



**REGGIO EMİLİA TEMELLİ DOKÜMANTASYON
UYGULAMASININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DÜŞÜNME
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hatice Merve İmir

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hatice Merve

Soyadı : İmir

Bölümü : Temel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Uygulamasının Okul Öncesi Çocuklarının Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Reggio Emilia Inspired Documentation Practice on Preschool Children's Thinking Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

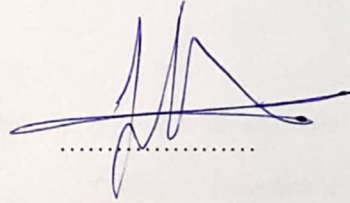
Yazar Adı Soyadı: Hatice Merve İmir

İmza:

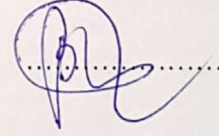
JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice Merve İmir tarafından hazırlanan “Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Uygulamasının Okul Öncesi Çocuklarının Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



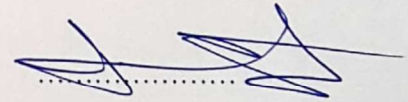
Başkan: Prof. Dr. Pınar BAYHAN
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi



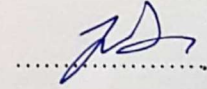
Üye: Prof. Dr. Berrin AKMAN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Adalet KANDIR
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 12/06/2018

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü





Çalışmalarında bana ilham kaynağı olan kardeşlerim

Pelin ve Nagehan'a

TEŞEKKÜR

Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon hakkında hazırladığım bu tez pek çok kişinin emeği ve desteğiyle ortaya çıktı. Bu nedenle öncelikle bu sürecin en başından itibaren göstermiş olduğu anlayış ve açık fikirliliğiyle her daim yanımda olduğunu hissettiğim danışmanım Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL hocama çok teşekkür ederim. Sadece akademik olarak değil sosyal ve mesleki hayatımda da kendisinden pek çok şey öğrenmiş olmanın, beraber çalışmanın gururunu yaşıyorum. Bütün endişelerime karşı göstermiş sabırlı ve sakin tutumu için, bu sürecin her aşamasında verdiği destek için ve her zaman ulaşılabilir olduğu için değerli hocama en içten teşekkürü borç bilirim.

Lisans sürecimde beni akademik hayata hazırlayan ve lisansüstü çalışmalarım için her daim destek olan sevgili hocam Prof. Dr. Sevda BEKMAN'a çok teşekkür ederim. İlk araştırma derslerimi sizden almış olmanın avantajını bütün lisansüstü çalışmalarımda hissettim. İyi ki sizi tanımışım, öğrenciniz olduğum için kendimi her zaman şanslı hissettim.

Tezimde kullandığım ölçme aracını geliştirmede verdiği destek için Prof. Dr. Adnan Kan'a ayrıca teşekkür ederim.

Lisansüstü çalışmalarım boyunca benim için pek çok konuda fedakârlık gösteren ve her zaman destek vermeye hazır olduğunu bildiğim Doç. Dr. Filiz ERBAY hocama ve Doç. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU-SALTALI hocama ayrıca çok çok teşekkür ederim. Her daim beni motive ettiğiniz ve iltifatlarınızla yüreklendirdiğiniz için ne kadar teşekkür etsem azdır!

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Berrin AKMAN ve Prof. Dr. Pınar BAYHAN hocalarıma yorumları ve önerilerindeki nazik yol gösterici tutumlarından ve emeklerinden ötürü çok çok teşekkür ederim.

Ayrıca doktora çalışmalarında sağladıkları destek için TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Benim için yalnızca bir arkadaş olmanın ötesinde gerçekten güvenebileceğim, her konuda fikrine danışabileceğim akademik yoldaşım Dr. Büşra KAYNAK EKİCİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, iş hayatımdaki yükümü paylaşmak konusunda her zaman destek alabileceğim arkadaşım Öğr. Gör. Adeviye ÖZKAN İBİŞ'e gönülden teşekkür ederim. Sakinleştirici tavrı, işbirliğine açıklığı ve fedakârlığı için teşekkürü borç bilirim.

Son olarak, canım aileme çok teşekkür ederim. 23 yaşımdan sonra sahip olduğum iki küçük kardeşim Aysel Pelin ve Nagehan bu tezin yazılmasındaki en büyük ilham kaynağımdır. Her tökezlediğimde beni cesaretlendiren ve hayallerime destek olan babama, beni yürekten sevmesinin bile destek olarak yettiği anneme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayat arkadaşım ve en büyük destekçim Musa İMİR'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Beni her daim cesaretlendirdiğin ve başarılarımı hatırlatıp kendime güvenmemi sağladığın için çok teşekkür ederim. İyi ki varsın!

**REGGIO EMİLİA TEMELLİ DOKÜMANTASYON
UYGULAMASININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DÜŞÜNME
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Hatice Merve İmir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2018

ÖZ

Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi dönem çocukların düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada dokümantasyonun çocukların üstbilişsel düşünme becerilerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl etkilediğine cevap aranmıştır. Araştırmaya Ankara'nın Çubuk ilçesinden iki anasınıfi dahil edilmiştir. Sınıflardan birinin deney, diğerinin kontrol grubu olarak atanmasının ardından deney grubuna Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocuklara uygulama öncesi ve sonrasında 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki çocuklarla odak grup görüşmeler yapılarak yansıtıcı düşünmeye yönelik veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dokümantasyon uygulamasının çocukların üstbilişsel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dokümantasyonla etkileşim arttıkça çocukların daha üst düzey yansıtma ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Reggio Emilia, dokümantasyon, üstbiliş, yansıtma, okul öncesi
Sayfa Adedi : 173+xvi
Danışman : Prof. Dr. Z. Fulya Temel

**THE EFFECT OF REGGIO EMILIA INSPIRED DOCUMENTATION
PRACTICE ON PRESCHOOL CHILDREN’S THINKING SKILLS**

(Ph.D Thesis)

Hatice Merve İmir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2018

ABSTRACT

This research aiming to investigate the effect of Reggio Emilia-inspired documentation practice on preschool children’s thinking skills searches the answer for question of how documentation influences children’s metacognitive and reflective thinking skills. Two preschool classrooms from Ankara, Çubuk have been recruited for the research. After the classrooms have been assigned as experiment and control, Reggio Emilia inspired documentation was applied in experimentation group. As pretest and posttest, all children were applied Metacognitive Thinking Test in 48-66 Months-Old Children. Besides, data regarding reflective thinking were obtained via focus group discussion with experimentation group. As a result of the study, documentation practice is found to affect children’s metacognitive thinking skills. In addition to this, it is found that as children’s interaction with documentation panel increases, they use higher and more advanced level reflective expression.

