretmenler, eğitsel temelli hedefler doğrultusunda kanıta dayalı ölçme ve değerlendirme potansiyellerine dikkat çekmiştir. Özellikle, çocukların gelişimi ve eğitim süreciyle ilgili velilerle paylaşılması uygun görülen konularda, e-portfolyoda yer alan belgelerin birer kanıt niteliği taşıyacağı ve bu durumun değerlendirme sürecini zenginleştireceği düşünülmüştür. Biçimlendirici değerlendirmenin önemli araçlarından biri olan portfolyolar öğrenme kanıtlarının amaçlı olarak bir araya getirildiği bir koleksiyon olarak tanımlanmaktadır (Dunphy, 2010). Bu koleksiyon, aynı zamanda çocukların gelişimleri ve öğrenme hedefleri doğrultusunda ilerlemelerinin kolayca sergilendiği bir araçtır. Çocukların öğrenmelerine ve gelişimlerine ilişkin fotoğraf, video veya ses kaydı gibi kapsamlı bilgilerle desteklenen portfolyolar hem çocuklar hem de velilerle paylaşılabilir (Boardman, 2007). E-portfolyo sürecini henüz deneyimlememiş öğretmenler, biçimlendirici değerlendirmenin temel kavramlarından olan 'değerlendirme ile eğitim planlamanın bağlantısı' ve 'kanıta dayalı değerlendirmenin önemi'ne vurgu yaparak, pedagojik dokümantasyon sürecine ilişkin kuramsal çerçeveye uyumlu görüşler dile getirmiştir. (2B) Çocuğun yararını gözetme alt boyutunda çocuğun gelişimini gözlemlemeye katkı konusuna dikkat çekilmiştir. Gelişim, sürekli değişim ve ilerleme içeren bir süreç olduğu için sonuç odaklı değerlendirmeler yerine süreç odaklı değerlendirmelerle izlenmesi daha uygundur. E-portfolyolar, çocuğun gelişimiyle ilişkili birden çok anı, olay veya durumu içeren bir koleksiyon sunar. Süreç odaklı değerlendirmelerde, anlık başarılar yerine çocuğun gelişiminin sürekliliği ve aşamaları ön plandadır (Helm ve Beneke, 2003). Gelişimsel ilerlemelerin zamana yayılmış bir şekilde kayıt altına alınması, eğitsel müdahalelerin daha etkili planlanmasını sağlar ve bu yaklaşım çocuğun yararını gözetilen bir anlayış olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, çocuk ürünlerini bağlamsallaştırmanın önemine vurgu yapmıştır. Bazı çocuk ürünlerinin neyi temsil ettiğini anlamak ancak çocuğun açıklamasıyla mümkün olabileceğinden, ürünlerin bağlamını sorgulamak ve neyi temsil ettiklerini açıklamak, çocukların çalışmalarını daha görünür kılabilir. Knauf (2022), pedagojik dokümantasyonun temsil işlevine dikkat çekmiş ve portfolyoların çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini görünür kılma amacı taşıdığını belirtmiştir. Bu sayede, ebeveynler belgeler aracılığıyla çocukların duygu ve düşünceleri, gelişimleri ve gerçekleşen eğitim faaliyetleri hakkında daha kapsamlı bilgi edinebilir. Öte yandan Knauf (2017a), öğretmenlerin çocuk ürünlerini veya eğitim süreçlerini bağlamsallaştırırken izlenim yönetimi kavramını öne çıkardığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, izlenim yönetimi yoluyla çocukların bireysel gelişim süreçlerinden ziyade, veliler tarafından olumlu karşılanacak mesajları iletme eğiliminde olduğu görülmektedir. Çocuk ürünlerini bağlamsallaştıran kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin çocuğun sesine yer vermek yerine istendik mesajları iletmesi, çocuğun yararını gözetme ve biçimlendirici değerlendirmenin temel amaçlarını zayıflatabilir. Öğretmenler, e-portfolyo sürecine ilişkin öngörülerinde, çocukların gelişime açık yönlerini kolayca tespit edebileceklerini ifade etmiştir. E-portfolyo aracılığıyla yapılan belgeleme ve kanıta dayalı değerlendirme, çocukların gelişime ihtiyaç duyduğu ya da desteklenmesi gereken alanların belirlenmesini mümkün kılmaktadır. Knauf (2022), pedagojik dokümantasyon araçlarının, çocuğun mevcut gelişim düzeyini değerlendirmeye ve uygun eğitimsel desteği sağlamaya olanak tanıdığını belirterek bu araçların tanısıl işlevine dikkat çekmektedir. Belgeleme ve gözlem süreci arasındaki organik bağ sayesinde, pedagojik belgeler çocuğun gelişimi hakkında veri sunmaktadır ve çocuğun yararına eğitim stratejileri geliştirme ve önlem alma fırsatı sağlamaktadır.

## **Teknoloji**

Bu boyut (3A) kolaylaştırıcılar ve (3B) çekinceler olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (3A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda katılımcılar e-portfolyo kullanımı ile fiziksel dosya yükünden kurtulacağını öngörmüştür. Bununla ilişkili olarak telefonla belgelemenin kolaylaştırıcılığına da vurgu yapılmıştır. Yılmaz vd. (2021a) gerçekleştirdikleri çalışmada, erken çocuklukta kâğıt temelli portfolyo kullanımını öğretmenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımları benimsemesi ile operasyonel desteğin sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin pedagojik dokümantasyona alışmasının zaman alabileceğini, bu süreçte destek personelinin gerekliliğini, portfolyo dosyalarının saklanması için uygun fiziksel alanın oluşturulmasını ve gerekli materyal desteğinin sağlanmasını önemle vurgulamıştır. Yılmaz vd.'nin (2021a) araştırmasında ele alındığı gibi kâğıt temelli portfolyo süreçleri dosyalar için saklama alanı ve materyal kaynağı gibi ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Buna karşılık e-portfolyolar fiziksel dosya gerektirmez ve dijital alanda depolama yaparak hem saklama alanından hem de kâğıt materyal tasarrufundan avantaj sağlamaktadır. Benzer şekilde mevcut araştırmanın katılımcıları teknolojik depolama ve erişim kolaylığına ilişkin öngörülerini belirtmiştir. Katılımcılar, kâğıt temelli portfolyolar söz konusu olduğunda

saklanan dosyaların yer kaplaması, ürünlerin zarar görmesi, dosyaları düzenlemenin zaman alıcı olması, istenilen zaman ve yerden ulaşılamaması gibi olumsuz yönler dikkat çekmiş ve e-portfolyoların depolama ve erişim kolaylığı sunacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların belirttiği olumsuz yönler benzer şekilde kâğıt temelli portfolyo süreçlerini inceleyen Gangal ve Yılmaz (2023), öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon uygulamasında zaman yönetimi ve fiziksel düzenlemeler konusunda zorluklar yaşadığını raporlamıştır. Araştırmacılar, portfolyo süreçlerinin sınıf yönetimini olumlu yönde geliştiren taraflarına vurgu yaparken etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere destek sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Teknoloji boyutundaki (3B) çekinceler kapsamında katılımcılar, sınıf içinde mobil telefon kullanımının çocuklara olumsuz bir örnek teşkil edebileceğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Stratigos ve Fenech (2020), öğretmenin sınıfta çocukla geçirmesi gereken zamanı mobil ya da dijital belgeleme araçlarıyla harcamasının, öğretmen-çocuk etkileşimine potansiyel olarak zarar verebileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da bir katılımcı, çocukların öğretmenlerini model aldığı göz önünde bulundurulduğunda, birlikte geçirilen zamanın verimli kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda önemli bir ayırım yapılmalıdır: Öğretmenin belgeleme sürecini tek başına yürütmesi ve çocukları sürece dahil etmemesi, alan yazınında bahsedildiği gibi etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Ancak öğretmen-çocuk etkileşimini artıracak şekilde belgeleme sürecine çocuğun aktif katılım sağlanması, pedagojik dokümantasyonun öğretmen-çocuk ilişkisine katkı sunmasına olanak tanıyabilir. Katılımcılar kurumlarında yaşanan internet erişim sorununa dikkat çekerek teknolojiye ilişkin diğer çekincelerini dile getirmişlerdir. Buna benzer şekilde dijital teknolojilerin erken çocukluk eğitiminde eğitsel amaçla kullanımı konusunda Pakistan’da yapılan bir araştırmada öğretmenlerin internet erişim ve elektrik sorunu yaşadığı; bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçlara ulaşımlarının kısıtlı olduğu bildirilmiştir (Asim ve Farooq, 2021). Bu bağlamda, e-portfolyoların sunacağı kolaylıklar ve çekinceler, teknolojinin erken çocukluk eğitiminde etkili ve bilinçli bir şekilde kullanımı için altyapı ve destek ihtiyacının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

## **Veli**

Bu boyut (4A) paydaşlığı destekleyecek unsurlar ve (4B) potansiyel sorunlar olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (4A) Paydaşlığı destekleyecek unsurlar alt boyutunda

katılımcılar e-portfolio sürecinde veliler ile bireysel iletişimin mümkün olacağını ve böylece velilerin çocuklarının gelişimini gözlemlene fırsatına sahip olacaklarını vurgulamıştır. Velilere bülten göndermek ve topluluğa hitap etmekten ziyade bireysel desteklerin ya da taleplerin iletilebileceği, öğretmenlerin doğrudan çocuğa yönelik değerlendirmelerini veliye aktarabileceği daha gelişim ve çocuk merkezli, bireye özgü bir süreç yürütüleceği öngörülmüştür. Mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşen şekilde; ebeveyn katılımını artıran e-portfolio uygulamaları, çocukların öğrenme süreçlerini kayıt altına almak ve ailelerin bu sürece dâhil olmasını sağlamak açısından önemli bir potansiyele sahiptir (Hooker, 2015). Ancak Stratigos ve Fenech (2020), dikkat edilmesi gereken bir noktaya vurgu yapmaktadır: Çocuklar, öğrenme süreçlerine ilişkin bilgilerin öğretmenler ve veliler arasında paylaşılmasında genellikle sınırlı bir kontrol hakkına sahiptir. Bu durum, çocukların öğrenme sürecinin inşasında ve değerlendirilmesinde geri planda kalmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda, velilerin paydaşlığını sağlamak ile çocukların bilgilendirilmeleri ve aktif katılımları arasında bir denge kurulması önem arz etmektedir. Veli boyutunun (4B) potansiyel sorunlar alt boyutunda, katılımcı öğretmenlerin velilerin teknolojik yetersizliklerine yönelik öngörülerini dikkat çekmektedir. Velilerin bu yetersizlikleri, öğretmenlerin velilere destek verme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Alan yazınında, ebeveynlerin çeşitli engeller nedeniyle eğitim sürecini anlamadığı ya da dahil olamadığı veya günlük sorumlulukları nedeniyle yeterince katılım gösteremediği belirtilmektedir (Olmstead, 2013). Bununla beraber, velilerin teknoloji konusunda yaşayacağı potansiyel sorunlar nedeniyle katılım gösterememesi veya iletişim kuramaması bir tercihten ziyade, katılımcılar tarafından bir yetersizlik olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda velilere de bu konuda destek vermeleri gerektiğini ön görmüştür. Velilerin e-portfolio kullanımına olumsuz yaklaşımı ve aşırı müdahaleci olmaları, öğretmenler açısından potansiyel önemli zorluklar olarak görülmüştür. Öğretmenler, çocuğun eğitim süreçlerini belgeledikçe velilerin müdahalelerinin ve özel isteklerinin artacağını varsaymıştır. Bu durum, belgeleme sürecinde net sınırların ve beklentilerin belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan yazınına göre, böyle bir yaklaşım, eğitim sürecinin aksamaması ve dokümantasyonun süreçlere etkin bir şekilde katkı sağlayabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Velilerin katılımı, çocuğun gelişimini desteklemede önemli bir faktör olsa da bu katılımın öğretmenlerin iş yükünü artırması ve süreci karmaşık hale getirmesi olumsuz olarak görülebilir. Aşırı müdahaleci tutumlar ve veliden gelen sürekli bilgi talepleri, yalnızca

çatışmalara yol açmakla kalmaz, aynı zamanda dokümantasyon araçlarını işlevsiz hâle getirebilir. Bu nedenle, veli tutumlarının makul ve taleplerinin uygulanabilir düzeyde olması hem süreçlerin sağlıklı işleyişi hem de öğretmen-veli ilişkilerinin dengeli şekilde sürdürülmesi için elzemdir (Daugherty vd., 2014; Reynolds vd., 2022). Katılımcılara göre e-portfolyo kullanımı, velilerin öğrenme sürecine ilişkin belge görme beklentilerinin artmasına yol açabilir. Stratigos ve Fenech (2020), dijital dokümantasyonun ebeveynlerle iletişimi artırma potansiyelini vurgularken, bu tür uygulamaların ebeveyn beklentileri doğrultusunda şekillenme riskine dikkat çekmiştir. Velilerin, çocuğun eğitim sürecine dair daha fazla içerik talep etmesi, öğretmenleri sürekli olumlu ve ilgi çekici belgeler sunmaya zorlayabilir. Bu durum, dokümantasyon sürecini pedagojik bir araç olmaktan çıkararak daha çok bir tüketici talebine yanıt verme aracı haline getirme tehlikesi taşımaktadır. Aynı zamanda, çocukların dijital portfolyolarda pasif nesnelere haline gelme riski etik açıdan önemli bir tartışma konusu olarak ele alınmıştır. Birbili (2022) ise öğretmenlerin, veli beklentilerini karşılamaya çalıştığını ve bu nedenle kendilerini ifade etme özgürlüğünden ödün verdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmenlerin velilerin beğenisini kazanmak ve güvenini sağlamak amacıyla içerikleri belirli sınırlar içinde hazırladıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin dokümantasyon sürecindeki yaratıcı ve özgün yaklaşımlarını sınırlamakta ve profesyonel kimlik gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. E-portfolyo kullanımında öğretmenler, çocukların belgelenmekte olduklarını bilmesini ve bu belgelerin velilere gönderilmesini, çocukta performans kaygısı yaratabilecek bir durum olarak algılanmıştır. Ancak bu durumu bir kaygı unsuru olarak görmek yerine, çocuklarda öğrenmeye yönelik farkındalık oluşturma fırsatı olarak değerlendirmek daha yapıcı bir yaklaşım olabilir. Habeeb ve Ebrahim'in (2019) araştırması, e-portfolyo sürecinin çocukların öz değerlendirme yapabilme yeteneklerini geliştirdiğini ve öğrenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, e-portfolyo sürecini performans kaygısı yerine çocukların öğrenim süreçlerine daha bilinçli bir şekilde katılımını teşvik eden bir araç olarak görmek, bu uygulamaların pedagojik değerini artırabilir. E-portfolyolar, velilerin çocuklarının gelişimini bireysel düzeyde gözlemlene fırsatı sunarak pedagojik dokümantasyonun gücünü artırırken, süreçte net sınırların belirlenmesi ve çocuk katılımının sağlanması hem eğitim sürecinin etkinliği hem de etik açıdan kritik bir denge oluşturmaktadır.

## Çocuk

Bu boyut (5A) motivasyon ve eğitimsel katkı ve (5B) aktif katılım olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı alt boyutunda katılımcı öğretmenler, ara tatillerde çocuğun eğitim süreciyle bağının kopmaması için MiniPort'u kullanabileceklerini öngörmüştür. Erken çocukluk dönemindeki hızlı gelişim sürecinin kesintisiz devam etmesi, öğrenme kayıplarının önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ara tatillerde öğrenme kayıpları, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklarda eğitime erişim zorlukları, ebeveyn desteğinin yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerle daha belirgin hale gelmektedir (Baz, 2021). Küçük ve uygulanabilir görevler, çocukların öğrenme motivasyonunu canlı tutarak kopuşun önüne geçebilir. Bu tür etkinlikler, ebeveyn desteği ve e-portfolyolar üzerinden verilen küçük görevler ile birleştirildiğinde öğrenme kayıplarını önlemede etkili bir çözüm sunabilir. Katılımcılar, e-portfolyo aracılığıyla ekran süresinin eğitsel amaçlarla kullanılmasının önemini vurgulamış ve çocukların ekran süresini aktif bir şekilde değerlendirmelerinin olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmiştir. Araştırmalar, ekran süresinin (çocuğun tek başına) pasif kullanımının olumsuz, (yetişkin desteği ve eşliğinde etkileşim ile) aktif kullanımının ise olumlu etkilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Altun, 2022; Hu vd., 2020). Ancak çocukları ekranın zararlı etkilerinden korumayı hedefleyen yetişkinler, ekran süresine genellikle sınırlayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Bu noktada, ekran süresinin yalnızca olumsuz yönlerine odaklanmak yerine, çocukların eğitsel içeriklere yönlendirilmesi ve ekran süresinin aktif bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmesi, öğretmenler ve ebeveynler için etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar e-portfolyo kullanımının çocuk açısından güdüleyici olacağını varsaymıştır. Bu varsayım ile bağlantılı olarak pedagojik dokümantasyon süreci, çocukların kendi çalışmalarını değerlendirmelerine ve öğrenme süreçlerini yeniden incelemelerine imkân tanıyarak içsel motivasyonlarını destekler (Carr, 2001). E-portfolyolar, çocukların başarılarını sergilemesine olanak sağlayarak öz yeterlik duygularını güçlendirir ve öğrenmeye daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder (Knauf, 2022). Özetle, e-portfolyolar çocukların içsel motivasyonlarını destekleyerek, öğrenme süreçlerine daha aktif ve bağımsız bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Katılımcıların, e-portfolyoların çocuklara yıllar sonra hatıra olarak kalacağına dair öngörüsü, pedagojik dokümantasyonun hatırlatıcı işleviyle uyumlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Knauf, 2022). Belgeleme, çocuğun gelişim

süreçlerini kayıt altına alarak ilerleyen yıllarda bu süreçlere geri dönmesini ve geçmişteki başarılarını değerlendirerek kendi gelişimine dair bir iç görü kazanmasını sağlayabilir. Knauf'un (2022) belirttiği nostaljik albüm oluşturma riskine rağmen, bu tür belgelerin bireyin öz farkındalığını destekleyecek şekilde kullanılması, pedagojik değeri artırabilir. E-portfolyolar, geçmişi anlamlandırma ve bireysel gelişimi takdir etme gibi olumlu bir işlev üstlenebilir. (5B) Aktif katılım alt boyutunda katılımcılar, e-portfolyoların çocuk-veli etkileşimine katkı sağlayarak pedagojik dokümantasyonun öğrenme ve gelişim üzerindeki etkisini genişleteceğini varsaymıştır. Buldu vd. (2018), pedagojik dokümantasyonun çocukların kendini ifade etme, sorumluluk alma, dinleme ve etkileşim becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu süreçte, e-portfolyolar çocukların yalnızca öğrenmelerini değil, aynı zamanda aileleriyle paylaşımlarını artırarak, çocuk-aile etkileşiminde benzersiz bir araç olarak öne çıkabilir. Çünkü dijital erişimi mümkün olmayan kâğıt temelli portfolyoların aksine, e-portfolyolar çocuklara kendilerini ifade etme ve etkinliklerini evde ailelerine anlatma fırsatı sunarak hem aile bağlarını güçlendirir hem de çocukların kendini ifade etme becerisini destekler. Bu nedenle, e-portfolyoların, çocukların sosyal bağlarını ve öğrenme farkındalıklarını güçlendiren önemli bir yöntem olarak görülmesi mümkündür. Katılımcılar, e-portfolyo sürecinde çocuğun karar almasına imkân sağlanacağını ve paylaşma isteğinin destekleneceğini öngörmüştür. Portfolyolar, biçimlendirici değerlendirme ile öğrenmeyi belgelemeyi, öğrenmeler hakkında bağlamı temsil eden anlatılar geliştirmeyi ve çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamayı hedeflemektedir (Dunphy, 2010). Bu süreç, çocuğun öz düzenleme, karar alma ve eylemlilik (agency) becerilerini desteklemek için önemli bir araç sunabilir. Çocuğun karar alma süreci, öğretmenin rehberlik etmesiyle çocuğun eğitim sürecindeki rolünü güçlendirirken, çocuğun paylaşma isteği ise çocuğun kendiliğinden gelişen bir talebi olarak ortaya çıkar. Çocuğun bu talepleri gerçekleştirebilmesi için belgeleme sürecine dair bir anlayış geliştirmiş olması ve sürece yönelik bir motivasyona sahip olması gereklidir. Öğretmenlerin bu ayrımı gözeterek her iki süreci de desteklemesi, çocuk merkezli bir eğitim ortamı oluşturmanın ve çocukların sesini artırmanın temel yollarını oluşturabilir. Özetle, e-portfolyolar, çocukların içsel motivasyonlarını destekleyerek öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarken, çocuk-veli etkileşimini artırma ve çocukların karar alma ile kendini ifade etme becerilerini geliştirme noktasında pedagojik dokümantasyon sürecine önemli katkılar sunabilir.

## Mesleki katkı

Bu boyut (6A) mesleki kolaylaştırıcılar ve (6B) mesleki gelişime destek olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar alt boyutunda katılımcı öğretmenler, e-portfolyo sürecinin Okul Öncesi Eğitim Programı 2024 ile benzer hedefler taşıdığını ve güncellenen eğitim programıyla uyumlu olabileceğini öngörmüştür. Okul Öncesi Eğitim Programı 2024, pedagojik dokümantasyon sürecine ve özellikle portfolyo değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik ayrıntılı açıklamalar sunarak bu sürecin önemini vurgulamaktadır. Ancak MiniPort'un nihai sürümünün 13 Şubat 2024'te yayınlanması ve güncellenen eğitim programının 6 Şubat 2024'te yürürlüğe girmesi nedeniyle, web sitesinin güncellenen eğitim programdaki kazanımlar, göstergeler ve kavramlarla uyum sağlaması için baştan tasarlanması süre kısıtlılığı nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu durum, MiniPort'un güncellenen eğitim programıyla tam anlamıyla uyumlu olmaması bakımından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Buna rağmen, MiniPort'un içerdiği süreç değerlendirme özelliği ve pedagojik dokümantasyon araçları, güncellenen eğitim programının amaç ve hedeflerine genel olarak uyum sağlamaktadır. Bu uyum, e-portfolyo sürecinin eğitim programında öngörülen değerlendirme yaklaşımı ile paralellik göstererek Okul Öncesi Eğitim Programı 2024'ü uygulayacak öğretmenler için etkili bir uygulama sürecini destekleyebilir. Katılımcılar, e-portfolyonun eski öğrencilerle duygusal bağ kurmada ve yıllar arası değişen çocuk gereksinimlerini kıyaslamada bir araç olarak kullanılabileceğini öngörmüşlerdir. Eski öğrencilerle bağ kurma, öğretmenin mesleki deneyimlerinin bir parçası olarak eğitim sürecinde oluşan anlamlı ilişkilerin hatırlanması ve yeniden değerlendirilmesini sağlayabilir. Karlıdağ ve Sağlam'ın (2021) vurguladığı üzere, bu tür deneyimler genellikle yazılı belgelerde yer almazken, öğretmenin dijital olarak yansıttığı ve belgelediği süreçler, bu deneyimlere erişimi kolaylaştırabilir. Aynı şekilde, yıllar arası değişen çocuk gereksinimlerini kıyaslamak, öğretmenin meslek pratiğini geliştirmek ve eğitim yaklaşımlarını güncellemek için değerli bir fırsat sunabilir. Dijital araçlar olan e-portfolyoların saklama ve erişim kolaylığı hem bu bağlamda yansıtmayı hem de geçmişteki deneyimlerin somut verilerle desteklenerek analiz edilmesini mümkün kılabilir. (6B) Mesleki gelişime destek alt boyutunda katılımcılar, e-portfolyonun etkinlik arşivi oluşturma potansiyeline dikkat çekerek bunun öğretmenlik süreçlerini destekleyeceğini ifade etmiştir. Knauf'a (2022) göre belgeleme, öğretmene geçmiş etkinlikleri hatırlatarak gelecekteki planlamalar için esin kaynağı sunmaktadır ve

dışsal bir hafıza işlevi görmektedir. Bu retrospektif bakış, öğretmenin mesleki pratiğini geliştirmesi ve yaratıcı etkinlikler tasarlaması için önemli bir araç görevi görebilir. Katılımcılar, e-portfolyo kullanımı ile teknolojik alanda gelişim kaydedebileceklerini varsaymıştır. Küçükkara (2023) tarafından yürütülen bir eylem araştırması, e-portfolyo platformu geliştirme ve kullanma sürecinin, öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarını iyileştirdiğini ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu süreç, öğretmenlerin hem pedagojik hem de teknolojik becerilerini geliştirmeleri için bir öğrenme ortamı sunmuş, yeni teknolojileri deneyimleme ve uygulama kapasitelerini artırmıştır. Görülüyor ki, e-portfolyo kullanımı, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, e-portfolyonun öğretmenlere öz değerlendirme yapma ve geçmişe dönük mesleki uygulamalarını gözden geçirme fırsatı sunabileceğini vurgulamıştır. Biçimlendirici değerlendirme, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de kendi mesleki yeterliklerini ve gerçekleştirdikleri eğitimsel amaçları değerlendirebilmelerine olanak tanımaktadır (Black vd., 2004). Portfolyolar, öğretmenlerin geçmiş etkinliklerini inceleyerek tekrarlardan kaçınmasını ve daha stratejik planlar yapmasını sağlayarak öğrenme süreçlerini şekillendirme yetkinliklerini artırmaktadır (Dunphy, 2010). Bu bağlamda, dijital erişim ile yıllar sonra bile ulaşılabilen bir e-portfolyo dokümanı, öğretmenin hem mesleki gelişimini destekleyen hem de öğrenme süreçlerini iyileştiren önemli bir araçtır. Özetle, e-portfolyolar, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarını, mesleki uygulamalarını geçmişe dönük incelemelerini ve teknolojik becerilerini geliştirmelerini sağlayarak pedagojik süreçlere ve mesleki gelişime önemli katkılar sunabilir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Bireysel Olarak e-Portfolyo Web Sitesini Kullanımına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Okul öncesi öğretmenlerinin MiniPort web sitesini kullanırken ne türde ve hangi sıklıkta kayıtlar aldığı; akış sayıları, veli etkileşim izinleri, etkinlik türü ve medya türü etiket kullanımı, anekdot kaydı tutma, değerlendirme listelerinin doldurulması, veli katılımı (ödev) butonu oluşturulması yönlerinden incelenmiş ve bulgularda betimlenmiştir. Bu bölümde belirtilen yönler bakımında bulguların tartışılması gerçekleştirilecektir.

