

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE
VERİLEN REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI KONULU
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Ceyda Ceren ÖZDEMİR

Haziran-2013

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE
VERİLEN REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI KONUSU
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ceyda Ceren ÖZDEMİR**

**Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN**

BOLU-2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ceyda Ceren ÖZDEMİR'e ait “Okul Öncesi Öğretmenliği 3.Sınıf Öğrencilerine Verilen Reggio Emilia Yaklaşımı Konulu Eğitim Programının Etkililiğın İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ
Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**A REVIEW ON EFFECTIVENESS OF REGGIO EMILIA
APPROACH BASED EDUCATION FOR 3RD GARDE
PRESCHOOL TEACHİNG STUDENTS****Ceyda Ceren ÖZDEMİR****Master Thesis****Primary School Education / The Department Of Preschool Education****Thesis Advicer: Associate Professor Yasemin AYDOĞAN****May 2013, (xiv+ 98 pages)**

Aims of this study is to survey effectiveness of education programs based on Reggio Emilia Approach applied on 3rd grade Preschool Teaching Students.

Pre-test and post-test control group models ara used in this study. Groups are determined bu random assignment method on a voluntary. The study group of this research involves 26 third grade students of licede studying Pre-School Education in the Department of Primary School Education at Bolu İzzet Baysal University Education Faculty 2011-2012 education year.

The study group involves 15 students and the control group involves 11 students. Pre-information test and performance test were given to these students and they were also given basic information about Reggio Emilia Approach and the samples of the practise in 5 days including 4 hours a day, total 20 hours.

The knowledge test and the performance rating measures developed by the researcher were used to get the data of research.

The data gathered by the knowledge test and the performance rating measures given to the students was analysed in SPSS-15 packet programme. The percentage and the frequency of the data were given in it. Manny Whitney U test was used on the changing situations which were not normally distriuted in two groups while examining the differences between the group.

Wilcoxon pointing test was used to test the differences of the chancing situation of the groups before and after their workshop.

While examining the differences between the groups, 0,05 was used fort he positive result. When it was $p < 0,05$, it was $p > 0,05$, it was seen that there wasn't a positive difference between the groups.

After the research it was pointed out that The Third Grade Student Of Licence Studying Pre-School Education didn't have any information about Reggio Emilia Approach before the seminar given by the researcher. After the seminar, a positive difference of the students' knowledge and performance level about the subject was clearly observed.

After the research ended with a good result, it can be recommended that Different Education Approaches and Practises should be given to the licence students of pre-school education to improve themselves for their future jobs.

Key Words: Licence of pre-school education, Reggio Emilia Approach, knowledge and performance level.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE VERİLEN REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI KONULU EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Ceyda Ceren ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Haziran 2013, (xiv+ 98 sayfa)

Bu araştırma okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma da ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplar yansız atama yolu ile gönüllülük esasıyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.sınıf lisans öğrenimi gören 26 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden gönüllülük esasıyla 15 öğrencinin katılımıyla deney grubu ve 11 öğrencinin katılımıyla kontrol grubu oluşturulmuştur. Oluşan gruplara ön bilgi testi ve performans I ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. İlk uygulamadan sonra 15 kişiden oluşan deney grubuna 5 gün süreyle, her gün 4 saat olmak üzere toplam 20 saat Reggio Emilia Yaklaşımının Temelleri, Uygulamaları ve Uygulama Örnekleri konusunda eğitim verilmiştir. Eğitim sonrasında bilgi testi ve performans II ölçekleri son test olarak, deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Reggio Emilia Bilgi Testi” ve “Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine uygulanan ölçeklerle toplanan veriler SPSS-15 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken, ikili gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öncesi sonrası değişkenlerin gruplarda ki farklılığı test edilirken Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği 3.sınıf lisans öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu ile eğitim çalışmaları yapılmadan önce Reggio Emilia Yaklaşımı hakkındaki bilgi ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, deney grubu ile yapılan eğitim çalışmaları sonucunda bilgi ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş, lisans öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Farklı Eğitim Yaklaşımları ve Uygulamalarına yönelik eğitim programı çalışmaları yapılması sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenliği, Reggio Emilia Yaklaşımı, bilgi ve performans düzeyi.

Canum Ailem'e

TEŞEKKÜR

Araştırmamda beni her zaman destekleyen, güler yüzü, sabrı ve pozitif düşünceleri ile benim motivasyonumu yüksek tutan, beni yüreklendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN’a sonsuz teşekkür ederim.

Okul öncesi öğretmenliği alanında gelişimimi ilk katkısı olan ve destekleyen, öğrenim hayatımda ve bu meslekte bana büyük katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Berrin AKMAN, Prof. Dr. Belma TUĞRUL’a ve Okul Müdürüm Sayın Muhabbet KOÇ’a şükranlarımı sunarım.

Yabancı kaynak tercümelerinde desteğini esirgemeyen Yunus KOÇ’a ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf lisans öğrencilerine gösterdikleri ilgi ve alakaları için teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında yanımda olan, beni destekleyen, maddi manevi desteğini esirgemeyen aileme ve tez yazım aşamasındaki özverisi için ablam Pınar ÖZDEMİR’e sonsuz teşekkürler.

Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans/doktora tezi olarak sunduğum, Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerine Verilen Reggio Emilia Yaklaşımı Konulu Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İmza

Ad ve Soyad

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ABSTRACT	iv
ÖZET	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR	ix
ETİK İLKERE UYDUĞANA İLİŞKİN METİN	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xiv
BÖLÜM I	
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	7
2.1. Alternatif Eğitim	7
2.2. Yeni Eğitim	21
2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı	23
2.3.1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi	23
2.3.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Temelleri	26
2.3.3. Reggio Emilia Okullarının Yapısı ve Eğitim Ortamı	30
2.3.4. Reggio Emilia Okullarının Eğitim Programı	34
2.3.5. Reggio Emilia Okullarında Öğretmen Modeli	38
2.3.6. Reggio Emilia Okullarında Çocuk Modeli	41
2.3.7. Reggio Emilia Okullarında Aile Modeli	43
2.4. İlgili Araştırmalar	44

BÖLÜM III

3. Yöntem	52
3. 1. Araştırma Modeli	52
3. 2. Çalışma Grubu	52
3.2.1. Deney Grubu	53
3.2.2. Kontrol Grubu	53
3. 3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Reggio Emilia Bilgi Testi	53
3.3.2. Performans Değerlendirme Ölçeği	56
3.4. Verilerin Toplanması	57
3.3.1. Ölçme Araçları ve Eğitim Programının Uygulanması	57
3. 5. Verilerin Analizi	61

BÖLÜM IV

4. Bulgular	62
--------------------	-----------

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Tartışma	68
5.1. Öneriler	76

KAYNAKÇA	79
-----------------	-----------

EKLER	87
--------------	-----------

EK-1 Reggio Emilia Bilgi Formu	88
EK-2 Performans Değerlendirme Ölçeği I	91
EK-3 Performans Değerlendirme Ölçeği II	92
EK-4 Deney Grubu Çalışma Fotoğrafları	93
EK-5 Çalışma Grubu Performans Görevi I ve Performans Görevi II Ürünleri Fotoğrafları	98

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3.3.1-1. Reggio Emilia Bilgi Testi ölçeğine ilişkin faktör analiz sonuçları	54
Tablo 3.3.1-2. Reggio Emilia Yaklaşımı temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutu güvenirlik analizi	54
Tablo 3.3.1-3. Reggio Emilia Yaklaşımı temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutu güvenirlik analizinde soruların tutarlılığı	55
Tablo 3.3.1-4. Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutu güvenirlik analizi	55
Tablo 3.3.1-5. Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutu güvenirlik analizinde soruların tutarlılığı	56
Tablo 4-1. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenci sayısı	62
Tablo 4-2. Deney ve kontrol grupları ön ve son bilgi testi puanları	63
Tablo 4-3. Kontrol grubu ön ve son bilgi testi puanları dağılımı	63
Tablo 4-4. Deney grubu ön ve son bilgi testi puanları dağılımı	64
Tablo 4-5. Kontrol ve deney grupları performans değerlendirme I Ölçeği değerleri dağılımı	65
Tablo 4-6. Kontrol ve deney grupları performans değerlendirme II ölçeği değerleri dağılımı	66
Tablo 4-7. Kontrol ve deney grupları arasında performans değerleri dağılımı	67

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu çalışmada yer alan simgeler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kısaltma	Açıklama
N	Örneklem Büyüklüğü
P	Anlamlılık Düzeyi
t	t-testi Değeri
S	Standart Sapma
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
$\bar{X}$	Ortalama

BÖLÜM I

1. Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanırken (Ertürk,1974), erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğumundan sekiz yaşına kadar olan zaman diliminde çocukların gelişimi için yapılması gereken tüm politika ve programlar olarak ifade edilir. Erken çocukluk eğitim programı ise 0-72 aylar arasındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen amaçlar doğrultusunda, kazandırılmak istenen kazanımlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantılarını düzenleyerek, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de kapsayan çalışmalardır (Aral, Kandır, Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim de, ilköğretimin başlangıcına kadar olan yıllar içerisinde, çocuğa yaşadığı toplumda alacağı yeri ve sorumluluklarını öğreten, mutlu, öz güvenli, kendi yeteneklerinin farkında, girişken ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim aynı zamanda, çocuklara problem çözme, üst düzey ve bilimsel düşünme becerilerini kazandırmayı da amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında verilen eğitimin kalitesi önemli bir etkindir. Günümüzde istenilen eğitim kalitesine ulaşabilmek için deneyimler yoluyla etkin öğrenme, kavramsal öğrenme, anlamlı bağlamsal öğrenme, etkileşimci ve birlikte öğrenme, geleneksel konular ve temalarla ilişkili eğitim etkinliklerinin uygulaması gibi ilkelerden söz edilmektedir. Son yıllarda erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmalar eğitimin "nasıl" verilmesinden çok çocuğun gelişim aşamasına göre uygun etkinlikler yoluyla "nelerin" verilmesine yoğunlaşmış ve "neyin", "ne zaman" öğretileceği gündeme gelmiştir. Bu durumda, çocuğun ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri, öğrenmenin ne şekilde değerlendirileceği ve ailenin eğitim sürecine katılımının sağlanması önem kazanmıştır (Sevinç, 2005). Gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim teorileri, eğitim sistemini etkileyen yeni model ve yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur. Birbirinden farklı program önerileri bulunmasına karşın genel olarak hepsinin temel felsefesi, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bir alt yapı oluşturmaktır.

Çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını temel alan erken çocukluk programlarından biri de Reggio Emilia yaklaşımıdır.

Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi, doğumdan itibaren, sosyal, zeka dolu ve meraklı çocuk imgesini savunmuş ve ilişkisel temelli eğitim fikriyle, her çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olması, çocukların aile, öğretmen, toplum, çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi üzerine odaklanmıştır (New, 2000).

Programın esnek, araştırmalar, kaynak, yöntem, materyal ve eğitim ortamı üzerine kurulduğu, öğretmenin iyi bir gözlemci, araştırmacı ve dinleyici olduğu, materyallerin ve mekanın doğal, çocuğun araştırmasına, diyaloga geçerek öğrenme deneyimlerini yaratmasına olanak veren, progettazione ve dokümantasyon ile öğrenme sürecini değerlendiren ve görünür hale getiren, ailelerin okulun bir parçası olarak görüldüğü Reggio Emilia yaklaşımı, dünyanın ilgisini çekmiş ve günümüzde bir çok ülke tarafından uygulanan, takip edilen ve araştırılan erken çocukluk eğitimi programı olmuştur.

Reggio Emilia yaklaşımının erken çocukluk eğitimde dikkat çeken özellikleri erken çocukluk eğitimi veren okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları tarafından bilinmesinin eklektiklik özelliği olan okul öncesi programında öğretmen ve öğretmen adaylarının planlamalarını çeşitlendirmelerinde destek olabilecektir.

Soydan (2013); Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, kurumların fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi gibi niceliksel çalışmaların yanı sıra eğitim personeli ve müfredatı gibi niteliği etkileyen faktörler üzerinde de çalışmaların yürütüldüğünü ancak okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kalite sorununu göz ardı ederek sadece niceliksel çalışmaların yapılması gelecekte birçok sorunu da birlikte getireceğinden okul öncesi eğitimin niteliksel yönünün geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara ağırlık verilmesini önermiş ve bu çalışmalarda okul öncesi

eğitimde kaliteli hizmet verilmesinde kritik bir öneme sahip olan öğretmen ve eğitim müfredatının niteliğinin geliştirilmesinin ele alınmasını önermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca nitelikli eğitim programları hazırlayabilecek yeterlilikte yetiştirilmesine büyük özen gösterilmesini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocuk gelişimi ve öğrenme (felsefe ve teori) konularındaki düşüncelerinin eğitim programlarının gelişmesine yön verdiğini ve öğretmenin rolü, kullanılan materyaller-kaynaklar, eğitim çevresinin yapısı, çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi alanlarında müfredatın yapısının oluşmasını sağladığını ifade etmiştir.

Erken Çocukluk Pedagoji Komitesi (2001) öğretmen ve öğretmen adaylarının, kendi düşüncelerini ifade etmesi ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun yaklaşım ve stratejileri sınıflarındaki etkinliklere uyarlamasına yardımcı olacak üst bilişsel yeteneklerini geliştirmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretim şekilleri hakkında bilinçli kararlar alabilmek için gelecekteki uygulamalarına yön verecek düşünceleri ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarında, düşüncelerini tanımlaması ve keşfetmesi için çeşitli fırsatlar sunan, tartışmaya cesaretlendiren süreçlerin yer alması önerilmiştir.

Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim müfredatında, öğretmen adaylarına erken çocukluk eğitimi alanında dünyadaki farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlarda öğretmenin rolü, kullanılan materyaller-kaynaklar, eğitim çevresinin yapısı, çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi konuları aktarılmaktadır. Okul öncesi lisans eğitimi müfredatında tanıtılan yaklaşımlar arasında Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Proje Yaklaşımı yer almaktadır. Bu yaklaşımlar hakkında öğretmen adayları bilgilendirilerek, aylık ve günlük plan hazırlama sürecindeki düşüncelerinin şekillenmesi amaçlanmaktadır. Yaklaşımlar ile ilgili teorik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra öğretmenlerin eğitim müfredatını hazırlarken düşüncelerini ve kararlarını etkileyen teorik alt yapının bilinmesi, hem öğretmenler hem de öğretmenleri yetiştiren eğitimciler açısından önem taşımaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim

müfredatlarını hazırlarken temel alabilecekleri yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde uygulanan pek çok yaklaşım vardır. Öğretmen adaylarının öğrendikleri bu yaklaşımlardan hangisini benimsedikleri, hangisini sınıflarında uygulayacak olmaları önemlidir.

Öğretmen adaylarının kendi düşünceleri, mevcut imkanları ve öğrencileri üzerinde düşünüp yeniden yorumlanmaya fırsat veren Reggio Emilia yaklaşımı konusunda öğretmen adaylarında farkındalık yaratmak istenmiştir.

Bu düşünceyle de araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesini amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf lisans öğrencilerinin Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programına katılmadan önceki bilgi düzeyleri ve performans becerileri deney ve kontrol grubunda farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf lisans öğrencilerinin Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programına katıldıktan sonraki bilgi düzeyleri ve performans becerileri deney ve kontrol grubunda farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim, lisans öğrencilerine öğretmenlik uygulaması derslerinde ve öğretmenlik mesleğine başladıklarındaki program uygulamalarında çeşitlilik ve farklılık oluşturmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu neden araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımı konusundaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin artmasına, kişisel ve mesleki gelişmelerinde bu deneyimlerden yararlanmalarına,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinde erken çocukluk dönemindeki farklı eğitim yaklaşımları konusunda ilgi uyandırarak, bilgi ve beceri sahibi olma istekliliklerinin artırılmasına,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin eğitim programlarında, erken çocukluk dönemindeki farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili daha kapsamlı ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılmasına,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin aldıkları Reggio Emilia eğitimi desteği ile okul öncesi eğitim programındaki kültür, çevre, çocuk, aile, okul etkileşimini daha etkin kullanmalarına,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimler almalarının eklektik özelliği olan okul öncesi programını uygularken, uygulamalarında yaratıcı, esnek ve araştırmacı olmalarına,
- Okul öncesindeki farklı yaklaşımlar hakkında bilgi ve deneyim sahibi olan lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında meslektaşlarına destek ve öncülük etmelerine,
- Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3.sınıf lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde alternatif eğitim, yeni eğitim ve Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Alternatif eğitim

Eski Yunanlılar okul için “leisure (boş ya da serbest zaman yeri)” sözcüğünü kullanmıştır. Romalılar, Eski Yunanlıların okul fikrini ödünç almış ve üstün bir çocukluk bilinci geliştirmişlerdir. Ortaçağda çocukluğun yedi yaşında bittiği, çünkü çocukların iyi bir biçimde konuşmaya başlamalarının ancak yedi yaşında gerçekleştiğini savunmuşlardır. Matbaa ile birlikte, çocukların öğrenecekleri bilgiler ve konular çoğalmış, hatta bazı görüşlere göre bu gelişme, günümüzdeki bilgi patlaması olgusunun oluşumuna da temel atmıştır. Buna rağmen çocukluk olgusu, yüz elli yıldan daha eski bir tarihe sahip değildir. Çünkü çocukluk olgusu, Rönesans’ın insani icatlarından biridir (Postman, 1995).

Rönesansla birlikte çocuğun eğitim hakkı, okulun yükselen bir değer olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okulun bu artan önemi, öğrenme piyasalarına karşı savaş vermek durumunda kalmış, organize okulların etkinliğini tartışır hale getirmiştir. Bu noktada günümüz okulunun toplumsal rolüne dair iki fikir ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, radikal okul eleştirileridir, iddiaları okulun yok edilmesi, toplumun okulsuzlaştırılması yönündedir. İkinci fikir ise, Avrupa Konseyi’nin 21.Yüzyıl İçin Eğitim projesidir. Bu proje ise okullaştırılmış bir toplum projesidir ve beşikten mezara kadar okulu öngörür (Hesapçıoğlu, 2004).

Eğitimde 19. yy da özgürlükçü fikirlerin savunulduğu yeni bir pedagojiyi ortaya çıkmıştır. Eğitimde özgürlükçü paradigmanın; eğitimin, eğitim ortamının, eğitim veren ve alan kişiler arasındaki ilişkinin, etkili öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiği

konusundaki görüşleri diğer paradigma ve ekollerden farklı bir yaklaşım sergilemiştir (Korkmaz, 2005).

Okulu anlamaya yönelik olan özgürlükçü paradigma çeşitli okul modellerini beslemiştir (Dündar, 2007). Eğitim ortamında öğrenciyi temel alan ihtiyaçlarına ve kişilik gelişimine birincil planda değer veren, öğrencinin her açıdan bir bütün olarak gelişiminin sağlanması görüşünü benimseyen özetle; eğitimi özgürlük kavramı üzerine oturtan bu paradigma; hümanistik (=insancıl) eğitim anlayışı, aktivite merkezli eğitim anlayışı başlıkları ile de ele alınmıştır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

Bu süreçte ilk özgürlükçü eğitim temelleri Rousseau'nun eğitim görüşlerine dayanmaktadır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996). Rousseau'nun özgürlükçü eğitim paradigması yüzyılımızın başındaki “toplum öğretimi hareketini” (=yeni eğitim=progressive eğitim) ve 1920’li yıllarda anti-otoriter eğitim hareketini etkilemiş, 1960’lı yıllarda okulsuz toplum hareketinde belirleyici olmuş, günümüzdeki öğrenci merkezli eğitim/ öğretimi, simetrik öğretimi ve çocuğa göre okul düşüncelerinin merkezine yerleşmiştir (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996). Yeni eğitim hareketinin içindeki kimi eğitim görüşleri, okulsuz toplum hareketi ve anti otoriter eğitim hareketi “eğitim alternatifleri/ felsefi alternatifler/ alternatif eğitim” olarak adlandırılan hareketi oluşturmuşlardır.

Alternatif eğitim ile ilgili en zor olan şey terminolojideki karışıklıdır. Martin “felsefi alternatifler”, Miler ise “eğitim alternatifleri” terimini kullanmışlardır. Kimi kaynaklarda terimin “öğrenme alternatifleri” olarak kullanıldığı görülmektedir. Glines ise her programın seçeneklerden birisi olması gerektiğini savunarak “alternatif eğitim”, alternatif okul”, “alternatif eğitimci” ya da “normal olmayan okul” gibi tekil kelimelerin kullanıma karşı çıkarak, terimleri çoğul olarak kullanmıştır. Yine farklı yazarlar tarafından alternatifin yerine geleneksel olmayan, klasik olmayan, standart olmayan; otantik/gerçek, holistik, ilerici kelimeleri kullanılmıştır (Korkmaz, 2006).

Avrupa’daki ilk alternatif okul girişimlerinin birçoğu yeni eğitim akımının etkisindeydi. Yaklaşık iki yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre’de

Pestalozzi, Almanya’da Frobel ve ABD’de Alcott gibi hümanist eğitimciler öğrenmeyi mekanize hale getiren eğilime karşı çıkmışlar, gerçek, koruyucu ilişkilere, araştırma özgürlüğüne, anlam ve amaç için doğuştan gelen arayışa dayalı pedagojiler uygulamışlardır. Örneğin Amerika’da ilk alternatif okul girişimi, Alcott tarafından 1827 yılında, Pestalozzi’nin düşünceleri doğrultusunda Connecticut kırsalında gerçekleşmiştir. Fakat bir süre ebeveynler bu sistemden yeterince memnun olmamışlardır. Çocuklarının neden yeterince disipline olmadığı gibi bir takım alışılmış yaklaşımların uygulanmadığını dile getirmişlerdir. Alcott’tan sonra 1900’lerde Goldman Amerika’da alternatif eğitim uygulamalarında bulunmuştur (Miller, 1986).

Medici (1972), bazı alternatif okul denemelerinin başarısızlığından bahsederken bunun yeni eğitim anlayışının kusuru olmadığı, okulların kuruluş zamanları ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Alternatif eğitim denemelerinin kalıcı etkilerinin: çocuğa özgürlük tanınması, çocuğun çalışması ile oyunun birleştirilmesi, çocuğun sevdiği uğraşların eğitime katılması, beden ve sanat eğitimi, bilgilerin somutlaştırılması, eğitimin bireyselleştirilmesi, anlayışlarının yerleşmesi olduğunu belirtmiştir (Medici, 1972).