Key Words : Reggio Emilia, documentation, metacognition, reflection, preschool

Page Number : 173+xvi

Supervisor : Prof. Dr. Z. Fulya Temel

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Tanımlar	5

BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
Reggio Emilia Yaklaşımı	6
Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi	7
Reggio Emilia Yaklaşımın Kuramsal Temeli	8
Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri	10
<i>Güçlü Bir Kimlik Olarak Çocuk</i>	11
<i>Üçüncü Öğretmen Olarak Çevre</i>	13
<i>Araştırmacı ve Rehber Olarak Öğretmen</i>	16
<i>İşbirlikçi ve Partner Olarak Aile</i>	19
<i>İletişim ve Eğitim Aracı Olarak Dokümantasyon</i>	19
Yansıtma ve Yansıtıcı Düşünme	30
Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları	34
Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi ve Desteklenmesi	38
Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimsel Önemi	39
Yansıtıcı Düşünme ve Pedagojik Dokümantasyon İlişkisi	41
Üstbiliş	43
Üstbilişin Tanımı	44
Üstbilişin Bileşenleri	46
Erken Çocukluk Döneminde Üstbilişin Gelişimi	53
Üstbilişin Ölçülmesi	60
<i>Üstbilişsel Bilgi ve Becerilerin Ölçülmesi</i>	61
<i>Erken Çocukluk Döneminde Üstbilişin Ölçülmesi</i>	64
Üstbiliş ve Yansıtıcı Düşünmenin İlişkisi	69
Üstbiliş ve Pedagojik Dokümantasyon İlişkisi	71

İlgili Araştırmalar	73
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	73
<i>Reggio Emilia Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar</i>	74
<i>Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmalar</i>	76
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	79
BÖLÜM 3	85
YÖNTEM	85
Araştırma Modeli	85
Çalışma Grubu	86
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	87
Grupların Oluşturulması	89
Araştırma Süreci	90
Proje ve Dokümantasyon Uygulamalarında Süreç	93
Veri Toplama Araçları	104
Demografik Bilgi Formu	104
48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi	104
Odak Grup Görüşme Formu	108
İç ve Dış Geçerlik	110
Verilerin Analizi	111
BÖLÜM 4	114
BULGULAR VE YORUM	114
Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular	114
Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular	118
Kalcılığa İlişkin Bulgular	133
BÖLÜM 5	135

SONUÇ VE TARTIŞMA.....	135
Sonuç	135
Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Yönelik Sonuçlar.....	135
Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Sonuçlar.....	136
Kalıcılık Testine Dair Sonuçlar	136
Tartışma.....	137
Öneri.....	141
KAYNAKLAR	143
EKLER.....	167

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Farklı Üstbiliş Modellerine Göre Üstbiliş Oluşturan Altboyutlar ve Bileşenleri</i>	52
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i>	88
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Öntest Sonucunda Elde Edilen Skor Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri</i>	89
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Test ve Diğer İşlemler</i>	91
Tablo 6. <i>Deney Grubunda Yürütülen Proje ve Dokümantasyon Takvimi</i>	101
Tablo 7. <i>48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi 'nin Puanlanması</i>	105
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Sontest Sonucunda Elde Edilen Skor Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri</i>	115
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 10. <i>Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 11. <i>Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 12. <i>Odak Grup Görüşmelerde Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Görülme Sıklığı</i> ..	121
Tablo 13. <i>Deney Grubuna Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları, Medyan ve Standart Sapma Değerleri</i>	133

Tablo 14. *Deney Grubunun Kalıcılık ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*134



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Dokümantasyon döngüsü	27
<i>Şekil 2.</i> Dokümantasyon öncesi çocukların ilgi ve meraklarının gözlemlenmesi.....	92
<i>Şekil 3.</i> Dokümantasyon materyalleri	94
<i>Şekil 4.</i> Sesi keşfedelim projesinin ilk haftasında kavram haritasındaki güncellemeler.....	96
<i>Şekil 5.</i> Araştırma sürecinde dokümantasyon döngüsü.....	97
<i>Şekil 6.</i> Dokümantasyon panosu oluşturmada kullanılan taslak	99
<i>Şekil 7.</i> Dokümantasyon paylaşım gününden görüntüler.....	103
<i>Şekil 8.</i> “Sesi Keşfedelim” aile dosyası ve içerik örneği	103
<i>Şekil 9.</i> Farklı yansıtma düzeylerinin görülme sıklığı	120

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve araştırma içinde kullanılan terimlere yönelik tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İtalya'nın Reggio Emilia kentinde doğan Reggio Emilia yaklaşımı bu bölgenin kültüründen ve tarihinden derin izler taşımaktadır. Thornton ve Brunton'a (2009) göre, Reggio Emilia kenti demokrasi, işbirliği, katılım ve sorumlu vatandaşlık ilkelerine dayalı uzun soluklu bir geleneğe sahiptir. Reggio Emilia halkı günlük yaşamlarında bile karşılıklı fikir alışverişine ve uzlaşya değer verirler. İnsani ilişkiler hem bireysel hem de kamusal düzeyde önemli görülür; farklı fikirler, bakış açıları ve kültürler hoş karşılanır (s.13).