## Akış Sayıları ve Veli Etkileşimleri

Dört katılımcı öğretmenin oluşturduğu toplam akış sayısı 518, bunlar içinde velilerin etkileşime girebileceği akış sayısı ise 406 olarak belirlenmiştir. Bu durum, oluşturulan toplam 518 akıştan 112'sinin yalnızca velilere bilgi aktarma işlevi taşıdığını, velilerin bu akışlara emoji ya da yorum ile tepki veremeyeceğini, bu akışların devam durumu, anekdot kaydı ya da aile katılım butonu oluşturma bilgisini aktarma işlevi gördüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin oluşturduğu akış sayıları ve veli etkileşim izinlerine dair bireysel analizler aşağıda detaylı şekilde yer almaktadır.

Merve'nin oluşturduğu toplam akış sayısı 77 olarak tespit edilmiştir. Tüm akışlarını velilerin etkileşime girebileceği şekilde oluşturmuştur. Bu durum Merve'nin hiç anekdot kaydı menüsü kullanmadığını, devam durumu girişi yapmadığını ve aile katılımı butonu oluşturmadığını göstermektedir. Merve'nin MiniPort'u sadece belgeleme amacı ile kullandığı, web sitesini devam durumu girişi ya da aile katılımı özellikleri bakımından kullanmayı tercih etmediği açıkça görülmektedir. Merve'nin bir akışı veliler tarafından sadece okunabilir izin seçeneği ile oluşturmuştur, neredeyse tüm akışları velilerin emoji ve/veya yorumla tepki vermesine açıktır. Merve'nin emoji ile tepki verilebilir izinle oluşturduğu akış sayısı 76 olarak; yorum yazılabilir izinle oluşturduğu akış sayısı 55 olarak tespit edilmiştir. Akışların önemli sayıdaki kısmı velilerin doğrudan yorum yapmasına olanak sağlamaktadır. Merve'nin sınıfındaki on veliden onam alınması nedeniyle toplam on velinin MiniPort'a erişimi vardır. Merve'nin oluşturduğu emoji ile tepki verilebilir 76 akışa rağmen veliler tarafından toplam 64 emoji tepkisi verilmiştir; yorum yazılabilir 55 akışa rağmen veliler toplam üç yorum yazmıştır. Velilerden gelen tepkilerin emoji ve yorum izni veren akışlara kıyasla düşük sayıda olduğu görülmüştür.

Gamze'nin oluşturduğu toplam akış sayısı 117 olarak tespit edilmiştir. Bunlardan 78 akış ise velilerin etkileşime girebileceği şekilde oluşturmuştur. Bu durum Gamze'nin oluşturduğu 117 akıştan 39 tanesinin anekdot kaydı menüsü kullanımı ya da devam durumu girişi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Gamze'nin MiniPort'u sadece belgeleme amacı ile kullanmadığı; aynı zamanda devam durumu ve anekdot kaydı menüsünü de kullandığı anlaşılmıştır. Gamze'nin 17 akışı veliler tarafından sadece okunabilir izin seçeneği ile oluşturmuştur, böylece Gamze diğer katılımcılara kıyasla

sadece okunabilir akış oluşturmada en yüksek sayıya sahiptir. Gamze'nin emoji ile tepki verilebilir izinle oluşturduğu akış sayısı 61 olarak; yorum yazılabilir izinle oluşturduğu akış sayısı bir olarak tespit edilmiştir. Akışların çoğunlukla emoji izni ile oluşturulduğu fakat yorum izni verilen akış sayısının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Gamze'nin sınıfındaki 19 veliden onam alınması nedeniyle toplam 19 velinin MiniPort'a erişimi vardır. Gamze'nin oluşturduğu emoji ile tepki verilebilir 61 akışa rağmen veliler tarafından toplam 4 emoji tepkisi verilmiştir; yorum yazılabilir bir akışa karşılık veliler hiç yorum yazmamıştır. Velilerden gelen emojilerin, emoji izni veren akışlara kıyasla oldukça düşük sayıda olduğu görülmüştür.

Betül'ün oluşturduğu toplam akış sayısı 227 olarak tespit edilmiştir, bu tüm öğretmenler arasındaki en yüksek akış oluşturma sayısıdır. 227 toplam akıştan 165 akış ise velilerin etkileşime girebileceği şekilde oluşturulmuştur. Bu durum Betül'ün oluşturduğu 227 akıştan 62 tanesinin aile katılımı butonu ya da devam durumu girişi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Betül'ün MiniPort'u sadece belgeleme amacı ile kullanmadığı; aynı zamanda devam durumu ve aile katılımı menüsünü de kullandığı anlaşılmıştır. Betül, veliler tarafından sadece okunabilir izin seçeneği ile hiç akış oluşturmamıştır. Bu durum Betül'ün oluşturduğu ve veli etkileşimine uygun tüm akışlarının etkileşim iznine açık olduğunu göstermiştir. Betül'ün emoji ile tepki verilebilir izinle oluşturduğu akış sayısı 165 olarak; yorum yazılabilir izinle oluşturduğu akış sayısı 11 olarak tespit edilmiştir. Akışların tamamının emoji izni ile oluşturulduğu fakat yorum izni verilen akış sayısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Betül'ün sınıfındaki tüm velilerden onam alınması nedeniyle toplam 19 velinin MiniPort'a erişimi vardır. Betül'ün oluşturduğu emoji ile tepki verilebilir 165 akışa veliler tarafından toplam 184 emoji tepkisi verilmiştir; yorum yazılabilir 11 akışa karşılık veliler toplam 12 yorum yazmıştır. Betül'ün velilerinden gelen emojiler katılımcılar arasında en yüksek düzeydedir. Velilerin yorum yapabileceği akış sayısı emoji izin türüne kıyasla düşük olarak görülmüştür. Fakat buna rağmen diğer katılımcıların velileri ile kıyaslandığında Betül'ün velileri tarafından yazılan yorum sayısı görece yüksek sayılabilir.

Esra'nın oluşturduğu toplam akış sayısı 97 olarak tespit edilmiştir. Bunlardan 86 akış ise velilerin etkileşime girebileceği şekilde oluşturulmuştur. Bu durum Esra'nın oluşturduğu 97 akıştan 11 tanesinin anekdot kaydı menüsü ya da devam durumu girişi ile

ilişkili olduğunu göstermektedir. Esra'nın MiniPort'u sadece belgeleme amacı ile kullanmadığı; aynı zamanda devam durumu ve anekdot kaydı menüsünü de kullandığı anlaşılmıştır. Esra, veliler tarafından sadece okunabilir izin seçeneği ile hiç akış oluşturmamıştır. Bu durum Esra'nın oluşturduğu ve veli etkileşimine uygun tüm akışlarının etkileşim iznine açık olduğunu göstermiştir. Esra'nın emoji ile tepki verilebilir izinle oluşturduğu akış sayısı 86 olarak; yorum yazılabilir izinle oluşturduğu akış sayısı 80 olarak tespit edilmiştir. Akışların tamamının emoji izni ile oluşturulduğu ve bunlardan neredeyse tamamının yorum yapma izni ile velilere gönderildiği anlaşılmıştır. Esra'nın sınıfındaki tüm velilerden onam alınması nedeniyle toplam 17 velinin MiniPort'a erişimi vardır. Esra'nın oluşturduğu emoji ile tepki verilebilir 86 akışa karşılık veliler tarafından toplam 76 emoji tepkisi verilmiştir; yorum yazılabilir 80 akışa karşılık veliler toplam 3 yorum yazmıştır. Velilerden gelen tepkilerin emoji ve (özellikle) yorum izni veren akışlara kıyasla düşük sayıda olduğu görülmüştür.

E-portfolyolar, kâğıt temelli portfolyolardan farklı olarak, kolay erişilebilirliği ve herhangi bir zamanda ya da yerde ulaşılabilir olmasıyla öne çıkmaktadır (Hooker, 2017; Tsirika vd., 2017). E-portfolyoların dijital yapısı, çok çeşitli veri depolama olanakları sunar; MiniPort özelinde bu olanaklar, devam durumu ve aile katılımı (ödev) butonu gibi özelliklerle desteklenmektedir. Katılımcılardan Merve, e-portfolyoların sunduğu veri depolama (devam durumu) ve etkileşim (aile katılımı butonu) olanaklarını kullanmayı tercih etmemiş; MiniPort'u, alan yazınında tanımlandığı üzere, çocukların eğitim sürecindeki ürünlerinin dijital bir koleksiyonu olarak görmüştür (Hooker, 2017). Merve'nin aksine Gamze ve Esra, MiniPort'un hem e-portfolyo olarak dijital bir koleksiyon oluşturması hem de dijital veri depolama imkanından yararlanarak belgeleme yaptığı ve devam durumu girişi gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayrıca Gamze ve Esra, Merve'den farklı olarak anekdot kaydı menüsünü de kullanmıştır. Anekdot kayıtları pedagojik dokümantasyonun önemli bir parçası olarak görülür ve bazı durumlarda Öğrenme Hikayeleri (Learning Stories) biçimi ile özellikli bir şekilde belgelenir (Knauf, 2022). Betül ise tüm katılımcılardan daha çok MiniPort'un sunduğu belgeleme ve depolama imkanlarını değerlendirmeye çalışmış; devam durumu, anekdot kaydı ve diğer katılımcılardan farklı olarak aile katılımı butonu menülerini kullanmıştır. Aile katılımı butonu ne kâğıt temelli portfolyoların ne de WhatsApp gibi iletişim platformlarının sunabileceği bir araçtır. Aile katılımı butonu ancak dijital bir ortamda ve öğretmen kontrolünde verilerin (yani

ödevlerin) toplanabileceği bir platformda işlev gösterebilir. Aile katılımı butonu, devam durumu ve anekdot kaydı menüsünden farklı olarak özellikle veli ile etkileşimi amaçlamaktadır. Veli etkileşiminde ve veliden tepki almada güçlük yaşayan Merve, Gamze ve Esra'nın aksine Betül aile katılımı butonunu daha etkin bir veli etkileşim ve iletişim sürdürmesi nedeniyle kullanmayı tercih etmiş olabilir. Nitekim bunu destekler şekilde Betül'ün velilerden gelen hem emoji hem de yorum sayıları diğer katılımcılara kıyasla daha yüksek sayıdadır. Veli etkileşimi konusu ile ilişkili olarak öğretmenlerin velilere tanıdıkları emoji ve yorum izinleri incelendiğinde özellikle Merve ve Esra'nın neredeyse tüm akışlarına emoji ve/veya yorum izni verdiği fakat bu akışlarına kıyasla düşük sayıda tepki aldığı görülmüştür. Onlardan farklı olarak Gamze ise veli yorum iznini neredeyse hiç sağlamamıştır ve emoji iznini ise daha sınırlı bir düzeyde tanımıştır. Gamze'nin bu tercihinin bağlı olarak velilerden gelen tepkilerin çok düşük sayılarda olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, bazı ebeveynlerin e-portfolyo kullanımında kendilerini daha dikkatli ifade etme eğiliminde olduklarını ve tüm grubu kapsayan durumlara yorum yapmaktan kaçındıklarını gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Higgins ve Cherrington, 2017). Hepsinden farklı olarak Betül ise neredeyse tüm akışlarına emoji izni vermiş, öte yandan kısıtlı sayıda akışı yoruma açmış fakat diğer tüm katılımcılardan daha yüksek düzeyde veli tepkisi almıştır. Bu seviyelerin nedenlerini daha iyi anlamak ve tartışmak için katılımcıların MiniPort kullanımına ilişkin gözlemlere ve görüşmelerden elde edilen deneyimlere başvurulması gerekmektedir. Üçüncü araştırma sorusuna verilen yanıtlar ve raporlanan bulgular incelendiğinde *Betül'ün velilerine düzenli olarak evde MiniPort'u inceleme görevi verdiği ve MiniPort'u inceleme görevini sınıf içinde çocuklarla çember zamanında özellikle konuştuğu bilinmektedir.* Betül'ün diğer katılımcılara kıyasla velilerinden daha çok etkileşim alması ve aile katılımı butonu kullanması MiniPort'u sınıfa ve aile-çocuk etkileşimine tam olarak entegre etmesi, bununla bağlantılı bir rutin oluşturması ve buna yönelik düzenli olarak strateji geliştirmesi ile ilişkili görülebilir. Betül MiniPort'u sadece bir belgeleme aracı olarak değerlendirmemiş, MiniPort'u aile-çocuk etkileşimine bir katkı olarak görmüş ve bu katkının yansımalarını sınıfta pekiştirerek MiniPort'u çocuklar açısından öğrenmeleri pekiştirme ve yansıtma amacıyla öğrenme sürecinin temel bir parçası haline getirmiştir.

Özetle, öğretmenlerin MiniPort kullanımındaki tercihleri ve uygulama stratejileri, veli etkileşim seviyeleri üzerinde belirleyici bir etki yaratmıştır. Özellikle Betül'ün,

MiniPort'u hem sınıf içi hem de aile-çocuk etkileşiminde merkezi bir araç olarak kullanması, velilerden gelen tepkilerin diğer katılımcılara kıyasla daha yüksek olmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin kullandıkları menüler ve tanıdıkları emoji ya da yorum izinleri ne kadar çeşitlendirilirse çeşitlendirilsin, *MiniPort öğretim sürecinin gerçek bir parçası haline getirilmeden ve velilerden düzenli katılım talep edilmeden, velilerin anlamlı bir etkileşimde bulunmadığı görülmüştür.* Bu bulgular, MiniPort gibi dijital araçların etkin kullanımıyla pedagojik dokümantasyonun ve veli iletişiminin güçlendirilebileceğini, ancak bunun *öğretmenlerin stratejik ve bütüncül bir yaklaşımla süreci yönetmesine ve tercihlerine bağlı* olduğunu göstermektedir.

### **Etkinlik Türü Etiketlerinin Kullanımı**

Sanat (f=119) ve Türkçe (f=100) etiketleri genel kullanımda en sık belgelenen etkinlik türleridir. Hareket etiketi ise toplamda yalnızca 9 kez kullanılarak en az belgelenen etkinlik türü olmuştur. Öğretmenlerin bireysel tercihleri ise dikkat çekicidir. Merve; 30 kez sanat etiketini kullanmıştır. Tüm etkinlik türleri arasında Merve'nin en sık kullandığı etiket sanat olarak belirlenmiştir. Ayrıca Merve; Türkçe (f=6), drama (f=4), oyun (f=4), fen (f=5) ve matematik (f=5) etiketleriyle benzer sıklıklarda belgelemeyi tercih etmiş; okuma yazmaya hazırlık etiketini ise hiç kullanmamıştır. Merve'nin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin tercihi sınıfındaki çocukların 36-48 ay aralığında olması ile açıklanabilir. Gamze; 48 kez sanat etiketini, 36 kez Türkçe etiketini kullanmıştır. Fen ve müzik etiketlerini ise 13'er kez kullanmıştır. Hareket ve oyun etiketlerini belgeleme yaparken hiç kullanmadığı görülmüştür. Betül; 36 kez fen etiketini kullanmıştır ve bu kullanım etiketler arasındaki en yüksek kullanımıdır. Türkçe (f=20), drama (f=17), müzik (f=17), matematik (f=17), sanat (f=15), okuma yazmaya hazırlık (f=13) ve alan gezisi (f=11) etiketlerini birbirlerine yakın sıklıklarda kullanarak belgeleme yapmıştır. Betül'ün hareket (f=4) ve oyun (f=3) etiketi kullanımının ise diğer kullanımlarına kıyasla daha az sıklıkta olduğu görülmüştür. Betül'ün belgelemeyi tercih ettiği etkinlik türleri arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmüştür. Ayrıca Betül, MiniPort'u kullanırken tüm özelliklerini keşfetmeye çalıştığını ifade etmiştir buna bağlı olarak etkinlik türü konusunda da neredeyse tüm etkinlik türlerini belgelemeye dikkat ettiği düşünülebilir. Esra; 38 kez Türkçe etiketini kullanmıştır ve bu en sık kullandığı etiket türü olmuştur. Sanat (f=26),

okuma yazamaya hazırlık (f=23), matematik (f=18) ve oyun (f=13) etiketi kullanımları ise sıklık bakımından öne çıkmaktadır. Esra'nın müzik etiketini hiç kullanmadığı görülmüştür.

Estetik değer, yaratıcılık, görsel düşünme, el-göz koordinasyonu, görsel dil gibi kavramlar çocukların yaratıcılıklarını ve görsel algılarını geliştirmeyi amaçlayan sanat etkinliklerinin temel unsurlarıdır. Ancak alan yazınında bu etkinliklerin genellikle süreç odaklı yaratıcı çalışmalardan uzaklaştığı belirtilmiştir (Fox ve Schirmacher, 2018; Yağmur vd., 2024). Süreç odaklı bir yaklaşım yerine, öğretmen yönlendirmesine dayalı, yapılandırılmış ve ürün odaklı bir yaklaşımla ele alındığı vurgulanmıştır. Ayrıca bu durumun, öğretmenlerin süreç odaklı etkinlikler hazırlama konusunda kendilerini yeterince yetkin hissetmemelerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir (Yağmur vd., 2024). *Mevcut araştırma sürecinde, sanat etiketinin diğer etkinlik türlerine göre daha sık kullanılması; öğretmenlerin süreç yerine sonuç odaklı belgeleme ve değerlendirme eğiliminde olduklarını gösterebilir.* Nitekim sanat etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan ürünler görsel olmaları ve fotoğraf aracılığıyla belgelenmeye uygun olmaları nedeniyle sıklıkla tercih edilmiş olabilir. Ancak bu belgelemeler, öğretim süreçlerindeki etkinlik tercihlerini değil, *yalnızca öğretmenlerin hangi etkinlikleri belgelemeyi tercih ettiklerini yansıtmaktadır.*

### **Medya Türü Etiketlerinin Kullanımı**

Öğretmenler tarafından belgelemede medya etiketleri arasında fotoğraf (f=190) en sık tercih edilen etikettir. Video (f=33) etiketinin daha az kullanıldığı ve ses kaydı (f=2) etiketinin oldukça sınırlı kullanıldığı görülmüştür. Belge etiketi hiç kullanılmamıştır. Video, fotoğrafa kıyasla daha fazla bağlamı temsil etmesine rağmen, öğretmenler tarafından daha az tercih edilmiştir. *Bunun nedeni, video çekiminin ve düzenlemesinin daha fazla zaman, çaba ve teknik bilgi gerektirmesi ile açıklanabilir.* Fotoğraflar ise hızlıca çekilip kolayca paylaşılabilen, pratik bir medya türüdür. Ayrıca, videoların yüklenmeden önce tekrar gözden geçirilmesi, istenmeyen ses ve görüntülerin kontrol edilmesi gibi ek süreçler gerektirmesi, bu tercih farkını etkileyen bir diğer unsur olarak görülebilir. Video dosyalarının daha fazla depolama alanı gerektirmesi ve sistem üzerinde teknik yük oluşturma potansiyeli de öğretmenleri bu medyayı daha az kullanmaya yönlendirmiş olabilir. Tüm bu unsurlara rağmen Hooker'ın (2017) belirttiği üzere, veliler açısından e-

portfolyolarda video gibi dijital medyaların kullanımı önemli bir katkı olarak görülmektedir, çünkü video belgeler velilerin öğrenme ortamını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ses kaydı ve belge etiketlerinin sınırlı veya hiç kullanılmaması, görsel materyallerin belgelenmesinin daha pratik ve tercih edilir olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin medya etiketine ilişkin tercihleri detaylı incelendiğinde toplam 77 akış oluşturan Merve'nin 26 kez, toplam 117 akış oluşturan Gamze'nin 65 kez, toplam 227 akış oluşturan Betül'ün 36 kez, toplam 97 akış oluşturan Esra'nın ise 63 kez fotoğraf etiketi ile akış gönderdiği belirlenmiştir. Gamze ve Esra'nın toplam akış sayısı dikkate alındığından çoğunlukla fotoğraf etiketini kullandıkları görülmektedir. Merve 3 kez, Gamze 12 kez, Betül 3 kez, Esra ise 15 kez video etiketini kullanmıştır. Fotoğraf etiketine benzer bir şekilde Gamze ve Esra'nın video etiketinde de kullanımlarının öne çıktığı görülmüştür. *Bu kullanımlar, Gamze ve Esra'nın bireysel akış gönderimlerinin daha fazla olması nedeniyle fotoğraf ve video etiketlerini diğer öğretmenlere kıyasla daha sık tercih etmeleriyle açıklanabilir.* Ayrıca, sadece Merve ve Betül birer kez ses kaydı etiketini kullanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin belgeleme sürecinde daha hızlı ve pratik yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Görsel materyallerin belgelemeye olan uygunluğu, fotoğraf etiketinin en sık kullanılan medya türü olmasını açıklamaktadır.

### **Devam Durumu**

Gamze, sınıf yoklama defterini MiniPort'a bakarak daha sonra doldurduğu için devam durumu menüsünü aktif ve işlevsel bir şekilde kullanmış, çocukların devamsızlık bilgilerini 38 kez girerek katılımcılar arasında en fazla giriş yapan öğretmen olmuştur. Betül, MiniPort'un tüm özelliklerini deneyimlemeyi hedeflediği için bu menüyü 24 kez kullanmış ve giriş sayısında Gamze'nin ardından ikinci sırada yer almıştır. Esra ise sekiz kez giriş yaparken, Merve bu özelliği hiç kullanmamıştır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin MiniPort'u kullanım amaçları ve bireysel tercihlerinden kaynaklanmıştır.

### **Anekdote Kaydı**

Sadece öğretmenin görebileceği anekdot kaydı menüsü oldukça sınırlı bir şekilde kullanılmıştır. Esra bu menüyü üç kez kullanırken, Gamze bir kez kullanmış; Merve ve

Betül ise bu özelliği hiç tercih etmemiştir. Buna karşın, velilerle paylaşılmak üzere oluşturulan anekdot kaydı (#anekdotkaydı) etiketinin kullanımı daha yaygındır. Betül, on kez anekdot kaydı oluşturarak bu kayıtları velilerine iletmiş, Esra ise sekiz kez anekdot kaydı paylaşımı yapmıştır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin MiniPort'u kullanma amaçlarındaki bireysel yaklaşımlarını yansıtmaktadır. *Betül, MiniPort'u aktif şekilde veli iletişimi ve katılımını sağlamak için etkili bir araç olarak görmüş ve bu hedef doğrultusunda anekdot kayıtlarını velilerle paylaşmayı önceliklendirmiştir.* Esra, MiniPort'u pedagojik dokümantasyon sürecinde velilere değerlendirme kanıtları sunmak için bir araç olarak kullanmıştır. *Esra'nın anekdot kaydı kullanımı, değerlendirme sürecine verdiği önemi ve velilere somut kanıt sunma hedefini göstermektedir.* Nitekim e-portfolio uygulamalarının ebeveyn katılımını artırmada, velilere çocukların öğrenme süreçlerini belgelemekte ve aileleri bu süreçlere dâhil etmekte önemli bir potansiyel taşıdığı bilinmektedir (Hooker, 2015). Sonuç olarak, öğretmenlerin anekdot kaydı kullanımındaki tercihler, MiniPort'un işlevselliği ve öğretim hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Velilerle daha fazla etkileşim kurmayı veya pedagojik kanıtlar sunmayı önemseyen öğretmenlerin bu özelliği daha aktif kullandığı görülmüştür.

### **Aile Katılımı Menüsü**

Betül, eve verdiği görevlerin süreç içindeki yansımalarını ve kanıtlarını görmek amacıyla aile katılımı (ödev) butonunu iki kez kullanmış, sınıfında 19 çocuk olması nedeniyle toplamda 38 ödevin tamamlanmasını beklemiştir. Ancak yalnızca 6 ödev tamamlanmıştır. Bu durum, Betül'ün MiniPort'u aktif bir veli katılımı sağlamak ve evdeki çocuk-aile etkileşimini güçlendirmek amacıyla kullandığını göstermektedir. Betül, MiniPort'u yalnızca bir belgeleme aracı olarak değil, aile-çocuk etkileşimini teşvik eden pedagojik bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, pedagojik dokümantasyonun çocukların kendini ifade etme, sorumluluk alma, dinleme ve etkileşim becerilerini geliştirdiği bulgusu dikkat çekicidir (Buldu vd., 2018). Bu süreçte, e-portfolyolar yalnızca çocukların öğrenmelerini değil, aynı zamanda aileleriyle paylaşımlarını artırarak, çocuk-aile etkileşiminde benzersiz bir araç olarak öne çıkabilir. *Ödev butonu tercihinin tesadüfi olmadığı, Betül'ün MiniPort'u hem sınıf içi hem de aile etkileşiminde merkezi bir araç olarak kullanma çabasının bir yansıması olduğu görülmektedir.* Ayrıca, Betül evde MiniPort ile gerçekleşen veli-çocuk etkileşimini sınıf içindeki çember zamanlarında çocuklarla konuşarak pekiştirmiş ve MiniPort'u öğrenme sürecine entegre etmiştir.

Diğer katılımcılar, aile katılımı butonunu hiç kullanmamıştır. *Bunun başlıca nedeni, daha önceki akış paylaşımlarında yeterli sayıda emoji veya yorum tepkisi alamamalarıdır.* Ailelerden yeterli geri bildirim almayacaklarını öngören öğretmenler, aile katılımı butonunu oluşturma gereği dahi duymamışlardır. Örneğin, Merve ve Esra, akışlarında neredeyse tüm paylaşımlarına emoji ve yorum izni vermelerine rağmen, bu paylaşımlarına kıyasla oldukça düşük sayıda tepki almıştır. Gamze ise veli yorum iznini neredeyse hiç sağlamamış, emoji iznini ise sınırlı düzeyde tanımıştır. Bu sınırlamalar nedeniyle Gamze'nin velilerden aldığı tepkiler oldukça düşük olmuştur. Buna karşılık, Betül neredeyse tüm akışlarına emoji izni verirken yalnızca belirli akışlarını yoruma açmış, ancak buna rağmen diğer katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde veli tepkisi almıştır. Bu durum, Betül'ün MiniPort'u bir etkileşim ve iletişim aracı olarak stratejik bir şekilde kullanmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte, Stratigos ve Fenech'in (2020) çalışmasındaki sonuçlara benzer şekilde, bazı ebeveynlerin e-portfolyoyu kullanmak istememesi, bu uygulamanın yalnızca tek bir iletişim yöntemi olarak değil, paydaşlık için seçeneklerden biri olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

### **Değerlendirme Listeleri ve Gelişim Raporu**

Değerlendirme listelerinin kullanımı, katılımcı öğretmenler arasında belirgin farklılıklar göstermiştir. Esra, 15 çocuk için değerlendirme listesi doldurarak bu aracı veli toplantılarında kanıt sunmak ve toplantı gündemi oluşturmak amacıyla kullanmıştır. Bu durum, *Esra'nın değerlendirme süreçlerini velilere sunarak pedagojik dokümantasyonu etkili bir iletişim ve değerlendirme aracı olarak kullandığını göstermektedir.* Betül ise değerlendirme listelerini dört çocuk için doldurmuş ve bu listeleri, gelişimsel risk altında olduğunu düşündüğü çocukların durumunu velilere kanıt olarak sunmak amacıyla kullanmıştır. *Betül'ün bu yaklaşımı, değerlendirme listelerini yalnızca bir belgeleme aracı olarak değil, aynı zamanda velilere çocukların gelişimsel durumlarına ilişkin somut ve kanıta dayalı bilgi sağlama aracı olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.* Ancak değerlendirme listelerindeki maddelerin tek tek kaydedilmesi gerektiği ve bunun teknik açıdan oldukça zahmetli olduğu, Betül ve Esra tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durum, değerlendirme sürecinin pratik olmaması nedeniyle öğretmenlerin bu aracı kullanma konusunda zaman zaman zorlandıklarını göstermiştir. Diğer yandan, Merve ve

Gamze'nin değerlendirme listelerini hiç kullanmamış olması, bu öğretmenlerin bu aracı velilerle iletişim, kanıta dayalı değerlendirme veya belgeleme süreçlerinde öncelikli bir yöntem olarak tercih etmediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, hiçbir katılımcının dönem sonunda gelişim raporu menüsü aracılığıyla velilere gelişim raporu iletmemiş olması, MiniPort'un bu boyutunun öğretmenler tarafından yeterince etkin kullanılmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanımında bireysel stratejiler ve önceliklerin belirleyici olduğu, ancak MiniPort'un sunduğu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilemediği görülmüştür.