İkinci Dünya Savaşından sonra İtalya’nın Reggio Emilia şehrindeki halk ve belediye, Loris Malaguzzi önderliğinde, birçok okula ilham veren Reggio Emilia eğitim modelini geliştirmişlerdir. Bunun yanında yirminci yüzyılın ilk yıllarında Montessori, Steiner, Freinet ve Dewey gibi eğitimciler her biri birbirinden farklı olan, ancak hepsi bireyin doğal gelişim sürecine saygılı, öğrenme ve öğretme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu arada yakın dönemlerde, Rus yazar Tolstoy, İspanyol radikal eğitimci Ferrer ve İngiliz eğitimci Neill gibi özgürlükçü düşünürler özgürlüğün gerçek öğrenmenin temel birleşeni olduğu konusunda ısrar etmişlerdir. Bu hareket 20.yüzyıl ilk yıllarındaki özgürlükçü “modern okul” ve 1960’lardaki karşı-kültürel “özgür okul” hareketlerinde ifade edilmiştir. 1970’lerde Illich ve Holt’un yazılarından esinlenen evde eğitim (homeschooling/unschooling) adlı hareket özellikle ABD, Kanada ve İngiltere’de gerçek toplumun özelliklerinin ve anlamlı öğrenmenin formal ve yapay kurumlar olan okullarda gerçekleşeceğine inanan binlerce aile tarafından benimsenmeye başlamıştır (Aktaran: Dünder, 2007).

DeVore ve Gentilcore'e (1999) göre, Avrupa ve Amerika'da alternatif eğitim ya da alternatif okul kavramı ile, eğitimsel yaklaşımlarıyla felsefi alternatifler sunan okul türleri kastedilmiştir. Amerika'da alternatif eğitim kavramı 1960 ile 1980 yılları arasında farklı bir perspektifle hızla yayılmaya başlamıştır. Perspektif, ilk ortaya çıkış amacıyla orantılı olarak risk altındaki çocuklar için farklı eğitim metotları olarak şekillenmiştir (Aktaran: Dünder, 2007). Eğitim yaklaşımları ifadesi ile sınıf ve okul ortamları, genel müfredat ve gelişimsel teoriler kastedilerek bu okulların, eyaletler çapında geliştirilen çeşitli sağaltım programlarının uygulama alanını oluşturduğu belirtilmiştir.

Flumertfelt ve Follo (2004), geleneksel okullara kıyaslandığında, öğrencilere karşılaştırılmayacak kadar seçenek sunan kapsamlı alternatif yüksek okullardan bahsetmişlerdir. Bu alternatif yüksek okullar, genel anlamda öğrenme stillerine, ilgilerine, arzu ve eğilimlere dayanan, öğrencinin kendisinin kabul ettiği akademik programı zenginleştirmeye odaklanmıştır (Aktaran: Dünder, 2007).

Raywid'e (2001) göre, yetmişli yılların başlarına doğru Amerika'da ilk özgür okullar kurulduğu zaman şiddet, vandalizm, azınlık problemleri, bürokrasi karşıtlığı, ırksal kopukluk, genç işsizlik oranları ve okul popülasyonu içerisindeki demografik değişkenlere çözüm arama amacı taşıyordu. Tüm bunları sosyal-partiküler problemler olarak adlandırmıştır (Raywid, 2001).

Franklin (1992), bazı alternatif okullarla benzerlik gösteren psiko-eğitimsel okul programlarından bahsederken bu merkezleri de alternatif eğitim kapsamında incelemiştir. Bu merkezlerde zihinsel olarak yavaş gelişen çocukların eğitimi verilmiştir.

J.P. Doran (2005), alternatif okul türlerinin kamu okullarının dışında: özgür ve bağımsız okullar olarak iki program halinde geliştiğini belirtmiştir. Bağımsız okullar, okul topluluğu tarafından yönetilen, azınlık gençler için yüksek kalitede eğitim

deneyimi sunan programlar olmayı hedeflemiştir. Bu okullar lokal topluluk ihtiyaçlarına göre yönetilmişlerdir (Aktaran: Dündar, 2007).

Reilly ve Reilly (2006), üç alternatif okul tipi tanımlamıştır. Bunlar,

1. Kamusal olmayan (kilise ve askeri kökenli) okullar
2. Yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin okulları
3. Geleneksel okullarda görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmemiş risk altındaki çocukların okullardır.

Raywid alternatif sınıflandırmasını; öğrenci değişimli okul ya da tüm eğitim sistemi olarak yapmıştır. Öğrenci değişimli okullar, öğrencilerin son şansdır ve terapatik ya da sağaltıcı programlar olduğu; öğrencilerin, bu okullarda programlara katıldıktan sonra diğer okullara dönebilecekleri belirtilmiştir (Folley ve Pang, 2006)

Aron (2005), alternatif okul tiplerini çıkardığı literatür çalışmasında alternatif eğitim, alternatif okul ve alternatif program ayrımlarını şu tanımlarıyla ifade etmiştir:

Alternatif eğitim; teoride ve pratikte alternatif okul ya da programı kapsar. Kamusal hizmet veren alternatif okullar, öğrencilerin geçmişte ne tür sorunlar yaşadığına değil, onlara ne tür olanaklar sunabileceklerine yoğunlaşırlar. Alternatif eğitim, genel eğitim sisteminin can alıcı birleşeni olup, tüm gençlerin toplum içindeki eğitimsel hedeflerine ulaşmalarına hizmet verme amacı taşır.

Alternatif okul; düzenli okul yaklaşımından, politikaları, kuralları, eğitimsel tarafsızlığıyla, çalışanları ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına göre dizaynıyla ayrı bir çevre, kapsamlı bir okul ortamıdır. Öğrenciler kendi seçimlerine tabidir.

Alternatif program; sınıf ya da çevresini düzenli sınıf yaklaşımından ayrı bir mantıkla yapılandırmaktır. Alternatif program, öğrencilerin spesifik eğitimsel ihtiyaçlarının bir işe bağlı olarak, matematik, okuma, bilim, iletişim, sosyal, ve fiziksel

beceriler, görev becerileri, çalışma becerileri ya da yaşam becerileri boyutunda dizayn edilmesidir (Aktaran: Dündar, 2007).

Alternatif okullar kendi içlerinde farklı yaklaşımlar ve özellikler taşımaktadırlar. Miller (2004) de bu farklılıkların, değişik ahlaki ve felsefî yönleri yansıttığını ifade etmiş: bazı alternatifler öğrenmede özgürlüğü en yüksek dereceye çıkarmayı hedeflemişken, bazıları olması gerektiğini düşündükleri bir çocuk eğitimi yapısını hedeflemişlerdir. Miller alternatif eğitim yaklaşımlarını beş ana sınıfa ayırmış, altıncı olarak ise geleneksel eğitim düşüncesinden söz eden transmission modelini eklemiştir (Miller, 2004).

Miller'in (2004) alternatif eğitim yaklaşımları;

Transmission Model

Egemen ana akım yaklaşımıdır. Bilgi, öğrenenin deneyimlerinin ya da kişisel tercihlerinin dışında, gerçeklerin kanıtlanmış, objektif, çok güvenilir bir bütünüdür. Eğitimcinin rolü bu bilgiyi, eşlik eden akademik beceriler ve tutumlarla beraber öğrenenin beynine aktarmaktır. Otoriter bir yaklaşımdır. Eğitim verilir, sınıf yönetilir felsefesi hakimdir (Miller, 2004).

Sosyal Oluşturmacılık Modeli

Öğrenme bir çevredeki insanlar arasında anlamlı bir etkileşim gerektiren, bilerek işbirliğini, araştırmayı ve yaratıcı problem çözmeyi teşvik eden, sosyal bir çabadır. Bilgi ne bütünüyle objektif, ne de bütünüyle nesneldir. Bilgi insanlar arasındaki ilişkiler ve onların sosyal, fiziksel çevreleri aracılığıyla dinamik olarak inşa edilir. Çocuk merkezli bir yaklaşımdır.

Sosyal oluşturmacılık modeli felsefecileri ve teorisyenleri: John Dewey, Jean Piaget ve Lev Vygotsky'dir. İlişkili okulları ise: Reggio Emilia, Friends (Quarker) okullarıdır (Miller, 2004).

Eleştirel Pedagoji

Eğitimin ana amacı sosyal sorumluluğun ya da toplumun sosyal olarak yeniden yapılanmasının önemini vurgulamak; öğrencilere, kendi kültürel koşullarının bilincini geliştirmeleri için yardım ederek toplumu değiştirmektir. Çocuk merkezli ya da bireyci değil, toplum merkezli bir yaklaşımdır.

Eleştirel pedagoji felsefecileri ve teorisyenleri: Paulo Freire'dir. İlişkili okulları ise; Halk eğitimi okullarıdır (Miller, 2004).

Ruhsal Gelişmecilik

İnsan varlığında ruhsal bir boyut olduğu düşüncesi temeldir. Çocuk merkezlidir. Her gelişim aşamasına, hangi çeşit eğitim ve öğrenme deneyimlerinin uygun ve yararlı olduğunu özenle tayin eder. Çocuğun gerçek gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Otorite uğruna otoriteye başvurulmaz, bunun yerine her çocuğun gizil potansiyellerini desteklemeyi amaçlayan bir yapıyı kurmayı tasarlar. Özel olarak eğitilmiş ve öz disipline olmuş bir öğretmenin rehberliği çocuğun potansiyelini geliştirmek açısından gereklidir.

Ruhsal gelişmecilik felsefecileri ve teorisyenleri: Maria Montessori, Rudolf Steiner, Hazret Inayat Khan'dır. İlişkili okulları ise: Montessori ve Waldorf okullarıdır (Miller, 2004).

Holistik Pedagoji

Her nesne, fikir ya da canlı varlık, hem kendi içinde bütündür, hem de ona anlam veren sonsuz bütünlük serisinin bir parçasıdır. Diğer beş yaklaşımın bir değere sahip olduğu, ancak sadece bir kısım doğruları kapsadığını kabul eder. Her öğrenme durumuna yanıt vermek için özgürlük ve yapı, bireysellik ve sosyal sorumluluk, ruhsal bilgelik ve kendiliğindenlik arasında denge kurmalıdır.

Holistik pedagoji felsefecileri ve teorisyenleri: Jiddu Krishnamurti, Sarkar, Ken Wilber, David Bohm, Alfred North Whitehead, Fritjof Capra, Anna Lemkow, Ervin Laszlo, Gregory Bateson, David Ray Griffin, Buckminster Fuller'dır. İlişkili okulları ise: Krishnamurti, Ananda Marga, KPM, Robert Muller okullarıdır (Miller, 2004).

Alternatif eğitim yukarıda aktarılan özellikleri ile uzun bir uygulama ve tartışma geçmişine sahiptir ve bu birikimi ile öğrenmenin demokratikleştirilmesi, bireysel isteğe bağlılık, öğretim planlarının esnekliği, hizmet içi eğitimde ihtiyaca uygun hizmet içi eğitim sağlama, kurumsal çeşitlenme, içerik zenginliği, öğrenme zamanını yaş ve mekandan bağımsızlaştırılarak bireyselleştirme, kuşakların bir arada eğitilmesi, yaşam boyu eğitim gibi ana yönelimleri karşılayabilecek önemli bir seçenek olarak varlığını korumaktadır (Hesapçioğlu, 2004).

Alternatif eğitim felsefesinden beslenen bir çok eğitim yaklaşımı ortaya çıkmış ve eğitim sistemi içinde yerini alarak Dünya'nın bir çok yerinde uygulamaya dönüşmüştür. Alternatif eğitim felsefesinden beslenen erken çocukluk dönemi eğitim programlarında da yer alan bazı alternatif okul yaklaşımları şunlardır;

Jean Jacques Rousseau'nun Doğacı Eğitim Yaklaşımı

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) 18.yy da akılla kurgulanmaya başlayan modern topluma karşı doğayı savunmuş, yeni insanı aramada bir fikir oluşturmuştur (Akdağ, 2006).

Rousseau; akılcılığa karşı duyguculuğu, toplumculuğa karşı bireyciliği ve baskıcılığa karşı özgürlüğü savunmuştur. Emile adının da yazmış olduğu pedagojik romanında kendinden sonra gelen bir çok batılı eğitim bilimciyi etkilemiş olup, Emile de bireyin doğuştan getirdiği saf doğasını temele almış, ilk defa yapay bir zihnin öğretimin aksaklıklarını göstermiş, buna karşı baskıdan kurtulmuş çocuğun spontane gelişmesine olanak sağlayan eğitimin gerekliliğini vurgulamıştır (Ülken, 1967).

Rousseau, kitaba, ezbere, disiplinli okul öğretimine karşı çıkarken, skolastik eğitim yerine yeni dünya eğitiminin uygulanmasını, çocuğu doğaya göre ve bütün etkilerden uzak yetişmesi gerekliliğin savunmuştur (Ülken, 1967).

Rousseau, insan doğasında iyiliğe yönelme olduğunu ve doğal insanın yüceliğine dikkat çekmiş ve bu temelle bireyci eğitim fikrini geliştirmiştir. Bireyci eğitime ise aşağıdaki görevleri yüklemiştir:

- Eğitimin ilk görevi, doğanın gelişim yoluna engel olarak çıkan her şeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır.
- Çocuk, küçük yaşlardan itibaren belirli bir meslek için değil, iyi bir insan olarak yetiştirilmelidir.
- Eğitim her çocuğun gelişim düzeyine uygun düşecek biçimde düzenlenmelidir.
- Eğitim yalnızca çocuğun aklına hitap etmemelidir; ona deney ve yaşantılarda kazandırmalıdır,
- İnsanın, duyuşsal, duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir bütün olarak geliştirilmelidir (Aytaç, 1980).

Rousseau insan doğasına ilişkin eğitim yaklaşımı ile alternatif eğiti arayışlarının çıkış noktası olmuştur (Akdağ, 2006).

Leo Tolstoy'un Anarşist Okul Yaklaşımı

Leo Tolstoy eğitime teorik eserleriyle, öğretmenlik çalışmalarıyla yazdığı okul kitapları ile hizmet vermiş ve köylülerin çocukları için İ.Poliana köyünde bir okul kurmuştur.

Kurduğu bu okulda çocukları bütünüyle serbest bırakmıştı. Rousseau'nun bireysel özgürlüğünü yöntem olarak benimsemiş ve eğitimde okulların değil, hayatın belirleyici olduğunu ileri sürmüştür (Akdağ, 2006).

Bütün zorlayıcı yöntemleri eğitimden kaldırmış ve öğrencilerin kendi yöntemlerini geliştirmesine izin vermiştir. Okulu terk etmek ve okula kayıt olmak tamamen serbest olduğu sınav, ödül, cezanın olmadığı bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Eğitimin başlıca görevi, çocuğa olabildiğince az şey öğretmek ve onların bütün insanların eşit ve kardeş olduğunun fark edilmesini sağlamak olduğunu ifade etmiştir (Marshall, 2003).

Eğitim- öğretim ve yetiştirme kavramı ilk kez ciddi olarak Tolstoy tarafından sorgulanmıştır. Tolstoy insanın belirli klişelere göre biçimlendirilmiş eğitimde verimsiz ve olanaksız olduğunu belirtmiştir (Cantzen, 2000). Eğitim yerine kültür kavramını koymuş ve eğitim-kültür arasındaki farkı zorlama olarak belirtmiştir ve öğrenmeyi eğitim değil, kültür süreci olarak tanımlamıştır (Spring, 1997).

Tolstoy düşüncelerini yaymak için çıkardığı Yaysana Polyana adlı dergide “öğretimde tek bir ölçüt olduğunu kabul edelim: bu da özgürlüktür” demiştir. Tolstoy okulun öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uyarlanması ilkesine uygun olarak kendi okulunun başkaları için belki de en kötü örnek olabileceğini kabul etmiştir. Tolstoy’un çocukların ihtiyaçlarını temel alan bu liberter yaklaşımı, 20.yy da “özgür okulların” gelişimini de etkilemiştir (Korkmaz, 2006).

Montessori Yaklaşımı

İtalya da ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori, tıp fakültesinden mezun olduktan sonra, üniversitenin psikiyatr kliniğine asistan doktor olarak atanmıştır. Bu klinikte, metodunun temellerini atmasına neden olan zeka özürlü çocukları gözlemleme fırsatı bulmuştur. Özürlülerin eğitimiyle ilgili araştırmalarından sonra Jean Itard ve Edward Seguin’in çalışmalarının rehberliğinde didaktik materyaller üretilmiş ve bu materyalleri özürlü çocuklarda kullanmıştır. Akıl hastanesindeki birkaç zeka geriliği olan çocukları normal çocuklarla bir kamu okulu sınavına sokmuş ve başarılı olmuşlardır, bu sonuçlar insanların dikkatini çekmiştir. Çocukların gelişimi dikkat çekerken Montessori de yaygın okullardaki mutlu, sağlıklı öğrencileri böyle düşük bir düzeyde tutabilen sebepleri araştırmıştır (Korkmaz, 2005).

Araştırmaları Montessori'nin 1907 yılında Roma da Casa Dei Bambini (ÇocukEvi) adındaki düşük gelirli ailelerin çocukları için kurulmuş, tam günlük hizmet veren ücretsiz ilk günlük bakım merkezinin kuruculuğu ve koordinatörlüğünü kabul etmesini sağlamıştır (Dündar, 2007).

Montessori , Çocuk Evindeki uygulamaları ile eğitimde çocuğun, öğretmenin ve çevreninde tanımını da yapmıştır.

Montessori' ye göre çocuk evrenseldir ve çocuğun dünyanın neresinde olursa olsun "emici zihin" diye adlandırdığı bir yetiye sahip olarak doğduğunu ifade etmiştir. Bütün çağların, bütün ırkların çocuğunu; kültürün temel taşı, tarihi kuşaktan kuşağa aktaran ve barışın yolunu açan olarak tanımlamıştır (Montessori, 1997).

Montessori metodunda insan doğasına karşı olan pozitif tutumdan kaynaklı olarak eğitimin rehberi çocuk olmuştur (Korkmaz, 2005). Montessori çocuğun gelişimine ilişkin özelliklerin, belirledikten sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyal geliştirmiştir. Montessori çocukların özellikle üç alanda gelişmelerini hedef almıştır. Bu üç alan; hareket eğitimi, duyuğların eğitimi ve dil eğitimi olmuştur (Yıldız, 2000).

Montessori çocukların hareketlerinde serbest olmasını, her şeyin çocuğu rahatsız etmeyecek şekilde, çocuğa uygun ortam hazırlanmasını, gerekirse öğretmenin durumunu çocuğa göre ayarlamasını savunmuştur (Yıldız, 2000).

Montessori çocuğa sağladığı bireysel özgürlükle birlikte, çoklu yaş grupları için hazırlanmış çevre kavramıyla da çocuğun doğal öğrenme eğilimini ifade etmiştir. Hazırlanmış çevrede, Montessori metoduna göre yetiştirilmiş öğretmenlerin rehberliğinde, özel olarak düzenlenmiş ve uyarıcı nitelikteki geliştirici materyallerden oluşmuş olup çocuğun kendi seçimleri ile öğrenme etkinliklerine katılmasını sağlamıştır. Hazırlanmış çevre, rekabetin olmadığı, tasarlanmış materyallerin kullanımı yoluyla kendi kendine öğrenmeyi destekleyen çevre tanımı ile karşılaşılmaktadır

(Dündar, 2007). Hazırlanmış çevre ile birlikte çocuğun eğitim sürecinde öğretmeninde sorumlulukları belirtilmiştir.

Montessori, eğitimcinin eğitimi ve kişiliği ile yakından ilgilenmiş ve eğitimcilerin sadece onun metotlarını kullanmalarını yeterli görmemiştir. Montessori, eğitimciyi; engelleri ortadan kaldıran, dolaylı yollardan bir otorite figürünü temsil eden ve çocuğun aktif olmasını sağlayan kişi olarak tanımlamıştır (Erben, 2005).

Montessori, okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” adını kullanmıştır. Kelime İtalyanca’da, koordinatörün ya da bir ofis ya da fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak ifade edilmiştir. Öğretmen eğitimin kolaylaştırıcısı gibi hareket eder. Çünkü Montessori hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceğini savunmuştur (Korkmaz, 2005).

Montessori kendi zamanında eğitim sisteminde reform ihtiyacı görmüştür. Bu ihtiyaç günümüz eğitim sisteminde de hala geçerlidir. Amacı çocuğun bütün kişiliğini geliştirmek olup, metodu insan zekasının kendiliğinden çalışmasına yönelik güçlü bir inanca dayanmıştır. Montessori yaklaşımının üç prensibi olan gözlem, bireysel özgürlük, hazırlanmış çevre ve bunların çocuklara çeşitli uygulamalı dışavurumları bugünkü eğitim sisteminin parçası olmuştur. Modern çocuk bakım ve okul çevreleri, ilk olarak Montessori tarafından tanıtılan çocuk boyutuna uygun eşyaları, didaktik materyaller, bireyselleştirilmiş öğrenimi ve okuma programlarını, el becerisiyle öğrenimi, derecelendirilmeyen sınıfları, birleştirilmiş yaş gruplarını, takım eğitimini ve açık sınıfları kullanmışlardır (Korkmaz, 2005).

Waldorf Okulları

Waldorf eğitimi, alternatif bir yaklaşım olarak ilk Rudolf Stenier ile Almanya’nın Stuttgart kentinde başlamıştır. Emil Molt, Stuttgart’ta Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi ve yöneticisiydi. O dönemlerde Almanya’da I. Dünya Savaşı

sonrası işsizlik ve sosyal problemler mevcuttu. Molt, Steiner'a kendi işçilerinin çocukları için toplumda bazı derin ve pozitif etkiler yapabilecek uzun soluklu bir okul kurup kuramayacağını sormuştur. Steiner ise, o döneme ve aslında içinde bulunduğumuz döneme bile zıtlık arz eden eğitimsel değişim ve gelişime dayalı ünlü felsefesini yerleştirmeye karar vermiştir. Çocukların sadece entelektüel gelişimi değil, tüm insanlığın gelişimi ve eğitimsel uygulamalara sızan, mekanist, materyalist, tüketici ve parçalanmış gidişatı engellemeyi savunmuştur (Dündar, 2007)

Steiner'e göre, dik duruş, devinim ve yürüyüşteki bireysellik, dil ve kendini ifade, bakışlar ve son olarak da düşünme, duyumsama ve irade asla bedenselliğin bir sonucu değil, tersine sürekli kendisini bedensellikte gerçekleştiren bir ruhsal-tinsel varlığın dışavurumları olduğunu ifade etmiştir (Onur, 2006).