Erken çocukluk eğitiminde Reggio Emilia yaklaşımı bölgenin demokratik ve katılımcı kültürünün bir yansıması olarak, toplumun bir parçası olan çocukların düşüncelerinin ve oyunlarının kıymetli olduğunu savunur. Dolayısıyla, eğitimciler Reggio Emilia yaklaşımının felsefesini açıklarken; “çocukların ve yetişkinlerin birlikte bir şeyler öğrenebildikleri uzun-soluklu eğitimsel araştırma projeleri” ifadesine başvururlar (Thornton & Brunton, 2009, s.15). Yapılan bu uzun-soluklu araştırma projeleri çocukların ve yetişkinlerin beraberce düşünmelerine, fikirlerini test edip araştırma yapmalarına izin verir. Yetişkinler ve çocukların beraberce yürüttükleri araştırma projelerinde ne gibi süreçler gerçekleştiğini ve araştırmadan beraberce elde ettikleri bulguları yansıtan “dokümantasyonlar” oluşturulur.

Çocukların dinlenmeye hakkı vardır. Yetişkinlere söyleyecekleri ve anlatacakları önemli şeyler bulunur. Dolayısıyla yetişkinlerin çocuklardan gelen mesajları anlayabilmeleri gerekmektedir (Kinney & Wharton, 2008, s.1). Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkelerinden olan “dokümantasyon yoluyla iletişim kurma” (Cadwell, 2003, s. 5) temelde bu amaca hizmet etmektedir. Dokümantasyon, çocukların neyi nasıl öğrendiklerinin yetişkinler açısından görünür hale getirilmesi esasına dayanır. Rinaldi’ye (2001a) göre en özet haliyle dokümantasyon deneyimlerin görülebilir ve tartışılabilir hale getirilmesi işidir (s. 150). Çocukların bir araştırma süreci boyunca neler düşündükleri ve neler yaptıkları gözlem notları, fotoğraflar, ses kayıtları gibi çeşitli araçlar kullanılarak kaydedilir ve dokümantasyon yoluyla çocukların kendilerine ve yetişkinlere yeniden sunulur. Bu süreç, yapılanları hatırlama, yorumlama ve yeniden değerlendirerek yansıtma gibi süreçleri beraberinde getirir (Dahlberg & Moss, 2005, s. 105). Bu nedenledir ki, dokümantasyonlar hem çocukların araştırma yoluyla öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini görünür hale getirir hem de bu süreçlerin yeniden değerlendirilmesine, yorumlanmasına ve tartışılmasına kapı aralar.

Dahlberg, Moss ve Pence’e (1999) göre dokümantasyon okul öncesi eğitim uygulamalarının yansıtıcı ve demokratik olabilmesinde çok önemli bir araçtır (s. 145). Burada vurgulanan “yansıtma” ve “yansıtıcılık” kavramlarına ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar, yazarların “yansıtma” kavramına ilişkin felsefi düşüncelerine göre değişmektedir. Fakat tanımlara genel olarak bakıldığında, yansıtmanın bilişsel bir süreç olduğu anlaşılmaktadır; ayrıca en kapsayıcı ifadeyle deneyimlerin, varsayımların, inanç ve duyguların farkına varılması; düşüncelerin ve deneyimlerin yeniden değerlendirilmesi, sorgulanması ve eleştirilmesi gibi bilişsel süreçleri gerektirdiği bilinmektedir (Mezirow, 1981, s. 12-13; Tikkamäki & Hilden, 2014, s. 288; Schön, 1983, s. 54-55). Yansıtma ve yansıtıcı düşünce üstbilişle de ilgili bir kavramdır çünkü üstbiliş biliş üzerine biliş; ya da düşünme üzerine düşünme; düşünceleri yeniden düşünme sürecini kapsamaktadır (Noushad, 2008; Rai, 2011). Dewey, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş arasındaki ilişkiye ilk dikkat çeken eğitimcilerdendir. Çocuklara yansıtıcı sorular sorma yoluyla, yani onları yansıtıcı düşünmeye teşvik edecek sorular aracılığıyla üstbilişlerinin aktif hale getirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada Benson’un (2009) da işaret ettiği gibi pedagojik dokümantasyon bir tür yansıtıcı soru ve hatırlatıcı görevi görür ki bu durumda çocukların üstbilişsel faaliyetleri ve yansıtıcı düşüncelerinin pedagojik

dokümantasyondan olumlu etkilenebileceğini düşündürmektedir. Çocuklarla dokümantasyonları paylaşmak, onları geçmiş deneyimleri hakkında konuşmaya ve yeniden düşünmeye davet eder. Böylece üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme döngüsü başlamış olur (s. 15).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda, dokümantasyon uygulamasının çocukların üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Dokümantasyon uygulamasına katılan ve katılmayan okul öncesi çocuklarının üstbilişsel becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Dokümantasyon uygulaması okul öncesi çocuklarının yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi

Düşünme becerilerinin gelişimi dil becerilerinin gelişimine benzer. Erken çocukluk döneminde dil doğal yollarla ve diğer insanlarla etkileşim içinde öğrenilir. Çocuklar akıcı şekilde konuşan yetişkinlerle konuşarak, onlara cevap verip etkileşim kurarak dili öğrenirler. Okul çağına geldiklerinde ise dilin yazılı formunu öğrenirler. Okullar çocukların okuryazar olmaları için eğitim programları uygularlar. Düşünme becerilerinin gelişimi de benzer bir yol izler. Çocuklar bildiklerinden yola çıkarak ve çevrelerindeki insanlarla etkileşim kurarak bilmedikleriyle ilgili yeni fikirler üretirler. Yeni düşünceler oluştururken kimi zaman hata yapar fakat zamanla bilgi ve muhakeme becerileri arttıkça, düşüncelerini değiştirip yeniden düzenleme yaparlar. Bu noktaya kadar dil gelişimi ve düşünce becerilerini gelişimi oldukça benzerdir fakat okul çağına gelindiğinde okuryazarlığın öğretilmesinde olduğu gibi düşünme becerilerinin desteklenmesinde de nitelikli programların uygulanmasında sorunlar olduğu bilinmektedir (Nicoll, 1996, s. 3-4). Düşünmenin doğrudan öğretilbilir ve ölçülebilir bir kavram olmaması da bu noktada düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların planlanmasını ve etkililiğinin