Özetle, katılımcı öğretmenler arasında MiniPort'un kullanımında belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Betül, MiniPort'u hem sınıf içi hem de aile-çocuk etkileşiminde merkezi bir araç olarak görmüş; etkin kullanımıyla velilere somut kanıtlar sunmuş ve pedagojik dokümantasyonun işlevsel bir parçası haline getirmiştir. Esra, değerlendirme listeleri aracılığıyla velilere kanıt sunmayı ve veli toplantılarında bu listeleri toplantı gündemi oluşturmak için kullanmayı tercih etmiş; ancak velilerden beklediği düzeyde tepki alamaması, bu süreci daha etkili bir iletişim aracına dönüştürme potansiyelini sınırlandırmıştır. Gamze, bireysel akışlar yoluyla fotoğraf ve video etiketlerini sıklıkla kullanarak belgeler oluşturmuş; ancak veli ile iletişim ve etkileşimde aktif bir rol üstlenmemiştir. Merve ise MiniPort'un veli ile etkileşim araçlarını ve diğer menü ara yüzlerini çok sınırlı kullanmış, bu platformu daha çok çocukların çalışmalarının dijital bir koleksiyon olarak değerlendirmiştir. Sonuç olarak, *MiniPort'un kullanımında öğretmenlerin bireysel stratejilerinin ve önceliklerinin etkili olduğu*, ancak bu platformun sunduğu potansiyelin çeşitli sebepler nedeniyle tam olarak kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, (bir sonraki başlıkta) üçüncü araştırma sorusuna verilen yanıtlar ve ilgili bulguların tartışılmasının, mevcut başlıkta ele alınan konulara daha derinlemesine bir anlayış kazandıracığı varsayılmaktadır.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Bireysel e-Portfolyo Kullanımlarının Gözleme Dayalı İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel olarak e-portfolyo kullanımına ilişkin gözlem yoluyla elde edilen bulgular; belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin e-portfolyo süreçlerinde hangi stratejileri

benimsedikleri, ne tür teknolojik araçlardan faydalandıkları, çocukların ve velilerin bu sürece nasıl dahil oldukları, belgeleme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulandığı gibi unsurlar ele alınmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin bireysel e-portfolyo kullanımlarına ilişkin gözlem sonuçları belirtilen boyutlar özelinde tartışılacaktır.

### **Belgelemeye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması**

Merve, gözlem sürecinde hem bireysel hem de toplu akış gönderimleri yaparak fotoğraf ve video kullanımıyla belgeleme gerçekleştirmiştir. Bireysel akışlarda bağlam bütünlüğüne önem vermiş, farklı etkinlikleri tek bir akışta birleştirmemiştir. Ancak onam alınamayan çocukları belgelemek için yapması gereken işaretlemeleri zaman zaman unutmuş ve hangi fotoğraf ya da videoyu ekleyeceği konusunda kararsızlık yaşamıştır. MiniPort hedefli oluşturmadığı medya havuzundan (mobil telefonunun galerisinden) seçimler yaparak yüklemeler gerçekleştiren Merve, onam alınamayan çocukların fotoğraf ve videolarının belgeleme sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Çocuklar tarafından sevilen etkinlikleri “çalışmalar” klasörüne eklemeyi uygun bulmuş, bireysel akışlarda etkinlikleri detaylı açıklama gereksinimi nedeniyle iş yükünün arttığı gözlemlenmiştir. Onam alınamayan çocukların yüzlerini gizlemek veya fotoğrafları kırmak, yükleme sürecinde ek bir zorluk oluşturmuştur. Nadir gelişen olayları anekdot kaydına almış ve tiyatro gibi velilerin şahit olamayacağı etkinlikleri belgelemeyi tercih etmiştir. Gözlem süresi dışında da yüklemeler yaptığını belirten Merve, velilere gelecekteki bir sürpriz etkinliğin ipucunu vererek bilgilendirme sağlamıştır. Ayrıca, bir öğrencisinin kendisine WhatsApp üzerinden gönderdiği ses kaydını MiniPort’a yüklemiş ve bu kayda yanıt vermiştir. MiniPort’u kullandığı çoğu gözlem gününde sınıftaki tartışma ve ağlamalar nedeniyle yükleme sürecinin sık sık bölüldüğü gözlenmiştir.

Gamze, fotoğraf ile bireysel ve toplu akışlarla belgeleme yapmıştır. MiniPort’a yükleme yapmak için etkinlik yapma gereği duyduğunu belirtmiş, onam vermeyen velilere akış gönderimi sırasında izinlerde işaretleme yapmayı unutmuştur. Toplu gönderimlerin çocuğa özgü değer taşımadığını ve veliler arasında kıyaslamaya neden olacağını ifade etmesine rağmen, bireysel gönderimlerin iş yükü nedeniyle ilerleyen süreçte toplu gönderimleri tercih etmiştir. Hem sınıfında internete erişiminin olmaması hem de çocukların olduğu ortamda yükleme yapmayı uygun bulmaması nedeniyle gözlem süreci sınıf dışında gerçekleşmiştir ve bazı zamanlarda gözlem süreci dışında yükleme yapmıştır.

Devamsızlık yapan çocuklar için devam durumu menüsünü kullanmış ve bu özelliğin sınıf defterini doldurma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Uzun süreli bir anekdot kaydı arşivi olmaması sebebiyle yeni oluşturduğu anekdot kayıtlarını veliye göndermemeyi tercih etmiş, ancak bu kayıtların gelecekte kanıt oluşturabileceğini vurgulamıştır. Fotoğraf havuzu oluşturma stratejisiyle belgeler hazırlamış, ancak bazı gözlemlerde havuzun MiniPort hedefli oluşturulmadığı gözlemlenmiştir. Yükleme öncesinde önceki gönderimlerini kontrol ederek tekrar gönderimlerden kaçınmıştır.

Betül, fotoğraf ve video kullanarak bireysel ve toplu akış gönderimleri gerçekleştirmiş, MiniPort'a yüklemek için hedefli çekimler yapmıştır. Nadir olayları anekdot kaydı olarak belgeleyip velilerle paylaşmıştır. Bazı gelişim alanlarının risk altında olduğunu düşündüğü çocuklar için değerlendirme listeleri doldurmuş ve bunların ekran görüntülerini kanıt olarak velilere sunmuştur. İlerleyen dönemlerde bu çocukların gelişimini takip edeceğini belirtmiştir. MiniPort'un gelişim raporu yazmak için sistematik veri kaydetme kolaylığına dikkat çekmiş ve aile katılımı butonuyla gönderdiği ödevi akış yoluyla tekrar paylaşma gereği duymuştur. MiniPort'un bağlam açıklama kolaylığının WhatsApp ile karşılaştırıldığında önemli bir avantaj olduğunu vurgulamış, çocuklara yönelttiği bir soruya gelen cevapları akış olarak göndermiştir. Devam durumu girişleri yapmış ve bazı çocukların gelişimlerini ve kazanımlarını kanıtlamak amacıyla video çekimleri yaparak velilere göndermiştir.

Esra, fotoğraf ve video kullanarak bireysel ve toplu akışlar oluşturmuş, çocukların çalışma kâğıtlarını ve etkinliklere dair betimlemeleri akışlara eklemiştir. Galerisindeki medya havuzundan seçimler yaparak belgeleme gerçekleştirmiş ve 'çalışmalar' klasörü özelliği taşımadığını düşündüğü toplu gönderimler yapmıştır. Devamsızlık yapan çocukların sınıfı takip etmesi için akışlar göndermiş, gözlem süresi dışında yükleme planlaması yaparak süreci sınıfın dışına da taşımıştır. Çocuğun ürününü yansıtan çocuğun anlatım yaptığı videolar çekmiş, bu videoların fotoğraflara göre bağlam ve detayları aktarmada daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programı 2024 gereklilikleri nedeniyle MiniPort dışında geleneksel portfolyo oluşturmuş ve MiniPort'ta yaptığı belgelemeleri kâğıt temelli portfolyoda da kullanmıştır. Çektiği fotoğrafları çocukların performans ve becerisini hatırlamak amacıyla değerlendirmiştir. Anekdot kayıtlarının video olması durumunda şeffaflık sağladığını vurgulamış ve Eylül yerine

ikinci dönem itibariyle belgelemeye başlaması nedeniyle süreci bütünsel olarak gözlemleyemediğini belirtmiştir.

Belgeleme süreçlerine ilişkin gözlemler, bireysel ve toplu akışların kullanımı, bağlam oluşturma ve anekdot kayıtlarının pedagojik değeri gibi temel kavramlar etrafında tartışılabilir. Öncelikle, *bireysel ve toplu akışların değer algısı ve iş yükü dengesi* dikkat çekmektedir. Tüm öğretmenler, bu iki yöntemi farklı amaçlarla kullanmış ve her bir yöntemin avantajları ile sınırlılıklarını deneyimlemiştir. Merve, bireysel akışlarda bağlam bütünlüğüne önem verirken bu durumun iş yükünü artırdığını bilinmektedir. Gamze ise bireysel gönderimlerin iş yükü nedeniyle toplu gönderimleri tercih etmiş, ancak toplu gönderimlerin çocuğa özgü değer taşımadığı eleştirisini dile getirmiştir. Esra ise toplu gönderimlerin veli etkileşimini sağlamak konusunda uygun bir tercih olmadığını varsaymış ve bireysel akışlara yönelmiştir. Bu bağlamda, bireysel ve toplu belgeleme yöntemlerinin değer algısına ve işlevine karşılık iş yükü sorunu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bireysel akışların biçimsel değerlendirme niteliğini ön plana çıkarırken toplu akışlar çocuğa özgü durumları değil sınıfın bütünü temsil ettiğinden daha çok veliyi bilgilendirme işlevi görmüştür. Bireysel akışlarla biçimlendirici değerlendirme eksenine yaklaşmak isteyen öğretmenlerin iş yükünün arttığı gözlemlenmiştir. Nitekim pedagojik dokümantasyonun doğasından kaynaklanan zorluklar arasında iş yükünün artması bilinmektedir (Yılmaz vd., 2021a). Bununla birlikte, dokümantasyon sürecinin çocuğun gelişimine katkı sağlamaktan çok, ebeveynleri bilgilendirme aracına dönüşmesi, öğretmenlerin iş yükünü artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Knauf, 2017a). Bu nedenle *oluşan iş yükünün sebebi ve biçimlendirici değerlendirmeye olan katkının niteliği göz önünde bulundurulmalıdır*.

*Bağlam oluşturma*, belgeleme süreçlerinin pedagojik niteliğini artıran bir diğer önemli unsurdur. Merve, tiyatro gibi etkinliklerin yapılış aşamalarını kayıt altına alarak velilerin şahit olamayacakları etkinlikleri onlara sunmaya çalışmıştır. Betül, akış oluşturma formatının bağlam açıklama kolaylığını, WhatsApp gibi diğer iletişim araçlarına göre üstün bulduğunu vurgulamış ve bu sayede belgelerin pedagojik değerini güçlendirmiştir. Esra ise videoların, fotoğraflara göre bağlamı ve yaşanan detayları daha etkili bir şekilde aktarabildiğini ifade etmiştir. Böylece bağlam oluşturma sadece bilgi paylaşımı için değil aynı zamanda pedagojik bir araç olarak kritik rol oynamıştır. Knauf (2017a), pedagojik dokümantasyon sürecinde öğretmenin ebeveynlere yönelik oluşturduğu belgeleri izlenim

yönetimi teorisine dayanarak açıklamıştır. Buna göre, öğretmenler çocukların bireysel gelişim süreçlerini belgelemenin ötesinde ebeveynlere yönelik istenen mesajları ve bağlamları aktarmaktadır. Bu durum portfolyolara dahil olan ürünleri öğretmenin seçmesi ve bağlamı öğretmenin oluşturmasından kaynaklı görülmüştür. Oysa mevcut araştırmada *bağlam oluşturma farklı ve pedagojik yönü zengin bir yönden ele alınmış ve öğretmenin öğrenme sürecini daha iyi aktarmasına bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.*

Son olarak, anekdot kayıtlarının belgeleme sürecindeki rolü ve *süreç odaklı kanıt oluşturma potansiyeli* dikkate değerdir. Neredeyse tüm öğretmenler, nadir gelişen olayları anekdot kaydı olarak belgelemiş ve velilerle paylaşmıştır. Gamze, uzun süreli bir anekdot kaydı arşivi oluşturamamış olmasına rağmen, bu tür kayıtların gelecekte kanıt oluşturma potansiyeline dikkat çekmiştir. Esra, video anekdotların şeffaflık sağlama açısından önemli bir araç olduğunu vurgulamış ve bu yöntemin belgeleme güvenilirliğini artırdığını belirtmiştir. Anekdot kayıtlarının pedagojik dokümantasyonda sunduğu olanaklar hem detaylı bilgi paylaşımı hem de belgelemeye süreç odaklı bir değer katma açısından önem arz etmektedir. Te Whāriki müfredatının temel yapı taşlarından biri olan Learning Stories (öğrenme hikayeleri) çocukların deneyimlerine odaklanan, becerilerine, güçlü yönlerine, gelişimlerine dikkat çeken ve onları öğrenme sürecine dahil eden çocuk merkezli bir araçtır (Carr ve Lee, 2012; Knauf, 2022). Bu araç hikâye formuyla çocuklara ilişkin olayları aileler için de görülebilir kılar ve çocuğun öğrenme süreci hakkında derinlemesine bilgi sunar (Blaiklock, 2018). Farklı ülkelerdeki uygulamalarıyla da anekdot kayıtlarının, ebeveynlerin süreci daha iyi anlamasını sağlayan süreç odaklı bir araç olduğu vurgulanmaktadır.

### **Değerlendirmeye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması**

Merve, velilerin kişisel bilgi formlarını doldurmasının, çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini kolaylaştıracağını belirtilmiştir. Merve, özellikle çocuğun gelişimini gösteren makas çalışması gibi etkinlikleri, çocuğun “çalışmalar” klasörüne göndermeyi uygun bulmuştur. Bununla birlikte, genel olarak çocuk özelinde gelişim temelli değil, etkinlik temelli fotoğraf ve video çekimler yaptığı için akışlarının değerlendirme yönünün zayıf kaldığı gözlemlenmiştir.

Gamze, anekdot kayıtlarını belirli bir çocuğu ve/veya davranış problemini düzenli olarak izlemek amacıyla tutmuştur. Gamze, (ana öğretmen değil) kulüp öğretmeni olması sebebiyle gelişim raporlarının sabahçı öğretmen tarafından yazıldığını ve çocuklara iki farklı gelişim raporu gönderilmesinin uygun olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşadığını ifade etmiştir.

Betül, değerlendirme listelerini veli görüşmelerinde gündem ve kanıt oluşturmak amacıyla kullanmıştır. Ayrıca veliye bilgi aktarımı sırasında kanıt olarak kabul görmüş bir değerlendirme aracını kullanmanın önemine dikkat çekmiştir. Doldurduğu listeleri veliye göndermediğinde ise daha gerçekçi ve güvenilir veri kaydı yapabildiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, velinin de görebileceği biçimde anekdot kaydı almıştır. Bazı çocuklara planlı ve hedefli gelişimsel görevler vererek performanslarını video kayda almış ve akış yoluyla değerlendirmelerini veliye göndermiştir.

Esra, hem sadece öğretmenin hem de velinin görebileceği formatta anekdot kayıtları almıştır. Değerlendirme listelerini veliyi bilgilendirme, görüşmelere kanıt oluşturma ve toplantıların gündemini belirleme amacıyla doldurmuştur. Bazı maddeleri puanlamak için çocuğu daha fazla gözleme ihtiyacı hissetmiştir. Bu süreçte nitel sonuçlu değerlendirmelerini destekleyecek nicel verileri de dikkate almıştır. Ancak nicel verilerin tek başına yeterli olmadığını ve nitel değerlendirmelerle mutlaka desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

E-portfolio sürecinde, *değerlendirme araçlarının çeşitli amaçlarla kullanımı* ve bu araçlarla *kanıta dayalı veri oluşturma* öne çıkmaktadır. Merve, velilerin doldurduğu kişisel bilgi formlarının değerlendirme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiş, belirli ve gelişimsel nitelik taşıdığına inandığı etkinlikleri “çalışmalar” klasörüne ekleyerek özellikli bir alan oluşturmuştur. Betül, değerlendirme listelerini veli görüşmelerinde gündem ve kanıt oluşturmak için kullanmış, planlı ve hedefli gelişimsel görevler aracılığıyla çocukların performanslarını video kayda alarak velilere somut bilgiler sunmuştur. Esra, anekdot kayıtlarını öğretmen ve velinin görebileceği formatlarda alarak sürece şeffaflık katmış ve değerlendirme listelerinin veli toplantılarına gündem oluşturması konusuna dikkat çekmiştir. Gamze ise belirli davranış problemlerini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmayı hedeflemiş ve bu kayıtların ileride kanıt oluşturabileceğini belirtmiştir.

Değerlendirme araçlarının, kanıta dayalı bilgi paylaşımı, veli toplantılarına yön verme ve belirli davranışları izleme gibi çeşitli amaçlarla kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte dijital belgeleme ile çocukların ve ebeveynlerin öğrenme kanıtlarına erişiminin arttığı vurgulayan Cowan ve Flewitt (2023), mevcut dijital sistemlerin daha çok yetişkinler için tasarlandığı bulgusuna dikkat çekmektedir. Nitekim, mevcut araştırmada da değerlendirme araçları çeşitli amaçlarla kullanılmış ama özellikle kanıta dayalı veri oluşturma velilere yönelik olarak tasarlanmıştır. E-portfolyo sürecinin daha demokratik ve kapsayıcı olma potansiyelinden yararlanarak çocuklara yönelik değerlendirme çalışmaları ile yürütülmesi önem arz etmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde *etkinlik temelli belgeleme* eğiliminde oldukları, bireysel gelişim odaklı değerlendirme yapma konusunda eksiklik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Velilere aktarılmayacak bir değerlendirmenin *daha objektif olduğu* ve bazı maddeleri puanlamak için *öğretmenlerin daha fazla gözleme ihtiyaç* duyduğu ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin gözlem yapma becerilerinin ve değerlendirme tutumlarının geliştirilmesi gerektiğine işaret edebilir. Nitekim, Işıkoğlu Erdoğan vd. (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirme süreçlerinde bilgi eksiklikleri olduğunu, genellikle süreci belgelemediklerini, sistematik gözlem yapmadıklarını, değerlendirme araçlarını etkin kullanmadıklarını ve kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

### **Teknolojiye İlişkin Gözlemlerin Tartışılması**

Merve, akıllı telefon ve hücresel veri kullanımıyla yüklemeler gerçekleştirmiş, videoların görüntü ve seslerini kontrol ederek düzenlemeler yapmıştır. Ancak büyük dosya boyutları ve teknik kısıtlamalar nedeniyle yüklemeleri zaman zaman başarısız olmuştur. MiniPort'un teknik sorunları arasında donmalar, sistemin ağır çalışması ve yükleme problemleri öne çıkmıştır. Onam alınmayan çocukları gizlemek için akıllı telefonunun portre özelliğiyle flulaştırma yöntemini kullanmış, buna rağmen bazı fotoğraf ve videoları kesmek zorunda kalmıştır. WhatsApp üzerinden gelen bir ses kaydını MiniPort'a yükleyebilmek için format dönüştürme işlemi yapmış ve Instagram'ı kullanarak videolardan ses silmiştir. Ayrıca Canva ile her çocuk için ayrı görseller oluşturarak bireysel akışlar göndermiş, ancak sistemin etiket kapsamını yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

Taşınması zor ürünlerin e-portfolio üzerinde depolanmasının önemine dikkat çekmiş ve aniden gelişen olayları kaydetmenin kritik olduğunu vurgulamıştır. Teknik problemler nedeniyle çifte kontrol yapma gereği duymuş ve gönderilemeyen akışları yeniden oluşturmak zorunda kalmıştır.

Gamze, sınıfının bodrum katta olması nedeniyle internet erişim sorunları yaşamıştır ve yükleme yaparken akıllı telefonunu kullanmıştır. Sınıf dışı bir ortamda MiniPort'u kullanmasına rağmen internete bağlanmak konusunda bazı zamanlarda operatör kaynaklı problemlerle karşılaşmıştır. Anlık çekim ve gönderim özelliğini fotoğrafların galerisinde yer kaplamasını önlemek amacıyla kullanmıştır. Tüm çocuklara bireysel akış gönderimi yapılırken aynı açıklama metni kopyala yapıştır yöntemiyle eklenmiştir. Ancak bireysel akışların tek tek oluşturulmasının çok zorlayıcı olduğunu vurgulamıştır. MiniPort server'ındaki yavaşlık sorunları nedeniyle medyaları ikiye bölerek yüklemiş ve bireysel medya gönderiminin iş yükü oluşturduğunu belirtmiştir. Medyaları galerisinde favorileyerek yükleme sürecini kolaylaştırmıştır. Dijital olarak anekdot kaydı tutmanın kolaylığına dikkat çekmiştir. Canva'yı kullanarak bir broşür hazırlamış, bunu velilerini bilgilendirmek amacıyla akış olarak göndermiştir. Sayfalar arası gezinme ve tepkileri kontrol etme konusunda sorun yaşadığını, bunun ciddi bir iş yükü oluşturduğunu ve MiniPort'un "görüldü" ya da "girildi" bilgisi sağlamamasının ciddi bir eksiklik olduğunu belirtmiştir.

Betül, MiniPort yüklemelerini bilgisayarla gerçekleştirmiş, bu nedenle medyaları akıllı telefonundan Bluetooth aracılığıyla bilgisayara aktarma ve klasörleme gereği duymuştur. Sıklıkla gerçekleştirdiği bahçe etkinlikleri için #bahçe etiketine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. İlk haftalarda MiniPort'ta akış oluştururken yaşanan karakter sınırı kısıtlamasından şikâyet etmiştir. Değerlendirme listelerinin akış olarak doğrudan velilere gönderilememesi, özel akış oluşturma ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca değerlendirme listelerindeki maddelerin tek tek kaydedilmesinin pratiksizliğine önemle dikkat çekmiştir. Fotoğraf ve video boyutları nedeniyle yükleme süreçlerinde zaman sorunları yaşamış, boyut sınırını aşan bir videoyu ikiye bölerek göndermiştir. Velilere MiniPort üzerinden bildirim gitmemesi Betül'ün sürekli velilere "MiniPort'u kontrol ediniz" uyarısı yapmasını gerektirmiştir. Ayrıca velilerin aile katılım butonuna yüklediklerinin herkes tarafından

görülememesi Betül'e göre bir etkileşim eksikliğine sebep olmuştur. Betül, aile katılımı butonunu oluşturduktan sonra silinememesini bir diğer sınırlılık olarak belirtmiştir.

Esra, çoğunlukla bilgisayar ve bazı zamanlarda akıllı telefon kullanarak MiniPort'a yüklemeler yapmış, dosya isimlendirme ve karakter sınırı kısıtlamaları gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Sıklıkla gerçekleştirdiği etkinlikler için #bahçe etiketi ihtiyacını belirtmiştir. Hücresel veri ve kişisel erişim noktası aracılığıyla internete bağlanmıştır. Cuma günü velilerin rutin olarak sistemi kontrol ettikleri gün olduğu için özellikle cuma günleri server yoğunluğu nedeniyle velilerin giriş yapmakta zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Aile katılımı butonuna öğretmenin medya yükleyememesi nedeniyle Esra, aile katılımı butonu yerine görevleri akış üzerinden göndermiştir. Anekdöt kaydı ve aile katılımı butonlarında medya yükleyememe sorunlarının etkileşimi sınırladığını belirtmiştir. Değerlendirme listelerinin nicel özetini görmenin ve çıktı almanın sağladığı kolaylığa dikkat çekmiş, toplam puan verilerinin nitel değerlendirmelere katkısını vurgulamıştır. Medya boyutlarının önceden kontrol edilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiş ve değerlendirme listelerinin kâğıt temelli portfolyo çalışmaları için de pratik bir çözüm sunduğunu ifade etmiştir.