Eğitimin, insanı madde ve ruh ikilisi içinde değil, fiziksel-bedensel varlık, ruhsal varlık ve tinsel varlık olarak üçlü yapıda ele alan yaklaşımla ancak verimli olabileceğini söylemiştir (Onur, 2006). Bundan dolayı Waldorf eğitim yaklaşımında düşünme, hissetme ve istemeyi ifade etmiştir. Çocukların ihtiyaçlarını anlamayı da bu farklı üç alanı bir bütün olarak görmekten geçtiğini belirtmiştir. Bu durumda da eğitim, düşünmede, hissetmede ve amaçlı hedefe yönelik etkinliklerde gerçekleşeceğini söylemiştir (Dündar, 2007).

Waldorf okulları bir ruh eğitimi, etik bir bilince yönelik atmosfer oluşturmaya çalışan okullar olarak duygusal gelişimi öne çıkarmıştır. Tinsel ve beden bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yaşamda önemsenmiştir. Oyun ve öğretim materyalleri olarak ahşap oyuncaklar, araç ve gereçler tercih edilmiştir (Akdağ, 2006).

Steiner, ilk okul yıllarında da derslerin oyunla karışık biçimlendirilmesini önermiştir. Çocukların belli bir derse yoğunlaşmaları ile, çocuğun tüm bedeni ve duygularıyla var olabildiği oyunca çeşitlendirilmesini istemiştir. Yoğunlaşmanın soğuk olduğunu oysa oyunun duygusal, bedensel katılım ile organizmayı ısıttığını, öğrenme

süreciyle sindirim arasında bu bakımdan paralellik olduğunu, öğrenilenin sindirilmesiyle belleğin oluştuğunu söylemiştir (Onur, 2005).

Steiner, her gün aynı saatte belli bir işler yapılmasını, bunun çocuğa güven duygusu verip içsel hazırlık yapmasını sağladığını belirtmiştir. Bu sayede çocuk kendisini anlamlı bir bütünün bir parçası olarak algılar ve böylece kendi bilincini geliştirme fırsatı bulacağını ifade etmiştir (Onur, 2006)

Waldorf eğitiminin bazı ayırt edici özellikleri ise şunlardır;

Temel okul yıllarında 1.sınıftan, 8.sınıfa kadar öğrenciler öğretmenin aynı olduğu bir ana derse sahiptirler.

Eğitimin ilk yıllarında akademik bilgilerin önemi azdır. Waldorf anasınıfları deneyiminde akademik içerik yoktur. Birinci sınıf için ise akademik bilgi minimum düzeydedir. Birinci ve ikinci sınıfta harfler dikkatlice tanıtılsa da, okuma ikinci ya da üçüncü sınıflarda öğretilmektedir (Kalıpçı, 2008)

Çocuklar sanat, müzik, bahçecilik ve yabancı diller gibi konularda da eğitim görürler. Küçük sınıflarda tüm konular sanatsal ortamlar içerisinde tanıtılır. Bütün çocuklar flüt çalmayı, örgü örmeyi, vb. öğrenmektedir.

Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar herhangi bir test kitabı yoktur. Tüm çocuklar ders yılı boyunca içinde ödevleri bulunan kendi temel ders kitaplarına sahiptirler. Öğrenciler deneyimlerini ve öğrendiklerini kaydettiklerinde kendi test kitaplarını üretirler. Üst sınıflarda ise temel ders kitaplarındaki eksiklikleri gidermek için test kitabı kullanırlar.

Waldorf okullarında öğrenme rekabete dayanmayan bir aktivitedir. Başlangıç seviyesinde not verme yoktur. Her okul yılı sonunda öğretmen öğrencinin detaylı değerlendirmesini yazar.

Waldorf okullarında çocukların elektronik araçlar kullanmaları istenmemiştir (Aktan, 2004).

Waldorf öğretmeni açık maneviyat ile artistik ve akademik bütünlük içeren bir çok grup aktivitelerini yöneten ve modellerken sınıfta performans görevinde bulunan, samimi bir atmosfer sağlayan didaktik bir lider olarak tanımlanmıştır (Edwards, 2002).

Waldorf eğitimcileri, sürekli gelişimi mesleki niteliğin en önemli boyutu olarak görmüşlerdir. Çünkü bir ilkokul ana ders öğretmeni bir sınıfı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okutmakta ve bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Tükenmişlikten kaçınmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi vurgulanmıştır (Dündar, 2007).

2.2. Yeni Eğitim

Yeni eğitim öncülerinin benimsedikleri ilke ve görüşler XVI. yy dan itibaren dile gelmeye başlamıştır. Bu akımların ortak adı eğitimde toplulaştırma hareketi ya da yeni eğitimidir. Bu hareket özgürlükçü eğitim paradigmasından özellikle Rousseau'nun eğitim felsefesinden etkilenmiştir (Korkmaz, 2005).

Yeni eğitim, bu eğitimin uygulandığı “yeni okul”lar sayıca çok ve en gerçekçi eserlerini 20.yy başında vermiştir. Eğitim biliminin bilim olarak benimsemesinin de öncülük eden Claparede'in Çocuk Ruhbilimi adlı eseri önemli bir yere sahip olmuştur.

Amerika ve Avrupa ülkelerinde etkili olmaya başlayan yeni akımların amacı, ilk olarak Fransa'da dile geldiği üzere, gerçek eğitim sorunları ile ilgilenme ihtiyacından hareket etmiştir (Medici, 1972).

Chatelain yeni eğitimin prensiplerini 9 başlıkta açıklamıştır. Bunlar:

1. Çocuk üzerinde doğru görüş sahibi olmak,
2. Çocuğu etkinliğe sevk etmek,

3. Çocuğun içten ilgilerinden hareket etmek,
4. Okulu hayata bağlamak,
5. Sınıfı gerçek bir çocuk toplumu haline getirmek,
6. El işleriyle, zihin hareketlerini birleştirmek,
7. Çocukta yaratıcı becerileri geliştirmek
8. Herkese kendi gücü oranında sorumluluk vermek
9. Dışarıdan empoze edilen disiplin yerine içten gelen serbest bir disiplin koymak olarak belirtilmiştir (Chatelain, 1964, aktaran: Korkmaz, 2005).

XIX.yy da Seguin ve XX.yy da Decroly, eğitilecek kişi ile ona aktarılacak konular arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmayı başarmışlardır. Bunu, eğitimi çevreye dinamik bir uyma sorunu olarak ele alarak çözmüşlerdir. Çünkü yüzyıllarca eğitimin çocuklara ilişkin amaçları, sahip oldukları gerçeklerin aktarılmasından öteye gidememiştir. Yeni eğitimde ise çocuğun gözlenmesi, ihtiyaçlarının giderilmesi ve özgürlüğü üzerine düşünülmüştür (Medici, 1972).

Yeni eğitim akımı özünde çocuğun ana baba, yetişkin ya da öğretmen denetim ve sınırlamalarından bağımsızlaşmasını dile getirmiştir. Yeni eğitim ve yeni okul modeli, kitap-öğretmen-öğretim programı modelinin karşıtı olarak, kendiliğindenlik, mücadele, hareket, pratik, bağımsızlık ve sorun çözebilme formülasyonu gibi kavramlara yer vermiştir (Szaniawski, 1980, aktaran: Dündar, 2007).

Yeni eğitim hareketi içinde: sanat eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, kır eğitim yurdu akımı, iş eğitimi akımı, üretim okulu akımı, kolektif eğitim akımı yer almıştır (Aytaç, 1976).

Alternatif eğitimde 20.yy da üç farklı dalga oluşmuştur. Birinci dalga 1920 1930’larda oluşmuş ve adına “yeni eğitim” veya “ilerlemeci eğitim”, ikinci dalga 1970’lerde oluşmuş ve adına “açık ve özgür eğitim”, günümüzde hala devam eden üçüncü dalga ise 1990’da başlamış ve adına “demokratik eğitim” denilmiştir (Akdağ, 2006).

Yeni eğitim hareketi bir bütün olarak alternatif eğitim hareketi içinde yer almamaktadır, ancak hareketin içindeki akım ve uygulamaların çoğunda, alternatif unsurları içermektedir (Korkmaz, 2005).

2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili araştırmalar; yaklaşımın tarihçesi, yaklaşımın felsefesi, yaklaşımın temel özellikleri, yaklaşımın okullarının yapısı ve eğitim ortamı, yaklaşımın eğitim programı, yaklaşımda ki öğretmen, çocuk ve aile olarak sekiz grupta toplanmıştır.

2.3.1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

Reggio Emilia kasabası, Etrüsklerden ve Fransızlardan etkilenmiş bir bölgenin merkezindedir ve M.Ö. 2 yy da Romalılar tarafından kurulmuştur. Rönesans dönemi şairleri Matteo Maria Boiardo ve Ludovico Aristo burada yaşamışlardır. Kasabanın tarihindeki önemli olaylar, 1797’de cumhuriyetin ve İtalyan bayrağının doğuşu ve Reggio Emilia halkının, Nazi faşizmine karşı yürütülen harekette etkin rol oynayarak en yüksek derecedeki kahramanlık madalyasını almalarıdır.

Kasaba, Via Emilia olarak adlandırılan ve bütün bir Emilia Romagna bölgesini doğu-batı istikametinde kesen antik Roma yolu üzerindedir. Po nehri, sınırları güneyde Apennine Dağları, kuzeyde ise Alpler tarafından çizilen bölgenin merkezinden geçer. Dört milyon insanın yaşadığı bölge, İtalya’daki en büyük bölgedir. Sanat, mimari, tarım, sanayi ve turizm bakımından çok zengindir. Aynı zamanda İtalya’nın sosyal hizmetler, özelliklede çocuk esirgeme alanında en gelişmiş ve en çok kaynak aktarılan bölgesidir (Cadwell, 2011).

İtalya ‘da aileler ve küçük çocuklara özel sektör, kiliseye ait kurumlar ve federal kaynak vasıtası ile hizmet ve destek sağlama çalışmaları 1820 gibi erken bir tarihte başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan hemen sonra, 1945-46 yılları arasındaki kısa sürede, özellikle destek alan yerlerde güçlü yerel girişimler ortaya çıkmıştır. Bugünkü

Reggio Emilia anaokullarının çekirdeği olan ve anne babalarca işletilen okulların doğuşu böyle bir girişimle olmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

İkinci dünya savaşının bitiminden altı gün sonra 1945 de Reggio Emilia'nın 50 kilometre kuzey batısındaki Villa Cella adındaki küçük bir köyde insanların küçük çocuklar için bir okul inşa etmeye başladığı haberleri yayılmaya başlamıştır. Yirmi yaşında genç bir öğretmen olan Malaguzzi bunu duymuş ve olanlara kendi gözüle tanık olmak için Villa Cella'ya gitmiştir. Köye gittiğinde sağlam tuğla parçalarını seçip taşıyan kadınlar görmüş ve ne yaptıklarını sormuştur. Kadınlar, “biz çocuklarımız için okul yapıyoruz” yanıtını vermişlerdir. Köylüler, Almanların geri çekilirken bıraktıkları bir tank ve birkaç kamyonu satıp, geceleri ve Pazar günleri de çalışarak okulu yapmayı planlamışlardır. Arazi çiftçiler tarafından bağışlanmış, tuğlalar ve kirişler bombalanmış evlerden çıkartılmış, kum ise nehirde getirilmiştir. Kadınlar, “bizim çocuklarımız da zengin insanların çocukları kadar zekidir” demiştirler. Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu duyunca kendileriyle çalışmasını istemişler, Malaguzzi de, “benim çok fazla deneyimim yok, fakat elimden gelenin en iyisini yapmak için söz veriyorum. Biz birlikte ilerlerken ben de öğreneceğim ve çocuklarla birlikte çalışırken öğrendiğim her şeyi onlara da öğreteceğim” diye yanıtlamıştır. Aileler, özellikle de kadınlar canla başla çalışmış ve sekiz ay sonra okulu tamamlamışlardır. Bu sırada Malaguzzi, devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılmaya karar vermiş ve Ulusal Araştırma Merkezinde (CRN) psikoloji eğitimi görmek üzere Roma'ya gitmiştir. Reggio Emilia'ya geri döndüğünde ise okulda problem yaşayan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlamıştır. Bu dönemde Malaguzzi sabahları bu merkezde çalışmalarını sürdürürken, öğleden sonra ve akşamları da ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmıştır. Malaguzzi bu okullarda çeşitli eğitim kurumlarından yetişmiş, birbirlerinden oldukça farklı ancak olağanüstü yüksek motivasyona sahip, düşünceleri ve enerjileri sınırsız öğretmenlerle birlikte çalışmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

1950'lerde doğum oranının yükselmesi ve güneyden gelen göçler sayesinde, küçük çocuklar için okul ihtiyacı artmıştır. Bu sistem bir takım faktörlerin bir araya

gelmesi ile zaman içinde oluşmuştur. Aileler tarafından kurulan okullara yerel yönetimlerinde destek vermesiyle kasabalar da işin içine girmiştir. Faşist yönetimin sona ermesiyle oluşan serbest düşünce ve araştırma ortamı, kadınların kazandıkları haklara ve yeni sistemlere yer açmış, böylelikle Reggio Emilia okulları hızla yayılmaya başlamıştır (Yayla, 2006, <http://alternatifegitimdergisi.org>,19.05.2011 tarihinde erişildi).

1963 yılında, Malaguzzi'nin önderliğinde ilk kurulan Scuola Robinson (3-6 yaş) çocuk okulu resmen kabul edilmiştir. Bu okul, hükümet tarafından devralınıncaya kadar, bütünüyle anne-babalar tarafından işletilmiştir. Ailelerin işlettiği okullar 1967'de Reggio Emilia Belediyesince yönetilmeye başlamış (Yayla, 2006, <http://alternatifegitimdergisi.org>,19.05.2011 tarihinde erişildi).

1968 yılında hükümet, okul öncesi eğitimi destekleme kararı almıştır. 1970 yılında hükümet belediyelere okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma amacı ile kreş ve anaokulu açma ve yürütme talimatı verilmiştir. Bu yetkiye dayanarak belediye çeşitli üniversitelerden bilim adamları ile iş birliği yaparak Reggio Emilia adında bir okul öncesi eğitim projesi başlatmıştır. Reggio Emilia projesi mevcut okul öncesi kurumlarında reform yapmayı ve bu kurumları güncelleştirmeyi, ayrıca yeni anlayışa göre birçok okul öncesi eğitim kurumu açmayı ve orijinal eğitim metotları bu kurumlarda uygulamayı hedeflemiştir. Proje ekibi 1 başkan, başkan yardımcıları ve 5 asistandan oluşmuştur. Ayrıca bir çok üniversiteden fizik, sanat, tarihi, psikoloji ve pedagoji gibi alanlardan uzman bilim adamları da danışman olarak görev almışlardır. Bir asistan rehberliğinde birden fazla anaokulundan sorumlu ekipler oluşturulmuştur. Ekiplerde asistanla birlikte, özel eğitmen ve doktora bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve ailelerle işbirliğinin sağlanması da uzman eğitmenin görevleri arasında yer almıştır (Temel, 2005). Bu tarihe kadar Malaguzzi'nin okullarının sayısı sekize çıkmıştır (Öz ve İmamoğlu, 2002). 1971 yılında da ilk Nido (3-36 ay) yuvası açılmıştır.

1994 yılında, Reggio Emilia'daki okul öncesi merkezleri yakında tanımak isteyenlerle paylaşımları arttırmak ve profesyonel gelişimi desteklemek amacıyla

çocukların haklarını koruyan ve savunan “Reggio Children” adıyla bir kuruluş açılmıştır. Yine aynı yıl gönüllülerden oluşan “Friends of Reggio Children Association” kurulmuştur. Burası aynı zamanda geri dönüşüm merkezi olan Remida’yı yürütme sorumluluğuna sahip olmuştur (Amus, 2006).

1996 yılında, Eğitim Bakanlığı Reggio Emilia Belediyesi ile, öğretmen eğitimi için anlaşma imzalamıştır. Belediye gelirlerinin %10’nu Reggio Emilia okullarına ayırmıştır (Yayla, 2006, <http://alternatifegitimdergisi.org> ,19.05.2011 tarihinde erişildi).

2004 yılında, Loris Malaguzzi’nin gerçekleştirmeyi istediği projesi, ölümünden sonra gerçekleşmiş ve “Loris Malaguzzi International Centre” farklı disiplinlerden insanların, birbiriyle kültür, sanat ve bilgiyle ilgili paylaşımlar yapmalarını sağlayan merkez açılmıştır (Amus, 2006).

Reggio Emilia belediyesi bugün 22 anaokuluna ve 13 yuvaya destek vermektedir. Bölgedeki diğer anaokulları, devlet ve Roma Katolik Kilisesi tarafından işletilmektedir. 1991’de yapılan bir araştırma, 3 ile 6 yaş arasındaki 2812 çocuktan 2776’sının anaokuluna gittiğini göstermiştir. Bunların %50’si belediyenin okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlandığı belirtilmiştir. Çocuklarını okul öncesi eğitime göndermek isteyen aileler belediyeye başvurmakta ve bir puanlama sistemine göre okullara kabul edilmektedir. Örneğin, bekar anne-babalara ihtiyaçları sebebiyle daha fazla puan verildiği ifade edilmiştir.

Çocuklar 6 yaşına gelip bu okulları bitirdiklerinde devlet okullarına ya da kiliseye ait bir okula başladıkları, bu okullardaki müfredat, okula kaynak sağlayan kurum tarafından belirlendiği belirtilmiştir (Cadwell, 2011).

2.3.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Temelleri

Eğitimcilerin ve anne babaların okul öncesi eğitimin önemini fark ettikleri 1950’lerde Celestin Freinet ve John Dewey’in gelişimsel eğitime dair yeni fikirleri, eğitimde değişiklik yapma ihtiyacı ile ilgili bir tartışma başlatmıştır. 1951 yılında, iyi

bir eğitimci olan ve Bologna liberal yönetimi tarafından şehrin okul sistemini idare etmek üzere atanan Malaguzzi'nin yakın arkadaşı, Bruno Ciari'nin önderliğinde İş Birlikçi Eğitim Hareketi kurulmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

Ciari ve takipçileri, eğitimin, çocuğun enerji ve yeteneklerinin özgürleşmesi ve gelişimini iletişimsel, sosyal ve etkisel alanlarda uyumlu bir biçimde desteklenmesine inanmıştır. Ciari, aileleri ve vatandaşları okul faaliyetlerine katılmaya teşvik etme, yirmi kişilik her sınıfta iki öğretmen olması, personelin ortak çalışma yapabilecekleri bir ortamı hazırlama ve çalışma saatlerindeki aralarda okullarda bulunma konularında eğitimcileri teşvik etmiştir.

Reggio yaklaşımı da çocuğun gelişimine constructivist yaklaşım ile bakmıştır. Bütün katılımcılar arasındaki yoğun ilişkiler içeren, işbirliğini destekleyen, bireysel ve grup olarak araştırmayı vurgulayan, sevgiyi pekiştiren, iletişimde iki yönlü süreci işletmesiyle Ciari'nin eğitim hareketinin izleri görülmüştür.

Dewey'in progresivizme göre eğitiminde yer alan; çocukların doğal merak ve yaratıcılıklarını geliştirme, eğitimsel yaşantıları ile bilgiyi oluşturmaları sağlama ve aktif etkileşimi destekleme özellikleri ile Reggio Emilia'nın eğitim felsefesi etkilemiştir.

Rousseau, Pestalozzi ve Frobel'in de, çocuğa doğal olarak gelişme özgürlüğü tanınması, öğrenme için çocuğun ilgilerinden hareket etmesi ve öğretmeni de "kolaylaştırıcı" olarak tanımlanması ile Reggio Emilia'nın eğitim birleşenlerinin özelliklerinin oluşmasında etkili olmuştur (Temel, 1997).

Malaguzzi, Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinden oluşmuş sosyal bir yapısalcılığı yansıtmakla birlikte Piaget'in basamak fikrini " çok sınırlandırmış olduğu için reddetmiştir (Edwards, 2002).

Otuz yılı aşkın zamandır farklı alanlarda birçok yazar Reggio Emilia yaklaşımının sürekli gelişen uygulamalarına katkı sağlamışlardır. Bunlar arasında Urie Bronfenbrenner, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Erik Erikson, David

Hawkins, Humberto Maturana, Francisco Varela, Grefory Bates, Howard Gardner ve Jerome Bruner sayılabilir (Cadwell, 2011). Reggio Emilia yaklaşımı, rasyonelist, idealist felsefelerin temel niteliklerine vurgu yapan eğitim anlayışıyla bugün yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının karakteristik özelliklerinden de etkilenmiştir (Akdağ, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımında Malaguzzi felsefi ilkeleri ve teorik perspektifleri yenileyerek ve çeşitlendirerek ifade etmiştir (Cavicchi, Desrochers, Moran, 2007). Malaguzzi, “doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk imgesi çizmiştir. Onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu becerikli, çocuklar, doğruların, değerlerin ve kültürün bir üretici olmaya başladıkları sistem içerisinde değişiklikler oluşturabilecekleri ifade etmiştir (Kalıpçı, 2007).

Cadwell (2011) “Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek” adlı kitabında yaklaşımının felsefesini oluşturan eğitim temelleri şu şekilde özetlemiştir:

- *Çocuk bir başkahramandır.* Çocuk güçlü, zengin ve yeteneklidirler. Bütün çocuklar öğrenme sürecinde gereken merak ve ilgiye; çevre faktörünün getirdiği her şeyle başa çıkma potansiyeline sahiptirler. Çocuklar, öğretmenler ve anne babalar, eğitim sürecindeki başkahramanlardır.
- *Çocuk işbirliğine açıktır.* Eğitim her bir çocuğu çevresinden soyutlayarak değil, diğer çocuklarla, aileyle, öğretmenlerle ve toplumla ilişkili olarak değerlendirmek zorundadır. Küçük gruplar halinde çalışmaya önem verilir. Bu uygulama, kendimizi akranlar, yetişkinler, yeryüzündeki nesneler ve sembollerle ile etkileşime geçerek oluşturduğumuz öğrenme fikrini destekleyen yapılandırmacı modele dayanır.
- *Çocuk iletişim kurar.* Bu yöntem sözcükler, hareket, boyama, resim yapma, inşa etme, heykel, gölge oyunu, kolaj, drama oyunu ve müzik gibi sembolik

temsillere odaklanarak çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve çocuğun iletişimini, simgesel becerilerini ve yaratıcılığını şaşırtıcı düzeylerde güçlendirir. Çocuklar, bildikleri, anladıkları, merak ettikleri pek çok aracı kullanma hakkına sahiptirler. Bu sayede kullandıkları birçok doğal “dil” ile düşüncelerini görünür kılarlar.