ölçülmesini güçleştirmektedir. Pedagojik dokümantasyon öğrenilenleri görünür hale getirerek çocukların kendi öğrendikleriyle ilgili yeniden düşünmelerine, yeni yorumlar yapmalarına fırsat tanımaktadır (Rinaldi, 2001b, s. 78). Bu sürecin düşünme beceriyle ilişkili olduğuna dair çıkarıma dayalı bilgiler bulunmaktadır fakat dokümantasyonun doğrudan üst düzey düşünme becerilerine ne seviyede ve nasıl etki ettiğine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Konuyla ilgili kavramsal olarak ifade edilen bağlantının deneysel olarak test edilmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu noktada alana zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde üst düzey düşünme becerilerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla uygun araçlar geliştirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle üstbilgin ölçülmesinde dil becerilerine dayalı ölçeklerin kullanılması okul öncesi dönem çocukları açısından problem oluşturmaktadır (Lai, 2011, s. 27) çünkü çocuklar düşüncelerini ifade edecek yeterli dil becerisine sahip olmayabilirler; fakat bu durum çocukların düşünme becerilerinde zayıflık olarak yorumlanabilir. Bu çalışmada ise çocukların düşünme becerilerini ölçmede bahsedilen zorluğu yenmek adına farklı yöntemler birleştirilerek analizler yapılmıştır. Çocuklarla araştırma boyunca farklı zamanlarda görüşmeler yapılmış ve ayrıca sözel becerilere dayanmayan bir üstbilgin testiyle değerlendirilmişlerdir. Gerek erken çocukluk döneminde üst düzey düşünmeyi ölçme yöntemleri bakımından ve gerekse çocukların düşünme becerilerini karma yöntemle analiz etmesi bakımından bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Ganus'a (2010) göre, erken çocukluk eğitimi alanındaki uygulamaların zenginleştirilebilmesi için güncel ve alternatif yaklaşımlardan haberdar olunması önemlidir (s. 7). Farklı uygulamaların incelenmesine, eğitim programlarının teorik ve uygulamaya yönelik özelliklerinin incelenmesine ihtiyaç vardır (Temel, 2013, s. 3). Ayrıca, özellikle Reggio Emilia temelli pedagojik dokümantasyon konusunda günümüzde pek çok ülkede güçlü söylemler bulunmaktadır (Kalliala & Pramling Samuelsson, 2014); buna karşılık dokümantasyonla ilgili uygulamaya yönelik pek az şey bilinmektedir (Vallberg, Roth & Månsson, 2008, s. 2; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 175). Tüm bunlar göz önüne bulundurulduğunda, pedagojik dokümantasyon uygulamasının Türkiye'deki eğitimciler ve araştırmacılar tarafından bilinmesi ve tanınması önem arz etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte adım adım nasıl dokümantasyon oluşturulabileceğini açıklaması ve dokümantasyon sürecinde çocukların düşünme becerilerine ışık tutması

bakımından bu çalışmanın özellikle Türkiye’de eğitim ve araştırma alanına büyük katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. Ankara ili Çubuk İlçesinde dokümantasyon uygulamasının yapılacağı sınıf ile dokümantasyonun uygulanmayıp yalnızca MEB programının uygulandığı kontrol grubunu oluşturan sınıfta eğitim gören 5 yaş çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma sürecinde oluşturulan dokümantasyon “Sesi Keşfedelim” projesiyle sınırlıdır.
3. Araştırmada değerlendirilmeye alınan düşünme becerileri yansıtıcı düşünme ve üstbilis olarak sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Pedagojik dokümantasyon: Eğitim sürecinde yapılanların gözlem, fotoğraf, ses ve video kayıtları, çalışma örnekleri gibi yöntemlerle kaydedilip analiz edilerek kitap veya panolarda (Cadwell, 2003, s. 5) çocukların kendisi, aileleri, öğretmenleri ve içinde yaşadıkları toplum için görünür hale getirilmesi süreci (Fawcett, 2009, s. 143; Hartman, 2007, s. 70) ve bu sürecin çıktısıdır.

Yansıtma: Bilimsel sorgulamaya dayalı şekilde sistematik, özenli ve disiplinli düşünme şeklidir (Rodgers, 2002, s. 845).

Yansıtıcı düşünme: Herhangi bir inanç ve bilginin temellendirildiği noktadan yola çıkarak dikkatle, sürekli ve etkin şekilde düşünülerek değerlendirilmesi ve sonuçlar çıkarılmasıdır (Dewey, 1933, s. 9).

Üstbilis: En yalın haliyle “düşünme üzerine düşünme” (Flavell, 1979, p. 906) olarak tanımlanan üstbilis kişinin kendi algısı, hatırlaması, düşünceleri ve eylemleri üzerine düşünmesi anlamına gelmektedir (Papaleontiou-Louca, 2003, s. 10). Yani, birincil düzeydeki düşünceler üzerine yansıtma bulunma, bilişsel faaliyetleri takip etme ve düzenlemedir (Kuhn, 2000, s. 178).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımı özellikle son yıllarda dünyada en çok ilgi çeken erken çocukluk eğitimi yaklaşımları arasında yer almaktadır (Wardle, 2009, s. 143). 1991 yılında Newsweek dergisi tarafından dünyanın en iyi okul öncesi eğitim uygulamaları arasında gösterilen yaklaşımla ilgili (Kantrowitz & Wingert, 1991, s. 1) ilk kitap 1993 yılında “Çocuğun Yüz Dili: Erken Çocukluk Eğitiminde Reggio Emilia Yaklaşımı” (*The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*) başlığıyla yayınlanmıştır (Edwards, Gandini & Forman, 1993). Bu tarihten itibaren Reggio Emilia Yaklaşımı erken çocukluk eğitimi alanında adından sıkça söz ettirmiştir. Dünyada erken çocukluk eğitimcileri arasında yaygınlaşmasında “Çocuğun Yüz Dili” adlı gezici serginin de yeri vardır çünkü bu sergi dünyayı dolaşırken pek çok eğitimciyi etkilemiştir ve serginin ortaya çıktığı Kuzey İtalya’daki Reggio okullarına ziyaretler düzenlenmiştir (Wardle, 2009, s. 143).