Teknolojiye ilişkin gözlemler, *dijital erişim ve altyapı sorunları* ile belgeleme süreçlerindeki *kolaylaştırıcılar* çerçevesinde tartışılabilir. Öğretmenler sürecin neredeyse tamamında hücresel veri ile yüklemelerini gerçekleştirmiş, zaman zaman büyük boyutlu dosyaları yüklerken server yavaşlığı sebebiyle bekleme süreleri ile karşılaşmıştır. Zaman zaman yüklemelerin başarısız olduğu ve sebebinin tam olarak anlayamadığı da raporlanmıştır. Özellikle Gamze, sınıfının internet erişim problemleri nedeniyle MiniPort kullanımını sınıf dışında sürdürmek zorunda kalmış, Esra ise velilerin yoğun günlerde sistemi kontrol etmekte zorlandığını ifade etmiştir. Pakistan'daki erken çocukluk eğitiminde dijital araçların kullanımını inceleyen Asim ve Farooq (2021), benzer şekilde öğretmenlerin internet erişim sorunu yaşadığını; kurum tarafından sağlanması gereken bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçlara ulaşımın kısıtlı olduğunu bildirmiştir. Ne yazık ki mevcut araştırmada da MEB kurumlarının internet sağlayıcılarının yeterli olmaması ve eğitici unsur taşınmasına rağmen çoğu web sitesine girişi engellemesi nedeniyle internet erişim sorunları yaşanmıştır. Belgeleme süreçlerinde dijital araçların sunduğu kolaylaştırıcı etkiler ise bir diğer önemli boyutu oluşturmaktadır. Merve, taşınması zor ürünlerin e-portfolyo üzerinde depolanmasının önemini vurgulamış ve Canva

gibi araçlarla çocuklara özgü içerikler oluşturmuştur. Gamze, anekdot kayıtlarının dijital olarak tutulmasının pratikliğini belirtmiş, Esra ise değerlendirme listelerinin nicel özetlerini görmenin ve çıktı almanın kâğıt temelli portfolyo süreçlerini desteklediğine dikkat çekmiştir. Bunlar, MiniPort'un dijital bir araç olmasından ya da MiniPort'un kendine özgü sağladığı (örneğin değerlendirme listelerinin sunduğu toplam puan bilgisi) imkanlardan oluşan kolaylaştırıcılar olarak görülebilir. Alan yazınındaki araştırmalar e-portfolyoların dijital bir ortamda kullanılması nedeniyle dijitalin sunduğu kolaylaştırıcı etkilere sıklıkla vurgu yapmaktadır (Beaumont-Bates, 2017; Gangal ve Yılmaz, 2023; Tsirika vd., 2017; Yılmaz vd., 2021a).

### **Velilere İlişkin Gözlemlerin Tartışılması**

Merve, onam alınamayan veliler nedeniyle bireysel akış gönderimlerine ağırlık verirken, toplu gönderimlerde ise yalnızca onam alınan çocukları belgelemiştir. Akışlarda emoji iznini her zaman, yorum iznini ise çoğunlukla açarak velileri ile etkileşim beklentisi içinde olmuştur. Ancak velilerden gelen tepkiler sınırlı olarak gözlemlenmiştir. MiniPort kullanımının veliler tarafından benimsenmemesi, WhatsApp gibi hali hazırda kullanılan bir iletişim platformunun olmasına ve uygulamanın ikinci dönemde başlatılmasına bağlanmıştır. Bazı veliler, onam alınmayan çocukların yüzlerinin emojilerle kapatılmasını önerse de bu durum Merve tarafından iş yükünü artırıcı bir uygulama olarak görülmüş ve uygulanmamıştır. Veliler, Merve'den akış gönderdikten sonra duyuru yapmasını talep etmiştir. Merve, akışlarda bağlamı temsil eden daha fazla açıklama yapma sebebini, evde çocuk-aile etkileşimini sağlama hedefiyle açıklamıştır. Merve, Instagram üzerinden onam veren velilerin MiniPort kullanımına sıcak bakmamasını dikkat çekici bir durum olarak değerlendirmiştir. MiniPort'ta yapılan yorumların öğretmene bildirim olarak düşmemesi, etkileşimde bir eksiklik yaratmış; Merve, gece geç saatlerde bir yorumu tesadüfen fark ettiğini ve yorumlar zaman bilgisi içerdiği için o saatte yanıt vermekten kaçındığını belirtmiştir.

Gamze, akışlarında velilere yalnızca emoji ile tepki verme izni sağlamıştır. Onam alınamayan velilerin ve çocukların sürece dahil edilememesi sınıf bütünlüğünü bozmuştur. Gamze teknolojik yetersizlik yaşayan velilere destek olacağını belirtilmiş ve çocukların MiniPort ile yaşayacağı etkileşimi ailelerin sorumluluğuna bırakmıştır. Gamze, MiniPort üzerinden gerçekleşecek çocuk-veli etkileşiminin tanıma ve değerlendirme çalışmaları için

faydalı olacağını ummuştur. Anekdöt kayıtlarını veliye aktararak öğrenme kanıtı oluşturabileceğini vurgulamış, ancak bu fırsat tam olarak değerlendirilememiştir. Süreç boyunca sadece bir kez yorum iznini açmıştır ve bu akışta yaptığı duyuru hakkında velilerin soru sormasına olanak tanımak amacı taşımıştır. Fakat yaptığı duyuruyu WhatsApp üzerinden de iletilmesi, MiniPort'un tek etkileşim kanalı olmadığını göstermektedir. Gamze, süreç boyunca velilere "MiniPort'u inceleyiniz." uyarısı yapmaktan kaçındığını ve veli katılımını yönlendirme konusunda çekingen davrandığını ifade etmiştir.

Betül, bireysel akışlarda emoji ve yorum iznini, toplu akışlarda ise sadece emoji iznini açmayı tercih etmiştir. Betül, velilerin akışlara yönelik ilgi ve beğenilerinin belgelemeye ilişkin kararlarını etkilemesinden endişe duymuştur. Aile katılımı butonuyla veli-çocuk etkileşimi sağlamak için projeler yürütmüş ve görev gönderimlerinde velilerin etkinliğini artırmayı hedeflemiştir. Veli temsilcisi aracılığıyla alınan geri bildirimlerde, MiniPort'a olan ilginin ve olumlu dönütlerin beklentinin üzerinde olduğu belirtilmiştir. Özel gereksinimli bir çocuğun velisinin, başlangıçta belgelenmekten korktuğu için onam vermediği ancak sonrasında MiniPort'taki içeriklerden geri kalmamak adına onam verdiği ifade edilmiştir. Velilerin ara yüz kullanımında yetkinlik sorunları yaşadıklarını ve bunun etkileşim problemlerine yol açtığını belirtmiştir. Defile etkinliği gibi velilerin kendi emeklerini ortaya koyduğu durumlarda kötü yorum gelmeyeceği düşüncesiyle akışları emoji ve yorum izniyle paylaşmış, bu etkinliği herkesin birbirini değerlendirmesi için bir fırsat olarak görmüştür. Ayrıca, duyu merkezi etkinliği kapsamında potansiyel soruların herkes tarafından görülebilmesi için yorum izni açmıştır.

Esra, velilere yönelik akışlarda yorum iznini çoğunlukla ve emoji iznini ise her zaman açmıştır. Fakat velilerin öğretmeni suçlayıcı davranışlarından veya şikayetlerinden çekindiğini de ifade etmiştir. Velilerin sınırlı teknolojik yetkinlikleri nedeniyle MiniPort'u kullanmakta zorlanabileceğini ve bu yüzden destek gerektiğini belirtmiş, velilerin alışması durumunda MiniPort'un tek iletişim kanalı olmasını planladığını dile getirmiştir. Nitekim MiniPort belgeleme konusunda tek etkileşim kanalı haline gelmiştir. Velilerin çocuklarla MiniPort'u evde etkileşimli bir şekilde incelemediklerini çocuklardan aldığı bilgiler doğrultusunda anlamıştır. Ayrıca velilerin MiniPort'u kontrol etmeleri için uyarılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Veli görüşmelerinde MiniPort'u açıp velilere sistemin

potansiyelini göstererek olumlu bir farkındalık yaratmıştır. Daha fazla bireysel gönderim yaparak etkileşim umduğunu belirtmiş ve “Nasıl olsa olumlu ya da olumsuz yorum gelmiyor” diyerek izinleri çoğunlukla yoruma açmıştır.

Velilere ilişkin gözlemlerin tartışılmasında üç önemli kavram; *velilerin MiniPort kullanımında karşılaşılan zorluklar*, belgeleme ve etkileşim araçlarının *velilere yönelik kullanım stratejileri* ve *veli-çocuk etkileşimini teşvik etme çabaları* öne çıkmaktadır. MiniPort kullanımında karşılaşılan zorluklar, velilerin teknolojiyi kabulleri, sınırlı teknolojik yetkinlikleri ve mevcut alışkanlıklarının MiniPort’a geçişte oluşturduğu dirençle ilişkilidir. Merve’nin bazı velilerinin onam vermemesi ve WhatsApp gibi mevcut platformların bu sebeple terk edilememesi nedeniyle MiniPort kullanımı benimsenmemiştir. Öte yandan Gamze’nin de bazı velileri onam vermemiş ve sürece katılmamıştır. Böylece Gamze süreci bütüncül bir çerçevede ele alamamış ve onam alınamayan çocuklar dışarıda bırakılmış hissetmesin diye süreci onam verilen çocuklara açıklamamıştır. Ayrıca Gamze ve Betül, ara yüz özelliklerindeki eksikliklerin (emoji tepkisinin hangi veliden geldiğini görememek ve aile katılımına öğretmenin dönüt vermemesi vb.) etkileşim sorunlarına neden olduğunu vurgulamıştır. Esra ise MiniPort kullanımında bazı velilerine teknik anlamda destek olmuştur. Velilerin teknolojiyi kabulleri, teknolojik yeterlilik eksikliği ve/veya *teknoloji kullanım tercihleri* MiniPort’un etkin kullanımına yön vermiştir. Davis (1987) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model [TAM]), bir bireyin teknoloji kabul etmesini ve kullanmasını etkileyen iki faktöre dikkat çekmektedir: “Bu bana fayda sağlar mı?” sorusuna yanıt arayan *algılanan kullanılabilirlik* ve “Bunu kullanmak ne kadar kolay?” sorusuna yanıt arayan *algılanan kullanım kolaylığı*. Bu modelin genişletilmiş, sosyal ve bilişsel süreçleri de kapsayan versiyonu TAM2 ise nesnel norm kavramına odaklanmaktadır (Venkatesh ve Davis, 2000). *Nesnel norm* kişinin bağlamındaki önemli bireylerin teknoloji kullanımına yönelik beklentilerini algılama derecesi olarak görülmektedir. Mevcut araştırmada velinin MiniPort bağlamında önemli gördüğü kişiyi öğretmen olarak varsaymak mümkündür. Bu durumda velinin MiniPort’u kabullenmesi ve kullanımı öğretmenin teknoloji kullanımına yönelik beklentileri üzerinden şekillenmektedir. Bu görüşle uyumlu şekilde MiniPort kullanımına ilişkin Betül’ün velilerinden beklentisi son derece net ve görevler üzerinden velilere iletilmiştir. Ayrıca Betül onam vermeyi düşünmeyen bir velisine belgelemeyi artık MiniPort üzerinden

sürdüreceğini ve WhatsApp üzerinden belge göndermeyeceğini belirtmiştir. Bu kararlılık velinin onam vermesi için etkili bir duruş sağlamıştır. Böylece, öğretmenin kararlılığı ve MiniPort kullanımı beklentisi velinin teknoloji kabulünü belirleyen bir nesnel norm haline gelmiştir.

Öğretmenlerin MiniPort sürecinde benimsediği *velilere yönelik kullanım stratejileri*, öğretmenlerin velilerle iletişimde izledikleri farklı yaklaşımları yansıtmaktadır. Merve ve Esra, emoji ve yorum izinlerini stratejik bir şekilde açarak velilerden etkileşim beklemiştir fakat bekledikleri katılımı alamamışlardır. Betül, akışlarının veliler tarafından çok olumlu tepkiler almasından çekinmiş ve bu durumun belgeleme kararlarını (örneğin, olumlu tepkiler alan akışları daha çok gönderme eğilimi) etkileyebileceğinden endişe duymuştur. Gamze, yorum özelliğini yalnızca bir kere velilere açmış ve MiniPort’u veliler ile etkileşime girmek amacıyla kullanmamıştır. Bu farklı yaklaşımlar ve sonuçlar, öğretmenlerin velileri sürece dahil etme stratejileri ve çabaları ile doğrudan ilişkilidir. Betül, Merve ve Esra’ya kıyasla daha az yorum izni vermesine rağmen daha çok veli etkileşimi almıştır. Bunun temel sebebi *Betül’ün MiniPort’u ve belgeleme sürecini sınıf içi öğrenme sürecine doğrudan dahil etmesi ve velilerin de öğretmen tarafından verilen görevlere uyum sağlamak zorunda kalması ile ilişkilidir*. Bu noktada öğretmenlerin velilerle yürüttükleri paydaşlık stratejileri ve yaşadıkları çatışmaların incelenmesi, araştırmanın bulgularını anlamaya katkı sağlayabilir. Nitekim Gamze ve Merve’nin velileri ile onam sorunu yaşanmış ve ilgili sınıflarda MiniPort sürecinin bütünlüğü sağlanamamıştır. Ayrıca Betül’ün özel gereksinimli öğrencisinin velisi araştırmaya “belgelenen bilgilerden geri kalmamak” amacıyla ve WhatsApp’tan belgeleme akışı duracağı için katılmıştır. Esra ise toplu akışlardan bireysel akışlara yönelmesine rağmen velilerden beklediği katılımı görememiştir. Zembat (2012), öğretmen ile veli arasında yaşanan çatışmayı; ailelerin okul öncesi eğitimin önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmene duyulan güvensizlik, öğretmenin yetki alanına giren konulara müdahale edilmesi ve öğretmenin bir eğitimci yerine bakıcı olarak algılanması gibi konularla ilişkilendirmiştir. Bu çatışma sebeplerine yönelik aile ile iletişim ve aile eğitimi verilmesi ise çatışmanın giderilmesinde önemli etkenler olarak belirtilmiştir. Tüm bunların yanı sıra araştırma çok önemli bir noktaya dikkat çekmektedir: öğretmenler çatışma kaynaklarını her ne kadar dış faktörlere ve velilerin tutumlarına yorsa da çatışma tek taraflı bir süreç değildir. Bu nedenle çatışmaların önlenmesi için her iki tarafın da durumu

kavraması ve çatışmanın iyi yönetilmesi gereği vurgulanmıştır. Çatışmaların çözümlenmesine benzer şekilde mevcut araştırmada da velilerin öğretmenlerin kararını (çok övgü dolu yorumlar yapmak) ya da MiniPort sürecini doğrudan etkileyen tutumları (sürece kayıtsız kalmak) ve olumsuz dönütleri (onam vermemek gibi) paydaşlık kavramına uygun bir şekilde iki taraf açısından da değerlendirilmelidir. *Betül'ün velileri MiniPort sürecine dahil etmek için harcadığı çabalar ve sınıf süreci için önem taşıyan veli görevleri, özellikle öğretmen stratejilerinin (veli ne kadar zorlayıcı ve çatışmaya uygun tutum sergilerse sergilesin) veli katılımını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.*

Son olarak, öğretmenlerin *veli-çocuk etkileşimini teşvik etme çabaları*, belgeleme süreçlerinin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aile içi etkileşimi artırmayı da hedeflediğini göstermiştir. Merve çocukların evde aileleriyle MiniPort üzerinden etkinlikler hakkında sohbet etmesi için akışlara bağlama dair açıklamalar eklemiştir. Betül, aile katılımı butonunu kullanarak projeler yürütmüş ve gönderdiği görevlerle velilerin öğrenme sürecine etkin şekilde katılmasını amaçlamıştır. Esra, MiniPort aracılığıyla çocuklarla birlikte içerik incelemenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenler, *çocuğun e-portfolyoya katılımını ailenin bir sorumluluğu* olarak görmüş ve dijital araçların *veli-çocuk etkileşiminde pedagojik bir işlev* üstlenmesini sağlamaya çalışmıştır. Nitekim e-portfolyoların kâğıt temelli portfolyolara göre en önemli avantajlarından biri her yerden istenildiği zaman ulaşılabilmesi böylece çocuğun evde ailesiyle incelemesine imkân sağlanmasıdır (Knauf ve Lepold, 2021; Tsirika vd., 2017). Bu sayede, çocuğun öğrenme süreçleri, çocuğun katılımı ve yansıtmasıyla veliler için daha görünür hale getirilebilir. Buchholz ve Riley (2020), e-portfolyolar aracılığıyla işlevsel bir yansıtma yaklaşımının benimsenmesi durumunda velinin sadece ne öğrenildiğine değil nasıl öğrenildiğine de odaklanabileceğini ifade etmiştir. Çünkü e-portfolyo gibi biçimlendirici değerlendirme araçları nihai ürün üzerinden değil sürecin gözlemlenmesi yoluyla anlam kazanmaktadır. Bu durum velilerin hem *çocuğu hakkında daha fazla bilgi sahibi olması* hem de okul ile *daha derin bağlar kurma* potansiyelini taşımaktadır. Mevcut araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde çocuk katılımını sağlayamaması ya strateji eksikliklerinden ya da zaman yetersizliğinden kaynaklanmış ve bu durum çocuk katılımını başka bir şekilde telafi etme ihtiyacını doğurmuştur. Neredeyse tüm öğretmenler ailelerin çocuklarıyla evde MiniPort'u incelemesini beklemiş, buna ilişkin özel görevler vermiş ve hatta stratejiler geliştirmiştir. Ancak bu beklentilerin karşılanması

yani velilerin MiniPort’u kabul etmesi, öğretmenin kararlılığı, beklentileri ve geliştirdiği özel stratejilerle mümkün olmuştur.

### **Çocuk Katılımına İlişkin Gözlemlerin Tartışılması**

Merve, çocukları seçim yapma ve akış oluşturma süreçlerine dahil ederek hangi fotoğrafların yükleneceğine çocuklarla birlikte karar vermiştir. Örneğin, Dağhan ile gerçekleştirdiği etkileşimde, hem kuş yuvası hem de tiyatro etkinliklerine dair fotoğrafları birlikte seçmişlerdir. Çocukların evde aktif katılımını artırmak amacıyla veli-çocuk etkileşimi gerektiren görevleri akış aracılığıyla göndermiştir. Bununla birlikte, çocuklarla yapılan diğer etkileşimlerde, onların genellikle gözlemci olarak kaldığı ve karar verme süreçlerine sınırlı bir katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Merve, dört farklı çocuğu yanına çağırarak sorular yöneltmiş, ancak bu süreçte bazı çocukların (örneğin Ayşe) akışlara evde ilgi göstermediğini belirtmesi veya Lara’nın çelişkili yanıtları, çocukların evdeki katılım düzeyinin değişken olduğunu ortaya koymuştur. Merve’nin bu eylemleri, çocuk katılımını teşvik etme ve çocuğu dokümantasyon süreçlerine dahil etme çabasını ortaya koymaktadır.

Gamze, çocuklarla aynı ortamda MiniPort kullanımı gerçekleştirmemiştir, bu nedenle çocuk katılımı fiziki olarak sağlanamamıştır. Gamze, bazı velilerin onam vermemesi nedeniyle, onam alınamayan çocukların dışlanmış hissetmemesi amacıyla MiniPort sürecini çocuklara hiç anlatmamış ve bu katılım yükümlülüğünü velilere yani eve bırakmıştır.

Betül, MiniPort yüklemeleri sırasında çocukların dahil olması için yeterli zaman bulamadığını belirtmiştir. Ancak çocuklara ürünlerini belgelemek için “Bu yaptığımı çekeyim mi?” gibi sorular sorarak, onların katılımını sağlamaya çalışmıştır. Bu yöntem, çocukların kendi ürünleri ve buna ilişkin kararları üzerinden sürece dahil edilmesi için önemli görülebilir.

Esra, çocukların “Beni çekip anneme gönderir misin?” gibi talepleri doğrultusunda bireysel akış oluşturmuştur. Çocukların araştırma öncesinde WhatsApp üzerinden yapılan belgelemeye aşına olmaları nedeniyle belgeleme konusunda talep geliştirebildikleri gözlemlenmiştir. Çocuk katılımının genellikle rastgele ve çocuk talebi üzerine

gerçekleştiği görülmüştür. Esra, Alara'nın portfolyo sayfasını açarak çocukla etkileşim kurmaya çalışmış ve portfolyo sistemi hakkında farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca Esra, Alara'nın annesinin çoğu aile katılımı çalışmasına katılmadığını ve evde inceleme ihtimallerinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Esra'nın çocuk katılımını plansız ve rastgele sağlaması, ailenin ise evde MiniPort üzerinden çocukla etkileşim kurmaması durumunda, çocuk katılımının etkili şekilde sağlanamayacağı söylenebilir.

Çocuk katılımına ilişkin gözlemlerin tartışılmasında üç önemli kavram; *seçim yapma ve karar alma süreçlerine katılım, çocukların belgelemeye yönelik talepleri ve girişimleri ve evde veli-çocuk etkileşimi üzerinden sağlanan dolaylı katılım* öne çıkmaktadır. *Seçim yapma ve karar alma süreçlerine katılım*, çocukların dokümantasyon süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlamayı hedeflemektedir fakat bu öğretmenin yönlendirmesi ve liderliğinde çocuğa sağlanan bir imkandır. *Merve, fotoğrafların seçimi gibi karar verme süreçlerinde çocukları sürece dahil etmiş, ancak bu katılımın genellikle sınırlı kaldığı, plansız ve rastgele gerçekleştiği gözlemlenmiştir.* Betül, çocuklara ürünlerini belgelemek için sorular yönelterek onların sürece katılımını teşvik etmeye çalışmıştır fakat özel olarak *çocukların seçim yapması için zaman ayıramayacağını* belirtmiştir. Sınırlı, rastgele ve plansız yürütülen karar alma süreçleri, çocuk katılımı ile pedagojik belgeler oluşturmaya dair önemli bir çerçeve sunmuştur. Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımını inceleyen çalışmalar daha fazla çocuk katılımını sağlamak için yapılması gerekenlerin önemini vurgulamaktadır (Beaumont-Bates, 2017; Hooker, 2017; Higgins ve Cherrington, 2017; Stratigos ve Fenech, 2020; Yang vd., 2022; Cowan ve Flewitt, 2023). Knauf (2017a), izlenim yönetimi ve erken çocukluk eğitimindeki portfolyoları ele aldığı çalışmada, portfolyoya dahil edilecek belgelerin öğrenme sürecine dair bütünün yalnızca bir parçasını temsil edebileceğini ifade etmiştir. Bu temsil, özenle seçilmiş belirli bir andan oluşturularak izlenim yaratmaya katkıda bulunur ve böylece bir anlam inşa edilir. Bu seçim, çocuğun hangi faaliyetlerinin *görülmeye değer* olduğuna dair bir yargıyı barındırmaktadır. Seçim sürecinin öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin demokratik katılım unsurunu ve çocuk eylemliliğini zayıflatabilir. Bu karşılıklı neyin belgeleneceğine karar veren kişinin çocuk olması, çocuğun öğrenmeleri için portfolyosu üzerinden anlam inşa edebilmesini sağlamaktadır. Mevcut araştırmada, çocuğun seçim yapması ve karar alma süreçleri büyük ölçüde öğretmen tarafından başlatılmış ve sürdürülmüştür. Ancak çocukların MiniPort'a ya da belgelenme sürecine

ilişkin farkındalıkları, karar alma sürecini başlatan kişinin çocuk olmasını mümkün kılmıştır.

*Çocukların belgelemeye yönelik talepleri ve girişimleri, onların süreçteki farkındalık ve etkinlik düzeylerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, çocuğun seçim yapma ve karar alma sürecindeki katılımından farklı bir kavrama işaret etmektedir: Çocuğun belgelenme sürecinin farkında olması, buna ilişkin bilinç geliştirmesi ve aktif bir talep oluşturabilmesi. Esra, çocukların bireysel taleplerine dayalı akışlar oluşturduğunu ve bu çocukların belgelemeye aşinalıkları sayesinde sürece ilişkin talepler geliştirebildiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, çocukların kendi öğrenme süreçlerini belgelemeye yönelik aktif bir tutum sergilemelerinin önemini vurgulamaktadır. Özetle, çocuğun e-portfolyoya dahil edilecekler konusunda seçim yapması ve karar vermesi genellikle öğretmenin ilk adımı atmasını, çocuğu sürece dahil etmesini, sorularla yönlendirmesini ve harekete geçirmesini gerektirmiştir. Bununla birlikte, çocuğun belgelenme ya da MiniPort sürecine dair yeterli farkındalığa sahip olduğu durumlarda öğretmenin süreci başlatıcı bir rol üstlenmesine gerek kalmamıştır. Çocuğun belgelenmeye ilişkin farkındalığı, süreci başlatmasını ve talep oluşturmasını desteklemiştir. Bu bağlamda, çocuğun belgelenme farkındalığı düzeyi, çocuk eylemliliği üzerinde kritik bir rol oynamaktadır.*

Evde *veli-çocuk etkileşimi üzerinden sağlanan dolaylı çocuk katılımı* ise çocukların belgelemeye dair rollerinin ev ortamında nasıl desteklenebileceğini göstermektedir. Merve, veli-çocuk etkileşimini artırmak için görevler göndermiş ve akışlara bağlamsal açıklamalar eklemiştir. Benzer hedefleri benimseyen Esra ise velilerin çocuklarla portfolyo üzerinde beklediği seviyenin altında etkileşim kurduğunu ifade etmiştir. Tüm bunların yanı sıra *Betül MiniPort'un evde özellikle incelenmesini gerektirecek görevler vererek MiniPortu öğrenme sürecine dahil etmiş ve veli-çocuk etkileşimi üzerinden dolaylı olarak çocuk katılımını sağlamıştır. Öte yandan Gamze ise velilerin çocuklar ile MiniPortu inceleyeceğini umarak çocuk katılımının evde gerçekleşeceğini varsaymıştır. Fakat buna dair araştırma süreci boyunca herhangi bir veri elde edilmemiştir. Tüm bunlar, öğretmenin veliyi yönlendirmesi ile evdeki destekleyici ortamın çocuk katılımını tamamlayıcı bir işleve sahip olabildiğini göstermiştir. Veli boyutunda, veli-çocuk etkileşimini teşvik etme çabalarında ele alındığı üzere öğretmenlerin ya strateji eksikliklerinden ya da zaman yetersizliğinden sınıf içinde çocuğun MiniPort'a katılımını sağlayamadıkları*

bilinmektedir. Bunun bir telafisi olarak çocuğun veli ile MiniPortu incelemesi ve böylece dolaylı yoldan bir katılım sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedef evdeki süreçler, teknolojik yeterlik ve veli tutumları gibi birden çok bağımsız faktöre bağlı olduğu için öğretmenin yönlendirebileceği ama niteliğini tam olarak kontrol edemeyeceği bir kavram olarak görülebilir.