- *Çevre üçüncü öğretmendir.* Fiziksel mekanın tasarımı ve kullanımı, iletişimi ve ilişkileri canlandırır. Bir okuldaki bütün fiziksel mekanın ve içindeki araç-gereçlerin ve eşyaların tasarım ve organizasyonunun altında yatan bir düzen ve güzellik vardır. Her yerin her köşesinin, ilgi çekme ve iletişim kurma potansiyeli bakımından zengin, çocuklar ve yetişkinler tarafından değer verilen ve özen gösterilen bir kimliği ve amacı vardır.
- *Öğretmen bir arkadaş, besleyici bir kaynak ve rehberdir.* Öğretmenler çocukların farklı temaları keşfetmesine yardımcı olur, kısa ve uzun vadeli projeler üzerinde çalışır ve onlara, sınırlanmamış keşifler yapma ve problem çözme deneyimlerinde rehberlik eder. Çocukların çalışmalarını nasıl ilerleyeceklerini bilmek için dinler ve gözlemler. Öğretmenler soru sorar; çocukların fikirlerini, hipotez ve teorilerini keşfeder, keşfetme ve öğrenme için fırsatlar yaratır.
- *Öğretmen araştırmacıdır.* Öğretmenler çifter takımlar oluşturarak çalışır ve bütün diğer öğretmenler ve personelle güçlü ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurar; meslektaşlarıyla kendilerinin ve çocukların durumları ve çalışmaları ile ilgili daima görüş alışverişinde bulunurlar. Bu görüşmeler, eğitimin gelişiminde süreklilik ve kurumsal zenginlik sağlar. Öğretmenler kendilerini, çocuklarla yaptıkları çalışmanın dokümantasyonunu yapan araştırmacılar olarak gördükleri gibi, çocukların da araştırmacılar olarak görürler. Takımlar, ayrıca bir grup okulla çalışan bir pedagoğa (pedagog) tarafından desteklenir.

- *Dokümantasyon bir iletişim şeklidir.* Çocukların ve onlarla çalışan yetişkinlerin düşüncelerinin sunumuna özel bir önem ve dikkat gösterilir. Öğretmenlerin çalışmanın hedefleri ve çocukların öğrenme süreci ile ilgili yorumları, çocukların sözlü olarak ifade ettiklerinin (kelimeler ve diyalogların) yazıya geçirilmiş ve düşüncelerinin çeşitli araçlarla görünür kılınmış halleri, büyük bir dikkatle tasarlanan pano ve kitaplarda bir araya getirilir.
- *Anne-baba işbirlikçidir.* Anne-babanın katılımı birinci derecede önemli olarak görülür ve pek çok şekilde sağlanır. Anne-babalar çocuklarının öğrenme sürecinde etkin rol oynar ve çocukların okuldaki mutluluklarının sağlanmasına yardımcı olurlar.

Reggio Emilia yaklaşımı, kendi eğitim temelleri, işbirliğine dayalı felsefesi ve kullandığı farklı teknikler ile dikkat çeken bir eğitim felsefesi olmuştur. İskandinav ülkeleri, Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere dünya çapında kabul gören bir eğitim yaklaşımı haline gelmiştir.

2.3.3. Reggio Emilia Okullarının Yapısı ve Eğitim Ortamı

Reggio Emilia yaklaşımında ortam oldukça büyük önem taşımaktadır. Okul, eğitimden, öğretimden daha önce sorgulanmıştır. Okullar kültürlerin ve değerlerin bir araya geldiği, toplumların inşa edildiği tarafsız bir yer değil ve sadece de aktaran yerler olmadığı ifade edilmiştir. Okullar demokrasinin yaşadığı meydanlar ve çocukların kültürünü oluşturan şehirler olmuşlardır (Filippini, 2012). Malaguzzi, eğitim ortamlarının, çocuğun farklı yaştaki kişiler arasın ilişki kurması; hoş bir çevre yaratması; değişimler, etkinlikler ve alternatifler sunması; sosyal, bilişsel, etkin öğrenmenin gelişmesi için potansiyel sağlaması bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır (Temel, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımında, çevresel düzenleme ve donanım, ikinci öğretmen kavramıyla nitelendirilmekte ve ortam için “öğrenmenin kendisi” şekilde ifadeler kullanılmıştır (New, 1989)

Okullar, şehirler gibi kabul edilmiş ve okullar Reggio Emilia yaklaşımının prensiplerine göre düzenlenmiştir (New, 2000). Bu nedenle Reggio Emilia okullarında tıpkı şehirdeki meydan gibi “Piazza” adı verilen alanlara yer verilmiştir. Bu alanlara sınıfların açılması, çocukların ve yetişkinlerin sürekli geçiş yapmalarından dolayı, çocuk ve yetişkin arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştıran, çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunma amaçları da yerine getirmiştir (Temel ve Dere, 1999). Piazzalar çocukların enerjilerini boşaltacak bir yer değil, dramatizasyon yaptıkları, kostümler giyip oyunlar kurdukları keşifler yaptıkları mekanlar olarak tanımlanmıştır (Edward, 2002). Gerçek yaşamla bağlantı kurmak için her çocuğun kendine ait posta kutusu ve bu posta kutusundaki mesajlar, mektuplar ve resimler okul yaşantısının günlük bir parçası olmuş ve her gün değiştirilmesine özen gösterilmiştir. Burada amaç çocukların evlerine posta getiren postacıya dair gözlemlerini okuldaki posta kutu ile bağlantı kurması ve böylece gerçek yaşamla ilişki kurması sağlanmıştır (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarında girişten itibaren sanki çocuklar evlerindeymiş gibi doğal ev ortamı havası verilmeye çalışılmıştır. Okul, çocuk için bir ev, ailesi de o evin bir üyesi olarak kabul edilmiştir (Öztürk, 2006). Okulların içi ılık ve sakin; cam, ahşap döşemeler ve mat renkler kullanılmıştır. Yüksek tavan, bir tarafı tamamen kaplayan, alçak pencereler ile ortamın ferah ve havadar olması sağlanmıştır (Cadwell, 2011).

Çocukların istedikleri zaman yalnız kalması için sakin alanların mevcut olmasına karşın, çevre, çocukların birbiriyle etkileşimini sağlayacak biçimde planlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocukları için eğitimcilerin düşündükleri yerlerle çocukların kendileri için tercih ettikleri yerlerin anlamı değiştiği fark edilmiştir. Çocuklar kendi dünyalarını yaratmayı sever ve bunu da hayali olarak mekanı değiştirerek, çeşitlendirerek gerçekleştirdikleri gözlenmiştir (Ellis ve Strong, 2007).

Reggio okullarında çevre çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünme, yeteneklerini ve ilgileri besleme imkanı sağlamıştır (Kang, 2007).

Piazzalarda tek kişilik giyinme alanları, sınıflarda telefon bağlantısı, koridorlar ve pencereler, banyolar çocukların eğlenceli bir şekilde karşılaşılarak iletişim kurmalarına imkan verecek şekilde düzenlenmiştir(New, 1993). Her okulda ailelerin çocuklarını okula bırakırken ve alırken bekleyebilmeleri için aile köşeleri yapılmıştır (Cadwell, 2011). Reggio Emilia okullarında bir hareketlilik havası hakimdir ve bu insanların içeri girip ve oyun oynama isteği duyacakları bir atmosfere sahip olmalarını sağlamıştır (Sadioğlu vd, 2010).

Sınıf ortamı, çocukların fikirlerini birbiriyle paylaşabilmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmiştir. Sınıfta yeteri kadar geniş ve boş alanlara yer verilmiştir. Sınıftaki alanlar, sanat, yazma, kum havuzu, su havuzu, okuma, matematik, el becerisi, blok, bilim ve dramatik oyunlardan oluşan çeşitli merkezlere ayrılmıştır. Sınıflarda çok fazla mobilya ve raflara, duvarlarda panolara, posterlere ve tablolara yer verilmiştir (Sadioğlu vd, 2010).

Reggio Emilia okullarında panolar ve raflar çocuklara verilen değerin bir göstergesi ve diğer çocuklarla iletişim kurmanın bir aracı olarak çocukların yaptığı çeşitli çalışmalara yer almıştır. Aynı zamanda panolar, öğretmenlerin velilere çocukların gün boyu zamanlarının çoğunu sınıfın hangi köşesinde geçirdiklerini, çocuklara sunulan bazı özel konular hakkında neler söylediklerini gösteren bir diyagram görevi üstlenmiştir (Hertzong, 2001). Sınıf kapılarının bir odadan odayı ve odadan dışarıyı görebilmek için camdan yapılmıştır ve istenildiği zaman alanı büyütme kapların için sürgülü olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sınıflarda çocukların alanlarını bölmeleri, ışık ve gölge oyunları oynayabilmeleri için tavanlarda sarkıtılmış istendiğinde toplanabilen perdelere ya da kağıtlara yer verilmiştir. Bazı sınıflarda ailelerin yaptığı kuklalar, kukla sahnelerine yer verilmiştir (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarında sınıf ve okul doğal malzemeler ve materyaller kullanılmıştır. Bunların çocukların ilgilerini çeken ve iletişime geçme isteği uyandıran renk renk doğal, geri dönüşümlü ürünler olmasına özen gösterilmiştir. Bu malzemeler

doğal malzeme ve sanat malzemesi dolu olan stüdyo, laboratuvar karışımı “Atelier” adı verilen büyük bir atölye yada sınıflardaki mini atölyelerde belli bir gruplama ve düzenle çocuklara sunulmuştur. Çünkü çocukların bakarak, dokunarak, sallayarak, kaldırarak “materyal ile diyaloga” geçmesine Reggio Emilia yaklaşımında önem verilmiştir. Bir mini atölyede 50 den fazla doğal malzeme yer verilmiştir (Kang, 2007).

By Jinju Kang (2007) Reggio Emilia okullarına yaptığı çalışma gezisinde okullarda gördüğü materyallerin şu şekilde gruplandığını ifade etmiştir:

- *Doğal materyaller*; çiçekler, meyveler, dallar, tohumlar, kum, kurumuş yapraklar, taşla,
- *Geri dönüşüm materyalleri*; en önemlileri borular, balık ağları, bisiklet tekerleri, laptoplar, bilgisayar parçaları, hard diskler, plastik cam ve şişeler, elektrik süpürgesi borusu. Bu malzemelerin alınmasında ve yer sağlanmasında Remida Geri Dönüşüm merkezi okullara destek vermektedir.
- *Çeşitli renkteki materyaller*; çeşitli renk ve özellikteki kalemler, kağıtlar ve kumlar. Çocukların materyallerle renk algıları gelişmekte bunun yanı sıra yaptıkları ürünlerde arka plan olarak kullanılmaktadırlar.
- *Perspektif tanıma materyalleri*; tepegöz, ayna, ışık masaları, üçgen aynalar, konveks ve konkav aynalar, ışık masaları için camlar, el fenerleri. Bu materyaller yaşadığı deneyimler çocukların kendi dünyalarındaki materyallere bakışını etkiliyor. Aynalarda çocuklar kendilerini değişik açılarda, farklı kostümler nasıl gördüklerini görmekte ve çocukları düşünmeye yöneltmektedir.

Ayrıca okullarda kitaplar, ahşap bloklar, dominolar, bebekler, çok çeşitli evcilik malzemeleri de bulunmaktadır.

Reggio Emilia okullarında teknoloji kullanımına da yer verilmiştir ancak teknoloji çocukların çevreleriyle iletişimlerinde iyi bir potansiyele sahip olduğu için kullanılmıştır. Ancak teknoloji kullanımında teknolojinin eğitim için kullanıldığı, çocuğa teknoloji eğitimi verme amacıyla kullanılmadığına dikkat çekilmiştir. Reggio okullarında, mikroskop, teleskop, kamera, hesap makinesi, yazıcı, bilgisayar da materyal olarak kullanılmıştır (Mitchell, 2007).

Reggio Emilia okullarının dış çevresi, su oyunu için alanlardan, tırmanma tepelerine, aileler tarafından dikilen çocuk boyutunda ağaçlardan oluşan labirentlerden, piknik masalara, içinde tuvallerin boyaların, çeşitli materyaller kutularının olduğu kamelyalara kadar çok çeşitli materyalle zenginleştirilmiştir (Bennett, 2001).

2.3.3. Reggio Emilia Okullarının Eğitim Programı

Her çocuğun bireysel zaman ve seçimlerle öğrendiği felsefesini kabul etmiş Reggio Emilia yaklaşımında, öğrenme yolları ve öğrenme için gerek duyulan zamanı, kökleri biyoloji ve kültüre kadar uzanan kavramlar olarak tanımlamıştır (The Wonder of Learning The Hundered Languages of Children, 2011). Bu nedenle Reggio Emilia okullarında esnek sosyo-kültürel planlama olduğu ifade edilmiştir (Cavicchi, Desrochers, Moran, 2007).

Reggio okullarında programlar ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Çocuğun ilgi alanlarına göre, çocuğun içindeki potansiyelinin ortaya çıkmasının hedeflendiği bir planlama yapılmıştır bu nedenle de günlük planlamalarda da esneklik oluşmuştur. Planlamalar daha çok kaynaklar, yöntemler, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklaşmıştır (Temel ve Dere, 1999). Materyalle ve mekanla diyalogun öğrenme sürecindeki etkisi önemsenmiştir (Dialogues With Place, 2008). Bu nedenle de farklı stratejilerin kullanıldığı proje tarzı çalışmalar tercih edilmiştir (Temel ve Dere, 1999).

Projelerin asıl amacı , öğrenci ve öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara öğrencilerin cevap bulması ve bunun için çalışmasını sağlamak olduğu ifade edilmiştir (İmamoğlu ve Öz, 2002). Reggio Emilia okullarında etkinlikler belli zaman dilimlerine

ayrılmamıştır. Çocuklar ilgi alanları ile doğrudan bağlantılı projeler ile çalışmalarının yanında hikaye anlatma, şarkı söyleme, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, matematik etkinlikleri, yoğurma maddeleri, atık malzemelerle çalışma, gölge oyunları, bilgisayar ve tepegöz gibi etkinliklere de programda yer verilmiştir (Amus, 2006).

Reggio okullarında projeler ile çocuğun bir konuyu derinlemesine öğrenebilmesi amaçlanmıştır. Projeler, su birikintisi, gölgeler, sarı papatyalar, kasaba meydanındaki aslan heykelinin portesi, koku yakalama makinesi gibi bir çok konuda yapılmıştır. Öğretmen etkin dinlemesiyle çocukların ilgilendikleri konular, kilit kelimeler takip edilmekte, zaman zamanda ailelerden edindikleri bilgilerden yola çıkarak projeler oluşturulmuştur. Progettazione da etkinlikler ve proje akışı sırasında ortaya çıkmakta ve esnek olduğu için istenilen yönde değişiklikler yapmaya uygun, Progettazione, geçmiş deneyimlere ve gözlemlere dayanarak projenin nasıl devam edeceğine dair yapılan konuşma, paylaşım ve tartışma bütünü olarak tanımlanmıştır. Progettazione'nin bir program olmadığına dikkat çekilmiştir (Amus, 2006).

Progettazione liner bir yolda ilerlemeyerek, ileri gitmeler, durmalar ve geri dönmeler yapılarak ilerleyen bir yol olarak izlenmiştir. Rinaldi, Progettazione'yı bir yolculuğa çıkma metaforuna benzetmiştir. Anca bu yolculuk saatin ve rotanın belli olduğu değil, elde bir pusula ile yapılan yolculuk olarak ifade edilmiştir (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Reggio Emilia okullarında sürekli gelişen ve değişen planlamanın içinde çocuklar tek başlarına, büyük ya da küçük grup olarak çalışmakta her birinin bir işi olduğu ve bir şeyler yaptığı gözlenmiştir (Yu, 2008).

Reggio okullarında öğrenme için her fırsat sağlanmıştır. Çocukların okul içinde günlük görevleri olmasına özen gösterilmiştir. İtalyan kültüründe önemli bir yeri olan yemek zamanlarında çocukların sorumluluk almaları, birlikte vakit geçirmeleri ve aynı zamanda yemekten hoşlanmaları için günlük öğle yemeği masası sorumlulukları çocuklara verilmiştir. Çocukların isimleri mıknaatısla duvara yapıştırılmakta ve her mıknaatısın üzerinde çatal-bıçak, su-sabun gibi resimler bulunmakta ve bu resimler

çocukların masa kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görev tanımlamalarını yapmıştır (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarında sık sık mutfak etkinlikleri düzenlenmiştir. Böylelikle çocukların temel yaşam becerisinin, ince kas motor becerisinin ve matematik becerilerinin pekişmesini sağlamıştır (Ekici ve Hamurcu, 2004).

Reggio Emilia okullarında programın en önemli parçası da “Dokümantasyon” dur. Dökümantasyon, en son raporu oluşturmak, yapılan çalışmaları portfolyo olarak biriktirmek olmamıştır. Öğretmenlerin aldığı notlar, tuttuğu günlükler, yazdığı diyaloglar, çekilen fotoğraflar, kaydedilen konuşmalar, videolar, önerilen hipotezler ve gözlemler bütününden oluşmuştur (Amus, 2006).

Dokümantasyon da çocuk çalışma başında ve sonunda ne olduğu değil çocuğun süreçteki davranışını ve aktivasyonunu gözlemlemek amaçlanmıştır. Gözlem yapan öğretmenin “neden gözlemliyorum, nasıl gözlemlemeliyim, belgelemede nelere dikkat etmeliyim” sorularını kendisine sorması önerilmiştir. Gözlemler bir fotoğraf olarak görülmemiş, gözlemler için bir bakış açısı ve bir yorum gerektiği vurgulanmıştır. Bu yoruma da öğretmen karar verdiği ancak bunu yaparken de meslektaşlarıyla bir araya geldiği sık sık fikir alışverişleri yaptıkları belirtilmiştir (Ferrari, 2012).

Reggio okullarında çocukların görsel tarifleri dökümantasyon materyali olarak toplanmakta ve bu çekili görseller çocuğun çalışmaları, uğraşları, amaçları olduğu için değerli ve çocuğun işine sorumlulukla bakması için ona cesaret veren unsurlar olarak tanımlanmıştır. Bu görsel tarifler dekorasyon amacıyla kullanılmamıştır (Yu, 2008). Reggio okullarını “sanat okulları” olarak tanımlayan yanlış algılarda oluşmuştur ancak bu okulların amacı sanat olmamıştır (Kalıpçı, 2008) Sanatı çocukların kendilerini ifade ettikleri 100 dillerinden biri olarak kullanmış ve çocukların öğrenmelerinin somut ifadesi olarak görmüşlerdir (Ferrari, 2012).

Reggio okullarında dokümantasyonu 4 farklı amaç için kullanmaktadırlar. Bunları Ju (2008) şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenimi görünür kılmak

Sınıf ortamını planlamak

Anlaşılabilir bir durum oluşturmak

Öğrenmenin duygusal yönlerini görmek ve profesyonel olarak gelişimi görmek

Dökümantasyon anne-babaların çocuklarının deneyimlerinin farkına vardığı, öğretmenlerin çocukları daha iyi anlamaları ve kendi çalışmalarını değerlendirme ve eğitimcilerle fikir alışverişinde bulunmaları, çocukların yaptıklarına değer verildiğini gördüğü, öğrenme sürecini öğretmenin ve çocuğun zevkle tecrübe ettikleri bir arşivleme olarak da ifade edilmiştir (Gandini, 1993).

Dokümantasyon kültürel ve yorumsal bir temel; ve eğitim ve okulda yapılacak projeler için teorik ve pratik bir araç olma özelliğine sahip olarak tanımlanmıştır. Dokümantasyon bir yandan görünürlüğe, öte yandan öğretim yöntemlerine yaptığı vurguyla, çocuk ve yetişkinlerin edinmiş oldukları deneyim ve stratejilere öz değerlendirme yapmalarına fırsat vermiştir (The Wonder Of Learning The Hundred Languages of Children, 2011).

Dokümantasyon ve Progettazione bilginin nasıl öğrenildiğini, hem öğretmenler, hem çocuklara hem de velilere göstermek ve kendilerini değerlendirmeleri için fırsat tanıyan bir süreç olarak kullanılmıştır.

Reggio Emilia okullarında bir günün akışını şu şekildedir;

7:30-9.00 çocukların okula gelişi ve küçük gruplara ayrılış, planlama ve etkileşim

9:00' da öğretmenlerin gruplarını toplaması ve ahşap platformlar üzerine oturan çocuklara mutfak sorumlusu çocukların arkadaşlarına meyvelerini dağıtması, öğretmen ile çocuklar sohbet, bilgi alışverişinde bulunma ve bundan keyif alma (öğretmenler bu sürede kendilerini çocukları kontrol etmek zorundaymış gibi hissetmeyerek, telaşlanmadan, sadece keyif alarak çocuklarla beraber günü planlanıyor).

10:00-11:00 arasında çocukların yaptıkları işlerle meşgul olması.

11:00 olduğunda öğle yemeği için masa hazırlama sırası kendisine gelen çocukların, mutfakta masa örtülerini sermesi, çatal bıçakları ve bardakları, son olarak her çocuğun evinden getirdiği kumaş peçeteler masadaki yerlerine yerleştirmesi. Çocuklar, pranzo denilen öğle yemeğini yedikten sonra sınıflarda hazırlanan yataklarda dinlenmeye geçme

15:00 da çocukların uyanması ve ara öğün

16:00 da ailelerin çocuklarını okuldan alması

Kalan çocukların bir kısmı 17:00'ye, bir kısmı da 18:00'a kadar süren okul sonrası programlara katılmakta ve gün tamamlanmaktadır (Cadwell, 2011).

Reggio okullarında basitleştirilmesi mümkün olmayan şeyler basitleştirilmiş ve karmaşık olan şeylerden alınan örneklerle çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Çocukların öğrenme ortamında bulunduğu sürece kendi kendine olma imkanı verilmiş, ancak izole değil başkalarıyla bağları olduğu bir öğrenme ortamından söz edilmiştir.

2.3.2. Reggio Emilia Okullarında Öğretmen Modeli

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen, öğrenen ve araştırmacı olarak görülmüştür (New, 1993). Öğretmen her çocuğun kendine yetecek biçimde hareket etmesi ve bilgiyi yapılandırması için gerekli ortam ve fırsatları sağlama sorumluluğunu almışlardır. Öğretmenler bir “pusula”dır ve çocuklarla birlikte öğrenme macerasına atılmıştır (Temel ve Dere, 1999).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlik devamlı öğrenen bir meslek olarak tanımlanmıştır. Reggio okullarında çocuğun bir çok konuda harika alışverişler

yapılabilecek bir insan olarak görülmesi, öğretmenlerin kendini güncelleme ve araştırma zorunluluğu hissetmelerini sağlamıştır (Filippini, 2012).

Reggio okullarında öğretmen, çocuk bilmez ben bilirim açısından farklı bir açıdan hareket etmişlerdir. Öğretmenler çocukların kendi öğrenmelerine fırsat tanıyan, yeniden ilişkilendirmelerini sağlayan, sürekli olarak ne oluyor diye merak eden ve araştıran bir rol üstlenmişlerdir (Filippini, 2012).