Reggio Emilia yaklaşımı öğretmeni sınıfın odak noktası olmaktan çıkararak tüm dikkatinin çocuk üzerinde yoğunlaştırmaktadır ve buna gerekçe olarak da çocukların yetkin, kendi kendine yetebilen, zeki, meraklı ve yaratıcı varlıklar olmalarını göstermektedir (Wood, Thall & Parnell, 2015, s. 98). Çocukla ilgili bu olumlu imaja ek olarak Reggio Emilia yaklaşımı “ilişkiler” üzerine kuruludur. Eğitim projeleri yürütülürken yetişkinle çocuk arasındaki ilişki kadar eğitim sürecinin paydaşları olan öğretmenler ve ebeveynler arasındaki ilişki de önemlidir (Nutbrown & Abbott, 2001, s. 1) çünkü çocuklar yetişkinlerle yapıcı şekilde etkileşime girerek öğrenirler. Dolayısıyla, Reggio Emilia

yaklaşımında öğrenme yetişkinler ve çocuklar tarafından beraberce yapılandırılır (Waller, 2005, s. 139). Başka bir deyişle, Reggio Emilia yaklaşımı izole edecek biçimde çocuğa odaklanmamaktadır; bunun yerine çocuğu çevreleyen ilişkiler ve etkileşim ağı içerisinde onu merkeze alan bir bakış açısına sahiptir (Davis & Tu, 2008, s. 33).

Reggio Emilia yaklaşımının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde kültürel, sosyal ve tarihi pek çok etken bulunmaktadır. Fakat bu durum yaklaşımın yalnızca İtalya'ya ait olduğunu düşündürmemelidir, aksine Reggio Emilia yaklaşımının ilerici ruhu dünyadaki farklı eğitim sistemlerine ilham vermektedir (Su & Edwards, 2016, s. 1). Gardner'ın (1998) "Çocuğun Yüz Dili" kitabının önsözünde bahsettiği üzere ne kadar iyi ve "ideal" olursa olsun her eğitim sisteminin kökü yere(l)e bağlıdır (s. xviii). Yani, eğitim yaklaşımları mekanik şekilde bilinçsizce başka topraklara taşınamaz ve dikilemez. Bu nedenle, Reggio Emilia yaklaşımını ve yaklaşıma dayalı uygulamaları incelerken de tarihi, kültürel ve sosyolojik bağlamın anlaşılması büyük önem taşımaktadır.

Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

Reggio Emilia yaklaşımı II. Dünya Savaşı'ndan sonra İtalya'da, Reggio Emilia kentinde doğmuş bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. İtalya'nın kuzeyinde küçük bir şehir olan Reggio Emilia savaş döneminde bombalardan etkilenmiş ve çok ciddi hasar almıştır. Savaşın hemen ardından 1945'te insanlar artık yaşamlarını yeniden kurmaya çalıştıkları bir süreçte Reggio Emilia yaklaşımının temellerini oluşturmuşlardır. Savaşın olumsuz etkilerinden bir an önce kurtulmak isteyen toplum yalnızca fiziksel bir iyileşmenin peşinde olmamış; aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki olarak da iyileşmenin ve yenilenmenin yollarını aramışlardır. Bu süreçte, kendi oturdukları evlerini yeniden yaptıkları gibi kamu binalarını da işbirliği içinde yenilemeye başlamışlardır. Bu yenilenme zihinsel olarak da gerçekleşmiştir çünkü savaş sonrasında toplumun eşitsizliklere, baskıya ve adaletsizliğe karşı farkındalığı artmıştır (Thornton & Brunton, 2009, s. 9).

Reggio Emilia yaklaşımının ortaya çıkışı bölgede yaşanan deneyimlerden, kültürden ve insanlar arası ilişkilerden bağımsız düşünülemez. Bu nedenle, yaklaşımın temel felsefesinin, dayandığı temellerin açıklanabilmesi için tarihsel bağlamın da göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç vardır. Thornton ve Brunton'a göre (2009) 1963 yılında belediyeye bağlı olarak çalışan ve Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen ilk resmi

anaokulları açılmış olsa da bu okulların ve yaklaşımın kökeni bölgenin savaştan kurtulup, özgürlüğüne kavuştuğu yıllara dayanır. Savaşın sona ermesiyle birlikte Ulusal Bağımsızlık Komitesi savaş neticesinde terk edilmiş bir tank, bir kamyon ve birkaç atı satarak elde ettiği parayı Reggio Emilia halkına teslim eder. Reggio Emilia erkekleri bu parayla bir tiyatro binasının yapılmasını teklif ederken kadınlar paranın anaokulu inşaatına harcanmasını teklif etmişlerdir. Kadınlar yapılacak anaokulunda verilecek “yeni bir eğitim”le bir daha adaletsizlik ve eşitsizliğe izin vermeyen bir nesil yetiştirilmesini garanti altına almaya çalışmaktaydılar. Böylece okulun yapımına karar veren halka okul binası için alanı bir çiftçi vermiş; okul yapımında kullanılacak makine vb. teçhizatı bir inşaat şirketi vermiş ve savaşta bombalanan binaların atıklarını kullanarak okul bizzat yerel halk tarafından yapılmıştır (s. 9-10). İtalyan bir eğitimci olan Loris Malaguzzi bölgedeki bu çalışmaları görmek için geldiğinde Reggio Emilia’da aileler tarafından oluşturulup işletilen bu okullarda geçmişin olumsuzluklarından doğan iyi bir gelecek ümidini gözlemlemiştir. Reggio kasabasına ulaştığında birbirinden farklı özelliklere sahip heyecanlı öğretmenleri görmek kendisi de ilkokul öğretmeni olan Malaguzzi’yi çok etkilemiştir (Malaguzzi, 1998, s. 49-50). Takip eden yıllar içerisinde Loris Malaguzzi liderliğinde Reggio Emilia yaklaşımı daha da şekillenerek Reggio okulları kurulmuş (Davis & Tu, 2008, s. 33) ve bu yaklaşım erken çocukluk eğitimi uygulamalarına ilham kaynağı olmuştur.