#### **5.1.4. Öğretmenlerin e-Portfolyo Sürecine Dair Deneyimlerinin, Görüşlerinin ve Önerilerinin Tartışılması**

Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolyo sürecine dair deneyimleri ve görüşleri yedi boyut kapsamında incelenmiştir. Belgeleme, (1A) kolaylaştırıcılar ve (1B) zorlayıcılar alt boyutlarında; tanıma ve değerlendirme, (2A) eğitsel temelli hedefler ve (2B) çocuğun yararını gözetme alt boyutlarında; teknoloji, (3A) kolaylaştırıcılar ve (3B) zorlayıcılar alt boyutlarında; veli, (4A) paydaşlığı destekleyecek unsurlar ve (4B) yaşanan sorunlar alt boyutlarında; çocuk (5A) motivasyon ve eğitimsel katkı ve (5B) aktif katılım ([5B-1] aktif katılımı destekleyen unsurlar ve [5B-2] aktif katılımı sınıflayan unsurlar) alt boyutlarında; mesleki katkı (6A) mesleki kolaylaştırıcılar ve (6B) mesleki gelişime destek alt boyutlarında; ilkökul kademesine aktarım ise tek bir boyut olarak ele alınmıştır. MiniPort'un gelişime açık yönlerine ilişkin öneriler ise (A) belgelemeye ilişkin öneriler, (B) tanıma ve değerlendirmeye ilişkin öneriler, (C) teknolojiye ilişkin öneriler, (D) veli katılımına ilişkin öneriler ve (E) mesleki katkıya ilişkin öneriler alt boyutlarıyla incelenmiştir. Deneyim, görüş ve önerileri yansıtan boyutlar ve alt boyutlara ilişkin bulgular aşağıda tartışılmıştır.

#### **Belgeleme**

Bu boyut (1A) kolaylaştırıcılar ve (1B) zorlayıcılar olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (1A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda MiniPort'ta akış oluştururken bağlamın betimlenmesine ilişkin deneyimlere vurgu yapılmıştır. Bu deneyim WhatsApp üzerinden fotoğraf göndermenin ötesinde MiniPort sürecini hem öğretmen hem de veliler açısından biçimlendirici değerlendirme eksenine yakınlaştırmıştır. Çünkü belgelenen medyalara ilişkin bağlamın tanımlanması, *yalnızca bir faaliyet raporlama aracı olmanın ötesine geçerek*, medyanın ya da gönderilen akışın pedagojik dokümantasyon işlevi kazanmasına olanak tanımıştır. Buna karşılık Knauf (2017a) öğretmenlerin, bağlam oluşturma ile

pedagojik belgeleme sürecinin eğitsel tarafını zayıflatmasını ve velilere yönelik istendik mesajlar iletmelerini ele almıştır. Fakat mevcut araştırmada bağlam oluşturma farklı ve pedagojik yönü zengin bir kolaylaştırıcı olarak görülmüş ve öğretmenin öğrenme sürecini daha iyi aktarmasında bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler çocukların olmadığı bir ortamda kontrol listelerini doldururken ya da gelişen bir olayın daha sonra anekdot kaydını tutarken yani hafızaya bağlı durumlarda MiniPort aracılığıyla oluşturdukları akışları incelemiş ve bu kanıtlardan yararlanmışlardır. Knauf (2022), pedagojik dokümantasyon sürecinde portfolyoların hatırlatıcı işlevine dikkat çekmiş ve bu portfolyoların sürecin ilerleyen aşamalarında dönülüp bakılabilecek bir dışsal hafıza sunduğunu ifade etmiştir. Dışsal hafızanın, ilerleyen aşamalarda gelişimsel karşılaştırmalar yapmak için bir araç veya etkinlik planlamada esin kaynağı olarak kullanılabilmesi de vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada, hatırlayıcı işlevin değerlendirme araçlarının doldurulmasına yönelik bir araç olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, alan yazınında portfolyoların nostaljik albümler oluşturma veya beğenilen çalışmaların sergilenmesi gibi geleneksel bir "kolleksiyon dosyası" niteliği kazanma riski taşıdığına da dikkat çekilmektedir. Öğretmenler MiniPort sürecinin, nadir meydana gelen olayların birer anekdot kaydı olarak görülmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. MiniPort süreci öncesinde, öğretmenlerin çocuğun gelişimi veya öğrenme süreci açısından değerli olabilecek bu tür nadir olayları genellikle sıradan bir durum olarak gördüğü (gülüp geçtikleri) ve belgelenmesi gereken önemli anlar olarak değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak MiniPort sayesinde bu tür olayların niteliği değerlendirme bağlamına taşınmıştır. Bu durum öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik farkındalık kazanmalarıyla ilişkilendirilebilecek bir dönüşümü işaret etmiştir. Anekdot kayıtlarının kullanımına benzer şekilde Te Whāriki müfredatının temel taşı olan öğrenme hikayeleri (learning stories), çocukların bireysel öğrenme eğilimlerini ve ilgi alanlarını temel alarak, onların benzersiz öğrenme süreçlerini ve davranışlarını görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır (Carr, 2001). Bu hikayeler, standartlaştırılmış değerlendirme araçlarından farklı olarak, çocukların öğrenme süreçlerini sosyal ve kültürel bağlam içinde bütüncül bir şekilde ele alır. Buna karşın, öğrenme hikayelerinin yazımı zaman alıcıdır ve sistematik bir ölçme yaklaşımı sunmadığı için belirli bilgi ve becerileri gözden kaçırma riski taşımaktadır (Knauf, 2018). (1B) Zorlayıcılar alt boyutunda öğretmenler bireysel akış gönderimi söz konusu olduğunda çocukları tek tek belgelemenin zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Özellikle toplu akış gönderiminin değerlendirme niteliği taşımadığını

düşünen Gamze ve bireysel akışlar ile veli katılımının artacağını uman Esra, bireysel akışlara yönelmiş fakat bu durumda bireysel belgelemenin getirdiği iş yükü ile karşı karşıya kalmışlardır. Yapılmış araştırmalar pedagojik dokümantasyon süreçlerinin öğretmen açısından iş yükü oluşturduğunu raporlamış ve bunun iş yaşam dengesine zarar verdiğini belirtmiştir (Albin-Clark, 2023; Nuttall vd., 2023; Stratigos ve Fenech, 2020; Yılmaz vd., 2021a). Özellikle mevcut araştırmanın tasarımsal önerilerinde, birden fazla akış formu oluşturmak yerine tek bir akış formu üzerinden birden fazla fotoğraf yükleyebilmenin ve bu fotoğrafları bireysel olarak çocuklara atamanın iş yükünü hafifleteceği düşünülmüştür. Son olarak belgeleme boyutunda öğretmenlerin öngörülerini ve süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde özellikle e-portfolio sürecinin veri çeşitliliği tanınması, eğitsel amaçla belgelemenin niteliği, düzenleme kolaylığı, belgelemenin yaratacağı iş yükü uyum göstermiştir.

### **Tanım ve Değerlendirme**

Bu boyut (2A) eğitsel temelli hedefler ve (2B) çocuğun yararını gözetme olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (2A) Eğitsel temelli hedefler alt boyutunda süreç değerlendirme için MiniPort'un sene başından itibaren kullanılması gereğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, bu gerekliliği çocukların sene başındaki gelişim durumları ile ilerleyen süreçte kazandıkları becerilerin karşılaştırılabilmesi açısından önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler MiniPort'un sene başından itibaren kullanılmasını, biçimlendirici değerlendirmenin doğasına uygun bir gereklilik olarak görmektedir. Sürecin zamana yayılmış bir şekilde değerlendirilmesi farklı zamanlarda oluşan gelişim kanıtlarının karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, sonuç odaklı bir değerlendirmeden ziyade biçimlendirici değerlendirmeye uygun şekilde süreç odaklı bir anlayışı desteklemektedir (Kennedy vd., 2012; Torrance, 2001). MiniPort sürecinde değerlendirmenin ön plana çıkması, öğretmenin süreci eğitsel temellerle yönetmesini sağlayan önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenler, WhatsApp üzerinden gönderdikleri fotoğrafların başlangıçta öğretmen inisiyatifi olmasına rağmen veli beklentisi nedeniyle zamanla bir zorunluluk haline geldiğini belirtmiştir. Buna karşılık, MiniPort'un pedagojik altyapısı sayesinde öğretmenler süreçte *velinin fotoğraf beklentisini karşılamaktan ziyade eğitsel amaçlarla belgelemeye odaklanmıştır* ve böylece öğretmen süreci eğitsel amaçları çerçevesinde yönetmiştir. Stratigos ve Fenech'in (2020)

çalışmasında, e-portfolio platformlarının hizmet sağlayıcılar tarafından tasarlanması nedeniyle pedagojik dokümantasyon sürecinin tüketici (yani veli) beklentilerine göre şekillenme riski taşıdığına dikkat çekilmiştir. Buna karşılık, mevcut araştırmada öğretmenler velilerin beklentilerine odaklanmak yerine pedagojik amaçlara öncelik vermiştir. (2B) Çocuğun yararını gözetme alt boyutunda, öğretmenin gözlem eksikliğini değerlendirme listelerini doldururken fark etmesi dikkat çekicidir. MiniPort süreci, öğretmenlere çocukların gelişimini daha sık takip etme ve yeterli gözlem yapma gerekliliğini göstermiştir. Böylece MiniPort'taki standart değerlendirme araçları, öğretim planlaması ve çocuğun desteklenmesi gereken alanlarının tespiti açısından önemli bir farkındalık oluşturmaktadır. Küçükkara (2023), e-portfolio deneyimleme sürecinde öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerinde artış olduğu bildirilmiştir. Buldu ve Olgan (2021) ise portfolio kullanımına yönelik eğitim öncesinde öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerinde sınırlı belgeleme yöntemleri kullandığını fakat eğitim sonrasında not aldığını ya da fotoğraf ve video kaydı gibi araçlardan daha etkin yararlandıklarını bildirmiştir. Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik araç kullanımı ve süreç yönetiminde daha nitelikli bir şekilde desteklenmesi ve bilinçlendirilmesi gereğini vurgulamaktadır. Son olarak, tanıma ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin öngörülerini ile süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırıldığında özellikle kanıta dayalı belgelemenin değerlendirme süreçlerine sağladığı katkının uyumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, değerlendirmenin ön plana çıkmasıyla birlikte sürecin öğretmen kontrolüne geçmesi ve MiniPort'un öğretmenlerin gözlem becerilerindeki eksiklikleri fark etmelerine olanak tanınması; öğretmen öngörülerinde belirtilmeyen ancak süreçten elde edilen önemli bulgulardır.

## **Teknoloji**

Bu boyut (3A) kolaylaştırıcılar ve (3B) zorlayıcılar olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (3A) Kolaylaştırıcılar alt boyutunda MiniPort yüklemelerinde medyaların boyut ve kalitesinin korunmasına dikkat çekilmiştir. MiniPort'un herhangi bir sıkıştırma işlemi gerçekleştirilmemesi nedeniyle platforma yüklenen fotoğraf ve videolar daha sonra izlenmek veya indirilmek istendiğinde orijinal boyut ve kalitesini korumaktadır. Öğretmenler, fotoğraf ve videoları kolaj gibi çalışmalarda orijinal kaliteleriyle kullanabilmeleri ve velilerin medya dosyalarını indirdiğinde (WhatsApp sıkıştırmasıyla

karşılaştırıldığında) yüksek çözünürlük elde edebilmeleri açısından bu durumu önemli bulmuşlardır. Fakat boyut ve kalitenin korunması MiniPort sistemine yük getirmiştir bu nedenle zaman zaman yüklemelerde yavaşlama ya da donma sorunları yaşanmıştır. Öğretmenler bu süreçte MiniPort dışındaki dijital ya da teknolojik araçlardan yararlanmışlardır. Örneğin, Canva'yı kullanarak kolaj çalışması yapmış ya da broşür hazırlamışlardır veya Instagram'ın video sesini kapatma özelliğinden faydalanmışlardır. (3B) Zorlayıcılar alt boyutunda, kurumlardaki donanım eksikliği ve internet erişim sorunları dikkat çekmiştir. Merve ve Gamze'nin sınıflarında bilgisayar bulunmaması nedeniyle MiniPort yüklemeleri öğretmenlerin kişisel akıllı telefonları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kurumlarında MEB tarafından sağlanan Wi-Fi, bazı internet sitelerine erişimi kısıtlamaktadır. Kurum Wi-Fi ağları üzerinden MiniPort'a erişilememesi nedeniyle öğretmenler hücresel veri ya da kişisel erişim noktaları kullanarak internete bağlanmıştır. Ayrıca, Gamze'nin sınıfının bodrum katta bulunması ve Wi-Fi erişiminin olmaması nedeniyle, hücresel veri bağlantısı da yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, Gamze yüklemeleri operatörünün çekim alanına girebildiği öğretmenler odası gibi alanlarda gerçekleştirmek zorunda kalmıştır. Benzer şekilde Balcı (2022), ülkemizde gerçekleştirdiği erken çocukluk eğitimindeki e-portfolio çalışmasında teknolojik altyapı eksikliklerine ilişkin sınırlılıklara dikkat çekmiştir. Süreçteki teknolojik boyutun diğer bir zorlayıcı unsuru MiniPort'un yavaşlama sorunu olarak belirlenmiştir. Özellikle yüksek boyutlu medya dosyalarının yüklenmesi veya on ve üzeri sayıda fotoğrafın tek bir akışta gönderilmesi gibi durumlarda gönderim işlemi için belirli bir bekleme süresinin gerektiği gözlemlenmiştir. MiniPort'un bu tür durumlarda sunucusunun yavaşlaması öğretmenler tarafından yüksek boyutlu medya gönderimi ile ilişkilendirilmiştir. Ancak yüksek boyutlu medya depolamanın sağladığı avantajları da önemseyen öğretmenler, bu yavaşlık sorununu makul bir durum olarak değerlendirmiştir. Son olarak, teknoloji boyutunda öğretmenlerin öngörülleri ile süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırıldığında özellikle teknolojik depolama kolaylığı ve internet erişim sorunları uyum göstermiştir.

## **Veli**

Bu boyut (4A) paydaşlığı destekleyen unsurlar ve (4B) yaşanan sorunlar olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (4A) Paydaşlığı destekleyen unsurlar alt boyutunda, aile katılımı görevleriyle çocuk-aile etkileşiminin artırılmasının hedeflendiği tespit edilmiştir.

Öğretmenler, akış ya da aile katılımı (ödev) butonu üzerinden verdikleri görevleri, ailelerin çocuklarıyla birlikte MiniPort'u incelemelerini sağlamak amacıyla göndermiştir. Bu görevler, çocuk-aile etkileşimini artırmayı, çocuğun öğrenme sürecine dair kanıtları ailesiyle birlikte incelemesini, düşüncelerini yansıtmalarını, bilgilerini geri çağırmasını ve pekiştirmesini amaçlamaktadır. Buna ilişkin Beaumont-Bates (2017), aile ile etkili bir iş birliği yürütmenin ev ve okul arasındaki bağlantının kurulmasına katkı sağlayacağını ve paydaşlığa katkıda bulunacağını vurgulamıştır. Stratigos ve Fenech (2020), öğretmenlerin çocuğun ev bağlamına dair daha fazla farkındalık geliştirdiğini, Buchholz ve Riley (2020) ise velilerin eğitim süreçlerini daha iyi anlar hale geldiklerini belirtmiştir. Tüm bunlarla beraber mevcut araştırmada çocuk-aile etkileşiminin artırılmasının temel nedeni, çocuk katılımını artırmak için ailenin öğretmen tarafından bir 'aracı' olarak görülmesidir. Sınıf içinde çocuk katılımının sağlanamadığı veya bu konuda yeterli stratejilerin geliştirilemediği durumlarda çocuk katılımını destekleme sorumluluğu, aile katılımı görevleri aracılığıyla ev ortamındaki süreçlere aktarılmıştır. Ne yazık ki ev ortamı öğretmenin tam anlamıyla kontrol edemediği ve standartlar oluşturamadığı bir ortam olduğu için çocuk katılımının ne düzeyde sağlandığı kesin olarak belirlenememektedir. Bu durum çocuk katılımını belirsiz ve takip edilemez bir hale getirerek risk altına sokmaktadır. Aile katılımı görevleri, paydaşlığı destekleyen önemli bir unsur olmakla birlikte sınıf içinde sağlanamayan çocuk katılımını telafi etmek amacıyla kullanıldığında, çocuk katılımı bileşenini zayıflatmaya sebep olabilir. Paydaşlığı destekleyen bir diğer unsur, öğretmenlerin WhatsApp paylaşımlarını durdurmasıyla velilerin MiniPort kullanımına yönelmesidir. Öğretmenler, WhatsApp üzerinden yapılan paylaşımların pedagojik temelden yoksun olduğunu ve zamanla bir zorunluluk haline geldiğini belirterek bu yöntemi işlevsel bulmamıştır. Buna karşılık MiniPort kullanımı belgelemenin pedagojik temellere dayanmasını sağlamıştır. Fakat WhatsApp paylaşımlarının devam etmesi durumunda velilerin MiniPort'a erişim sıklığının olumsuz etkilenebileceği ve sürecin tek taraflı bir yapıya dönüşme riski taşıdığı gözlemlenmiştir. Betül ve Esra, WhatsApp paylaşımlarını durdurarak belgelemeyi yalnızca MiniPort üzerinden yürütmüşlerdir, böylece pedagojik açıdan daha etkili bir süreç oluşturmuş ve iş yüklerini azaltmışlardır. Buna karşın, Merve ve Gamze WhatsApp paylaşımlarını sürdürmüş ve velilerden 'Fotoğraflar WhatsApp'tan geliyor, neden MiniPort'a girelim ki?' şeklinde dönüt almışlardır. Tüm bunlara karşılık alan yazınında, platformları kullanmak istemeyen veliler nedeniyle e-portfolyonun tek bir iletişim yöntemi olamayacağı, sadece paydaşlık için

seçeneklerden biri olarak göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Stratigos ve Fenech, 2020). Ne yazık ki mevcut araştırmada, öğretmenler bütünlük sağlama arayışı içinde olduklarından e-portfolyoyu kullanmayan velilerin paydaşlığı olumsuz etkiledikleri görülmüştür. Veli boyutunda (4B) yaşanan sorunlarda iletişimle ilgili iki benzer konu öne çıkmıştır: (1) öğretmenlerin, olumsuz iletişimi önlemek için anekdot kayıtlarını velilerle paylaşmaması ve (2) velilerin etkinliklere yönelik değerlendirmeleri ve aşırı taleplerinden çekinilmesi. Özellikle olumsuz geri bildirimlerin, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ve bu tür durumların öğretmenler tarafından kaçınılması gereken bir risk olarak görüldüğü belirtilmiştir. Betül, anekdot kayıtlarını velilere göndermeyerek bu kayıtların yanlılıktan uzak ve daha objektif bir temele dayanmasını sağlamıştır. Bu durum, velilerle paylaşılmayan değerlendirmelerin öğretmenler için daha pedagojik ve profesyonel bir işlev gördüğünü göstermektedir. Alan yazınında, öğretmenlerin velilere yönelik istedik belgeleme yaptıkları (Knauf, 2017a), velilerin tüketici olarak görüldüğü ve e-portfolyo platformlarının buna göre tasarlandığı (Stratigos ve Fenech, 2020) ya da öğretmenlerin belgelemeyi platformun sistemsal beklentilerini karşılamak amacıyla gerçekleştirdiği (White vd., 2021) ve bunların pedagojik dokümantasyonun temelinden ve çocuk merkezli yaklaşımından uzaklaşma riskini beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada ise öğretmenler, velilerin isteklerine göre hareket etmek bir yana, olumsuz geri bildirimleri bertaraf etmek için çeşitli stratejiler geliştirmiştir (örneğin, anekdot kayıtlarını paylaşmamak veya yorumlara izin vermemek). Ancak bu stratejiler, paydaşlığı destekleyici unsurlar olarak değerlendirilememektedir. Öğretmenler tarafından sıklıkla MiniPort'un velilerce kabullenilmesi için sene başından itibaren kullanılması gereği vurgulanmış ve bu konuyla ilişkili olarak onam vermeyen veliler nedeniyle bütünlük sorunu yaşanmıştır. Çalışmanın mart ayında başlamasının, velilerin MiniPort'u kabul etmemesi ve benimsemede zorluk yaşamasına yol açtığı ifade edilmiştir. Ayrıca Instagram üzerinden fotoğraf paylaşımına izin veren velilerin MiniPort'a onam vermemesi öğretmenler tarafından çelişkili bulunmuştur. Betül deneyimlerinden yola çıkarak, MiniPort ile çocukların gelişimlerini değerlendirmenin velilerde etiketlenme endişesi yarattığını, Instagram'da ise sadece etkinlikler belgelediği için bu kaygının oluşmadığını vurgulamıştır. Alan yazınında, platformları tercih etmeyen velilerin varlığı nedeniyle e-portfolyonun tek başına bir etkileşim aracı olarak kullanılmasının mümkün olmadığı, bunun yerine paydaşlık sürecinde alternatif seçeneklerden biri olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Stratigos ve Fenech, 2020). Ek olarak, yaşanan zorluklarda velilerin

MiniPort'a ve sürece olan ilgisizlikleri öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Higgins ve Cherrington (2017) süreçte velilerin çocuklarının ne yaptığı hakkında bilgilendiğini fakat bunun büyük oranda tek yönlü yani etkileşimsiz bir iletişime dönüştüğünü vurgulamaktadır. Bununla ilişkili şekilde Birbili (2022) öğretmenlerin (velilere yönelik) belgelerde sesinin ve anlatımının nasıl şekillendiğini incelemiştir. Araştırma, Bakhtin'in "hitap edicilik" kavramını temel alarak öğretmenlerin ebeveynleri bir izleyici kitlesi olarak görmesinin dokümantasyona etkisini vurgulamıştır. Bu çerçevede mevcut araştırmada, belgeleri inceleyen velilerin kendilerini pasif bir izleyici olarak algılaması ve buna bağlı olarak harekete geçmekten kaçınması muhtemel bir durum olarak değerlendirilebilir. Son olarak, veli boyutunda öğretmenlerin öngörülleri ile süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırıldığında öğretmenlerin velilerin artan beklentileri ve müdahaleleri konusundaki öngörülleri karşın, süreçte velilerin ilgisizliği dikkat çekici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Velilerin beklenenin aksine ilgisiz tutumları, öğretmenlerin belgeleme süreçlerine yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir.

## **Çocuk**

Bu boyut (5A) motivasyon ve eğitimsel katkı ve (5B) aktif katılım olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (5A) Motivasyon ve eğitimsel katkı alt boyutunda devamsızlık durumunda MiniPort üzerinden çocuklara erişim dikkat çekmektedir. Öğretmenler MiniPort'u öğrenme kaybı olarak düşündükleri devamsızlıkların telafisi için değerlendirmiştir. Çocukların okula gelmediği süreçte velileri ile MiniPort'tan sınıfta yapılanları takip etmesi öğretmenlere göre çocuğa eğitimsel bir katkı olarak görülmüştür. Ara tatillerde öğrenme kayıpları, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklarda eğitime erişim zorlukları, ebeveyn desteğinin yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerle daha belirgin hale gelmektedir (Baz, 2021). Erken çocukluk döneminde gelişimin hızlı ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kısa süreli devamsızlıkların bile öğrenme kaybına neden olabileceğini düşünmesi anlamlı bir endişe olarak görülebilir. (5B) Aktif katılım alt boyutu ise (5B-1) aktif katılımı destekleyen unsurlar ve (5B-2) aktif katılımı sınırlayan unsurlar olarak iki açıdan incelenmiştir. Aktif katılımı destekleyen önemli bir unsur, çocuğun e-portfolio aracılığıyla öz değerlendirme yapabilmesidir. Ancak çocuğun öz değerlendirme yapabilmesi için belgelerini inceleme fırsatına sahip olması ve pedagojik dokümantasyon süreci hakkında yeterli bilgi edinmesi

gerekmektedir. Bu olanaklar sağlanmadığında, çocuğun öz değerlendirme yapması mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla, öz değerlendirme sürecine katılan bir çocuğun, gerekli aşamaları tamamladığı ve süreç boyunca ona uygun fırsatların sunulduğu, böylece çocuk eylemliliğinin desteklendiği sonucuna ulaşılabilir. Buldu vd. (2018), pedagojik dokümantasyonu okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı incelemiş; çocukların kendilerini değerli hissetmeleri, sorumluluk almaları, kendini ifade etmeleri, dinlemeleri, etkileşime girmeleri, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarının artması, öz-değerlendirme yapabilmeleri ve öğrenme farkındalıklarının gelişmesi gibi noktalarda ilerleme kaydettiklerini bildirilmiştir. Tsirika vd. (2017), e-portfolyonun çocuklarda öz ve akran değerlendirme süreçlerini destekleyen bir araç olarak etkili olduğunu savunmuştur. Habeeb ve Ebrahim (2019), e-portfolyo sürecinin çocukların öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıdığını ve çocukların öğrenime yönelik farkındalıklarını arttığını raporlamıştır. Aktif katılımı destekleyen bir diğer unsur, çocuğun belgeleme süreci hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Çocuk katılımına ilişkin gözlemlerin tartışıldığı bölümlerde de vurgulandığı gibi, çocuğun belgelenme farkındalığı öğretmenin seçim (ya da karar verme) hakkı tanınmasına gerek kalmadan çocuğun süreci başlatmasını ve talep oluşturmasını desteklemektedir. *Bu durum çocuğun belgelenme farkındalığının, çocuk eylemliliği üzerinde kritik bir role sahip olduğunu* göstermektedir. Nitekim Stratigos ve Fenech (2020), e-portfolyo sürecinde çocuğun bir özne olarak görülmesinin süreç üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Platformun yalnızca öğretmen-veli etkileşimine aracılık eden bir araç olarak kullanıldığı durumlarda, çocuğun süreç farkındalığının sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, çocuğun sürece dair çok az kontrol sahibi olmasına veya tamamen kontrol dışı kalmasına yol açmaktadır. Bu ise biçimlendirici değerlendirme ve pedagojik dokümantasyonun temel hedefleriyle örtüşmemektedir. Aktif katılımı sınırlayan unsurlar arasında, çocuklarla birlikte sınıf içinde MiniPort'a yükleme yapmanın zorluğu öne çıkmaktadır. E-portfolyo süreçlerinde, tıpkı kâğıt temelli portfolyolarda olduğu gibi, çocukların hangi ürünlerin yükleneceğine karar vermesi ve belgelerin bağlamının çocuk tarafından betimlenmesi gerekmektedir. Ne yazık ki çocukların portfolyo süreçlerine dâhil edilmeleri uygulamada sınırlı kalmakta, portfolyolar çoğunlukla yetişkinler tarafından yönetilmektedir (Seitz ve Bartholomew, 2008). Ancak bu araştırma kapsamında, Merve ve Esra'nın gözlemlerinde çocuk katılımının plansız ve rastgele şekilde gerçekleştiği, Betül ve Gamze'nin uygulamalarında ise çocuk katılımının aile katılımı görevleriyle ev ortamına devredildiği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içinde

yükleme yapmada yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözümler, çocuğun aktif katılımını sınırlayan faktörler olarak değerlendirilebilir. Son olarak, çocuk boyutunda öğretmenlerin öngörülerini ile süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırıldığında; öngörülerde çocuk katılımını destekleyen birçok unsura dikkat çekildiği ancak deneyimlerde aktif katılımı sınırlayan faktörlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin aktif katılımı teşvik etmeye yönelik niyet ve öngörülerine rağmen aktif katılımı sınırlayan unsurların ortaya çıkması, öğretmenlerin aktif katılımı destekleyecek stratejiler geliştirmekte yetersiz kaldıklarını ve hem operasyonel düzeyde hem de pedagojik bakış açısı anlamında desteğe ihtiyaç duyduklarını gösterebilir.