Reggio okullarında atölyelerden sorumlu olan “atelierista (atölye öğretmeni)” ve her sınıftan 2 öğretmen sorumlu olacak şekilde düzenlenmiştir. Atölye öğretmenleri güzel sanatlar mezunu olup, sınıf öğretmenleri ise meslek okullarında eğitim görmüşlerdir. Bu okullarda eğitimlerini tamamlayan öğretmenler Reggio okullarında çalışmaya başladıklarında; Reggio yöntemiyle ilgili eğitimler alıp, deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışıp bir yıl boyunca pedagoglar, Reggio öğretmenleri ve atölye öğretmenleri tarafından düzenlenen seminerlerle eğitildikleri görülmektedir (Cadwell, 2011).

Reggio okullarında öğretmenler 36 saat çalıştıkları belirtilmiştir. Bunun 30 saati çocuklarla, 6 saatini ise profesyonel gelişim, planlama, materyal hazırlama, dokümantasyon, ailelerle ve öğretmenlerle yapılan toplantılarla “çocuğu düşünerek” zaman geçirme şeklinde tanımlanmıştır (Amus, 2006).

Reggio okullarında her sınıf da 26 çocuk ve 2 öğretmen bulunup, öğretmenler 3sene boyunca aynı grupla devam ederek toplum bilincinin desteklemesi amaçlanmıştır (Sadioğlu vd, 2010). Sınıflarda özel gereksinimi olan bir çocuk olduğunda sadece o çocukla ilgilenmek üzere bir öğretmen çalışmakta ve sınıflarda en fazla 2 özel gereksinimli çocuk bulunmasına izin verilmiştir (Aslan, 2005).

Reggio okullarında görev hiyerarşisinin olmadığı, okulun tüm eğitim kadrosunun birlikte planlama yaptığı ve birlikte çalıştığı bir ortam oluşturulmuştur. Her hafta okulun öğretmenlerinin, aşıçısının ve diğer personellerinin katıldığı toplantılar

yapılarak herkesin okulda olanlardan haberdar olması ve bilgi akışı sağlanması amaçlanmıştır (Aslan, 2005).

Reggio okullarında müdür yoktur, ancak 5-6 okuldan sorumlu psikoloji ve eğitim uzmanı Pedagogista bulunmaktadır (New, 2007). Pedagogistalar, öğretmenleri koordine etmek, onlara rehberlik etmek, destek sağlamak, hizmet içi eğitimleri düzenlemek, ailelerle görüşmek gibi sorumluluklar verilmiştir (Amus, 2006).

Reggio okullarında ki Atelierista'nın görevleri, okullarda bulunan büyük-küçük atölyelerde çocukların farklı sanatsal diller aracılığı ile kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmak şeklinde tanımlanmıştır. Atelieristaların, öğretmenlerle planlamada, dokümantasyon da beraber çalışırlar (Amus, 2006).

Reggio okullarında öğretmenlerden iyi bir gözlemci olması, gözlemlerini kaydetmesi ve bu gözlemleri çocuklarla, meslektaşlarıyla paylaşması beklenmiştir (Öztürk, 2006). Reggio öğretmenlerinin, olanı biteni iz bırakır hale getirmesi, dokümantasyonla somutlaştırması ve bunu meslektaşlarıyla paylaşmasına önem verilmiştir.

Gandini (1994), “eğitmenler çocukların gelişimlerine izin verecek şekilde saygılı olmalı, ucu açık bir keşif için gerekli malzemeleri sağlamalı, dinlemeli, gözlemlemeli ve ucu açık sorular sormalıdır” şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Gilman, 2007).

Reggio okullarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken “ diyalog (sohbet&dinleme)” pedagojisine önem verilmiştir. Çocuklar yetiştikçe değer verir ve bir şeyler anlatır bu durumda öğretmenden durup dinlemesi ve çocuğun değerini bilmesi beklenmiştir (Filipini, 2012). Çocuğun anlatımı aktif dil kullanımının yanında yaptığı her şeydir.

Reggio öğretmenleri, çocuklara ve kendilerine acele ettirmeden, çocuğa saygı duyarak, çocuğun yaptıklarına derinlemesine bakarak, tek doğru olmadığını kabul

ederek, gözlemler yaparak, notlar alarak, yorumlar yaparak, çocukların işlerini kolaylaştırarak çocuğun tarafında olmuşlardır.

2.3.2. Reggio Emilia Okullarında Çocuk Modeli

Reggio Emilia yaklaşımında “çocuk kimdir, çocuk hakkında neler biliyoruz” soruları ile ilk olarak çocuğun geleneksel imajının kırılması beklenmiştir (Filipini, 2012). Reggio Emilia yaklaşımında çocuk doğuştan itibaren dünya ile iletişim kurma anlayışına sahip olarak kabul edilmiştir (Kalıpçı, 2008). Oysa ki çocuk büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıya kalmıştır. Bu duvarlar basmakalıp, eski ve katı kurallar, güncelliğini yitirmiş kavramlar, yetişkinlerin benimsediği ancak anlaşılması, kavranması zor ve geçerliliğini kaybetmiş davranışlar ve tutumlar, geleneksel eğitim metotları “duvar”ı oluşturmuştur. Çocuk gelişim sürecinde önce yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklemiş, daha sonra da gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan “duvar”la karşılaştığında bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarması beklenmiştir (Temel, 2005).

Reggio okullarında çocuk becerikli, güçlü, zengin, kaynak, meraklı, hayal gücü içinde, yetişkinle ve çevreyle etkileşime geçmeye istekli olarak görülmüştür (Gilman, 2007). Bu nedenle de Reggio okullarında çocuklara somut yaşantılar sunularak, yeni keşifler yapmasına fırsatlar sağlanmıştır. Çocukların da bu somut yaşantılarını sembolik ifadelerle dönüştürdükleri çok sayıda dili olduğu ifade edilmiş ve Reggio Emilia yaklaşımında “Çocuğun Yüz Dili” olarak ifade edilmiştir (Temel, 1997).

Reggio okullarında çocukların oynayabilecekleri; kil, suluboya, tel, dokuma, kolaj, doğal materyaller, karton ve kağıttan maketler, ışık masasındaki; ışık, renk ve saydamlık materyalleri sayesinde çocuklar bilgi dağarcıklarını genişletmekte ve kendileri deneyimleyerek her bir aracın dilini öğrendikleri vurgulanmıştır. Sözcükler, müzik, hareket, drama oyunu, sayılar, blokla inşa etme ve gölge oyunu ile birlikte sayılan materyaller Reggio okullarında çocuğun “Yüz Dili” olarak nitelendirilmiştir (Edwards vd, 1993). Bu materyallerin, çocukların zihinlerini, bedenlerini ve duygularını

canlı tutuğu belirtilmiştir. Çocuklar, materyallerin zihinlerinde oluşturduğu çağrışımlar sayesinde daha önce edindikleri deyimleri birleştirmiş, duyu ve kavrama yeteneklerini geliştirmişlerdir. Çocuklar bu materyaller sayesinde sürekli yeni bir şeyler inşa etmiş, çevrelerindeki dış dünyaya ve kendilerinin bu dünyadaki yerine dair farkındalıkları artmıştır. Her materyal çocuğa kendi niteliklerini sunmuş, her çocukta kendine özgü olanı elindeki materyale aktarmıştır. Her yeni materyal ise çocuğa, dünyanın zenginliğini ve karmaşıklığını anlaması için yeni fırsatlar tanımıştır (Cadwell, 2011). Bu nedenle de Reggio okullarında çocukların materyalle ve mekanla “diyalog” da bulunmasına, farklı materyalle, farklı mekanlarla bir arada olmalarında önem verilmiştir (Ferrari, 2012).

Reggio okullarında “özgür çocuk” kavramıyla başkalarıyla, başka şeylerle ilişkide olan, sorumlulukları olan çocuk anlatılmıştır (Ferrari, 2012). Çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha olarak görülmemiş, öğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmiştir (Bennett, 2001).

Loruis Malaguzzi’nin yazdığı, Gandini’nin çevirisini yaptığı “İmkansız 100 İşte Orda!” yazısında, Reggio Emilia yaklaşımın, temel felsefesini, çocuğa bakışını, eğitim programını şu şekilde ifade etmiştir;

İmkansız 100 İşte Orda!

Bir çocuk 100 den ibarettir

Bir çocuğun 100 lisani, 100 eli ,100 fikri,

100 düşünme şekli, oynama şekli ve konuşma şekli vardır

100 her zaman 100 Dinleme şekli, sevme şeklidir,

Şarkı söylemek ve Anlamak için, keşfetmek için 100 zevk,

100 dünya, İcat etmek için, hayali kurulacak 100 dünya

Bir çocuğun 100 lisani vardır (ve yüzlerce yüzlerce dahası)

Ama 99’unu çalıyorlar.

Okul ve bu kültür, kafayla vücudu ayırıyor.

Onlar çocuğa: Elleri olmadan düşünmesini

Kafası olmadan yapmasını, Zevk almadan anlamasını

Sadece yılbaşlarında ve bayramlarda, Sevip şükretmesini söylüyorlar.

Onlar çocuğa: Zaten orda olan bir dünyayı keşfetmesini söylüyorlar

Ve geri kalan 99'unu çalıyorlar.

Onlar çocuğa

İş ve oyunun, Gerçek ve fantezinin, Bilim ve hayal etmenin

Yerin ve göğün, Sebep ve rüyanın, Birbirine ait olmadığını söylüyorlar.

Çocuk onlara: İmkansız. 100 işte orda! diyor (Loris Malaguzzi, Aktaran: Temel ve Dere, 1999).

Malaguzzi'nin yazısında da belirttiği gibi Reggio Emilia yaklaşımında çocuk kendisiyle harika alışverişler yapılabilecek bir insan olarak görülmüştür (İmamoğlu ve Öz, 2002). Reggio Emilia felsefesinde çocuklar sadece ihtiyaç sahibi olarak değil hal sahibi olarak kabul edilmiş ve bundan dolayı da her çocuğun iyi bir bakım ve sağlık alma hakkı olduğu savunulmuştur (Amus, 2006).

2.3.2. Reggio Emilia Okullarında Aile Modeli

Reggio Emilia yaklaşımında okul ve aile ilişkisi temel alınmıştır (Gilman, 2007). Okul- aile-öğretmen unsurlarının uyumlu işbirliğinde eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesine önem verilmiştir. 1,5 ve 2 ayda bir aile buluşmaları ve toplantılarının yapılmasına önem verilmiştir (Filippini, 2012). Bu birliktelikle “biz bir aileyiz” mesajı verilmiştir (Öztürk, 2006).

Gandini (1993), “çocukların kendi gelişimlerini desteklemeye, yüksek kalitede bakıma ihtiyaçları vardır. Ailelerin bu süreçte rolü olduğu için okulun içinde olmaya hakları vardır” söylemiyle Reggio Emilia yaklaşımının da ailenin önemini vurgulamıştır (Aktaran: Gilman, 2007). Ailelerin okula sunduğu fikir ve beceriler, daha da önemlisi anne-babalar ile öğretmenler arasındaki fikir alışverişi, öğretmenlerin ailelerin katılımını bir tehdit olarak değil, mesleki iş birliğinin ayrılmaz bir parçası, farklı bir bilgi, tecrübe ve deneyimlerin bütünleşmesi olarak görmüş ve yeni bir eğitim yönteminin hayata geçirilmesinde yardımcı olmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

Reggio okullarında ailelerden kendi çocukları için değil tüm çocuklar için bir şeyler yapmaları beklenmiştir. Ailelerin gönüllü olarak gösterdikleri katılımlar kimi zaman sınıf içindeki günlük etkileşime yol gösterebilmiştir (Gilman, 2007). Aileler çocuklarının gelişimin takip etmenin yanında, çocuğun ilgi alanlarını okulun çalışanlarıyla paylaşarak planlama ve değerlendirmede okulla işbirliği yaptıkları görülmüştür (Amus, 2006).

Reggio okullarında ailelerin okulla ilgili alınacak kararlarda fikirleri ve düşünceleri ile katılımı beklenmiştir. Ayrıca Reggio okullarında aileler için çeşitli konularda eğitim programları planlanmıştır. Çocuğu Reggio okulunda olsun ya da olmasın, hatta çocuğu bile olmayan aileler Reggio okullarında ki etkinliklere katılmakta, projelerini bilgi ve becerileri ile desteklemeye çalışmaktadırlar (Amus, 2006). Okullarda, aileler bahçe düzenlemelerine, eğitim araçlarına, malzeme yapımlarına katkı sağladıkları görülmüştür. Reggio okullarının kapısı her zaman ailelere açıktır ve ailelerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissedebilecekleri bir ortam yaratılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımının felsefesinde okul, toplumun ve kültürün bir parçası olarak görülmüş, toplumda okullarını sahiplenmiş, gelişimi ve ilerlemesi için desteklerini esirgememişlerdir (Sadioğlu vd, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim programları ve Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili bazı araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Stegelin (2003), okul öncesi çocuklara fen bilimleri öğretiminde Reggio Emilia yaklaşımını kullandığı çalışmada, Amerika fen bilimleri standardına uygun olarak yağmur ormanları hakkında Reggio Emilia temelli bir proje uygulamıştır. Çalışma sonunda, Reggio Emilia yaklaşımının fen bilimleri öğretiminde planlama, konunun içine dahil etme, dökümantasyon ve değerlendirmede etkin olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2004), ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisinin incelenmesi konusunda yaptığı deneysel çalışmada, yapılandırılmış problem çözme eğitimi grubuna dahil edilen öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının yapılandırılmış problem çözme eğitimi grubuna dahil edilmeyen öğrencilerden yüksek olduğunu saptamıştır.

Yazar (2007), 1914-2006 okul öncesi eğitim programlarının yaratıcılık boyutunu incelediği araştırmasında, 1914, 1952, 1994 ve 2002 programlarında çeşitli şekillerde yaratıcılığa yönelik hedefler ve etkinliklere yer verildiğini, yaratıcılığın gelişimine yönelik ortam hazırlanmasının amaçladığını, ancak yaratıcılık konusunda açıklayıcı bilgilere yer verilmemesinin bir eksiklik olgusu olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. 1989 programının konu merkezli bir program olmasından dolayı yaratıcılık boyutu olumsuz olarak değerlendirilmiştir. 2006 okul öncesi eğitim programında ise yaratıcılığın, programın temel özelliği olarak benimsendiğini, aynı zamanda yaratıcılık hakkında açıklayıcı bilgilere yer verildiğini ifade etmiştir.

Şimşek (2007) erken çocukluk döneminde uygulanan anne destek programının annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi konulu deneysel araştırmasında Anne Destek Eğitim Programının gerek doğrudan eğitim verilen (eğitici anneler) anneler üzerinde, gerekse akran eğitimi yönteminin kullanıldığı (anneden anneye eğitim süreciyle eğitim verilen eğitim grubu) anneler üzerinde, aile-çocuk ilişkileri ve çocuk yetiştirme tutumları açısından olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gilman (2007), Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun özel ihtiyaçlarına saygı duyularak, çocuğun eğitime nasıl dahil edildiğini incelediği çalışmada, Reggio Emilia okullarındaki çocuklarda diğer çocuklardan daha yoğun bir şekilde öğrenmeye isteklilik oluşturulduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular, Reggio Emilia yaklaşımının farklı kültürlerde nasıl uygulanabileceği yönünde veriler sunmuştur.

Goldhaber (2007), erken çocukluk döneminde çocuğun, öğretmenin ve araştırmanın gelişimi çalışmasında, Reggio Emilia'daki sorgulama çemberinden yararlanarak çocukların sosyal çevreleri ve akranları arasındaki ilişkilerine bakmış ve bu ilişkiyi kalıcı hale getirmenin yolunun dökümantasyon yöntemi olduğunu belirtmiştir.

Hughes (2007), geçmişle günümüzü bağlayan çocuk imajını oluşturmak üzere gerçekleştirdiği çalışmada, Alaska'daki sınıflarda, kültürü koruyarak Reggio Emilia yaklaşımını nasıl uygulanabileceğini incelemiştir. Çalışma sonunda Reggio Emilia yaklaşımının; çocuğun algısına, inancına ve değerlerine saygı duyma prensibini temel alarak Alaska'da başarılı bir şekilde uygulanabileceği vurgulanmıştır.

New (2007), Reggio Emilia yaklaşımında kültürel akım teorisi çalışmasında, Reggio Emilia okullarında olduğu gibi, okul dönüşümlerinde kültürel taşınabilirliğin kullanılmasının, okul ortamlarında kültürel değerlere yer verilmesinin, kültürün yaşatılmasının, okulların şehirler ve kültürler gibi görünmesinin eğitimsel açıdan önemini belirtmiştir.

Dilmaç vd, (2008) ve arkadaşları okul öncesi öğretmen adaylarının resim öğretimi dersine ilişkin algılarının incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, 3. sınıf öğrencilerine göre resim eğitimi dersine karşı daha fazla katılım gösterdikleri ve 4. sınıf öğrencilerinin iki dönem üst üste okul öncesinde resim öğretimi dersini almaları ve uygulamalarda bu ders içeriklerine ihtiyaç duymaları nedeniyle, 3. sınıf öğrencilerine göre resim dersine yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür.

Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, John Dewey yaklaşımlarının eğitim felsefesi ve program boyutları ele alınmış ve okul öncesi öğretmenlerin yaklaşımlarla ilgili düşüncelerinin kurum, yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yiğit (2008) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada Montessori Öğretim Yöntemi ve Geleneksel Öğretim yöntemlerinin etkinliğini karşılaştırdığı çalışmada, Montessori Öğretim Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin kullanıldığı grupların sayı kavramı kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, Montessori Öğretim Yönteminin kullanıldığı 4 yaş öğrencilerin Geleneksel Öğretim alan 4 yaş öğrencilere göre sayı kavramı kazanmada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Morhayım (2008), bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi konulu araştırmasında, öğrencilerin demokratik okullarda temel olan beş ölçüte ilişkin 86 alt boyutun, % 95'ine atıfta bulundukları görülmüş ve bu durum da ülkemizdeki öğrencilerin demokratik okullarda temel olan alt boyutlarla ilgili farkındalıklarının olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin atıflarının, kimi zaman demokratik okullardaki anlayışlarla paralellik gösterirken, kimi zaman demokratik okullardaki anlayışlarla tezat oluşturduğu belirtilmiştir.

Oğuz (2009), okul öncesi öğretmen adaylarının temel ritim ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmasında, müzik eğitimi almış olan 2. sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri ve müzik eğitimi almamış olan 1. sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin ritim algılama becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını, şarkı söyleme becerilerinde 2.sınıf öğrencilerinin 1.sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bunun nedeni olarak da okul öncesinde müzik eğitimi dersini 2. sınıf öğrencilerinin almış olmasından kaynaklı, şarkı söylemede, doğru duruş, doğru nefes kullanma, doğru telaffuz, doğru nota okuma, sesleri doğru ve temiz çıkarma, doğru tonda kalma, şarkıyı bir bütün olarak okuma becerilerinde daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Karaçelik (2009), okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini incelenmesine yönelik çalışmada, en yüksek ortalamalar akıcılık düzeyinde 3.sınıf öğrencilerine, esneklik düzeyinde 2.sınıf öğrencilerine, orijinallik düzeyinde ise 2. sınıf öğrencilerine ait olduğu, 1.sınıf öğrencilerinin tüm yaratıcı düşünme beceri düzeylerindeki puanlarının, diğer sınıflardaki öğrencilerden

daha düşük olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının esneklik düzeyinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha düşük olduğunu belirtmiştir. 4.sınıf öğrencilerinin puanlarındaki düşüklüğü son sınıfta olmaları ve mesleki hayata ilişkin kaygı düzeylerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirmiştir.

Kotaman (2009), okul öncesi eğitimde High Scope Modelini açıkladığı çalışmasında, High Scope’un önemli amaçlarından birinin de çocukları ilköğretime hazır hale getirmek olduğunu, ülkemizde uygulanan resmi sistemin High Scope’un daha yapılandırılmış, ilkokula hazırlamaya dair yönüne benzer bilgi ve beceri temelli bir sistem olduğunu belirtmiştir. Özellikle ana okulu ve ana sınıfı ile ilköğretim birinci sınıf arasında ders işleyiş, sosyal ortam, öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf başına düşen öğrenci sayısı açısından çok büyük farklar bulunduğu dikkat çekmiştir. Ana okuluna veya ana sınıfına devam eden çocukların, bilgi ve beceri açısından ilköğretime hazır hale gelebileceklerini, ancak ders işleniş, öğretmen öğrenci ilişkisi ve toplumsal ilişkiler açısından ana sınıfının daha rahat ve özgür ortamından ilköğretimin tamamen yapılandırılmış ve öğretmen odaklı ortamına girmelerinin çocukları zorlayacağı fikrini paylaşmıştır. Bu nedenle ilköğretimin özellikle erken yılları 1. 2. 3. sınıfların yeniden yapılandırılmasını ve geçişin (bütün eğitim sistemi öğrenme istediği ve araştırma arzusu temeline dayandırılmayacak ise) kademe kademe sağlanmasını önermiştir.

Karataş ve Özcan (2010), yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında “Yayıncılığa Başlıyorum” ünitesinin öğretiminde, deney grubu öğrencilerinde uygulanan Zenginleştirilmiş Yaratıcı Bilişim Teknolojileri Eğitiminin yaratıcı düşünme, bilişsel başarı ve öğrencilerin proje geliştirmeleri üzerine etkisinin, Bilişim Teknolojileri Eğitiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha anlamlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleriyle ilgili sorunları çözebilen, olaylara farklı bakış açılarıyla bakan ve değerlendiren bireyler olarak yetiştirmek için yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır. Uygulanan yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel başarıları ve proje geliştirmeleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu göz önünde tutarak, bu şekilde tasarlanan etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı bir birey olmasını sağlamanın yanı sıra

bilişsel yönden de başarılı öğrenciler yetiştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Erdil (2010), sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisini araştırdığı çalışmasında, erken dönemde sağlanan uygun deneyimler ile gelecekte ortaya çıkabilecek akademik güçlüklerin ve gelişimsel yetersizliklerin önüne geçilebileceğini belirtmiştir. Özellikle sosyoekonomik açıdan risk altında olan çocuklara ve ailelerine yaşamın ilk yıllarında sağlanacak destek hizmetlerin ya da müdahale programlarının uzun dönemde olumlu sonuçlar yaratacağı vurgulanmıştır.