Özetle, günümüzde yaklaşımın saf olarak uygulandığı İtalyan Reggio okulları olarak bilinen kurumlarda sunulan eğitim halen gelişmekte olan uzun fakat yavaş bir gelişim sürecinin çıktısıdır. Reggio Emilia Yaklaşımı olarak adlandırılan bu eğitimin kökeninde Reggio Emilia vatandaşlarının ve ailelerin kolektif sorumluluk hissi ile çocukları için iyi bir gelecek yaratma arzuları yatmaktadır. Ailelerin bu istek ve çabalarına Malaguzzi’nin sıradışı vizyonu yeni bir yön vermiştir ve böylece 1963 yılında belediye tarafından 3-6 yaş arasındaki çocuklar için ilk anaokulları açılmıştır. 1970 yılında bu okullara bebek merkezleri de bağlanarak 0-3 yaş arasındaki çocuklar Reggio Emilia okullarından yararlandırılmıştır (Valentine, 2006, s. 2).

Reggio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Temeli

Reggio Emilia yaklaşımının eğitsel ve felsefi temelleri Amerika ve Avrupa’da atılmıştır ve yaklaşımın özünde ilerici eğitim hareketi ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımları

bulunmaktadır (Edwards, Gandini & Forman, 1998, s. 8). Reggio okullarının kurucusu Malaguzzi, Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi pek çok farklı kuramcudan etkilenmiştir (Davis & Tu, 2008, s. 33). Fakat bununla birlikte Reggio eğitimcilerinin kuramsal olarak etkilendikleri isimler yalnızca eğitimcilerden oluşmamaktadır. Felsefeden, mimariden, bilimden, edebiyattan ve görsel iletişimden de pek çok farklı kuram ve kuramcının etkilerini bulmak mümkündür. 1970'lerde Reggio eğitimcileri özellikle Piaget'nin terminolojisinden ve fikirlerinden esinlenmişlerdir. Piaget'nin önerdiği şekilde öğrenme için koşulların hazırlanmasının önemine ve gerekliliğine inanmaktadırlar. Fakat Piaget'nin aksine çocukları kendi kendine ve sosyal ortamdan uzak izole şekilde bilgiyi yapılandıran "ben-merkezci" öğrenciler olarak tanımlamaya karşı çıkmışlardır. Bu durum, düşünce ve dil arasındaki ilişkiye, sosyal etkileşime ve kültürel sembollerin önemine dikkat çeken Vygotsky'nin kuramıyla yakınlaşmalarına neden olmuştur (Cancemi, 2009, s. 8-9). Reggio Emilia yaklaşımına ilham veren bir diğer önemli kuramcı Dewey'dir. Dewey'in öğrenmeye bakış açısı Reggio Emilia yaklaşımının temel prensipleri arasındadır. Dewey'e göre öğrenme önceden paketlenmiş hazır bilginin çocuklara aktarılması değildir. Öğrenme etkin bir eylemdir ve çocuklar bilgiyi kendi deneyimleri ve katılımları sonucu elde ederler (Dahlberg & Moss, 2006, s. 6).

Reggio Emilia yaklaşımı Dewey, Piaget, Vygotsky ve diğer Avrupalı bilim adamlarının görüşlerine dikkatle çalışıp bunları yaklaşıma dahil etmiştir. Fakat bu süreç doğrudan bir kopyalama eylemiyle gerçekleşmemiştir, felsefi ve bilimsel görüşler yaklaşımın doğduğu kültürün potası içinde eritilerek bütünleşme ve uyarlama gerçekleştirilmiştir (Wardle, 2009, s. 145). Başka bir deyişle, Reggio Emilia yaklaşımı farklı kuram ve kuramcılardan etkilenmiştir fakat bunların hiçbirine radikal şekilde bağlı kalmamıştır. Etkilendiği kuramları yeniden analiz edip yorumlayarak kendi özgün felsefesini oluşturmuştur (Cancemi, 2009, s. 9). Örneğin, Vygotsky ve sosyal yapılandırmacılığı savunan diğer düşünürler sözel ve sözlü iletişimin önemini vurgularken, Reggio Emilia Yaklaşımı bunu bir adım öne taşıyarak çocuğun yüzlerce sembolik yolla kendini ifade edebileceğinden hareketle "Çocuğun Yüz Dili" kavramını ortaya koymuştur. Malaguzzi kuramlar ve kuramcılarla olan ilişkilerini açıklarken Montessori'yi bir anneye Reggio Emilia yaklaşımını ise kendi ayakları üzerinde durmaya çalışan bağımsız çocuğa benzetmektedir. Reggio Emilia yaklaşımının annesi Montessori'nin çalışmalarıdır fakat gelişebilmek, daha

ileri gidebilmek ve bağımsız olabilmek için zamanla Montessori'den ayrılmıştır (Dahlberg & Moss, 2006, s. 7).

Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri

Reggio Emilia Yaklaşımına yol gösteren ilkeler yaklaşımın amaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Yaklaşımın kuramsal altyapısında bulunan yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılığın etkisiyle özgün bazı uygulamalar ve ilkeler ortaya çıkmıştır (Şahin, 2013, s. 452). Yaklaşımın temel ilkeleri ve özellikleri konusunda çeşitli kaynaklarda farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Örneğin, Fraser ve Gestwicki (2002) Reggio ziyaretleri sonrasında Reggio için önemli kavramları şu şekilde özetlemişlerdir: çocuk imajı, üçüncü öğretmen olarak çevre, ilişkiler, işbirliği, dokümantasyon, araştırma odaklı projeleri, öğrenme davetleri (provokasyon), çocuğun yüz dili ve şeffaflık (s. 10-11). Cadwell (1997) ise Reggio Emilia yaklaşımın çalışma prensiplerini sekiz başlıkta toplamıştır. Bunlar: önder olarak çocuk, işbirlikçi olarak çocuk, iletişimci olarak çocuk, üçüncü öğretmen olarak çevre; partner, besleyici ve rehber olarak öğretmen, araştırmacı olarak öğretmen, iletişim aracı olarak dokümantasyon ve partner olarak ailedir (s. 5-6). Cadwell (2003) ilerleyen yıllarda bu listeyi güncelleyerek yeni bir ilke daha tanımlamıştır: “Temelden organizasyon”. Cadwell’e göre, Reggio okullarında –koleksiyonlar, aranjmanlar, raftaki materyallerin düzenlenişinden küçük grup çalışmalarındaki çocukların seçimi ve ailelerle görüşme toplantılarına kadar- tepeden tırnağa her şey çok boyutlu, komplike ve birbiriyle ilintili birleşik bir organizasyon içindedir (s. 5). Bu ilişki ve organizasyon ağı yaklaşımın temel ilkeleri arasında da mevcuttur ve bu nedenle farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla yorumlanarak “temel özellikler” çıkarılmıştır. Örneğin, bu yaklaşımın en temel ilkelerinden bir diğeri dinlemektir ve Rinaldi’ye (2006a) göre, Reggio Emilia yaklaşımı dinlemenin değeri ve dinleme pedagojisinin temelleri üzerine kuruludur (s. 64-65). Rinaldi’nin dinleme pedagojisiyle ilgili ifadeleri incelendiğinde bunların aynı zamanda diğer ilkelerle de doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, dinlemek aynı zamanda Reggio Emilia dokümantasyon süreciyle ilintilidir; fakat aynı zamanda çocuğun yüz diliyle de ilgilidir. Çocuğun Yüz Dili ise hem dokümantasyon hem de dinleme prensibiyle bütünleşmiştir. Dolayısıyla, Gandini (1997) ifade ettiği gibi bu yaklaşımın prensipleri

birbiriyle bütünleşmiş ve birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen faktörlerden oluşmaktadır (Akt. Şahin, 2013, s. 452).

Güçlü Bir Kimlik Olarak Çocuk

“Çocuk kimdir?” ve “Nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabı kültür, toplum ve aile değerlerinde gizlidir (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 33). Bu tanım pek çok farklı şekilde yapılabilir. Çocuk imajı; çocuğun kim olduğu, neye sahip olduğu, ne olabileceği ve ne yapabildiği üzerinden tanımlanabileceği gibi sahip olmadığı ve yapamadığı şeyler vurgulanarak da tanımlanabilir. Bunun neticesinde çocukla ilgili yargılar çocuğun sosyal ve kültürel kimliğini tanımlamada; çocuğun haklarını ve ona sunulacak eğitim ortamlarını belirlemede etkili faktör haline gelir (Rinaldi, 2006b, s. 83).

Reggio Emilia yaklaşımı çocuğu yüksek potansiyele sahip, güçlü, kendine yetebilen becerikli bireyler olarak tanımlamaktadır. Yani, çocuklar olumlu yönleriyle tasvir edilmektedirler. Reggio Emilia yaklaşımında çocuk çevresiyle ilişki kurmada kendine güvenen, kendince kıymet verdiği şeyler bulunan, kendisine saygı duyulmasını ve değer verilmesini arzu eden ve bütün ihtimallere karşı açık fikirli, meraklı kişidir (Thornton & Brunton, 2009, s. 15). Reggio Emilia yaklaşımında çocuk imajı irdelendiğinde çocukların zayıflıkları üzerinden değil; güçlü ve pozitif yönleriyle “önder” kişiler olarak tanımlandıkları görülmektedir (Smith, 2011, s. 2). Çocuklar kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilen, bilgiyi yapılandırabilen, yaşadıklarından anlam çıkarabilen güçlü, meraklı ve ilgili bireylerdir. Dolayısıyla sosyal yapılandırıcılığın da öngördüğü şekilde çocuklar diğer insanlarla sosyal ilişki, iletişim ve işbirliği içinde öğrenirler. Yani çocuklar hem işbirlikçi hem de iyi bir iletişimcidirler. Fakat buradaki önemli nokta çocukların yalnızca kelimelerle iletişim kurmamalarıdır. Çocuklar, bildiklerini, anladıklarını, sorularını, merak ettiklerini, hissettiklerini ve hayal ettiklerinin yüzlerce sembolik yolla ifade edebilirler. Kendilerini yüzlerce farklı dil ve materyalle ifade etmeye, bu şekilde konuşmaya ve kendilerine kulak verilmesine hakları vardır (Cadwell, 1997, s. 5; Cadwell, 2003, s. 4).

Öğretmenler; güçlü, yetkin ve “sahip olduklarıyla zengin” çocuk imajını kabul ettiklerinde çocuklarla çalışma yöntemlerini ve çocukları birbirleriyle çalışmalarını konusunda cesaretlendirmeye yönelik bakış açılarını değiştirmektedirler. Çocukların zaten yetkin ve becerikli olduğuna inanan yetişkinler onların çabalarını takdir eder ve ilerlemeleri için

uygun desteği vererek çocukların kendilerinin başarabileceğine güvenir (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 35). Çocuğu güçlü olarak tanımlayan bakış açısının neticesinde öğretmenler çocukların fikirlerini sembolik yollarla ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak materyaller ve araçlar sunmaya özen gösterirler. Çünkü çocuklar yüzlerce dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmektedirler (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 11).