### **Mesleki Katkı**

Bu boyut (6A) mesleki kolaylaştırıcılar ve (6B) mesleki gelişime destek olarak iki alt boyutta raporlanmıştır. (6A) Mesleki kolaylaştırıcılar alt boyutunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) kapsamında değerlendirmeye ilişkin yeni talepleri, öğretmenlerin halihazırda aldığı MiniPort kayıtlarıyla kolaylıkla karşılanmıştır. MiniPort kullanımı, öğretmenlerin belgeleme ve değerlendirme süreçlerinde rutinler ve düzenli bir belge arşivi oluşturmasını sağlamıştır. MiniPort'un rutin oluşturma ve öz düzenleme becerilerini desteklemesi, öğretmenlerin yeni müfredatın beklentilerini karşılamasında önemli bir kolaylaştırıcı unsur olarak öne çıkmıştır. (6B) Mesleki gelişime destek alt boyutunda öğretmenler MiniPort süreci nedeniyle emeklerinin değer gördüğünü ve velilerden takdir aldıklarını belirtmiştir. MiniPort'un pedagojik temelleri nedeniyle öğretmenin eğitim bağlamını açıklaması ve iş yükünü artırıcı olmasına rağmen belgelemenin çocuğa özgü yapılması, öğretmen açısından veliye karşı bir görünürlük sağlamaktadır. Özellikle veliye karşı görünürlük sağladıkça ve emeklerine ilişkin takdir aldıkça Betül motivasyonunun arttığını belirtmiştir. Bu durum öğretmen-veli ilişkilerinin iyileşmesinden öteye giderek öğretmenin mesleki doyumu ve güdülenmesi ile alakalı önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülebilir. Öğretmenler MiniPort sürecinde öz değerlendirme ile ne yaptıklarına, neyi geliştirmeleri gerektiğine, neyi iyi ya da neyi eksik yaptıklarına dair yansıtıcı düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenme için değerlendirme (AfL) kavramında ifade edildiği gibi, tüm sınıf üyelerinin öz değerlendirme yapması ve birbirlerini değerlendirmesi, sınıfta eşitlik ilkesini desteklemekte ve bu değerlendirmelerin sonraki öğrenme süreçlerini şekillendirdiği bilinmektedir (Black vd., 2004). Öğretmenlerin

öz değerlendirme yapması, biçimlendirici değerlendirmenin temel unsurlarından biri olan öğrenme için değerlendirme yaklaşımıyla uyum içindedir. Son olarak, mesleki katkı boyutunda öğretmenlerin öngörülerini ile süreçten edindikleri deneyimler karşılaştırıldığında öğretmenlerin öz değerlendirme yapabileceklerine ilişkin öngörülerini ve deneyimleri birbiri ile örtüşmüştür.

### **İlkokul Kademesine Aktarım**

Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio sürecinde topladıkları kayıtların ilkökul öğretmenine aktarılmasına ilişkin önemli noktalar bu bölümde ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenler, ilkökul öğretmenine yalnızca özetlenmiş ve önemli bilgilerin iletilmesi gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Tüm belgelerin veya mikro düzeydeki (örneğin anekdot kayıtları gibi detaylı verilerin) ilkökul öğretmeni için gereğinden fazla ayrıntılı ve incelemeyi zorlaştırıcı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, özetlenmiş bilgilerin aktarılmasının daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenler, kayıtların ve değerlendirmelerin veliler tarafından nasıl algılandığını bildiklerinden bu bilgilerin ilkökul öğretmenine aktarımının velilerde endişe yaratabileceğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle bazı değerlendirme sonuçlarının ilkökul öğretmeninde önyargı oluşturabileceğinden endişe eden velilerin kayıtların aktarılmasına ilişkin çekinceler yaşayabileceği belirtilmiştir. Tüm bu görüşlere rağmen okul öncesi eğitimden ilkökula aktarılacak belge ve değerlendirmelerin hem çocuk hem de ilkökul öğretmeni için yararlı olabileceği fikri üzerinde durulmuştur. İlkokul öğretmenin çocuklar hakkında bilgi toplaması ve eğitsel planlamalarını bu bilgiler doğrultusunda yapmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi kademesinden gelen uzman görüşleri ve geçmiş verilerin ilkökul öğretmenin gözlem sürecini kısaltarak işini kolaylaştıracağı ve aynı zamanda çocuğun eğitsel sürecine katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Peters vd. (2009), okul öncesinden ilkökula geçişin hem çocuklar hem de aileler için karmaşık bir süreç olduğunu belirtmekte ve portfolyoların bu geçişi kolaylaştırıcı bir araç olabileceğini vurgulamaktadır. Bu portfolyolar, çocuğun bir eğitim ortamından diğerine geçişini desteklemenin yanı sıra, ilkökul öğretmenlerine çocuğun ev ortamı ve ailesi hakkında ön bilgi sağlayabilir. Alaçam ve Olgan'ın (2016) araştırmasında ise sınıf öğretmenleri, kâğıt temelli portfolyoların farklı kurumlar nedeniyle kendilerine ulaşmadığını belirtmiş ve dijital aktarımın bu sorunu çözebileceğini ifade etmiştir. E-portfolio, çocukların

akademik ve sosyal gelişimi, özel gereksinimleri ve aile yapısına dair bilgiler sunarak kademeler arası geçişte önemli bir destek sağlayabilir. Ayrıca, dijital ortamda kolayca saklanabilir ve sürdürülebilir yapılarıyla öğretmenlere uzun vadeli planlama ve geriye dönük izleme imkânı tanımaktadır. E-portfolyolar, çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde belgelenmiş öğrenme deneyimlerini beraberlerinde taşımasına olanak tanıyabilir ve ilkokul öğretmenlerine nitelikli veri sağlayarak çocuğun önceki öğrenmelerini gözden geçirme fırsatı sunabilir.

### **MiniPort'un Gelişime Açık Yönlerine İlişkin Öneriler**

Bu bölümde MiniPort'un gelişime açık yönlerine dair beş boyuttaki önemli noktalar ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin belgelemeye ilişkin önerilerinde akış gönderirken medyalara ilişkin tercihlerin tek tek düzenlenmesi gereği ve bireysel gönderimlerde tek tek akış oluşturma sorununa dikkat çekilmiştir. Bu öneriler, öğretmenlerin iş yükünü artıran durumların çözümüne yönelik geliştirilmiştir. Çocuğa özgü bireysel belgelemenin önemini vurgulayan öğretmenler, bu süreçte karşılaşılan iş yükü sorunlarına çözüm arayışı içinde olmuşlardır. Özellikle birden fazla akış formu oluşturmak yerine tek bir akış formu üzerinden birden fazla fotoğraf yükleyebilmenin ve bu fotoğrafları bireysel olarak çocuklara atamanın iş yükünü hafifleteceği düşünülmüştür. Bu yaklaşımın belgeleme sürecini hem daha verimli hem de daha kolay yönetilebilir hale getireceği ifade edilmiştir. Belgelemeye ilişkin öneriler iş yükünü hafifletmeye yönelik değerlendirilebilir, nitekim pedagojik dokümantasyon süreçlerinin öğretmen açısından iş yükü oluşturduğu ve bunun iş yaşam dengesine zarar verdiği bilinmektedir (Albin-Clark, 2023; Nuttall vd., 2023; Stratigos ve Fenech, 2020; Yılmaz vd., 2021a). Tanıma ve değerlendirmeye ilişkin önerilerde arayüze dair önemli bir sorun vurgulanmıştır. Değerlendirme listelerindeki maddelerin tek tek kaydedilmesi zorunluluğu pratiklikten uzak bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öğretmenlerin bazı maddeleri işaretledikten sonra kaydetmeyi unutmasına ve verilerin kaybolmasına neden olmuştur. Katılımcı öğretmenler MiniPort arayüzünün, genel kullanıma uygun standart bir tasarıma sahip olmadığını ve bu nedenle alışık oldukları sistemlerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılık kullanıcılar tarafından yadırganmıştır. Ayrıca değerlendirme süreçlerinde daha esnek bir kullanım alanı talep eden öğretmenler, kendi kontrol ve değerlendirme listelerini oluşturabilecekleri bir arayüz eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, mevcut sistemin

çok yönlü değerlendirme araçları (zaman gösterimli ilerleme çizelgeleri, kontrol listeleri, kullanıcıya serbestlik tanıyan araç tasarımları vb.) açısından öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamadığını ortaya koymaktadır. Teknolojiye ilişkin önerilerde katılımcılar, MiniPort akışlarının tek bir sayfaya düşmesi nedeniyle veli emoji ve yorumlarını kontrol etmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her bir akışın tek bir sayfaya düşmesine yönelik yapılan değişiklik, çok sayıda akışın oluşturduğu yük ve sayfa yükleme gecikmelerini azaltmak amacıyla (deneyim sürecinin ikinci haftasında) yapılmıştır. Ancak bu durum geçmiş akışların ve bu akışlara gelen emoji ve yorumların takibini güçleştirmiştir. Öğretmenler, MiniPort'un zaman zaman yavaşlaması ve komutları geç algılaması sorunlarına da dikkat çekmiştir. Bu sorunlar her ne kadar ciddi bir problem olarak görülme de bazı durumlarda uzun bekleme süreleri veya başarısız yüklemeler yaşanmıştır. Sistem üzerindeki yükü hafifletmek için bazı önlemler alınmış olsa da sorun tamamen çözülememiştir. Mevcut araştırmada, MiniPort'un bilimsel bir araştırma için tasarlanması ve tüketiciye yönelik bir platform olmaması sebebiyle hem teknik hem de tasarımsal sorunlarının olduğu raporlanmıştır. Ülkemizde erken çocukluk dönemine özgü, kurumsal ve işlevsel dijital sistemlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, velilerin öğretmenlere göre sayıca daha fazla olması, tüketici etkisi yaratarak tasarımın veya hizmetin pedagojik eksenden uzaklaşıp tüketici taleplerine odaklanma riskini beraberinde getirmektedir (Stratigos ve Fenech, 2020). Bu nedenle, pedagojik temelin korunması ve kullanıcı taleplerinin bu çerçevede dengelenmesi büyük önem taşımaktadır. Veli katılımına ilişkin önerilerde, teknik açıdan emoji gönderimlerinin anonim olması sorunu vurgulanmıştır. Emojilerin hangi veli tarafından gönderildiğini bilmeyen öğretmenler, velilerin MiniPort üzerinden katılımını takip etmekte zorluk yaşamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin aile katılımı butonu oluştururken medya yükleyememesi yönerge veya görev verme sürecinde bir engel oluşturmuştur. Bu nedenle öğretmenler aile katılımı butonu yerine medya gönderebilecekleri akışlar üzerinden yönergeler paylaşmayı tercih etmişlerdir ve böylece aile katılımı butonu işlevini tam olarak yerine getirememiştir. Velilere yönelik önerilerde öğretmen-veli arasındaki etkileşim ve iletişimi zayıflatan sorunlar ele alınmış ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler katılımcılar tarafından sunulmuştur. Öğretmenlerin veli katılımına yönelik tasarımsal önerileri, velilerin etkileşime geçmesini teşvik eden düzenlemeler içermektedir. Velilerin de aktif olarak etkileşimde bulunduğu ve katkı sağlayabildiği çift yönlü iletişimin, yalnızca bilgilendirmenin gerçekleştiği tek yönlü iletişime kıyasla paydaşlık açısından önemli

farklar yarattığı bilinmektedir (Higgins ve Cherrington, 2017). Mesleki katkıya ilişkin önerilerde öğretmenlerin yansıtma ve öz değerlendirme süreçlerini destekleyecek bir "öğretmen günlüğü" menüsü talep edilmiştir. Böyle bir talebin oluşması, biçimlendirici değerlendirmenin temel unsurlarından biri olan öğrenme için değerlendirme yaklaşımıyla öğretmenlerin süreç içinde ne kadar bütünleştiklerini ortaya koymaktadır.

## 5.2. Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin e-portfolio sürecine ilişkin *öngörü ve beklentileri* altı boyut altında incelenmiştir. Belgeleme boyutunda, e-portfolioların erişilebilirliği ve eğitsel amaçlı belge paylaşımını kolaylaştırıcı etkisi öngörülmüştür. Ancak iş yükü artışı, öğretmen-çocuk etkileşimine olumsuz etkiler ve özel yaşam ile iş yaşamı sınırlarının bulanıklaşması gibi çekinceler dile getirilmiştir. Tanıma ve değerlendirme boyutunda, e-portfolioların süreç odaklı değerlendirme ve öğrenme için planlama süreçlerine katkı sağlayacağı belirtilmiş; kanıta dayalı ölçme ve değerlendirme olanaklarının çocuğun yararını gözeten bir anlayışla pedagojik dokümantasyonu destekleyeceği öngörülmüştür. Teknoloji boyutunda, dijital araçların fiziksel dosya gerekliliğini ortadan kaldırarak erişim ve saklama kolaylığı sağlayacağı vurgulanmış, ancak internet erişimi ve cihaz kullanımı gibi teknik sınırlılıklar çekince olarak görülmüştür. Veli boyutunda, e-portfolioların bireysel iletişimi ve veli katılımını artırabileceği belirtilmiş, ancak velilerin teknolojik yetersizlikleri ve aşırı müdahaleciliği potansiyel sorunlar olarak değerlendirilmiştir. Çocuk boyutunda, e-portfolioların çocukların motivasyonunu ve aktif katılımını destekleyerek öğrenme süreçlerini zenginleştireceği öngörülmüş. Ayrıca öğretmenler çocuğun karar almasına imkân sağlayabileceklerini ve çocuğun paylaşma isteğinin destekleyebileceklerini varsaymıştır. Mesleki katkı boyutunda, e-portfolioların öğretmenlerin mesleki gelişimine, teknolojik becerilerine ve geçmiş deneyimlerini yansıtmalarına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Özetle, e-portfolio sürecinin hem fırsatlar hem de sınırlılıklar barındıracağı; *özellikle velilerle etkileşim noktasında potansiyel sorunlar oluşabileceği fakat çocuğun aktif katılımına büyük oranda katkı sağlayacağı öngörülmüştür.*

Okul öncesi öğretmenlerinin *MiniPort web sitesini kullanımına* ilişkin bulgular, öğretmenlerin bireysel tercih ve stratejilerinin veli etkileşimleri ile belgeleme süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Betül, MiniPort'u hem sınıf içi hem de aile

etkileşiminde merkezi bir araç olarak etkili bir şekilde kullanmış; Betül'ün velilerinden gelen emojiler katılımcılar arasında en yüksek düzeyde olmuştur. Velilerin yorum yapabileceği akış sayısı emoji izin türüne kıyasla düşük olmasına rağmen, diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında Betül'ün velilerinden gelen yorum sayısı görece yüksektir. Ayrıca, Betül'ün değerlendirme listelerini yalnızca bir belgeleme aracı olarak değil, velilere somut ve kanıta dayalı bilgi sağlama amacıyla kullandığı görülmüştür. Esra da değerlendirme listelerini etkili bir iletişim ve değerlendirme aracı olarak kullanmış, akışlarının tamamını emoji ve büyük çoğunluğunu yorum izni ile velilere göndermiştir. Ancak bu serbestliğe rağmen velilerden gelen emoji ve yorum tepkilerinin oldukça düşük olması dikkat çekmiştir. Gamze, MiniPort'u yalnızca belgeleme amacıyla kullanmamış; devam durumu ve anekdot kaydı menülerini de aktif şekilde değerlendirmiştir. Bununla birlikte, velilerle etkileşimi teşvik eden yorum iznini neredeyse hiç açmamış, sadece okunabilir düzeyde gönderdiği akış sayısı oldukça yüksek olmuştur. Merve ise MiniPort'un veli ile etkileşim ve diğer işlevlerini kullanmamış, platformu daha çok çocukların çalışmalarını dijital bir koleksiyon olarak değerlendirmiştir. Ayrıca Merve, Esra ve Gamze aile katılımı butonunu hiç kullanmamıştır. Bunun başlıca nedeni, akış paylaşım deneyimlerinde velilerinden yeterli sayıda emoji veya yorum tepkisi alamamalarıdır. Bulgular, öğretmenlerin medya türü (fotoğraf, video vb.) ve etkinlik etiketleri (sanat, fen, oyun vb.) kullanımında farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Fotoğraf, en sık tercih edilen medya türü olmuş, ancak video ve ses kaydı gibi zenginleştirici belgelerin daha az kullanıldığı görülmüştür. Sanat ve Türkçe etkinlikleri belgelenen en yaygın etkinlik türleri arasında yer alırken, hareket gibi bazı etkinlik türlerinin daha az belgelendiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin *süreç yerine ürün odaklı belgeleme eğiliminde olduklarını* göstermektedir. Bununla birlikte, tüm etiket kullanımları ve belgeleme faaliyetlerinin, öğretim süreçlerindeki etkinlik tercihlerini değil, *yalnızca öğretmenlerin belgelemeyi tercih ettikleri etkinlik türlerini yansıttığı* göz önünde bulundurulmalıdır. E-portfolyolar yalnızca çocukların öğrenmelerini değil, aynı zamanda aileleriyle paylaşımlarını artırarak çocuk-aile etkileşiminde benzersiz bir araç olarak öne çıkabilir. Betül'ün ödev butonunu kullanması ve bunu sınıf içinde çocuklarla konuşarak pekiştirmesi, MiniPort'u pedagojik sürece entegre etme çabasının bir yansımasıdır. Sonuç olarak, MiniPort'un etkin kullanımı, öğretmenlerin pedagojik dokümantasyona yaklaşımlarına ve velilerle iletişim stratejilerine bağlı olarak değişmektedir. Ancak bu

*platformun sunduğu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilmesi için daha sistematik bir yaklaşım gerekmektedir.*

Okul öncesi öğretmenlerinin *bireysel e-portfolyo kullanımlarına ilişkin gözlemler*, belgeleme, değerlendirme, teknoloji, veli ve çocuk katılımı boyutlarında önemli bulgular sunmuştur. Belgeleme sürecinde, Betül bağlam oluşturmayı önceliklendirmiş ve veliler için pedagojik değerinin yüksek olduğunu düşündüğü bireysel ve toplu akışlar hazırlamıştır. Gamze, bireysel gönderimlerin iş yükü nedeniyle zamanla toplu gönderimlere yönelmiş; Esra, bireysel ve toplu akışlarla detaylı belgelemeler yapmıştır. Merve ise bağlam bütünlüğüne dikkat etmiş, sınıf içinde gerçekleşen çeşitli süreçleri belgelemiş fakat zaman zaman ürün temelli belgelemeler gerçekleştirmiştir. Değerlendirme boyutunda, Betül ve Esra değerlendirme listelerini veli görüşmelerinde kanıt olarak kullanmış; Gamze, belirli davranışları izlemek amacıyla anekdot kaydı oluşturmuş; Merve ise değerlendirme süreçlerini etkinlik temelli yürütmüştür. Teknoloji boyutunda, tüm öğretmenler internet erişimi sorunu ve dosya yükleme problemleri yaşamıştır. Bununla birlikte, bütün öğretmenler hem MiniPort'un hem de diğer platformların dijital kolaylıklarından faydalanmıştır. Veli boyutunda, Betül'ün stratejik yaklaşımı velilerle güçlü bir etkileşim sağlarken; Merve ve Esra, yorum izniyle velileri sürece dahil etmeye çalışmış, ancak sınırlı geri dönüş almıştır. Gamze, evde MiniPort'un incelemesi ile veli-çocuk etkileşiminin sağlanacağını ummuştur. Çocuk katılımı boyutunda, Betül MiniPort'un neredeyse tüm imkanlarını işlevsel bir şekilde kullanmasına rağmen, çocuk katılımını sınıf içi süreçlerde yeterince destekleyememiştir. *Çocuk katılımını evdeki süreçlere ve velilere bırakması*, MiniPort'un çocuk merkezli pedagojik potansiyelini sınırlamıştır. Merve ise çocuklarla fotoğraf seçiminde iş birliği yaparak onların süreçlere dahil olmasını sağlamış; Esra, *çocukların sürece dair farkındalıkları sayesinde* çocuklardan gelen bireysel talepleri karşılamıştır. Gamze, çocuk katılımını tamamen velilere devretmiş ve sınıf içinde bu boyutta bir strateji geliştirmemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bireysel stratejileri, MiniPort kullanımının etkili bir belgeleme ve değerlendirme aracı olarak başarısını şekillendirmiştir. Ancak özellikle çocuk katılımını artırmak için daha kapsayıcı sınıf içi stratejilere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin *e-portfolyo sürecine dair deneyimleri ve görüşleri* yedi boyut kapsamında değerlendirilmiştir. Belgeleme boyutunda, MiniPort'un bağlam

oluşturma kolaylığı pedagojik dokümantasyon sürecine önemli bir katkı sağlamıştır. Ancak bireysel akışların iş yükünü artırdığı ve bunun öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştırdığı görülmüştür. Tanıma ve değerlendirme boyutunda, MiniPort'un süreç odaklı değerlendirmeye katkısı vurgulanmış, çocukların gelişimini daha sıkı takip etme gerekliliğini öğretmenlere fark ettirmiştir. Bu, kanıta dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerini güçlendirmiştir. Teknoloji boyutunda, MiniPort'un medya kalitesini koruma avantajı olumlu bir özellik olarak öne çıkmış, ancak internet erişim sorunları ve yavaşlama problemleri süreci sınırlamıştır. Veli boyutunda, MiniPort'un veli-çocuk etkileşimini artırma potansiyeli dikkat çekmiştir. Ancak bazı velilerin ilgisiz tutumları ve MiniPort'u benimsemekte yaşanan zorluklar, süreçte bütünlük sağlamayı zorlaştırmıştır. Çocuk boyutunda, e-portfolio sürecine yönelik çocuk farkındalığının ve çocuğa sunulan fırsatların çocuk katılımını artırdığı görülmüş, ancak çocukların aktif katılımını sınıf içinde desteklemek için daha etkili stratejiler geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Mesleki katkı boyutunda, MiniPort'un öğretmenlerin öz değerlendirme ve pedagojik dokümantasyon becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. İlkokul kademesine aktarım boyutunda ise e-portfolioyoların hem çocuk hem de ilkokul öğretmeni açısından geçiş sürecini destekleyici bir araç olduğu vurgulanmıştır.

MiniPort'un gelişime açık yönlerine dair *öğretmenlerin sunduğu öneriler*; belgeleme, tanıma ve değerlendirme, teknoloji, veli katılımı ve mesleki katkı boyutlarında toplanmıştır. Belgelemeye ilişkin önerilerde bireysel akışlarda iş yükünü azaltacak sistematik çözümler, tanıma ve değerlendirmede ise öğretmenlerin kendi kontrol listelerini oluşturabilmesi için daha esnek bir arayüz talep edilmiştir. Teknoloji boyutunda, sistemin yavaşlama sorunları ve akışların kontrol edilmesindeki zorluklar dikkat çekmiştir. Veli katılımında, emoji ve yorumların anonimliği gibi sorunların çözümü ile aile katılımı butonunun medya yüklemeye olanak tanıyacak şekilde iyileştirilmesi önerilmiştir. Mesleki katkı boyutunda ise, öğretmenlerin öz değerlendirme süreçlerini destekleyecek "öğretmen günlüğü" gibi bir menünün eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu öneriler, pedagojik dokümantasyonun daha verimli, kullanıcı dostu ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Sonuç olarak, MiniPort pedagojik dokümantasyona ve öğretmen-veli-çocuk etkileşimine önemli katkılar sunmuş, ancak iş yükü ve teknik zorluklar öğretmenlerin süreçte karşılaştığı temel sınırlılıklar olmuştur. Daha etkili bir

kullanım için teknik altyapının iyileştirilmesi ve çocuk katılımını destekleyici uygulamaların geliştirilmesi önemli görülmektedir.

*Son olarak, MiniPort'un pedagojik dokümantasyon süreçlerine katkısı ve kullanımında karşılaşılan zorluklar farklı boyutlarda ele alınmıştır fakat bununla beraber öğretmenlerin bireysel uygulamaları ile genel deneyim ve görüşleri arasında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmıştır.* Dördüncü araştırma sorusu kapsamında deneyim ve görüşlerin ele alındığı bulgular, *e-portfolyoların çocuk katılımını destekleyen pedagojik potansiyelini vurgularken; üçüncü araştırma sorusu kapsamında gözleme dayalı bireysel kullanımlara ilişkin bulgular, bu potansiyelin sınıf içi stratejilerin yetersizliği nedeniyle tam anlamıyla gerçekleşemediğini ortaya koymaktadır.* Öğretmenlerin e-portfolyo sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri, çocuk katılımını teşvik eden *fırsatların farkındalığını* ve bu yöndeki *olumlu beklentilerini* yansıtırken, bireysel kullanım pratiklerinde çocuk katılımının çoğunlukla *veli üzerinden sağlandığı* ve *sınıf içi süreçlerin bu boyutta zayıf kaldığı* görülmüştür. Bu durum, e-portfolyo süreçlerine yönelik *teorik hedeflerle pratik uygulamalar arasındaki uyumsuzluğu* ortaya koymakta ve öğretmenlerin çocuk katılımını sınıf içinde etkin bir şekilde desteklemek için *daha güçlü stratejiler geliştirmesi* gerektiğine işaret etmektedir. Bu çelişki, öğretmenlerin pedagojik dokümantasyonun *temel ilkelerini benimsemeleri* ile bu ilkeleri uygulamadaki *operasyonel sınırlılıkları* arasındaki boşluğu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon süreçlerinde çocuk katılımını artırmak için daha *bütüncül ve uygulanabilir yaklaşımlar* benimsemesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo kullanımına ilişkin ortaya koyduğu bulguların yanı sıra, araştırma sürecinde bir e-portfolyo platformunun (MiniPort) geliştirilmiş olması, alan yazınına *somut bir ürün kazandırması* açısından önemli bir katkıdır. MiniPort, pedagojik dokümantasyon süreçlerini dijital ortamda daha işlevsel hale getirmeyi amaçlayan bir araç olarak, öğretmenlerin *kullanımına sunulmuş ve uygulama sürecinde değerlendirilmiştir.* Bu yönüyle çalışma, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp, *uygulamaya yönelik yenilikçi bir ürün geliştirerek* alana doğrudan katkı sağlamaktadır.