Tepeli ve Yılmaz (2012) yapmış oldukları araştırmalarında, Montessori yaklaşımı, Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların sosyal kural algılarının karşılaştırmışlar. Montessori Yaklaşımına göre okul öncesi eğitim alan çocukların, Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarında, diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, Sosyal kuralları daha ciddiye aldıklarını ve otorite figür (ana-baba, öğretmen vb.) olmadığı zaman bile kurallara uyulması gerekliliği konusundaki algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sosyal kuralları içselleştirdikleri, bir yetişkine gerek kalmadan toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendi kendilerini yönetebildikleri içten denetimli bir kişiliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Pekdoğan (2012), Reggio Emilia üzerine bir çalışma makalesinde Reggio Yaklaşımının çocuğu temel aldığını ve onlara fırsatlar sunarak yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçladığını, bundan dolayı da Reggio sistemi ile yetişen çocukların özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek ve dayanışma içinde olduklarını açıklamıştır. Günümüz okul öncesi eğitim sistemiyle bütünleşen bu yaklaşım hakkında

bilgi sahibi olmanın, ailelere ve eğitimcilere katkı sağlayacağını daha verimli öğrenme ortamlarının oluşturulması çabasının artacağını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimi ihtiyaç analizi raporunda (2012), Türkiye’de okul öncesi eğitimde programlar: hizmet sunucuları ve çocuklara yönelik çalışmaları gözden geçirme çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı olarak iki başlık altında gözden geçirme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda lisans programlarında, uygulamalı ders sayısının artırılması ve uygulamalı derslerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik açısından kapasitelerinin artırılması, fakülte-uygulama kurumu arasındaki işbirliğinin güçlü bir şekilde gerçekleştirilmesi önerilmiştir. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programına ilişkin ise, programın kaynaştırma ve aile katılımı alanındaki yönlendirmeler, özellikle psikomotor ve bilişsel gelişim alanında bazı amaç-kazanımlarla zenginleştirilmesi gerekliliği ve programı uygulayan öğretmenlerin de programı çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlayabilme kapasitelerinin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi çalışma ziyaretleri raporunda (2012), Türkiye deki okul öncesi eğitimi güçlendirmek için; önceliklerin belirlenmesi ve kaynakların artırılması, belediye-yerel yönetimlerin kaynak olarak kullanılması, modellerin geliştirilmesi, sektörler arası ilişkilerin ve işbirliğinin geliştirilmesi, özerklik ve esneklik, farklı insan kaynaklarından yararlanma, ebeveyn örgütlemesi ve katılımı, sürekli eğitim, kalite, çocuk hakları ve çocuk algısı konularında çalışmalar yapılması sonucuna ulaşılmıştır.

Soydan (2013); Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, kurumların fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi gibi niceliksel çalışmaların yanı sıra eğitim personeli ve müfredatı gibi niteliği etkileyen faktörler üzerinde de çalışmaların yürütüldüğünü, ancak okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kalite sorununu göz ardı ederek sadece niceliksel çalışmaların yapılması gelecekte birçok

sorunu da birlikte getireceğinden okul öncesi eğitimin niteliksel yönünün geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara ağırlık verilmesini ve bu çalışmalarda okul öncesi eğitimde kaliteli hizmet verilmesinde kritik bir öneme sahip olan öğretmen ve eğitim müfredatının niteliğinin geliştirilmesinin ele alınmasını önermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca nitelikli eğitim programları hazırlayabilecek yeterlilikte yetiştirilmesine büyük özen gösterilmesini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocuk gelişimi ve öğrenme (felsefe ve teori) konularındaki düşüncelerinin, eğitim programlarının gelişmesine yön verdiğini ve öğretmenin rolü, kullanılan materyaller-kaynaklar, eğitim çevresinin yapısı, çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi alanlarında müfredatın yapısının oluşmasını sağladığını ifade etmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler tanıtılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 3. Sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlamaktadır.

Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplar yansız atama yolu ile gönüllülük esasıyla belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 40 öğrenci dahil edilmiştir. Yansız atama ve gönüllülük esası kriterlerine uygun olarak çalışma grubunda yer alan 20 öğrenci deney grubuna, 20 öğrenci ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Deney grubuna katılan 20 öğrenci, ön bilgi testi ve performans I uygulamalarına tam katılım sağlarken, 20 saatten oluşan deneysel eğitim sürecinin tamamına katılım sağlayamamışlardır. Bu nedenle eğitim süreci uygulamaları 15 öğrenci ile sürdürüldüğünden deney grubu 15 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubuna dahil edilen 20 öğrencide ön bilgi testi ve performans I çalışmalarına katılırken, 9 öğrenci son test uygulamalarına katılmamıştır. Bu nedenle kontrol grubu 11 öğrenciden oluşmuştur. Sonuç olarak gönüllülük, ön test ve son test uygulamalarına katılma sürecine bağlı olarak, çalışma grubu 15 deney, 11 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 öğrenciden oluşmuş ve analizler 26 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Deney Grubu

2011-2012 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.sınıf lisans öğrencilerinden 15 öğrenci deney grubuna dahil edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, ön test olarak ön bilgi testi ve performans I çalışmalarına katılmış, 5 gün süreli Reggio Emilia uygulamalı eğitimleri sonrasında ise son test olarak bilgi testi ve performans II çalışmalarına katılmışlardır.

3.2.2. Kontrol Grubu

2011-2012 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 11, 3.sınıf lisans öğrencisi kontrol grubuna dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, ön test olarak ön bilgi testi ve performans I çalışmalarına, son test olarak da yine bilgi testi ve performans II çalışmalarına katılmışlardır. Ön ve son test uygulamaları dışında öğrenciler doğal öğrenim yaşantılarına devam etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Reggio Emilia Bilgi Testi” ve “Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Reggio Emilia Bilgi Testi

Ölçme aracının oluşturulması için öncesinde kaynak taraması yapılmış, kaynak incelemesi sonucunda araştırmacı tarafından 40 soruluk test formu hazırlanmıştır. Test formunun kapsam geçerliliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan sorulara uzman görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak, 20 soru testten çıkartılarak, kalan sorularda düzeltmeler yapılmış ve 20 sorudan oluşan test formu hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde ön bir

uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu süreç sonrasında elde edilen “Reggio Emilia Bilgi Testi” (Ek 1) formunda; Reggio Emilia Yaklaşımının temel eğitim felsefesi ve okul ortamına ilişkin 10 soru, Reggio Emilia Yaklaşımının eğitim programı ve uygulamasına ilişkin 10 soru yer almıştır.

Ölçme aracı, her sorunun beş şıkkı (a, b, c, d, e) ve bir doğru cevabı olmak üzere çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır.

Ölçme aracının taslak formu hazırlandıktan sonra ikinci bir ön çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışma sonrasında yapı geçerliliğini sınamak amacıyla faktör analizi ve faktör analizinden elde edilen sonuçlar incelenmiş ve uygulamada kullanılan 20 maddelik test formunun son şekli elde edilmiştir. Test formuna ilişkin analiz sonuçları tablo 3.3.1-1 de verilmiştir.

Tablo 3.3.1-1. Reggio Emilia Bilgi Testi ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
1	10,523	9,396	9,396
2	10,456	9,335	18,731

Tablo 3.3.1-1’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör altında toplanmıştır. Birinci faktörün özdeğeri 10,523’tür ve tek başına toplam varyansın % 9,396’sını açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 10,456’dır ve tek başına toplam varyansın % 9,335’ini açıklamaktadır.

Faktör analizinin ardından güvenilirliğin sınanması amacıyla iç tutarlılığa bakılmış ve bu işlemler için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.3.1-2. Reggio Emilia Yaklaşımı temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutu güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	N
0,874	9

Reggio Emilia yaklaşımının temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutunu içeren faktörde alpha değeri 0,874 olarak bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.1-3. Reggio Emilia Yaklaşımı temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutu güvenilirlik analizde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde Ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Rf1	29,48	39,576	0,861
Rf2	28,91	39,197	0,866
Rf3	28,82	37,938	0,845
Rf4	28,88	37,836	0,837
Rf5	29,90	39,336	0,872
Rf6	29,00	37,790	0,840
Rf7	29,02	38,087	0,841
Rf8	28,69	37,961	0,841
Rf9	29,91	40,112	0,869
Rf10	29,59	37,436	0,844

Reggio Emilia yaklaşımı temel eğitim felsefesi ve okul ortamı boyutu güvenilirlik analizde soruların tutarlılığı bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,874'ten yüksek değildir, bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.1-4. Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutu güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	N
0,845	7

Reggio Emilia yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,845 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.1-5. Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutu
güvenirlilik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde Ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Rp10	15,98	27,755	0,820
Rp11	15,45	30,147	0,839
Rp12	15,25	28,537	0,824
Rp13	15,69	27,908	0,818
Rp14	15,06	29,483	0,837
Rp15	16,05	26,255	0,800
Rp16	15,33	27,347	0,801
Rp17	16,69	26,147	0,816
Rp18	15,30	30,140	0,830
Rp19	16,04	25,250	0,810
Rp20	15,56	29,055	0,825

Reggio Emilia yaklaşımı eğitim programı ve uygulaması boyutunu güvenirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiç biri 0,845'ten yüksek değildir, bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Performans Değerlendirme Ölçeği

Ölçme aracının oluşturulması için kaynak taraması yapılmıştır. Kaynak incelemesi sonucunda araştırmacı tarafından 10 ölçütlü dereceli puanlama anahtarlı “Performans Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek formunun kapsam geçerliliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan ölçütlerde uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri sonrasında 6 ölçütlü dereceli puanlama anahtarlı “Performans Değerlendirme Ölçeği” *Likert Ölçek* tipinde hazırlanmış, ölçütler başlangıç düzeyinde, kabul edilebilir, oldukça başarılı olarak belirlenip, başlangıç düzeyi 1 puan, kabul edilebilir 2 puan, oldukça başarılı 3 puan olarak puanlanmıştır.

“Performans Değerlendirme Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına aynı gün içerisinde farklı zaman dilimlerinde dokuz gün ara ile iki farklı performans görevi için uygulanmıştır.

Katılımcıların performans görevleri sonucunda oluşturdıkları ürünler, içerik, araştırma süreci, diyalog, ilgi çekicilik, zamanı etkin kullanma ve yaratıcılık ölçütlerine göre başlangıç düzeyinde (1puan), kabul edilebilir (2puan), oldukça başarılı (3puan) olarak değerlendirilmiş ve başarı puanları hesaplanarak, yorumlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilere uygulanacak ölçme araçları ve Reggio Emilia eğitim programı için Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından 4 Mayıs - 14 Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Ölçme Araçları ve Eğitim Programının Uygulanması

Eğitim programı ve ölçme araçları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi binasındaki Montessori laboratuvarında uygulanmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından ortam U şeklinde düzenlemiş, Performans I ve Performans II ölçekleri için, Reggio Emilia yaklaşımına uygun materyaller kullanılmış, sunumlar ve çalışma grubu uygulamaları için internet erişimli bilgisayar, projeksiyon, tepegöz ortama yerleştirilmiştir.

Ön Test Uygulaması

a.Reggio Emilia Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından geliştiren Reggio Emilia Bilgi Testi, deney ve kontrol grubuna Reggio Emilia eğitim programı başlamadan önce 04 Mayıs 2012 tarihinde uygulanmıştır.

b.Performans I Görevi Uygulaması

Performans I görevi deney ve kontrol grubuna Reggio Emilia eğitim programı başlamadan önce 04 Mayıs 2012 tarihinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi binasındaki Montessori laboratuvarında uygulanmıştır. Ön bilgi testi uygulamasının ardından deney ve kontrol grubu katılımcılarına, *kağıt* temalı Performans I görevi verilmiş ve özgün ürünler oluşturmaları istenmiştir.

Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından ortam U şeklinde düzenlemiş, Reggio Emilia yaklaşımına uygun olarak doğal malzemeler (yaprak, dallar, taş, kurumuş çiçekler, talaş), tahta bloklar, tül, tel, mozaikler, çeşitli özellik ve renkteki kalemler, çeşitli renklerde su bazlı boyalar, farklı doku, desen ve özellikte kağıtlar, ip, kurdele, kil, makaslar ve yapıştırıcılar, fırçalar, internet erişimli bilgisayar ve tepegöz katılımcıların kullanması amacıyla ortama yerleştirilmiştir. Katılımcılara ürünlerini oluşturmaları için sakin bir ortam sağlanmış ve performans görevine uygun yeterlilikte süre verilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu ürünler, performans değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlere göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Reggio Emilia Eğitim Programının Uygulaması

Araştırmacı tarafından Reggio Emilia Eğitim Programı 1 hafta (5 gün) boyunca, haftada 20 saat olarak planlanmış ve buna bağlı olarak 07 Mayıs 2012 ve 11 Mayıs 2012 tarihleri arasında 15 katılımcıdan oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanırken kontrol grubu doğal sürecine bırakılmış ve deney grubundan 5 gün içinde eğitim programı ile ilgili bilgilerini kontrol grubuyla paylaşmamaları istenmiştir.

Eğitimler Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi binasındaki Montessori laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından ortam U şeklinde düzenlemiş, Reggio Emilia yaklaşımına uygun olarak doğal malzemeler (yaprak, dallar, taş, kurumuş çiçekler, talaş), tahta bloklar, tül, tel mozaikler, çeşitli özellik ve renkte kalemler, çeşitli renklerde su bazlı boyalar, farklı

doku, desen ve özellikle kağıtlar, ip, kurdele, kil, makaslar ve yapıştırıcılar, fırçalar, internet erişimli bilgisayar ve tepegöz katılımcıların kullanması amacıyla ortama yerleştirilmiştir. Aşağıda özetlenen eğitim programının uygulanmasına ilişkin fotoğraflar Ek 4'te sunulmuştur.

Pazartesi Günü

Eğitim süresi: 240 dk.

Konu: Okul öncesinde alternatif eğitim modelleri ve Reggio Emilia yaklaşımının temel felsefesi

Uygulanacak etkinlikler: Alternatif eğitim hakkında katılımcıların ön bilgilerinin alınması, alternatif eğitim modelleri ve okul öncesinde uygulanan farklı alternatif eğitim programlarının teorik olarak paylaşılması, Reggio Emilia yaklaşımının felsefesi ve temellerinin teorik olarak paylaşılması, okul öncesinde uygulanan farklı eğitim modelleri ile Reggio Emilia yaklaşımının temellerinin ve felsefesinin katılımcılarla tartışılması.

Salı Günü

Eğitim süresi: 240 dk.

Konu: Reggio Emilia yaklaşımında okul, çevre ve materyal

Uygulanacak etkinlikler: Reggio Emilia yaklaşımında okul, çevre ve materyallerin teorik olarak paylaşılması, Reggio Emilia yaklaşımındaki okul, çevre ve materyallerle ilgili görsel dokümanların incelenmesi ve tartışılması, katılımcılarla ortamda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan malzemelerle neler yapabileceklerinin uygulanması.

Çarşamba Günü

Eğitim süresi: 240 dk.

Konu: Reggio Emilia yaklaşımında okul ve öğretmen

Uygulanacak etkinlikler: Reggio Emilia yaklaşımında okul ve öğretmen rolünün teorik olarak anlatılması, katılımcılarla uygulama örneklerinin incelenerek; okul ortamının ve öğretmen modelinin drama tekniği ile uygulanması

Perşembe Günü

Eğitim süresi: 240 dk.

Konu: Reggio Emilia yaklaşımında çocuk ve program

Uygulanacak etkinlikler: Reggio Emilia yaklaşımında çocuk ve programın teorik olarak anlatılması, katılımcılarla Reggio okullarındaki bir günün ve proje örneklerinin incelenerek örnek bir günlük uygulama ve proje çalışması yapılması

Cuma Günü

Eğitim süresi: 240 dk.

Konu: Reggio Emilia yaklaşımında aile

Uygulanacak etkinlikler: Reggio okullarında ailenin rolü ve katılımının teorik olarak paylaşılması, katılımcılarla aile katılım örneklerinin tartışılması

Son Test Uygulaması

a.Reggio Emilia Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından geliştiren Reggio Emilia Bilgi Testi, kontrol grubuna ve deney grubuna uygulamalı eğitim çalışmaları bittikten sonra 14 Mayıs 2012 tarihinde aynı gün içinde farklı zamanlarda uygulanmıştır.

b.Performans II Görevi Uygulaması

Son test uygulamasının ardından çalışma gruplarına *tel* temalı Performans II görevi verilmiş ve özgün ürünler oluşturmaları istenmiştir. Performans II görevi deney ve kontrol grubuna Reggio Emilia eğitim programı sonunda 14 Mayıs 2012 tarihinde

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi binasındaki Montessori laboratuvarında uygulanmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından ortam U şeklinde düzenlenmiş, Reggio Emilia yaklaşımına uygun olarak doğal malzemeler (yaprak, dallar, taş, kurumuş çiçekler, talaş), tahta bloklar, tül, tel, mozaikler, çeşitli özellik ve renkte kalemler, çeşitli renklerde su bazlı boyalar, farklı doku, desen ve özellikte kağıtlar, ip, kurdele, kil, makaslar ve yapıştırıcılar, fırçalar, internet erişimli bilgisayar, projeksiyon ve tepegöz katılımcıların kullanması amacıyla ortama yerleştirilmiştir. Katılımcılara ürünlerini oluşturmaları için sakin bir ortam sağlanmış ve yeteri kadar zaman verilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu ürünler performans değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlere göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenliği 3.sınıf lisans öğrencilerine uygulanan ölçeklerle toplanan veriler SPSS-15 paket programında analiz edilmiştir.

Normallik testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılık incelenirken ikili gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Performans değerlendirme ve bilgi testi uygulamalarının öncesi ve sonrası değişkenlerin gruplardaki farklılığı test edilirken Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test Reggio Emilia Bilgi Testi, performans I ve performans II ölçeklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-1. Çalışma ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrenci sayısı

Cinsiyet		Kız	Erkek
Gruplar	Deney	14	1
	Kontrol	11	-
	Toplam	25	1

Tablo 4-1 de görüldüğü gibi çalışma grubuna toplamda 25 kız öğrenci, 1 erkek öğrenci katılmış, bu nedenle cinsiyet bağımsız değişkenin anlamlı bir fark yaratmayacağı düşünüldüğünden, cinsiyet bağımsız değişkenine çalışmada yer verilmemiştir.

Katılımcıların 3. sınıf öğrencisi oldukları ve seçmeli derslerinde zorunlu seçmeli dersleri olarak ortak bir programda lisans eğitimlerine devam etmelerinden ve araştırmanın temel amacının eğitimin etkililiğinin sınanması olmasından dolayı, çalışma grubunun demografik bilgilerine ilişkin analizlere yer verilmemiştir. Bununla ilişkili olarak katılımcılardan, Anadolu kız meslek ya da kız meslek lisesi çocuk gelişimi alanı, Anadolu öğretmen ya da öğretmen lisesinden mezun olanların hiç birinin lise programlarında Reggio Emilia yaklaşımını içeren bir ders bulunmadığı saptanmış ve bu nedenle bağımsız değişken olarak mezuniyete yer verilmemiştir.

Ayrıca katılımcıların yaşları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 20-21 yaş aralığında oldukları belirlenmiş ve bu nedenle bu yaş aralığının

katılımcıların bilgi düzeyleri ve performans becerileri üzerinde fark yaratmayacağı düşünüldüğünden yaş bağımsız değişkenine çalışmada yer verilmemiştir.