### 5.3. Öneriler

Erken çocukluk eğitiminde e-portfolio süreçlerinin daha etkin bir şekilde kullanılması ve pedagojik dokümantasyonun niteliğini artırmak amacıyla hem araştırma alanına hem de uygulamalara yönelik bir dizi öneri geliştirilmiştir. Bu öneriler üç yönden ele alınmaktadır: (1) gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler, (2) uygulamaya ve alanda kullanıma yönelik öneriler ve (3) geliştirilecek erken çocukluk eğitimi e-portfolio platformlarına yönelik öneriler.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler kapsamında, e-portfolio süreçlerinde çocuk katılımını artırmaya yönelik sınıf içi stratejilerin nasıl geliştirilebileceğini ele alan çalışmaların önemli olacağı düşünülmektedir. Özellikle pedagojik dokümantasyonda çocukların aktif rol almasını destekleyen uygulamaların geliştirilmesine yönelik kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Velilerin e-portfolio kullanımında yaşadığı zorlukların ve bu zorlukların aile-çocuk etkileşimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi, daha etkili veli katılımı modellerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, e-portfolio kullanımının öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliliklerini nasıl geliştirdiğini ele alan araştırmalar, mesleki gelişimi destekleyecek yöntem ve araçların tasarımında yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra, e-portfolio süreçlerinin okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların gelişimlerini desteklemedeki rolüne dair boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

E-portfolio sistemlerinin yalnızca öğretmenler için değil, veliler, yöneticiler ve çocuklar için de özelleştirilmiş versiyonlarının geliştirilmesi ve bu sistemlerin farklı paydaşlar açısından nasıl işlediğini inceleyen araştırmalara yer verilmesi gerekmektedir. Mevcut prototiplerin yalnızca akademik çalışmalarda kullanılmasının ötesine geçerek, erken çocukluk eğitim kurumlarında yaygın biçimde benimsenebilecek sürdürülebilir ve uygulanabilir modeller haline getirilmesi için kapsamlı araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütülmelidir. Ancak bu süreçte, ticari kaygılar ön planda tutulurken, çocuk merkezli yaklaşımlar ve eğitimin temel öncelik olduğu ilkesinden sapılmamalıdır. Geliştirilecek ticari ürünlerin yalnızca velilerin taleplerine yanıt veren çözümler üretmek yerine, tüm paydaşların ihtiyaçlarını gözeten bütüncül bir anlayışla tasarlanması önem arz etmektedir. Özellikle çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenerek, e-portfolio sistemlerinin pedagojik

amaçlarını güçlendiren ve çocukların aktif katılımını teşvik eden yenilikçi çözümler sunması hedeflenmelidir.

Uygulamaya ve alanda kullanıma yönelik önerilerde ise öğretmenlerin e-portfolio araçlarını daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla hem teknolojik hem de pedagojik becerileri destekleyen eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf içinde çocuk katılımını artırmaya yönelik olarak öğretmenlerin, çocukların e-portfolio süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlayacak etkinlikler ve yöntemler geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Veliler için e-portfolio kullanımına yönelik rehberlik programlarının hazırlanması ve dijital okuryazarlıklarını artırmaya yönelik atölye çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve süreci daha verimli bir hale getirmek için sistematik belgeleme yöntemleri ve toplu veri yönetim araçları geliştirilmelidir.

Son olarak, geliştirilecek erken çocukluk eğitimi e-portfolio platformlarına yönelik öneriler, mevcut sistemlerin kullanıcı dostu özelliklerle yeniden tasarlanmasını hedeflemektedir. Özellikle web sitesi tabanlı platformlardan ziyade mobil uygulama olarak tasarlanması daha kolay ulaşılabilir olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel kontrol listeleri oluşturabileceği, hızlı veri girişi yapabileceği ve medya dosyalarını etkin bir şekilde düzenleyebileceği esnek bir arayüz tasarlanması önerilmektedir. Tek bir akış üzerinden birden fazla fotoğraf yükleyebilme ve bu fotoğrafları bireysel olarak çocuklara atayabilme gibi özellikler iş yükünü hafifletmek için önemli bir çözüm olarak öne çıkmaktadır. Velilerle etkileşimi artırmak amacıyla, emoji ve yorum izinlerinin hangi veli tarafından kullanıldığını gösteren bir takip sistemi eklenmelidir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve çocukların bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek için, yapay zekâ destekli veri analitiği sistemleriyle çocukların öğrenme eğilimleri ve gereksinimleri belirlenebilir ve öğretmenlere çocuk verilerine dayalı olarak otomatik öneriler sunulabilir.

Bunun yanı sıra, çocukların e-portfolio süreçlerine daha aktif katılımını destekleyecek ve onların süreçlere dahil olmalarını kolaylaştıracak araçlar geliştirilmelidir. E-portfolio sistemlerinin çocuk dostu hale getirilmesi, çocukların bu platformları daha bağımsız ve etkileşimli bir şekilde kullanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırma bulguları, çocukların sürece daha fazla katılım gösterebilmesi için dijital araçların çocuk merkezli tasarım ilkelerine uygun olarak geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, e-portfolio platformlarının kullanıcı arayüzünün çocukların bilişsel gelişim seviyelerine uygun hale getirilmesi, görsel ve sesli rehberlik mekanizmalarının artırılması, çocukların kendi belgelerini bağımsız olarak oluşturmasına ve süreci yönetmesine olanak tanıyacak araçların entegrasyonu önerilmektedir. Ayrıca, oyunlaştırma unsurlarının eklenmesi ve çocuğun kendi öğrenme sürecini gözlemleyebileceği interaktif öğelerin artırılması, çocukların aktif katılımını güçlendirebilir. Böylece, pedagojik dokümantasyonun çocuk merkezli bir yapıya daha fazla yaklaşması sağlanabilir.

Bu araştırma, internet erişiminin pedagojik dokümantasyon süreçlerindeki belirleyici rolünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda Wi-Fi bağlantısının olmaması ve fiziksel ortamın mobil internet kullanımını dahi kısıtlaması (Gamze'nin bodrum kattaki sınıfından mobil internete bile erişememesi), e-portfolio süreçlerini aksatmış, öğretmenlerin belge yüklemek için ek çaba harcamasına neden olmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde, düşük gelirli okullarda ve teknolojik altyapısı yetersiz kurumlarda çalışan öğretmenler bu tür dijital çözümlerden eşit şekilde faydalanamamaktadır. Bu nedenle, teknik altyapının güçlendirilmesi, hız ve erişim sorunlarının giderilmesi, e-portfolio sistemlerinin offline kullanım imkânı sunması, düşük bant genişliğiyle çalışabilen optimize versiyonlar geliştirilmesi ve öğretmenlerin teknik destek alabileceği alternatif çözümler üretilmesi önerilmektedir. Eğitim teknolojilerinin tasarımında eşit erişim ilkesinin gözetilmesi, pedagojik dokümantasyonun tüm öğretmenler, çocuklar ve paydaşlar için kapsayıcı hale gelmesini sağlayacaktır. E-portfolio platformu geliştirmeye yönelik belirtilen öneriler, e-portfolio süreçlerinin etkinliğini artırmayı, öğretmen, veli ve çocuk etkileşimini güçlendirmeyi ve pedagojik dokümantasyonun kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir. Eğitim süreçlerinde teknolojinin bilinçli, etkili ve en önemlisi demokratik bir anlayışla kullanımı, bu tür yenilikçi yaklaşımların başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynayacaktır.

#### 5.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları; araştırmanın kapsamı, katılımcı özellikleri, uygulama süresi ve kullanılan araçların uygunluğu çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmada karşılaşılan en önemli sınırlılıklardan biri, uygulamanın mart ayında başlamış olmasıdır. Öğretmenler, e-portfolio sürecine eğitim öğretim yılının başında, yani eylül ayında başlanmasının velilerin süreci daha kolay kabullenmesini sağlayacağını, onam sorunlarının yaşanmayacağını ve “nasıl başlarsan öyle gider” anlayışının sürecin bütünlüğünü destekleyeceğini belirtmişlerdir. Mart ayında başlayan veri toplama süreci, MiniPort web sitesi kapsamında sadece mart-mayıs aralığındaki gelişimlerin gözlemlenmesine olanak tanımış ve bu durum, çocukların yıl boyu gelişimlerini değerlendirme ve öncesi-sonrası kıyaslamalarını yapma açısından önemli bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu durum, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının doğasına uygun olmayan bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, katılımcı çeşitliliğinin sınırlı olmasıdır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve teknoloji kullanım düzeyi açısından daha geniş bir yelpazeye yayılmaması, e-portfolio süreçleri üzerindeki bireysel farklılıkları incelemeyi zorlaştırmıştır. Özellikle katılımcı grubunun büyük ölçüde benzer teknoloji kullanım alışkanlıklarına sahip olması, farklı dijital yeterlilik seviyelerinin sürece nasıl yansıdığını değerlendirme fırsatını kısıtlamıştır. Ayrıca, katılımcıların çoğunlukla benzer yaş aralığında olması ve hepsinin kadın öğretmenlerden oluşması, cinsiyet ve yaş temelli farklılıkları ele almayı güçleştirmiştir. Daha geniş bir yaş aralığında, farklı teknoloji yeterliliklerine sahip ve cinsiyet açısından dengeli bir katılımcı grup ile yürütülecek çalışmalar, e-portfolio sistemlerinin farklı bağlamlardaki yansımalarını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir.

Bir diğer önemli sınırlılık, uygulama sürecinde deneyimlenen MiniPort’un tasarımı ve eğitim programı uyumsuzluğudur. MiniPort, Türkiye’de 2013 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programı’na dayalı olarak tasarlanmıştır. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 06.02.2024 tarihinde yayınladığı genelge ile güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) yürürlüğe girmiştir. MiniPort’un nihai versiyonu ise 13.02.2024 tarihinde kullanıma sunulmuş ve bu nedenle MiniPort’un

güncellenen eğitim programına uygun olacak şekilde baştan tasarlanması mümkün olmamıştır. Bu durum, MiniPort'un mevcut arayüz özellikleri ile güncellenen program gereklilikleri arasında tam bir uyum sağlanamamasına yol açmıştır. 2013 yılından itibaren kullanılan program ve güncellenen program arasındaki farklılıklar, öğretmenlerin MiniPort'u kullanırken değerlendirme listelerindeki kazanım maddelerinden tam anlamıyla yararlanamamasına ve uygulama sürecinde önemli bir sınırlılık yaşanmasına neden olmuştur.

Bunun yanı sıra, araştırmada teknolojiye erişimle ilgili yapısal sınırlılıklar da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü kurumlarda Wi-Fi bağlantısının bulunmaması ve mobil internetin bazı sınıflarda hiç çekmemesi, öğretmenlerin süreci verimli bir şekilde yönetmesini zorlaştırmıştır. Özellikle Gamze isimli öğretmenin sınıfının bodrum katta olması nedeniyle internet erişiminin tamamen kesildiği ve yükleme yapabilmek için fiziksel olarak üst katlara çıkmak zorunda kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, pedagojik dokümantasyon süreçlerinde teknolojiye erişimin herkes için eşit olmadığını ve dijitalleşmenin kapsayıcılık sorunları barındırabileceğini göstermektedir. Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler, düşük gelirli okullardaki öğrenciler ve teknolojik altyapısı yetersiz olan gruplar, dijital sistemlere erişimde dezavantajlı konumda bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler, e-portfolio süreçlerinin tüm eğitim paydaşları için sürdürülebilir olmasını zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmanın uygulama süresinin bir eğitim öğretim yılına kıyasla kısa olması, katılımcı çeşitliliğinin sınırlı kalması, MiniPort'un güncellenen eğitim programı ile tam uyum sağlayamaması ve internet erişimindeki kısıtlılıklar, elde edilen bulguların kapsamını daraltmış ve e-portfolio süreçlerinin potansiyel etkilerinin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini zorlaştırmıştır. Bu sınırlılıklar, gelecekte benzer çalışmaların daha uzun vadeli bir planlama ile yürütülmesi, katılımcı profillerinin çeşitlendirilmesi, daha kapsayıcı bir dijital altyapının sağlanması ve araştırmanın güncel program gereklilikleriyle tam uyumlu hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

## KAYNAKÇA

- Alaçam, N., ve Olgan, R. (2016). "Portfolio assessment: Does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers". *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505-1519. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1108970>
- Alaçam, N., ve Olgan, R. (2023). "How do child portfolios enable assessment? Content analysis of portfolios from a Reggio Emilia-inspired preschool and a university preschool in Türkiye and the United States". *Education 3-13*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2220339>
- Albin-Clark, J. (2023). "What is mobile documentation doing through social media in early childhood education in-between the boundaries of a teacher's personal and professional subjectivities?". *Learning, Media and Technology*, 48(3), 444-459. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2074450>
- Altun, D. (2022). "Family ecology as a context for children's executive function development: The home literacy environment, play, and screen time". *Child Indicators Research*, 15(4), 1465-1488. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09920-w>
- Asim, I., ve Farooq, M. S. (2021). "Teaching early years children during COVID-19 through digital technologies". *Journal of Early Childhood Care and Education*, 5(1).
- Aras, S., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Ülker, A. (2021). Çocuk, okul ve aile arasında ortak bir dil oluşturmak: Aile katılımı sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 298-318. <https://doi.org/10.14689/enad.27.14>
- Arter, J. A., ve Spandel, V. (1992). "Using portfolios of student work in instruction and assessment". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x>
- Athota, J. (2022). Exploring Storypark's design and use for documenting children's learning: A critical multimodal study of a digital documentation app. Yayınlanmamış doktora tezi. Macquarie University.

- Balcı, A. (2022). Okul öncesi eğitime yönelik geliştirilen e-portfolio uygulamasının çocuklar ve eğitim ortamı üzerindeki yansımaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Başalev Acar, S., ve Bedel, E. F. (2024). “Okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri eğitsel amaçla kullanımı: Dokümantasyon, değerlendirme, veli katılımı ve iletişimi”. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 117-151. [https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd\\_v010i2002](https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v010i2002)
- Baz, B. (2021). “COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Beaumont-Bates, J. R. (2017). “E-Portfolios: Supporting collaborative partnerships in an early childhood centre in Aotearoa/New Zealand”. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 347-362. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0092-1>
- Bedel, E. F., İnce, S., ve Başalev-Acar, S. (2024). “Voices from the field: Integrating e-portfolios in early childhood education”. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12563-9>
- Benson, T. R., ve Smith, L. J. (1998). “Portfolios in first grade: Four teachers learn to use alternative assessment”. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 173–180. <https://doi.org/10.1023/A:1025605211292>
- Berk, L. E., ve Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. NAEYC Research into Practice Series.
- Bertram, T., ve Pascal, C. (2002). “Early years education: An international perspective”. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 94-105.
- Birbili, M. (2022). “Sharing pedagogical documentation with others: Exploring issues of addressivity and voice”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 309–323. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046832>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., ve Wiliam, D. (2004). “Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom”. *The Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177%2F003172170408600105>
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998). “Assessment and classroom learning”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blaiklock, K. (2008). “A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children”. *Early Childhood Folio*, 12, 3-8.

- Boardman, M. (2007). “I know how much this child has learned. I have proof!’ Employing digital technologies for documentation processes in kindergarten”. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 59 – 66. <https://doi.org/10.1177/183693910703200309>
- Brennan, R. L., ve Prediger, D. J. (1981). “Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives”. *Educational and psychological measurement*, 41(3), 687-699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buchholz, B. A., ve Riley, S. (2020). “Mobile documentation: Making the learning process visible to families”. *The Reading Teacher*, 74(1), 59-69. <https://doi.org/10.1002/trtr.1908>
- 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/Zj.tate.2010.05.003>
- Buldu, E., ve Olgan, R. (2021). “Okul öncesi öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki değişimler: Pedagojik dokümantasyonu konumlandırma”. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10133>
- 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. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466365>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman Publishing: London.
- Carr, M., ve Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications: London.
- Clark, A. (2005). “Listening to and involving young children: A review of research and practice”. *Early child development and care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, I. (2012). “Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning”. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

- Clark, A. ve Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau: London.
- Cook-Sather, A. (2020). "Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools". *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Cowan, K., ve Flewitt, R. (2023). "Moving from paper-based to digital documentation in Early Childhood Education: democratic potentials and challenges". *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 888-906. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.2013171>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çetin, B. (2005). "Portfolyo değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- Dahlberg, G., Moss, P., ve Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Daugherty, L., Dossani, R., Johnson, E. E., ve Wright, C. (2014). *Families, Powered On: Improving Family Engagement in Early Childhood Education through Technology*. Policy Brief RAND Corporation.
- Davis, F. D. (1987). User acceptance of information systems: the technology acceptance model (TAM). Yayınlanmamış doktora tezi. MIT.
- De Sousa, J. (2019). "Pedagogical documentation: The search for children's voice and agency". *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Dunphy, E. (2010). "Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations". *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/03323310903522685>
- Edwards, C., Gandini, L., ve Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing.
- Ertle, B., Rosenfeld, D., Presser, A. L., ve Goldstein, M. (2016). "Preparing preschool teachers to use and benefit from formative assessment: The Birthday Party Assessment professional development system". *ZDM*, 48(7), 977-989. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0785-9>

- Fox, J. E., ve Schirrmacher, R. (2018). *Çocuk merkezli sanata karşı öğretmen merkezli projeler, çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. Nobel.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill: New York.
- Gangal, M., ve Yılmaz, A. (2023). "The effects of pedagogical documentation on preschool teachers' classroom management skills". *Teaching and Teacher Education*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104289>
- Guest, G., Bunce, A., ve Johnson, L. (2006). "How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability". *Field methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Habeeb, K. M., ve Ebrahim, A. H. (2019). "Impact of e-portfolios on teacher assessment and student performance on learning science concepts in kindergarten". *Education and Information Technologies*, 24(2), 1661-1679. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9846-8>
- Helm, J. H., ve Beneke, S. (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms-strategies and solutions*. Teachers College Press.
- Higgins, A., ve Cherrington, S. (2017). "What's the story?: Exploring parent-teacher communication through ePortfolios". *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 13-21. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.4.02>
- Hooker, T. (2015). "Digital documentation in New Zealand early childhood education". *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 84-91.
- Hooker, T. (2016). Adults and children engaging with ePortfolios in an early childhood education setting. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Waikato.
- Hooker, T. (2017). "Transforming teachers' formative assessment practices through ePortfolios". *Teaching and Teacher Education*, 67, 440-453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.004>
- Hooker, T. (2019). "Using ePortfolios in early childhood education: Recalling, reconnecting, restarting and learning". *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 376-391. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X19875778>
- Hu, B. Y., Johnson, G. K., Teo, T., ve Wu, Z. (2020). "Relationship between screen time and Chinese children's cognitive and social development". *Journal of Research in*

<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1702600>

Işıkoğlu Erdoğan, N., Aydoğan, S., Efe Kendüzler, S., Dülger Ceylan, E., Aydın, A. ve Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351230>

Jones, M., ve Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: Enhancing your learning and showing your stuff*. Routledge: London.

Karlıdağ, İ., ve Sağlam, M. (2021). “Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 391-430. <https://doi.org/10.30964/auebfd.690366>

Katz, L. G., ve Chard, S. C. (1997). *Engaging children’s minds: The project approach*. Ablex Publishing Corporation.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. ve Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, NCCA. [https://www.erc.ie/documents/literacy\\_in\\_early\\_childhood\\_and\\_primary\\_education\\_3-8\\_years.pdf](https://www.erc.ie/documents/literacy_in_early_childhood_and_primary_education_3-8_years.pdf)

Kim, Y., ve Yazdian, L. S. (2014). “Portfolio assessment and quality teaching”. *Theory Into Practice*, 53(3), 220-227. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916965>

Kline, L. S. (2008). “Documentation panel: The “making learning visible” project”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/10901020701878685>

Knauf, H. (2017a). “Making an impression: Portfolios as instruments of impression management for teachers in early childhood education and care centres”. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 481-491. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0791-0>

Knauf, H. (2017b). “Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>

Knauf, H. (2018). “Learning stories: An empirical analysis of their use in Germany”. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0863-9>

- Knauf, H. (2020). "Documentation strategies: Pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in New Zealand and Germany". *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00979-9>
- Knauf, H., ve Lepold, M. (2021). "The children's voice-how do children participate in analog and digital portfolios?". *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 669-682. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1906291>
- Knauf, H. (2022). *Pedagogical documentation in early childhood education: Process-oriented procedures for documenting education and development*. Springer Nature.
- Küçükpara, M. F. (2023). Okul öncesi eğitiminde e-portfolio platformu geliştirme ve öğretmenlerin e-portfolio kullanımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Lim, S., ve Cho, M. H. (2019). "Parents' use of mobile documentation in a Reggio Emilia-inspired school". *Early Childhood Education Journal*, 47, 367-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00945-5>
- Lindgren, A. L. (2012). "Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology". *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0074-x>
- MacDonald, M. (2007). "Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms". *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- McAfee, O., ve Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children's learning and development (5th ed.)*. Pearson: Boston, MA.
- McFadden, A., ve Thomas, K. (2016). "Parent perspectives on the implementation of a digital documentation portal in an early learning centre". *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 86-94. <https://doi.org/10.1177%2F183693911604100411>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 4 Şubat). Erişim adresi: <https://mebbis.meb.gov.tr/kurumlistesi.aspx>
- Nadin, S., ve Cassell, C. (2006). "The use of a research diary as a tool for reflexive practice: Some reflections from management research". *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208-217. <https://doi.org/10.1108/11766090610705407>

- Neumann, M. M., Anthony, J. L., Erazo, N. A., ve Neumann, D. L. (2019). "Assessment and technology: Mapping future directions in the early childhood classroom". *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00116>
- Nuttall, J., Rooney, T., Gunn, A. C., ve White, E. J. (2023). "The impact of digital documentation platforms on early childhood educators' work in Australia and New Zealand". *Technology, Pedagogy and Education*, 32(2), 257-273. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2177720>
- OECD. (2022). *OECD Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Olmstead, C. (2013). "Using technology to increase parent involvement in schools". *TechTrends*, 57(6), 28-37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Öncü, H. (2009). "Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., ve Meyer, C. A. (1991). "What makes a portfolio a portfolio?". *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. ve Carr, M. (2009). "Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school". *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 4-15.
- Puckett, M. B., ve Black, J. K. (2000). "Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning". In: *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Reynolds, A. J., Lee, S., Eales, L., Varshney, N., ve Smerillo, N. (2022). "Parental involvement and engagement in early education contribute to children's success and well-being". *Family-School Partnerships During the Early School Years: Advancing Science to Influence Practice*, 91-111. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9_6)
- Rinaldi, C. (1998). "Projected curriculum constructed through documentation-progettazione: An interview with Lella Gandini". Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (eds.). in: *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. (pp.113-125). Ablex Publishing Corporation: London.

- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). Routledge.
- Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Seitz, H., ve Bartholomew, C. (2008). "Power to the people: Documenting family engagement in early childhood settings". *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 141-145.
- Shepard, L., Kagan, S. ve Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. National Education Goals Panel: Washington, DC.
- Siraj-Blatchford, I., ve Clarke, P. (2003). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. McGraw-Hill Education: UK.
- Stratigos, T., ve Fenech, M. (2020). "Early childhood education and care in the app generation: Digital documentation, assessment for learning and parent communication". *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177%2F1836939120979062>
- Torrance, H. (2001). "Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom". *Education 3-13*, 29(3), 26-32.
- Tsirika, M., Kakana, D., ve Michalopoulou, A. (2017). "The e-portfolio in a kindergarten classroom: adopting alternative assessment methods through action research". *American Journal of Educational Research*, 5(2), 114-123.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*.
- Vaughn, M. (2020). "What is student agency and why is it needed now more than ever?". *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Venkatesh, V., ve Davis, F. D. (2000). "A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies". *Management science*, 46(2), 186-204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- White, E. J., Rooney, T., Gunn, A. C., ve Nuttall, J. (2021). "Understanding how early childhood educators 'see' learning through digitally cast eyes: Some preliminary concepts concerning the use of digital documentation platforms". *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177%2F1836939120979066>

- Wortham, S. C. (2012). *Assessment in early childhood education*. Pearson: NJ.
- Yağmur, Ö., Osmanoğlu, N., Küçükosman, A., Çağış, M. B., Çıplakkılıç, N. ve Nazifoğlu, M.Ş. (2024). “Okul öncesi eğitim programında görsel sanat eğitimiyle ilişkili kazanımlar doğrultusunda öğretmenlerin uyguladığı sanat çalışmalarının değerlendirilmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 138-164. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1107694>
- Yang, T., Chan, A., ve Gunn, C. (2022). “The use of information and communication technology in pedagogical documentation: An investigation of early childhood education in China”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 265-280. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2052134>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin.
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Ülker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Ölmez, B., Aydos, E. H., Buldu, E., Ünal, H. B., Aras, S., Buldu, M. ve Akgül, E. (2021a). “An examination of Turkish early childhood teachers’ challenges in implementing pedagogical documentation”. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1047-1059. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01113-w>
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., ve Şahin, F. (2021b). “Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for ‘assessment as learning’”. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411-424. <https://doi.org/10.1177/14639491211048002>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. İlhan Günbayı (çev.). Nobel.
- Zaenab, S. (2022). “The role of pedagogical documentation in early childhood education in Indonesia”. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(3), 194-211. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1280>
- Zembat, R. (2012). “Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

## EKLER

### EK 1

## ÖĞRETMENLER İÇİN MİNİPORT KULLANIM KILAVUZU (İLK SAYFASI)

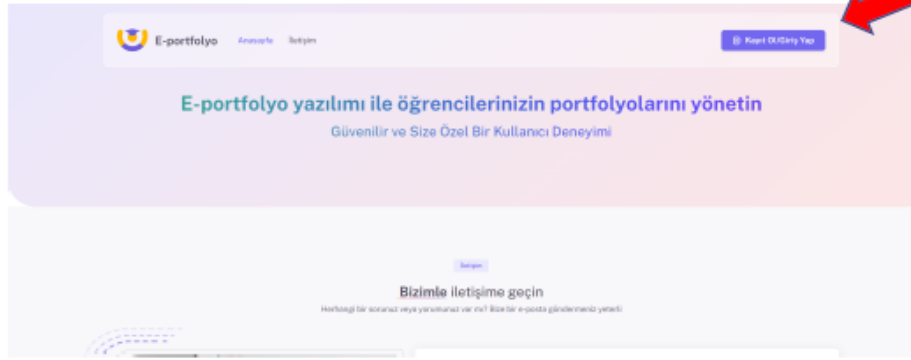
### ÖĞRETMENLER İÇİN

*“miniport.org”*

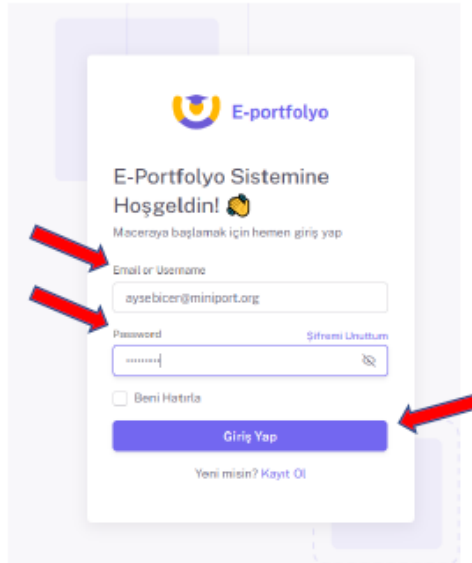
### KULLANIM KILAVUZU

#### GİRİŞ İŞLEMLERİ ve ANA SAYFA

“miniport.org” adresine girdiğinizde sizi aşağıda görülen ekran karşılayacak. Giriş yapmak için sağ üst köşede bulunan “Kayıt Ol/Giriş Yap” butonuna tıklayınız:



Aşağıda görülen sayfa karşınıza çıkacaktır. Burada yer alan “Email or Username” kısmına size verilen @miniport.org uzantılı kullanıcı giriş bilginizi ve “Password” kısmına size verilen şifrenizi yazınız. Ardından “Giriş Yap” butonuna tıklayınız.