Tablo 4-2. Deney ve kontrol grupları arasında ön ve son bilgi testi puanları

		Grup						Mann Whitney U Testi		
		N	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Ön Test Puanı	Kontrol	11	10,91	10,00	7,00	15,00	2,30	12,00	66	0,385
	Deney	15	11,80	11,00	9,00	17,00	2,14	14,60		
	Toplam	26	11,42	11,00	7,00	17,00	2,21			
Son Test Puanı	Kontrol	11	10,55	11,00	5,00	15,00	3,08	6,00	0	0,000
	Deney	15	18,33	18,00	17,00	20,00	0,90	19,00		
	Toplam	26	15,04	17,00	5,00	20,00	4,43			

Tablo 4-2'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemekle birlikte deney grubunun ön test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Son test puanlarının deney grubu bireylerinde, kontrol grubu bireylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu bireylerinde ön test puanlarının ortalama 10,91, son test puanlarının ise 10,55 olduğu görülürken, deney grubu bireylerinde ön test puanlarının ortalama 11,80, son test puanlarının ise 18,33 olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4-3. Kontrol grubu ön test ve son test bilgi testi puanlar dağılımı

							WilcoxonSign Test						
							Pozitive		Negative		Ties	Z	P
Kontrol							N	Rank	n	Rank	n		
Ön Test Puanı	11	10,91	10,00	7,00	15,00	2,30	3	3,83	4	4,13	4	-0,426	0,670
Son Test Puanı	11	10,55	11,00	5,00	15,00	3,08							

Tablo 4-3'ye bakıldığında kontrol grubunda ön test ve son test bilgi testi puanları açısından anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>0,005$). İstatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemekle birlikte son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-4. Deney grubu ön ve son bilgi testi puanları dağılımı

							WilcoxonSign Test						
	Deney						Pozitive		Negative		Ties	Z	P
	n	Mean	Median	Min	Max	SS	N	Rank	n	Rank	n		
Ön Test Puanı	15	11,80	11,00	9,00	17,00	2,14	15	8	0	0	0	-3,448	0,001
Son Test Puanı	15	18,33	18,00	17,00	20,00	0,90							

Tablo 4-4'e bakıldığında deney grubunda ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-5. Kontrol ve deney gruplarının performans değerlendirme I ölçeği değerleri dağılımı

		Grup					
		Kontrol		Deney		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
İçerik (1)	Başlangıç Düzeyinde	3	33,33	2	12,50	5	20,00
	Kabul Edilebilir	3	33,33	11	68,75	14	56,00
	Oldukça Başarılı	3	33,33	3	18,75	6	24,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Araştırma Süreci (1)	Başlangıç Düzeyinde	1	11,11	0	0,00	1	4,00
	Kabul Edilebilir	5	55,56	0	0,00	5	20,00
	Oldukça Başarılı	3	33,33	16	100,00	19	76,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Dialog (1)	Başlangıç Düzeyinde	3	33,33	5	31,25	8	32,00
	Kabul Edilebilir	5	55,56	4	25,00	9	36,00
	Oldukça Başarılı	1	11,11	7	43,75	8	32,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
İlgi Çekicilik (1)	Başlangıç Düzeyinde	2	22,22	4	25,00	6	24,00
	Kabul Edilebilir	5	55,56	9	56,25	14	56,00
	Oldukça Başarılı	2	22,22	3	18,75	5	20,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Zamanın Etkin Kullanımı (1)	Başlangıç Düzeyinde	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Kabul Edilebilir	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Oldukça Başarılı	9	100,00	16	100,00	25	100,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Yaratıcılık (1)	Başlangıç Düzeyinde	3	33,33	10	62,50	13	52,00
	Kabul Edilebilir	3	33,33	1	6,25	4	16,00
	Oldukça Başarılı	3	33,33	5	31,25	8	32,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100

Tablo 4-5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında performans değerlendirme I ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte deney grubunun performans I puanının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-6. Kontrol ve deney gruplarının performans değerlendirme II ölçeği değerleri dağılımı

		Grup					
		Kontrol		Deney		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
İçerik (2)	Başlangıç Düzeyinde	1	11,11	0	0,00	1	4,00
	Kabul Edilebilir	2	22,22	5	31,25	7	28,00
	Oldukça Başarılı	6	66,67	11	68,75	17	68,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Araştırma Süreci (2)	Başlangıç Düzeyinde	4	44,44	0	0,00	4	16,00
	Kabul Edilebilir	5	55,56	0	0,00	5	20,00
	Oldukça Başarılı	0	0,00	16	100,00	16	64,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Dialog (2)	Başlangıç Düzeyinde	5	55,56	0	0,00	5	20,00
	Kabul Edilebilir	4	44,44	1	6,25	5	20,00
	Oldukça Başarılı	0	0,00	15	93,75	15	60,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
İlgi Çekicilik (2)	Başlangıç Düzeyinde	2	22,22	0	0,00	2	8,00
	Kabul Edilebilir	7	77,78	2	12,50	9	36,00
	Oldukça Başarılı	0	0,00	14	87,50	14	56,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Zamanın Etkin Kullanımı (2)	Başlangıç Düzeyinde	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Kabul Edilebilir	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Oldukça Başarılı	9	100,00	16	100,00	25	100,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100
Yaratıcılık (2)	Başlangıç Düzeyinde	3	33,33	0	0,00	3	12,00
	Kabul Edilebilir	6	66,67	4	25,00	10	40,00
	Oldukça Başarılı	0	0,00	12	75,00	12	48,00
	Toplam	9	100	16	100	25	100

Tablo 4-6'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında performans II puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubunun performans değerlendirme II ölçeği puanının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-7. Kontrol ve deney grupları arasında performans değerleri dağılımı

		Grup						Mann Whitney U Testi		
		N	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	P
Performans I Puanı	Kontrol	9	72,22	72,22	44,44	94,44	16,67	11,56	59	0,487
	Deney	16	76,74	72,22	61,11	100,00	10,97	13,81		
	Toplam	25	75,11	72,22	44,44	100,00	13,14			
Performans II Puanı	Kontrol	9	66,67	72,22	44,44	77,78	11,79	5,11	1	0,000
	Deney	16	95,83	100,00	77,78	100,00	6,57	17,44		
	Toplam	25	85,33	94,44	44,44	100,00	16,66			

Gruplar arasında performans I puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemekle birlikte çalışma grubunun performans I puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında performans II puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir($p<0,05$). Çalışma grubunun performans II puanının Kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Performans I puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubunda ortalama 72,22 olduğu, deney grubunun ise bu ortalamanın 76,74 olduğu dikkat çekmektedir. Gruplar arasında performans II puan ortalamalarına bakıldığında ise kontrol grubu bireylerinde bu ortalamanın 66,67 olduğu ve deney grubunda ise 95,83 olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma “ön test ve son test kontrol gruplu modeldedir. Araştırmanın çalışma grubuna, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde 3. Sınıfta öğrenim gören 16 deney, 11 kontrol olmak üzere toplam 26 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, “Reggio Emilia Bilgi Testi” ve “Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Bilgi Testi ve Performans Değerlendirme Ölçeği I, deney grubuna 20 saatlik Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programı ve son test olarak yine her iki gruba Bilgi Testi ve Performans Değerlendirme Ölçeği II uygulanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi sonrasında aşağıda özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan ön bilgi testi puanları arasında anlamlı derecede farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Aynı şekilde deney ve kontrol grubuna uygulanan performans değerlendirme I ölçeği arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Soydan (2013); Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, kurumların fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi gibi niceliksel çalışmaların yanı sıra eğitim personeli ve müfredatı gibi niteliği etkileyen

faktörler üzerinde de çalışmaların yürütüldüğünü ancak okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kalite sorununu göz ardı ederek sadece niceliksel çalışmaların yapılması gelecekte birçok sorunu da birlikte getireceğinden okul öncesi eğitimin niteliksel yönünün geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara ağırlık verilmesini önermiş ve bu çalışmalarda okul öncesi eğitimde kaliteli hizmet verilmesinde kritik bir öneme sahip olan öğretmen ve eğitim müfredatının niteliğinin geliştirilmesinin ele alınmasını önermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca nitelikli eğitim programları hazırlayabilecek yeterlilikte yetiştirilmesine büyük özen gösterilmesini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocuk gelişimi ve öğrenme (felsefe ve teori) konularındaki düşüncelerinin eğitim programlarının gelişmesine yön verdiğini ve öğretmenin rolü, kullanılan materyaller-kaynaklar, eğitim çevresinin yapısı, çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi alanlarında müfredatın yapısının oluşmasını sağladığını ifade etmiştir.

Erken Çocukluk Pedagoji Komitesi (2001) öğretmen ve öğretmen adaylarının, kendi düşüncelerini ifade etmesi ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun yaklaşım ve stratejileri sınıflarındaki etkinliklere uyarlamasına yardımcı olacak üst bilişsel yeteneklerini geliştirmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretim şekilleri hakkında bilinçli kararlar alabilmek için gelecekteki uygulamalarına yön verecek düşünceleri ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarında, düşüncelerini tanımlaması ve keşfetmesi için çeşitli fırsatlar sunan, tartışmaya cesaretlendiren süreçlerin yer alması önerilmiştir.

Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim müfredatında, öğretmen adaylarına erken çocukluk eğitimi alanında dünyadaki farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlarda öğretmenin rolü, kullanılan materyaller-kaynaklar, eğitim çevresinin yapısı, çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi konuları aktarılmaktadır. Okul öncesi lisans eğitimi müfredatında tanıtılan yaklaşımlar arasında Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Proje Yaklaşımı yer almaktadır. Bu yaklaşımlar hakkında öğretmen adayları bilgilendirilerek, aylık ve günlük plan hazırlama

sürecindeki düşüncelerinin şekillenmesi amaçlanmaktadır. Yaklaşımlar ile ilgili teorik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra öğretmenlerin eğitim müfredatını hazırlarken düşüncelerini ve kararlarını etkileyen teorik alt yapının bilinmesi, hem öğretmenler hem de öğretmenleri yetiştiren eğitimciler açısından önem taşımaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim müfredatlarını hazırlarken temel alabilecekleri yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde uygulanan pek çok yaklaşım vardır. Öğretmen adaylarının öğrendikleri bu yaklaşımlardan hangisini benimsedikleri, hangisini sınıflarında uygulayacak olmaları önemlidir.

Deney grubu ile eğitim çalışması yapılmadan uygulanan ön bilgi testi ve performans değerlendirme I ölçeği sonuçları ile kontrol grubuna uygulanan ön bilgi testi ve performans değerlendirme I ölçeğinin sonuçları arasında anlamlı bir farkın görülmemesinde, özel ilgi ya da mesleki gelişimi desteklemek amacıyla çalışma ve kontrol grubu öğrencilerinin Reggio Emilia yaklaşımıyla ilgili çalışmalara katılmadıkları varsayılarak, lisans eğitiminde okul öncesi eğitime giriş, eğitim felsefesi ve özel öğretim yöntemleri derslerini almakta ve ders içeriklerinde, okul öncesi eğitim programları, eğitim felsefesi akımları, okul öncesi eğitime temel olan görüşler ve okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine ilişkin konular bulunmaktadır. Öğrenciler dersler ile ilgili bilgi sahibi olmakta ancak uygulama imkanı bulamamaktadırlar. Bu nedenle aynı dersleri alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Reggio Emilia yaklaşımı konusunda ön bilgi düzeylerinin ve performans becerilerinin aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Reggio Emilia konulu eğitime katılan deney grubu öğrencileri, derslerin teorik ve pratik uygulamaları yapılabilecek şekilde almak istediklerini, özellikle 3.sınıf gözlem dersini aldıklarında, 4.sınıf öğretmenlik dersi için kaygı duyduklarını sınıfta çocuklarla birlikte olmanın, onların dikkat ve ilgilerini çekmenin zor olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Tüm derslerinin Reggio Emilia konulu deneysel eğitim çalışması gibi geçmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, John Dewey yaklaşımlarının eğitim felsefesi ve program boyutları ele alınmış ve okul öncesi öğretmenlerin yaklaşımlarla ilgili düşüncelerinin kurum, yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubuna 5 gün boyunca uygulanan seminer sonucunda son test olarak uygulanan bilgi testi ve performans değerlendirme II ölçeği sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmüş ($p<0,05$) ve deney grubunun son bilgi testi ve performans değerlendirme II ölçeği puanları anlamlı derecede kontrol grubundan yüksek çıkmıştır. Eğitim programına dahil edilen katılımcıların program boyunca ilgiyle ve yüksek motivasyon ile çalışmalara katıldığı gözlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyimleri paylaşıldığında; gruptaki bir öğrenci eğitimden sonra çevresini daha çok gözlemlediğini, inceleme ve araştırmalara daha yoğun ilgi gösterdiğini ve Reggio felsefesine uygun olarak gölgelerle oyunlar oynadığını, bir öğrencide hep teorik olarak gördükleri yaklaşımı uygulamalı olarak tam öğrenme şansı bulduklarını yorgunluklarına rağmen motive olabildiklerini ifade etmiştir.

Tepeli ve Yılmaz (2012) yapmış oldukları araştırmalarında Montessori yaklaşımı, Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocuklarının sosyal kural algılarının karşılaştırmışlar ve Montessori Yaklaşımına göre okul öncesi eğitim alan çocukların, Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarında, diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiği gözlemlemiştir. Bu durum Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, Sosyal kuralları daha ciddiye aldıklarını ve otorite figür (ana-baba, öğretmen vb.) olmadığı zaman bile kurallara uyulması gerekliliği konusundaki algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sosyal kuralları içselleştirdikleri, bir yetişkine

gerek kalmadan toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendi kendilerini yönetebildikleri içten denetimli bir kişiliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden bazıları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan Montessori laboratuvarında hem teorik hem de pratik uygulamalı Montessori uygulamalarına katıldıklarını belirtmiş ve edindikleri bilgi, uygulamalarını, Reggio Emilia Yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan eğitim programında Reggio Emilia Yaklaşımı ile karşılaştırmış, benzer ve ayrılan yönleri üzerinde tartışmışlardır.

Öğretmen adayları Reggio Emilia ve Montessori Yaklaşımı üzerine yaptıkları tartışmalarda, öğretmen olduklarında sınıflarında oluşturacakları farklı disiplinlerinden beslenen, çocuk yararı temelde olan uygulamalar yapmalarını sağlayacağını, Reggio Emilia Yaklaşımının çocuğun değerlendirme özelliğini kullanırken, Montessori Yaklaşımının materyal özelliğini, High Scope Yaklaşımının günü planlama özelliğini kullanarak uygulamalarını çeşitlendirme imkanı bulabileceklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin çoğu öğretmenlik mesleğine başladıklarında Reggio Emilia Yaklaşımına programlarında yer vereceklerini bunun yanı sıra okul öncesindeki farklı eğitim yaklaşımlarını da araştırarak, uygulamalarında yer verme istekliliklerini ifade etmişlerdir.

Stegelin (2003), okul öncesi çocuklara fen bilimleri öğretiminde Reggio Emilia yaklaşımının kullanımı çalışmasında, Amerika fen bilimleri standardına uygun olarak yağmur ormanları hakkında Reggio Emilia temelli proje uygulanmış, Reggio Emilia yaklaşımının planlama, içine yerleştirme, dökümantasyon, değerlendirme ile uygun ve etkin fen bilimleri dersi öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Deneyisel eğitim sonunda Reggio Emilia yaklaşımının temel felsefesi ve uygulanışını hakkında bilgi ve yaşantı sahibi olan deney grubundaki katılımcılardan, performans II ölçeğinde tel ile özgün ürünler oluşturmaları istendiğinde, katılımcılardan bazıları telin içinde hareketli moleküller olduğunu, bu hareketli moleküller ile telin

iletken olduğunu araştırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çalışma sürecinde katılımcılarından ikisi molekülleri daire şeklindeki tahta parçalarını kullanarak belirtmiş ve içlerinden ip geçirerek iletkenlik sürecini somutlaştırmış ve bilimsel bir süreci içselleştirerek, kendi planlama ve uygulamaları ile tamamlamışlardır.

Bazı katılımcılar da tel ısındığında kağıtta bırakacağı izleri merak etmiş ve yanan muma değişik şekillerde bükükleri telleri tutup, ısınma sürelerine göre kağıtta bıraktıkları izleri, izlerin renklerinin farklı olduğunu izleyerek yeni keşifler yaptıklarını ve tel baskısı yaparak çalışmalarını somutlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Deneysel işleme bağlı olarak gerçekleşen gözlem, inceleme, araştırma, keşifler ve karşılıklı etkileşime dayalı olarak deney grubunun performans değerlendirme II ölçeği sonuçları kontrol grubundan anlamlı olarak yüksek çıkmıştır ($p<0,05$).

Karataş ve Özcan (2010), yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında “Yayıncılığa Başlıyorum” ünitesinin öğretiminde, deney grubu öğrencilerinde uygulanan Zenginleştirilmiş Yaratıcı Bilişim Teknolojileri Eğitiminin yaratıcı düşünme, bilişsel başarı ve öğrencilerin proje geliştirmeleri üzerine etkisinin, Bilişim Teknolojileri Eğitiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha anlamlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleriyle ilgili sorunları çözebilecek, olaylara farklı bakış açılarıyla bakan ve değerlendiren insanlar olarak yetiştirmek için yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır. Uygulanan yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel başarıları ve proje geliştirmeleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu göz önüne alınıp, bu şekilde tasarlanan etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı bir birey olmasını sağlamanın yanı sıra bilişsel yönden de başarılı öğrenciler yetiştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Oğuz (2009), okul öncesi öğretmen adaylarının temel ritim ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmasında, müzik eğitimi almış olan 2. sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri ve müzik eğitimi almamış olan 1. sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin ritim algılama becerilerinde anlamlı bir

farklılık olmadığını, şarkı söyleme becerilerinde 2.sınıf öğrencilerinin 1.sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bunun nedeni olarak da okul öncesinde müzik eğitimi dersini 2. sınıf öğrencilerinin almış olmasından kaynaklı, şarkı söylemede, doğru duruş, doğru nefes kullanma, doğru telaffuz, doğru nota okuma, sesleri doğru ve temiz çıkarma, doğru tonda kalma, şarkıyı bir bütün olarak okuma becerilerinde başarılı olduğu görülmüştür.

Dilmaç vd, (2008) ve arkadaşları okul öncesi öğretmen adaylarının resim öğretimi dersine ilişkin algılarının incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmasında, okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, 3. sınıf öğrencilerine göre resim eğitime dersine karşı daha fazla katılım gösterdikleri ve 4. sınıf öğrencilerinin iki dönem üst üste okul öncesinde resim öğretimi dersini almaları ve uygulamalarda bu ders içeriklerine ihtiyaç duymaları nedeniyle, 3. sınıf öğrencilerine göre resim dersine yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimi ihtiyaç analizi raporunda (2012), Türkiye’de okul öncesi eğitimde programlar: hizmet sunucuları ve çocuklara yönelik çalışmaları gözden geçirme çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı olarak iki başlık altında gözden geçirme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda lisans programlarında, uygulamalı ders sayısının artırılması ve uygulamalı derslerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik açısından kapasitelerinin artırılması, fakülte-uygulama kurumu arasındaki işbirliğinin güçlü bir şekilde gerçekleştirilmesi sonucuna varılmıştır. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programına ilişkin ise, programın kaynaştırma ve aile katılımı alanındaki yönlendirmeler, özellikle psikomotor ve bilişsel gelişim alanında bazı amaç-kazanımlarla zenginleştirilmesi gerekliliği ve programı uygulayan öğretmenlerin de programı çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlayabilme kapasitelerinin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunun, son bilgi testi ve performans değerlendirme II ölçek puanlarının anlamlı derecede kontrol grubundan yüksek olmasının ($p<0,05$); 5 gün boyunca katıldıkları Reggio Emilia konulu eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı ve

uygulamalarına ilişkin elde ettikleri bilgi, beceri ve deneyimlerin, öğrencilere yaratıcı, esnek, farklı, bakış açıları kazandırdığı gözlenmiştir.

Katılımcılardan biri, eğitim programı içerisinde Reggio Emilia okullarından gösterilen fotoğraflardan birini, kendi mesleki deneyimleri ile ilişkilendirerek, düşüncesini “Fotoğrafların birinden çok etkilendim. Origaminin nasıl yapıldığını gösteren bir resim sınıfın bir köşesine asılmış ve yanına da kağıtlar koyulmuştu. Çocuklar gün içerisinde burayı keşfedip isterlerse origami yapıyorlardı. Biz ise okullarda çocuğa origaminin nasıl yapılacağını gösteriyor ve tüm çocukları aynısını yapmaya zorluyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi programın uygulamasına ve öğretmen adayı olarak kendine eleştirel bakabilmiş hem çocuk hem de kendi hakkında fikir sahibi olmuştur.

Deney grubundaki öğrenciler eğitim sonunda, öğretmenlik mesleğine başladıklarında uygulamalarında bir çok yaklaşımdan besleneceklerini, çocuğu daha iyi ve yakından tanımak için farklı bir çok şey yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi çalışma ziyaretleri raporunda (2012), Türkiye deki okul öncesi eğitimi güçlendirmek için; önceliklerin belirlenmesi ve kaynakların artırılması, belediye-yerel yönetimlerin kaynak olarak kullanılması, modellerin geliştirilmesi, sektörler arası ilişkilerin ve işbirliğinin geliştirilmesi, özerklik ve esneklik, farklı insan kaynaklarından yararlanma, ebeveyn örgütlemesi ve katılımı, sürekli eğitim, kalite, çocuk hakları ve çocuk algısı konularında çalışmalar yapılması sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılardan biri ülkemizde uygulanan programlara eleştirel bir açıyla bakabilmiş ve düşüncelerini “ışık ve gölge oyunları, yaratıcılığa verilen değer, çocuğun özgür kılınması gibi durumlar beni çok etkiledi. Reggiodaki ileri düzeyde yapılandırılmamış müfredat, eğitim sistemimizi bir kez daha sorgulamama neden oldu” şeklinde ifade etmiştir.

Yine bir katılımcı “mesleğe başladığımda başka ne yapabilirim diye düşünüp kendimde ve etrafımda var olan kaynakları en iyi şekilde kullanmaya çalışıp, Reggio Emilia daki gibi aileyi ve olduğum şehri çocuklar için iyi şeyler yapmaya inandıracağım” diyerek. Okul öncesi programdaki aile katılımı, çevre imkanlarından yararlanma konularında farkındalık oluşturmuştur.

Karaçelik (2009), okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini incelenmesine yönelik çalışmasında, en yüksek ortalamalar akıcılık düzeyinde 3.sınıf öğrencilerine, esneklik düzeyinde 2.sınıf öğrencilerine, orijinallik düzeyinde ise 2. sınıf öğrencilerine ait olduğu saptanmıştır. 1.sınıf öğrencilerinin tüm yaratıcı düşünme beceri düzeylerindeki puanlarının, diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının esneklik düzeyinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha düşük olduğu bununda son sınıfta olmaları, mesleki hayata ilişkin kaygı düzeylerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan performans I ve II değerlendirme ölçeklerinde performans ürünlerinin yaratıcılık boyutlarına da bakılmış ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim alan grubun yaratıcılık ve yaratıcı ürün oluşturma süreci hakkında bilgi sahibi olduklarından dolayı deney ve kontrol grupları arasından performans değerlendirme I puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken ($p>0,05$) performans değerlendirme II puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($p<0,05$).

5.1. Öneriler

Okul öncesi öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın, sadece Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 3.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olması, genelleme yapma imkânını azaltmaktadır. Bu nedenle çalışma sonuçları değerlendirilerek, aynı

Çalışma daha geniş bir rneklemeye uygulanabilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

Gambetti “Reggio da hiç kimse başkalarına nasıl okul yapılacağını öğretmek istemiyor. Bunun yerine yapmak istediğimiz, Reggio Emilia gibi savaştan sonra oluşturulan bir eğitim deneyiminin zamanla neden büyüyüp zenginleştiğini, başkalarıyla birlikte, daha derinden anlamak. Daha güzel bir yarın inşa edebilmek için birlikte ortak değerlerimize bakmak istiyoruz” diyerek Reggio Emilia yaklaşımının olduğu gibi alınıp uygulanmasını değil, herkesin kendi kültürüne, değerlerine göre yaklaşımı uygulamasını önermiştir. Bu nedenle lisans öğrencileri için hazırlanan Reggio Emilia eğitim programında, okul öncesi ğretmen adaylarında alanlarına yönelik farklı bakış açısı kazanmaları, okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim modellerine karşı merak duymaları amaçlanmıştır. Bu sayede ğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında daha donanımlı ve araştırmacı olacakları düşünülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımı ve okul öncesinde uygulanan diğer alternatif eğitim yaklaşımları hakkında okul öncesi ğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların, mesleğe başladıklarında sınıf içi uygulamalarında, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olan okul-aile-ocuk ve program bütününe bakışta farklı yöntem ve teknikleri kullanabileceklerdir.

Öğretmen adaylarının Reggio Emilia ve farklı yaklaşımlar konusunda alacakları eğitimler, mesleki gelişim ve performanslarının artmasını, yenilikleri ve değerimleri takip etmelerini, lisans eğitimleri içinde aldıkları dersleri teorikten pratiğe dönüştürmelerini, öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerinde deneyim ve uygulamalarının zenginleşmesini sağlayacaktır.

Okul ncesi ğretmen adayları mezun olduklarında, aldıkları farklı eğitim ve uygulamalar ile alanda çalışmaya başlayacak ve bu sayede bir arada çalıştığı meslektaşlarıyla, farklı eğitim modelleri ve uygulamaları hakkında bilgi-beceri paylaşımı yapabilecek ve bu konudaki çalışmalara öncülük edebileceklerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerin, ders içeriklerinde Dünyada ve Türkiye’de uygulanan farklı eğitim yaklaşımları konusuna daha kapsamlı yer verilmesi, tüm okul öncesi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin artmasını eklektik özelliği olan okul öncesi eğitim programını uygulamalarında öğretmen adaylarına kolaylık sağlayacaktır.

International Baccalaureate ya da Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate Organization - IBO) tarafından dünyanın birçok ülkesinde uygulanan ve 3 değişik gruptan oluşan eğitim sisteminin bir basamağı olan US İlköğretim Birinci Kademe Programı (PYP) - Türk Ulusal Eğitim sisteminde ilkokulun ilk 4 senesinde uygulanmakta ve genel anlamda 3-12 yaş arası öğrencileri kapsamaktadır. PYP uygulamalarının temelini projeler oluşturmakta ve ortaya çıkışında Reggio Emilia Yaklaşımından etkilenmiştir. Ancak Reggio Emilia’nın programındaki esneklik PYP de yerinin konusu belli olan projelere bırakmıştır. Türkiye’deki bir çok okul öncesi özel eğitim kurumunda PYP uygulamakta ya da uygulamaya aday olmaktadır. Lisans öğrenimi boyunca farklı yaklaşım ve uygulamalarla çalışan öğretmen adaylarının alandaki çalışmalarında farklı uygulamalara rahatlıkla uyum sağlayacakları düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akdağ, B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6: 34-44
- Aktan, K.E. (2004). Erken Çocukluk Eğitimde Bir Peri Masalı: Waldorf Okulları. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 35: 22-25.
- Amus, G. (2006). Dayanışma, İletişim, Paylaşım ve Çocuğa Verilen Değer: Reggio Emilia Yaklaşımı. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6: 48-54.
- Aral N., Kandır A.ve Yaşar C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 75-83.
- Aytaç, K. (1976). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bennet,T. (2001). Reactions to Visiting The Infant-Toddler And Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3(1).
- Cadwell, L.B. (2011). Eğitimciler ve Anne Babalar İçin *Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek* (çev. A. Akman, H.Y.Topaç). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cantzen, R. (2000). *Daha Az Devlet Daha Çok Toplum* (çev. V. Ataman). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Cavicchi, M., Desrochers, L. ve Moran, M.J. (2007). Progettazione And Documentation As Sociocultural Activities. *Theory In To Practice*, 46 (1): 81-90.
- Dilmaç, O., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kaya, H.İ. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resim Öğretimi Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Erzurum İli Örneği), *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 95-106.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edwards. C., Gandini, L. ve Forman, G. (eds) (1993). The Hundred Languages Of Childeren: The Reggio Emilia Approach To Early Childhood Education. Norwood,NJ: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (1998). The Hundered Languages of Children http://www.amazon.com/Hundred-Languages-Children-Approach-Reflections/dp/156750311X#reader_156750311X 21.03.2013 tarihinde erişildi.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches From Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. Early. *Childhood Research and Practice*, 4 (1).
- Ekici, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia Yaklaşımında Teknoloji Kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7: 37.
- Ellis, J.W. ve Strong, T. (2007). Children And Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46 (1): 40-47.

- Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdil, Z (2010). Sosyoekonomik Olarak Risk Altında Bulunan Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları ve Akademik Başarı İlişkisi (Derleme). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78
- Erken Çocukluk Pedagojisi Komitesi Raporu (2001).
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları
- Filippini, T. ve Ferrari, A. (2012). *Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia*. 6. Ulusal Erken Çocukluk Kongresinde Sunulan Bildiriler ve Atölye Çalışmaları (25-26 Şubat, İzmir).
- Folley, R.M. ve Pang, L.S. (2006). Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics. *The High School Journal*, 89 (3): 10-12.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals Of The Reggio Emilia Approach to Young Learners. *Young Children*, 49(1).
- Gilman, S. (2007). Including the Child With Special Needs: Learning From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46(1): 23-31.
- Goldhaber, J. (2007). The Development Of An Early Childhood Teacher Research Collaborative. *Theory Into Practice*, 46 (1): 74-80.
- Hertzong, N.B. (2001). Reflection And Impression From Reggio Emilia: It's Not About Art!. *Early Childhood Research and Practise*, 3 (1).

- Hesapçioğlu, M. (2004). Eğitimi ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yöntemine Yansımaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 82.
- Hesapçioğlu, M. Ve Akdağ, M. (1996). Eğitimde Özgürlükçü Paradigma. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi: 8.
- Hughes, E. (2007). Linking Past To Present To Create An Image Of The Child. *Theory Into Practice*, 46 (1): 48-56.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kang, J.B. (2007). How Many Languages Can Reggio Children Speak? Many More Than A Hundred!. *Gifted Child Today*, 3: 45-49.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 225-243
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu*. Ankara: Algi Yayınları.
- Korkmaz, H.E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kotaman, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 31-41
- Marshall, P. (2003). *Anarşizmin Tarihi* (çev. Y. Alogan). Ankara: İmge Kitapevi.
- Medici, A. (1972). *Yeni Eğitim* (çev. N. Önal). Ankara: Varlık Yayınevi.
- Miller, R. (1986). Alternatif Schools In Early America. *Journal Of Alternative Education*, 2(3): 36-45.
- Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map Of The Territory. *Paths Of Learning*, 20: 6-27.
- Mitchell, L.M. (2007). Using Technology in Reggio Emilia-Inspired Programs. *Theory Into Practice*, 46: 32-39.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi "Montessori Metodu"* (çev. G. Yücel). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Morhayim, B.G. (2008). *Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatkınlığının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- New, R.S. (1989). Early Child Care And Education, İtalian Style: Reggio Emilia DayCare and Preschool Program. *New Direction For Child And Adolescent Developmet*, 11.
- New, R.S. (1993). Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators. Reggio Emilia. *New Direction For Child And Adolescent Developmet*, 00.
- New, R.S. (2000). Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation. *New Direction For Child And Adolescent Developmet*, 12.

- New, R.S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory Into Practice*, 46 (1): 5-13.
- Oğuz, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Temel Ritim Algılama ve Şarkı Söyleme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi Çalışma Ziyaretleri Raporu (2012).
- Okul Öncesi Eğitimi İhtiyaç Analizi Raporu (2012)
- Onur, T. (2005). Büyürken... . <http://www.bugday.org/article.ehp?ID=75>, 23.03.2013 tarihinde erişildi.
- Onur, T. (2006). Waldorf Eğitimi. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 4-5.
- Öz, S. ve İmamoğlu, B. (2002). Küçük Bir Köyden Dünyaya Yayılan Bir Eğitim Sistemi: Reggio Emilia. *Özgür ve Bilge Dergisi*, 11.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya ‘da New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örnekleme. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 30-38.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 237-246
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu* (çev. K. İnal). Ankara: İmge Kitapevi.
- Preschools and Infant-Toddler Centres-Istituzione Of The Municipality Of Reggio Emilia and Reggio Children (2008). *Dialogues With Place*. Italy.

Preschools and Infant-Toddler Centres-Istituzione Of The Municipality Of Reggio Emilia and Reggio Children (2011). *The Wonder Of Learning The Hundred Languages Of Children*, Italy.

Raywid, M.A. (2001). Alternative Schools As A Model For Public. *Theory Into Practice*, 22(3): 8-190.

Sadioğlu, Ö., Derman, T.M., Kahraman, P.B., Sezer, G.O., Korkmaz, Ş.Ç. ve Ekin, T.Y. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, Başal, A.H.(eds), Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller İçinde, Bursa: Dora Basım-Yayın-Dağıtım.

Sevinç, M. (2005). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Soydan, S. (2013). Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 227-242.

Stegelin, A.D. (2003). Application Of The Reggio Emilia Approach To Early Childhood Science Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 3 :163-169

Şimşek, B. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Anne Destek Programının Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim* (çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Temel, Z.F. (1997). *Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri (115-124). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Temel, Z.F. ve Dere, H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Temel, Z.F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Tepeli, K ve Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 28: 197-207.
- Ülken, H.Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Yayla, Ö. (2006). Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı. (<http://www.alternatifeğitimdergisi.org>, 19.05.2011 tarihinde erişildi.
- Yazar, A (2007). *1914-2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F.Ü. (2000). *Deneyisel Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, T. (2008). *Okul Öncesi Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yu, G.S. (2008). Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal* 6 (2): 126-134.

EKLER

EK-1 Reggio Emilia Bilgi Testi

EK-2 Performans Değerlendirme Ölçeği I

EK-3 Performans Değerlendirme Ölçeği II

EK-4 Deney Grubu Çalışma Fotoğrafları

EK-5 Çalışma Grubu Performans Görevi I ve Performans Görevi II Ürünleri
Fotoğrafları

EK-1

REGGIO EMİLİA BİLGİ TESTİ

1.Eğitimde uygulanan farklı eğitim modellerinin tümüne ne ad verilmektedir?

- a) Özgürlükçü Eğitim Modeli
- b) Çağdaş Eğitim Modeli
- c) Ev Tipi Eğitim Modeli
- d) Alternatif Eğitim Modeli
- e) Yenilikçi Eğitim Modeli

2.Aşağıdakilerden hangisi okul öncesinde uygulanan eğitim modellerinden biri değildir?

- a) Head Start
- b) High Scophe
- c) Paulo Freire Girişimi
- d) Reggio Emilia
- e) Montessori

3.İtalya'nın küçük bir kasabasında başlayan Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Maria MONTESSORI
- b) Rudolf STEİNER
- c) Loris MALAGUZZİ
- d) David BOHM
- e) John HOLT

4.Reggio Emilia Yaklaşımında çocuk imgesini aşağıdakilerden hangisi ifade eder?

- a) Doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu, meraklı
- b) Boş bir levha
- c) Şekillendirilmeye hazır bir hamur
- d) Yetişkinin minyatürü
- e) Bilgi ve becerileri eksik, yetişkine muhtaç

5.Reggio Emilia Yaklaşımı “ eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarını” nasıl ifade etmektedir?

- a) Normlar
- b) Duvar
- c) Ödül ve ceza
- d) Kültür
- e) Program

6.Reggio Emilia yaklaşımı çevresel düzenleme ve donanımı nasıl nitelendirilmektedir?

- a) Çocuk öğrenmesinde bir işlevi olmayan
- b) Sosyal hayattan uzak
- c) Öğrenmenin kendisi ve ikinci öğretmen
- d) Çocuğun ilgi ve merakını dağıtan
- e) Tek başına bir işlevi olmayan

7.Reggio Emilia okullarında doğal materyaller ve sanat malzemeleriyle dolu olan stüdyo ve laboratuvar karışımı Atelier (atölye) bulunmaktadır, bu atölyelerde aşağıdakilerden hangisi eğitim programını yürütmektedir?

- a) Sınıf öğretmeni
- b) Resim öğretmeni
- c) Okul pedagogu
- d) Teknoloji Tasarımı öğretmeni
- e) **Güzel Sanatlar mezunu bir sanatçı**

8.Reggio Emilia okullarında çocukların kendilerini değişik açılarda, durumlarda gözlemleyerek düşünmeye yönetmek amacıyla kullanılan materyal aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Fotoğraf makinesi
- b) **Ayna**
- c) Kamera
- d) Farklı kostümler
- e) Bilgisayar programları

9.Reggio Emilia yaklaşımında okullarda ve sınıflarda tavanlarda gerektiğinde kullanılmak üzere perdeler, tepegöz ve ışık odalarının bulunması aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- a) **Işık ve gölge oyunları için**
- b) Aydınlatma için
- c) Öğretmenlerin kullanmaları için
- d) Teknoloji donanımı için
- e) Dekor için

10.Reggio Emilia sınıflarında panolar çocukların yaptığı çeşitli çalışmalarla dolu olmasının amacı aşağıdakilerden hangisi değildir?

- a) Ailelerle paylaşımda bulunmak
- b) Çocukların birbiri ile iletişim kurmasını sağlamak
- c) Çocuğa verilen değeri göstermek
- d) Öğretmenleri için bir diyagram olması
- e) **Okulun güzel görünmesini sağlama**

11.Reggio Emilia yaklaşımında “öğretmen çocuklar için bir kaynak, öğrenme sürecine katılımcı ve iyi bir gözlemcidir” aşağıdaki ifadelerden hangisi Reggio Emilia Yaklaşımında öğretmeni tanımlar?

- a) Lider
- b) Otorite
- c) **Pusula**
- d) Ebeveyn
- e) Aktaran

12.Reggio Emilia yaklaşımında “Biz Bir Aileyiz” mesajının mesajında aileyi aşağılardakilerden hangileri oluşturmaktadır?

- a) Okul yönetimi-öğretmen
- b) **Öğretmen-aile-çocuk**
- c) Öğretmen-çocuk
- d) Okul-sosyal çevre
- e) Okul-çocuk

13.Reggio Emilia Felsefesinde “Çocuğun Yüz dili “ olduğu savunulmaktadır, ”Yüz dil” aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?

- a) Çocuklar yüzleri ile her şeyi anlatır
- b) Çocuklar içi yabancı dil eğitimi önemlidir
- c) Eğitimciler çocuklara yüz ifadeleri yaklaşmalıdır
- d) **Çocukların somut ifadelerini sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dilleri vardır**
- e) Çocuğun dil gelişiminin desteklenmesine önem verilmelidir.

14.Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun ilgi alanlarına göre içindeki potansiyelinin ortaya çıkmasının hedeflendiği bir ders program aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip değildir?

- a) Esnek
- b) İşbirlikçi
- c) İleri Düzeyde Yapılandırılmamış
- d) Çocuk Merkezli
- e) Tek yönlü bilgi aktarımlı

15.Reggio Emilia yaklaşımında çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda yapılan “Eğitim Projelerinde” öğretmenin rolünü için aşağıdakilerden hangisidir söylenemez?

- a) Materyalleri seçiminde rehber olmak
- b) Kendi öğrenmelerini oluşturmaya olanak sağlamak
- c) Çocuğu dinlemek ve sohbet etmek
- d) Projeyi planlamak, çocuklarda görev dağılımı yapmak
- e) Çocukları gözlemlemek, kayıtlar tutmak

16.Reggio Emilia yaklaşımında çocukların değerlendirilmesinde Portfolio sisteminden farklı olarak Dokümantasyon sistemi kullanılmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi “Dokümantasyonu” tanımlamaktadır?

- a) Gözlem yapmak, not almak, ses-görüntü kaydı gibi yöntemlerle, çocuğun düşüncesi, öğrenme sürecini, akran iletişimini, iç dünyasını tanımak ve anlayama çalışmaktır.
- b) Çocuğun yaptığı çalışmaları kronolojik bir şekilde muhafaza etmektir.
- c) Çocukların gelişimlerinin tek tek kayıt edilmesidir.
- d) Çocuğa gelişim testleri uygulayarak değerlendirmektir.
- e) Çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasındaki gelişimini karşılaştırmaktır.

17.Reggio Emilia okullarındaki öğretmenler, okul personeli ve yöneticiler arasındaki ilişkiyi tanımlayan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Okulda uygulanan program hakkında herkes bilgi sahibidir ve paylaşım içinde sık sık bir araya gelmektedirler.
- b) Herkes kendi sorumluluklarını yerine getirmekte ve yönetimin istedikleri uygulanmaktadır.
- c) Herkes kendi istediğini yapmakta ve bireysel çalışmaktadır.
- d) Okulların belirlenmiş kuralları vardır ve bunlara uymak tüm çalışanların görevidir.
- e) Herkes hiyerarşik bir düzen içinde çalışmaktadırlar.

18.Reggio Emilia yaklaşımında aile katılımı çalışmalarına nasıl yer verilmektedir?

- a) Okullarda aile katılımı çalışmalarına yer verilmemektedir.
- b) Aileler öğretmenin belirlediği zamanlarda sınıflarında etkinlikler yaparlar.
- c) Ailelerde sadece kendi çocuğunun gelişimi için değil tüm okulun gelişimi için sürekli destekleyici ve katılımcıdır.
- d) Her gün bir aileye okulla ilgili bir görev verilmektedir.
- e) Aile katılımları çocuğun sınıftaki arkadaşları ile çocuğun evine gidilerek yapılmaktadır.

19.Reggio Emilia yaklaşımında işbirliğine dayalı öğrenme sisteminde ele alınan temel kavram aşağıdakilerden hangisidir.

- a) Mekan ile öğrenme
- b) Diyalog ile öğrenme
- c) Öğretmen ile öğrenme
- d) Materyal ile öğrenme
- e) Akran ile öğrenme

20.Reggio Emilia okullarında “Remida” hangi amaçla kullanılmaktadır?

- a) Yaratıcı geri dönüşüm merkezi
- b) Teknolojik destek merkezi
- c) Eğitimci yetiştirme merkezi
- d) Aile eğitim merkezi
- e) Reggio okullarını denetleme merkezi

EK-2

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-I

Kağıt ile Ürün Oluşturma

İçerik	Deney grubu	Beklenen performans	Puanlama yöntemi
Tema: Kağıt	A.İ.B.Ü.Okul Öncesi Öğretmenliği AD.3.Sınıf Öğrencileri	Kağıdı kullanarak Reggio Emilia yaklaşımının temellerine göre yaratıcı ürün oluşturabilme.	Dereceli puanlama anahtarı
Sevgili Meslektaşım, Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminde alanınızla ilgili birçok bilgiler edinip, çeşitli çalışmalar yaptınız. Yaptığınız kimi çalışmalarda okul öncesi alanına ait birçok bilginizi ürüne dönüştürdünüz. Bu gün ise sizden “kağıt” ve kağıtla birlikte sunulan artık malzemeleri kullanarak bir ürün oluşturmanız beklenmektedir.			
Çalışmanın değerlendirilmesi • İçerik (üründe atık malzeme kullanma) • Araştırma süreci (bilgiye ulaşma, toplama, bir araya getirme) • Diyalog (çalışma süresince malzeme ve grup ile iletişimde bulunma) • İlgi çekicilik (merak ve ilgi uyandırma) • Zamanın etkin kullanımı (ürünü verilen sürede hazırlama) • Yaratıcılık			

DERCELE PUANLAMA ANAHTARI

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Oldukça Başarılı (3)	Başarı Puanı	Görüşler ve Öneriler
İçerik	Hazırlanan üründe hiç atık malzeme kullanılmamıştır.	Hazırlanan üründe bir-iki atık malzeme kullanılmıştır.	Hazırlanan üründe ikiden fazla atık malzeme kullanılmıştır.		
Araştırma süreci	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin çok azına istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin çoğuna istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin tamamına istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.		
Diyalog	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinde düşüncelerini ifade etmemiştir.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinde düşüncelerinin çok azını ifade etmiştir.	Katılımcı ürün oluşturma sürecinde düşüncelerinin çoğunu ifade etmiştir.		
İlgi çekicilik	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmasına çok az dikkat edilmiştir.	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmasına genel olarak dikkat edilmiştir.	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmıştır.		
Zamanın etkin kullanımı	Ürün verilen süreden 5dk ve sonrasında tamamlandı/sunuldu.	Ürün verilen süreden 5 dk. sonra tamamlandı/sunuldu.	Ürün verilen sürede tamamlandı/sunuldu.		
Yaratıcılık	Bir ürün oluşturuldu.	Materyal artık malzemeler kullanarak farklı bir ürün oluşturuldu.	Orijinal, bilinenden farklı bir ürün oluşturuldu.		

EK-3

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ II

Tel ile Ürün Oluşturma

İçerik	Deney grubu	Beklenen performans	Puanlama yöntemi
Tema: Kağıt	A.İ.B.Ü.Okul Öncesi Öğretmenliği AD.3.Sınıf Öğrencileri	Teli kullanarak Reggio Emilia yaklaşımının temellerine göre yaratıcı ürün oluşturabilme.	Dereceli puanlama anahtarı
Sevgili Meslektaşım, Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminde alanınızla ilgili birçok bilgiler edinip, çeşitli çalışmalar yaptınız. Yaptığınız kimi çalışmalarda okul öncesi alanına ait birçok bilginizi ürüne dönüştürdünüz. Bu gün ise sizden “tel” ve tel ile birlikte sunulan artık malzemeleri kullanarak bir ürün oluşturmanız beklenmektedir.			
Çalışmanın değerlendirilmesi • İçerik (üründe atık malzeme kullanma) • Araştırma süreci (bilgiye ulaşma, toplama, bir araya getirme) • Diyalog (çalışma süresince malzeme ve grup ile iletişimde bulunma) • İlgi çekicilik (merak ve ilgi uyandırma) • Zamanın etkin kullanımı (ürünü verilen sürede hazırlama) • Yaratıcılık			

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

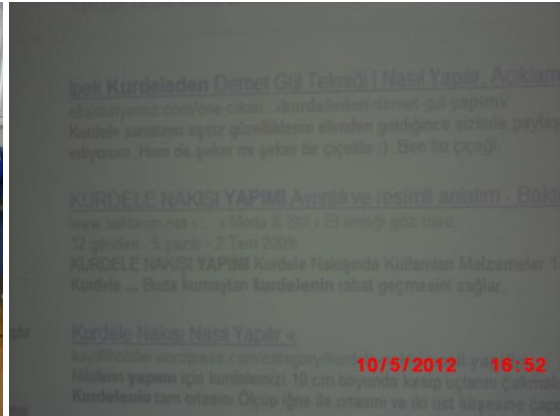
Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Oldukça Başarılı (3)	Başarı Puanı	Görüşler ve Öneriler
İçerik	Hazırlanan üründe hiç atık malzeme kullanılmamıştır.	Hazırlanan üründe bir-iki atık malzeme kullanılmıştır.	Hazırlanan üründe ikiden fazla atık malzeme kullanılmıştır.		
Araştırma süreci	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin çok azına istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin çoğuna istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinin tamamına istekli ve kendi çabasıyla katılmıştır.		
Diyalog	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinde düşüncelerini ifade etmemiştir.	Katılımcı ürünü oluşturma sürecinde düşüncelerinin çok azını ifade etmiştir.	Katılımcı ürün oluşturma sürecinde düşüncelerinin çoğunu ifade etmiştir.		
İlgi çekicilik	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmasına çok az dikkat edilmiştir.	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmasına genel olarak dikkat edilmiştir.	Ürünün ilgi çekecek biçimde hazırlanmıştır.		
Zamanın etkin kullanımı	Ürün verilen süreden 5dk ve sonrasında tamamlandı/sunuldu.	Ürün verilen süreden 5 dk. sonra tamamlandı/sunuldu.	Ürün verilen sürede tamamlandı/sunuldu.		
Yaratıcılık	Bir ürün oluşturuldu.	Materyal artık malzemeler kullanarak farklı bir ürün oluşturuldu.	Orijinal, bilinenden farklı bir ürün oluşturuldu.		

EK-4

DENEY GRUBU ÇALIŞMA FOTOĞRAFLARI











EK-5

**ÇALIŞMA GRUBUNUN PERFORMANS GÖREVİ-I ve PERFORMANS GÖREVİ II
ÜRÜNLERİ FOTOĞRAFLARI**