## EK 2

# VELİLER İÇİN MİNİPORT KULLANIM KILAVUZU (İLK SAYFASI)

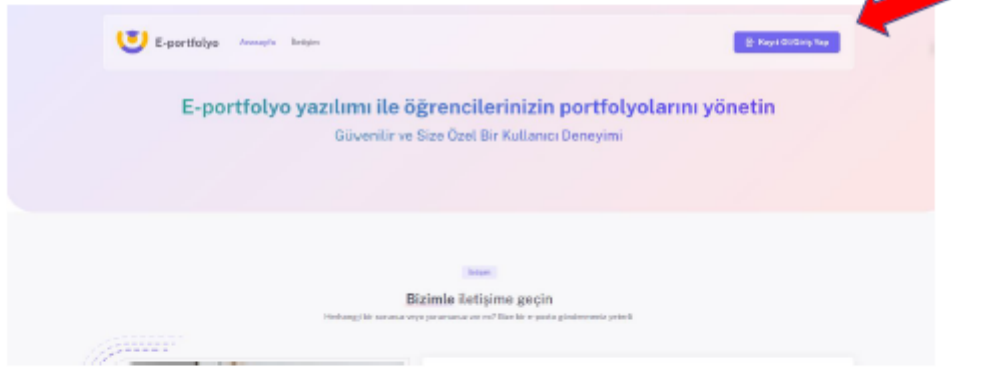
## VELİLER İÇİN

*"miniport.org"*

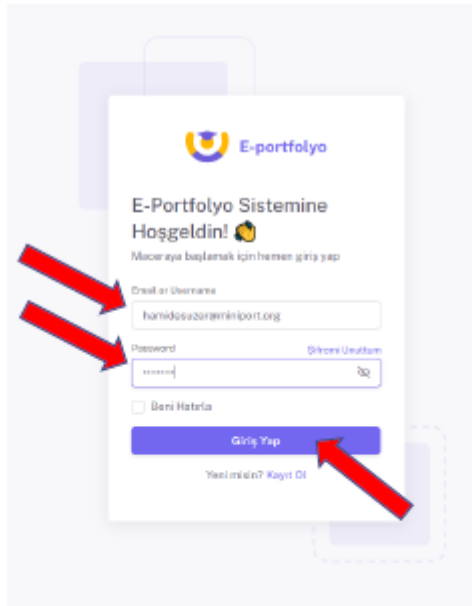
## KULLANIM KILAVUZU

### GİRİŞ İŞLEMLERİ

"miniport.org" adresine girdiğinizde sizi aşağıda görülen ekran karşılayacak. Giriş yapmak için sağ üst köşede bulunan "Kayıt Ol/Giriş Yap" butonuna tıklayınız:



Aşağıda görülen sayfa karşınıza çıkacaktır. Burada yer alan "Email or Username" kısmına size verilen @miniport.org uzantılı kullanıcı giriş bilginizi ve "Password" kısmına size verilen şifrenizi yazınız. Ardından "Giriş Yap" butonuna tıklayınız.



### EK 3

## ÖN GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

1. Okul öncesi eğitim ortamlarında daha önce e-portfolio deneyiminiz oldu mu?
2. E-portfolio web sitesini kullanmak size hangi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı seçenekler sunabilir? Beklentileriniz nelerdir?
  - a. (Eğer belirtmediyse) E-portfolio kullanım sürecinde kayıt/belgeleme/dokümantasyon konusunda yaşayacağınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlayıcı deneyimler neler olacaktır?
  - b. (Eğer belirtmediyse) E-portfolio kullanım sürecinde çocuğu tanıma ve değerlendirme konusunda yaşayacağınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlayıcı deneyimler neler olacaktır?
  - c. (Eğer belirtmediyse) E-portfolio kullanım sürecinde teknolojik açıdan yaşayacağınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlayıcı deneyimler neler olacaktır?
  - d. (Eğer belirtmediyse) E-portfolio kullanım sürecinde veli iletişimi konusunda yaşayacağınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlayıcı deneyimler neler olacaktır?
  - e. (Eğer belirtmediyse) E-portfolio kullanım sürecinde veli katılımı konusunda yaşayacağınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlayıcı deneyimler neler olacaktır?
3. Çocukların e-portfolio kullanımına hangi şekilde / nasıl katılım sağlayacağını düşünüyorsunuz?
4. E-portfolio sürecinin çocuğun aktif katılımına etkisi ne olacaktır? Ön görüşleriniz nelerdir?
5. E-portfolio kullanımının çocuğa katkıları/yararları hakkında ön görüşleriniz nelerdir?
6. E-portfolio sürecinin mesleki gelişiminize katkısı hakkında ön görüşleriniz nelerdir?

## EK 4

### SÜREÇ İÇİ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

1. Kullanmakta olduğunuz MiniPort.org web sitesinde (son iki haftada) deneyimlediğiniz üstün ve zayıf yönler nelerdir?
  - a. E-portfolyo sürecindeki (son iki haftada) kayıt/belgeleme/dokümantasyon deneyimleriniz nelerdir, neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
  - b. E-portfolyo sürecinde (son iki hafta için) çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
  - c. E-portfolyo sürecinde (son iki hafta için) teknolojiyi kullanma (teknolojiden yararlanma) deneyimleriniz nelerdir, neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
  - d. E-portfolyo aracılığıyla (son iki haftada) gerçekleşen veli iletişimi deneyimleriniz nelerdir, neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
  - e. E-portfolyo aracılığıyla (son iki haftada) gerçekleşen veli katılımı deneyimleriniz nelerdir, neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
2. Çocuklar e-portfolyo kullanımına (son iki haftada) ne şekilde katılım sağlıyor? Sağlıyorsa örneklerle açıklar mısınız?
3. Bu sürecin (son iki hafta için) çocuğun aktif katılımına etkisi hakkındaki gözlemleriniz nelerdir? Gözlemlerinizi örneklerle açıklar mısınız?
4. Bu sürecin (son iki hafta için) çocuklara katkısı/yararı hakkındaki gözlemleriniz nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?
5. Bu sürecin (son iki hafta için) mesleki gelişiminize katkısı hakkındaki gözlemleriniz nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?

## EK 5

### SON GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

#### *DEMOGRAFİK BİLGİLER*

- A. Adı-Soyadı
- B. Doğum tarihi
- C. Bilişim teknolojileri ya da öğretim teknolojileri alanında hiç seminer, kurs ya da eğitim aldınız mı?
- D. Daha önce hiç geleneksel (kâğıt temelli) portfolyo uygulaması yaptınız mı?
- E. Lise türü? Meslek lisesi, çocuk gelişimi mi?
- F. Mezun olunan üniversite, bölüm ve mezuniyet yılı
- G. Yüksek lisans durumu nedir?
- H. KPSS ile atanmış öğretmen mi, ücretli öğretmen mi?
- İ. Zorunlu görev nerede yapıldı?
- J. Öğretmenliğe başlama yılı
- K. Öğretmenlikte kaçınıcı yıl
- L. Şu anki kurumda kaç yıldır çalışıyor?

#### *PROTOKOL SORULARI*

1. E-portfolyo web sitesini kullanmak size hangi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı deneyimleri sundu? Deneyimlerinizden örnek verir misiniz?
  - a. (Eğer belirtmediyse) E-portfolyo kullanım sürecinde kayıt/belgeleme/dokümantasyon konusunda yaşadığınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlaştırıcı deneyimler nelerdi?
  - b. (Eğer belirtmediyse) E-portfolyo kullanım sürecinde çocuğu tanıma ve değerlendirme konusunda yaşadığınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlaştırıcı deneyimler nelerdi?
  - c. (Eğer belirtmediyse) E-portfolyo kullanım sürecinde teknolojik açıdan yaşadığınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlaştırıcı deneyimler nelerdi?
  - d. (Eğer belirtmediyse) E-portfolyo kullanım sürecinde veli iletişimi konusunda yaşadığınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlaştırıcı deneyimler nelerdi?
  - e. (Eğer belirtmediyse) E-portfolyo kullanım sürecinde veli katılımı konusunda yaşadığınız kolaylık sağlayıcı ya da zorlaştırıcı deneyimler nelerdi?

2. Çocuklar e-portfolio kullanımına ne şekilde katılım sağladı? Örneklerle açıkla mısınız?
3. E-portfolio sürecinin çocuğun aktif katılımına etkisini değerlendirir misiniz? Örneklerle açıkla mısınız?
4. E-portfolio kullanımının çocuklara katkısı/yararı hakkında ne düşünüyorsunuz? Ne tür katkılar/yararlar gözlemlediniz?
5. E-portfolio sürecinin mesleki gelişiminize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verir misiniz?
6. Deneyimlediğiniz e-portfolio sürecini kâğıt temelli portfolyolar ile kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
7. E-portfolio web sitesinin çeşitli (teknolojik, dokümantasyon, değerlendirme, veli iletişimi, çocuk katılımı, mesleki gelişim) boyutlarda geliştirilmesi/iyileştirilmesi için ne gibi düzenlemeler yapılabilir? Web sitesini geliştirmek/iyileştirmek için sizin önerileriniz nelerdir?
8. Okul öncesi eğitiminde öğretmenin çocuk için sakladığı/oluşturduğu belgeler, kayıtlar, değerlendirmeler bir sonraki kademede ilkökul öğretmenine resmi yollarla ulaştırılmamaktadır. Okul öncesi eğitimde oluşturulan e-portfolioyoların ilkökul öğretmenine aktarımı/ulaştırılması konusunda görüşleriniz nelerdir?

**EK 6**  
**GÖZLEM FORMU – 1**

*(BU GÖZLEM FORMU TEK SAYILI GÖZLEM HAFTALARINDA KULLANILACAK)*

1. Gerçekleştirilen e-portfolio etkinliği nedir? Süreci öğretmenin izlediği adımları betimleyerek yazınız.
2. Etkinlik hangi tarih ve saatte gerçekleştirilmiştir? Ne kadar sürmüştür?
3. Etkinliğe kaç çocuk katılmıştır?
4. Etkinliğe öğretmen dışında kaç yetişkin rehberlik etmiştir?
  - a. E-portfolio aracılığıyla hangi kayıt/belgeleme/dokümantasyon yöntemleri kullanılmıştır? (Bu soruyu hem öğretmenin e-portfolio kullanımı hem de çocukların aktif katılımı açısından iki boyutta yanıtlayınız.)
  - b. E-portfolio etkinliğinde kayıt/belgeleme/dokümantasyon sırasında gözlemlenen, kullanıcılara kolaylık sağlayan ve kullanıcıları zorlayan yönler nelerdir?
  - c. E-portfolio aracılığıyla hangi tanıma ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır? (Bu soruyu hem öğretmenin e-portfolio kullanımı hem de çocukların aktif katılımı açısından iki boyutta yanıtlayınız.)
  - d. E-portfolio etkinliğinde tanıma ve değerlendirme sırasında gözlemlenen, kullanıcılara kolaylık sağlayan ve kullanıcıları zorlayan yönler nelerdir?

**EK 7**  
**GÖZLEM FORMU – 2**

*(BU GÖZLEM FORMU ÇİFT SAYILI GÖZLEM HAFTALARINDA KULLANILACAK)*

5. Gerçekleştirilen e-portfolio etkinliği nedir? Süreci öğretmenin izlediği adımları betimleyerek yazınız.

6. Etkinlik hangi tarih ve saatte gerçekleştirilmiştir? Ne kadar sürmüştür?

7. Etkinliğe kaç çocuk katılmıştır?

8. Etkinliğe öğretmen dışında kaç yetişkin rehberlik etmiştir?

a. E-portfolio aracılığıyla hangi teknolojik imkânlara başvurulmuştur? (Bu soruyu hem öğretmenin e-portfolio kullanımı hem de çocukların aktif katılımı açısından iki boyutta yanıtlayınız.)

b. E-portfolio etkinliğinde teknolojiden yararlanılırken, kullanıcılara kolaylık sağlayan ve kullanıcıları zorlayan yönler nelerdir?


c. E-portfolio aracılığıyla veli ile iletişim kurmaya, eve ebeveyn-çocuk görevi göndermeye ya da veliye bilgi aktarmaya yönelik herhangi bir yol izlenmiş midir? (Bu soruyu hem öğretmenin e-portfolio kullanımı hem de çocukların aktif katılımı açısından iki boyutta yanıtlayınız.)


d. E-portfolio kullanımında veli iletişimi ve veli katılımı konusunda gözlemlenen, kullanıcılara kolaylık sağlayan ve kullanıcıları zorlayan yönler nelerdir?

## EK 8

### ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ GOOGLE FORMS ŞABLONU

# ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

██████████@gmail.com [Hesap değiştir](#) 

 Paylaşılmıyor

**\* Zorunlu soruyu belirtir**

**OLAYIN YAŞANDIĞI TARİH (formun ne zaman doldurulduğu zaten log kayıta var) \***

GG AA YYYY

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**KONU \***

Yanıtınız \_\_\_\_\_

**AÇIKLAMALAR \***

Yanıtınız \_\_\_\_\_

**Gönder** **Formu temizle**

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

**Google Formlar**

## EK 9

### ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ GOOGLE FORMS ŞABLONU

### ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ

Bu form [miniport.org](http://miniport.org) web sitesini deneyimleyen öğretmenlerin veri toplama süreci boyunca duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarması için oluşturulmuştur. Bu form aracılığıyla gönderilen tüm veriler sadece araştırma kapsamında ve araştırmacı tarafından incelenecektir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

**Serenay BAŞALEV ACAR**

██████████@gmail.com [Hesap değiştir](#)

Paylaşmıyor

\* Zorunlu soruyu belirtir

Adınız ve Soyadınız \*

██████████

██████████

████████████████████

██████████

Bu günlük girişini **hangi tarihteki uygulamanız** için yapıyorsunuz? \*

GG AA YYYY

\_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

1. SORU: Belirttiğiniz tarihte [Miniport](http://Miniport)'u kullanarak **neler yaptınız?** Kısaca bahsedermisiniz?

Yanıtınız

2. SORU: Yukarıda bahsettiğiniz uygulamalara dair **duygularınız** ve **düşünceleriniz** nelerdir? Kendinizi nasıl **hissettiniz?**

Yanıtınız

3. SORU: Uygulamalara **çocuklar dahil olduysa**, çocuklara dair **gözleminiz** nelerdir?  
(Çocuklar dahil olmadıysa olmadığını belirtebilirsiniz)

Yanıtınız

4. SORU: Bu uygulamadan **aklınızda kalan en önemli şey** nedir?

Yanıtınız

5. SORU: Dilerseniz bu sorulardan sadece birini ya da her ikisini de cevaplayabilirsiniz:

- (1) Yukarıda bahsettiğiniz uygulamada **neyi farklı yapmak isterdiniz?**
- (2) **Bir sonraki uygulamanızda** ne yapmak istersiniz?

Yanıtınız

6. SORU: **SERBEST YAZIM SEÇENEĞİ**  
Eklemek istediniz bir şey var mı?

Yanıtınız

**Katkılarınız için teşekkür ederim.**

**Gönder**

[Formu temizle](#)

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Google Formlar

**EK 10**  
**ETİK KURUL İZİNİ**



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.01.04-2400001203  
Konu : Başvuru İncelenmesi

03.01.2024

Sayın Arş. Gör. Serenay BAŞALEV ACAR

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0963 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 28.12.2023 tarih ve 16/39 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 39-** Sorumlu yürütücülüğünü Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL'in yaptığı ve proje araştırmacısı Arş. Gör. Serenay BAŞALEV ACAR tarafından gerçekleştirilen "Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, ilgili taahhüt edilen izinlerin alınması ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonuna sunulması koşulu ile Etik Komisyon ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



**EK 11**  
**İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN ARAŞTIRMA İZİNİ**



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-96207148  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Serenay BAŞALEV  
ACAR)

08/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünüzün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin 30.01.2024 tarihli ve E-93130991-302.08.01-2400030340 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.02.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi  
Araştırma Türü : Görüşme / Gözlem  
Araştırma Yeri : Küçükçekmece [REDACTED] Anaokulu, Küçükçekmece [REDACTED] Anaokulu  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Anaokulu, Öğrencileri, Öğrenci Velileri, Öğretmenleri  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mütürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

## EK 12

# ÖĞRETMENLER İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

### ÖĞRETMENDEN ALINACAK BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adıyla, Arş. Gör. Serenay BAŞALEV ACAR ve Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo web sitesi kullanımının okul öncesi öğretmenleri tarafından deneyimlenmesi ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Sekiz haftalık süre boyunca e-portfolyo web sitesini öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullanması ve sınıfındaki çocuklar için web sitesine yüklemeler yapılması beklenmektedir. E-portfolyo web sitesinin kullanımı öncesinde sitenin kullanımına yönelik öğretmenlere kısa bir eğitim verilecektir. Araştırma kapsamında yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlerin yapılması toplamda on haftalık bir süreci kapsamaktadır. Ön ve son görüşmeler birinci ve onuncu hafta yapılacak, e-portfolyo web sitesinin deneyimlendiği sırada yapılacak sınıf içi gözlemler ve süreç görüşmeleri ise ikinci ve dokuzuncu haftalar aralığında gerçekleştirilecektir. E-portfolyo web sitesinin deneyimlendiği sekiz haftalık süreçte öğretmenlerin yazılı yanıtına yapması amacıyla öğretmen günlükleri tutulması beklenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: ( ) Bilimsel araştırma (X) Doktora tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul ili; Küçükçekmece, Avcılar, Bakırköy, Zeytinburnu, Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan anaokulları

Araştırma Uygulaması: ( ) Anket (X) Görüşme (X) Gözlem

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek tüm bilgiler ve veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, elde edilen veriler analiz edildikten sonra bilimsel yayınevine getirilerek yayınlanacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen; görüşmeler sırasında, günlük tuttuğunuz süreçte ve e-portfolyo web sitesini deneyimlemeniz sürecinde bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde yanıtlamanız ve süreçte katılım sağlamanızdır.

Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazıyla ses kaydı alınacaktır ve araştırmanın raporlanması ardından bu ses kayıtları imha edilecektir. Bu formu okuyup onaylamanız, hem görüşmeler esnasında ses kaydı alınmasını hem de araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

**NOT: VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI HAFTADA BİR DERS SAATİNİ GEÇMEYECEKTİR.**

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bitikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Serenay BAŞALEV ACAR ve Emine Ferda BEDEL

İletişim Bilgileri : [Redacted]

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

**EK 13**  
**VELİLER VE ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM**  
**FORMU**

**ÇOCUK İÇİN VELİDEN ALINACAK BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adıyla, Arş. Gör. Serenay BAŞALEV ACAR ve Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL tarafından 2023-2024 eğitim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo web sitesi kullanımının okul öncesi öğretmenleri tarafından deneyimlenmesi ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenler ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlerin yapılması toplamda on haftalık bir süreci kapsamaktadır. Öğretmenlerin sekiz haftalık süre boyunca e-portfolyo web sitesini öğretim süreçlerinde kullanması ve sınıfındaki çocuklar için web sitesine yüklemeler yapması beklenmektedir. E-portfolyo web sitesine öğretmen tarafından çocuklara ait ürünler, çizimler, fotoğraflar ya da videolar yüklenebilir. Öğretmenin web sitesine yapacağı yüklemeleri sadece çocuğun velisi kendisine özel verilen kullanıcı adı ve şifre ile görebilecektir. Çocuğa ait bilgilerin yüklenip saklanabileceği e-portfolyo web sitesinin deneyimlendiği bu araştırma kapsamında çocukların velilerinden gönüllü katılım onayı gerekmektedir.

Araştırma Uygulaması: Araştırmacı öğretim sürecinde öğretmenin e-portfolyo kullanımını gözlemleyecek ve öğretmen ile görüşmeler yapacaktır. Aynı zamanda öğretmen sınıfındaki çocuklar için web sitesine yüklemeler yapacaktır ve veliler kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifre ile bu yüklemeleri web sitesi üzerinden takip edebilecektir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek tüm bilgiler ve veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, elde edilen veriler analiz edildikten sonra bilimsel yayın haline getirilerek yayınlanacaktır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular, deneyimler ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse araştırmayı yarıda bırakmakta ve e-portfolyo web sitesini kullanmamakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda araştırmacıya, uygulama sürecini tamamlayacağını söylemesi (ya da söylemeniz) yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzun hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu formu okuyup onaylamaz, çocuğunuzun ait bilgilerin öğretmeni tarafından e-portfolyo web sitesine yüklenileceğini ve çocuğunuzun araştırmaya dahil olmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma sürecinde ya da bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Serenay BAŞALEV ACAR ve Emine Ferda BEDEL

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

Tarih: ... / ... / .....

İsim-Soyisim İmza:

Velî Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

## VELİDEN ALINACAK BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Katılacağınız bu çalışma, "Erken Çocukluk Eğitiminde E-Portfolyo Kullanımının Öğretmenlerin Deneyimleri ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adıyla, Arş. Gör. Serenay BAŞALEV ACAR ve Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Erken çocukluk eğitiminde e-portfolyo web sitesi kullanımının okul öncesi öğretmenleri tarafından deneyimlenmesi ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenler ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlerin yapılması toplamda on haftalık bir süreci kapsamaktadır. Öğretmenlerin sekiz haftalık süre boyunca e-portfolyo web sitesini öğretim süreçlerinde kullanması ve sınıfındaki çocuklar için web sitesine yüklemeler yapması beklenmektedir. E-portfolyo web sitesine öğretmen tarafından çocuklara ait ürünler, çizimler, fotoğraflar ya da videolar yüklenebilir. **Öğretmenin web sitesine yapacağı yüklemeleri sadece çocuğun velisi kendisine özel verilen kullanıcı adı ve şifre ile görebilecektir. Çocuğa ait bilgilerin öğretmen tarafından yüklenip saklanabileceği, e-portfolyo web sitesinin deneyimlendiği; velilerin de e-portfolyo web sitesine çocuğu hakkında bilgi, ürün ya da fotoğraf yükleyerek katılabileceği bu araştırma kapsamında siz velilerden de gönüllü katılım onayı gerekmektedir.**

**Araştırma Uygulaması:** Araştırmacı öğretim sürecinde öğretmenin e-portfolyo kullanımını gözlemleyecek ve öğretmen ile görüşmeler yapacaktır. Aynı zamanda öğretmen sınıfındaki çocuklar için web sitesine yüklemeler yapacaktır ve veliler kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifre ile bu yüklemeleri web sitesi üzerinden takip edebilecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırma sizin için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada sizlerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek tüm bilgiler ve veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, elde edilen veriler analiz edildikten sonra bilimsel yayın haline getirilerek yayınlanacaktır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular, deneyimler ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz araştırmayı yarıda bırakmakta ve e-portfolyo web sitesini kullanmamakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda araştırmacıya, uygulama sürecini tamamlayamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

**Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu formu okuyup onaylamanız, çocuğunuza ait bilgilerin öğretmeni tarafından e-portfolyo web sitesine yüklenilebileceğini ve veli olarak araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.**

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma sürecinde ya da bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Serenay BAŞALEV ACAR ve Emine Ferda BEDEL

İletişim bilgileri : [Redacted]

**Veli olarak yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).**

Tarih: ... / ... / .....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:



## *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknolojileri Eğitsel Amaçla Kullanımı: Dokümantasyon, Değerlendirme, Veli Katılımı ve İletişimi\**

Serenay BAŞALEV-ACAR<sup>\*</sup>  
Emine Ferda BEDEL<sup>\*</sup>

### Özet

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel amaçlarla kullandığı dijital teknoloji (DT) ve uygulamaların; dokümantasyon, değerlendirme, veli iletişimi ve katılımı boyutlarında incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel bir çalışma tasarlanarak İstanbul'da görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve bunun sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: eğitsel amaçlarla genel olarak teknoloji kullanımı, saklama ve paylaşma, değerlendirme, veli katılımı ve iletişimi. Bulgular, DT'lerin eğitimsel içerik, çocukların aktif katılımı, izleme ve inceleme imkânı, belgeleri paylaşma ve uzun süre saklama, çocukların öğrenmelerini görünür kılma, akran öğrenmesi, oyunlaştırma, içerik çeşitliliği, katılımın artması, anında ve kolay iletişim gibi faydalar sunduğunu göstermiştir. Öte yandan malzeme ve donanım eksikliği, kötüye kullanım, pedagojik zorluklar, velilerin zorlayıcı tutum ve talepleri gibi çekinceler ifade edilmiştir. Tartışma ve sonuçlarda, erken çocukluk eğitiminde eğitsel amaçlarla DT kullanımının dokümantasyon, değerlendirme ve veli katılımı ve iletişimi boyutlarındaki entegrasyonu ve bu boyutların kendi arasındaki bütünsellik gereğine dikkat çekilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, dijital teknoloji, dokümantasyon, değerlendirme, veli katılımı ve iletişimi.

Sorumlu yazar: Serenay BAŞALEV-ACAR

\* Bu makale; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı yayın şartı kapsamında üretilmiştir.