Reggio Emilia yaklaşımının çocukları tanımlamada en sık başvurduğu kavramlardan biri olan “yüz dile sahip çocuk” Rinaldi (2006c) tarafından bir kuram olarak ele alınmaktadır (s. 192). Cadwell (2003), Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun iyi bir iletişimci olarak tanımlandığından söz etmektedir ve çocukların sözel olmayan sembolik yollarla da kendilerini ifade edebildikleri vurgulamaktadır (s. 4). Çocuğun yüz dili kuramının farklı ve derin birkaç anlamı vardır. Bunlardan ilki “yüz dil”in bir metafor olmasıdır ki bu metafor çocukları yüzlerce -hatta binlerce- farklı ve yaratıcı şekilde iletişim kurma potansiyeline sahip kişiler olarak tanımlamaktadır. İkincisi yüz dilin bir strateji olmasıdır. Yani, çocuk kavramları yapılandırırken ve anladıklarını pekiştirirken yüzlerce dil kullanmaktadır. Üçüncüsü ve en önemlisi ise bütün dillerin eşit düzeyde kıymetli ve önemli olduğuna dikkat çekmesidir. Yani yalnızca, okuma, yazma ve sayma gibi sembolik dillerle değil, daha pek çok farklı dil aracılığıyla bilgi yapılandırılabilir; ve bu dillerin hepsi en az bir diğeri kadar ciddiyet arz eder (Rinaldi, 2006d, s. 175).

Gardner (2001) kendi çoklu zeka kuramında sözü edilen sekiz zeka türünün eğitim programlarını ve çocukları değerlendirme yöntemlerini etkilediğini belirtmektedir. Yüz dil kuramı ise çocukların sekiz ya da dokuz sınırlandırılmış yolla kendilerinin ifade etmek yerine yüzlerce dille yansıtabileceklerini işaret etmektedir (s. 27). Bu iki kuramın ortak noktası ise çocukların kendilerini ifade etmeden “çoğul” yöntemleri olduğuna dikkat çekmeleridir. Malaguzzi, ‘artık tek bir dil (sözel) yok, yüzlercesi var’ derken, Gardner ‘artık tek bir zeka değil, yedi farklı zeka türü var’ demiştir. Dolayısıyla, Reggio yaklaşımında çocuklar tıpkı çoklu zeka kuramında olduğu gibi çokluk, farklılık, zenginlik, olasılık ve diyalog çerçevesinde tanımlanmaktadır (Rinaldi, 2001c, s. 30). Bu nedenle, Reggio Emilia yaklaşımında yüz dilli olarak tanımlanan çocuklar bilişsel, sembolik ve iletişimsel dillerle çevrelerini keşfetmek ve kendilerini ifade etmek konusunda cesaretlendirilirler. Bu dillerin araçları çok çeşitlidir: kelimeler, hareketler, çizimler, boyamalar, inşa ve heykeller, kolaj, dramatik oyun ve müzik bunlardan yalnızca birkaç tanesidir (Edwards, Gandini & Forman, 1998, s. 7).

Üçüncü Öğretmen Olarak Çevre

Fiziksel mekan okul öncesi eğitim ortamındaki bütün öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkileyecek güce sahiptir ve bu nedenle, öğrenme ortamı değerli görülen her türlü öğrenme deneyimini destekler ve kolaylaştırır (Delany, 2011, s. 2). Okul öncesi eğitim kurumlarının ortamı eğitim kalitesi ve uygulanan program hakkında bir takım mesajlar verir. Herhangi bir ziyaretçi bile ortamın bu mesajlarını okuyabilir ve ortamdan yola çıkarak bazı anlamlar çıkarabilir. Reggio okullarına ilk girildiği andan itibaren çocuklarla olan iletişime ve bilginin açıklığına verilen değeri anlamak mümkündür. Reggio Emilia eğitimcileri sosyal-yapılandırmacı kurama dikkat çekerler ve ortamı düzenlerken de bu kuramı yeniden yorumlayarak adımlar atarlar. Materyallerin seçiminden yerleştirilmesine kadar pek çok detay çocukların birbirleriyle sosyal ortamda ilişki kurmalarını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmektedir. Bu noktada Reggio okullarında alan düzenlemesi özellikle Amerikan anaokullarında öngörülen sınırlandırılmış alan ya da merkez düzenlemesinden farklıdır (Gandini, 1998, s. 162-163). Ceppi ve Zini (1998) *Çocuklar, Alanlar ve İlişkiler (Children, Spaces and Relations)* başlıklı kitaplarında bu ayrıma dikkat çekmek üzere eğitim alanlarının geleneksel yöntemler dışında alternatif bakış açılarıyla tasarlanabileceğini ifade etmektedirler. Daha yumuşak, daha az katı ve deneyimlerin sonsuzluğuna açık alanlara ihtiyaç olduğunu belirten Ceppi ve Zini (1998) tekil bir amaca veya fonksiyona göre düzenlenen ortamlar yerine aynı anda birden çok farklı boyutu ve temayı yansıtan ortamların tasarlanması gerekliliğine odaklanmışlardır (s. 2).

Bishop (2001) Reggio Emilia anaokullarının binalarından ve ortamlarından öğrenilecek çok şey olduğunu ifade etmektedir. Fakat burada önemli olan Reggio Emilia felsefesi ile bu felsefeye uygun öğrenme deneyimlerine izin veren ortamların nasıl örtüştüğünün anlaşılmasıdır. Yani bina ve çevre tasarımının eğitim felsefesiyle nasıl bir bütünlük arz ettiği önemlidir; çünkü amaç Reggio ortamlarını kopyalayarak başka okullara ihraç etmek değildir (s. 72). Rinaldi'ye (2006b) göre fiziki mekanların bir dili vardır ve bu dil o mekanın bulunduğu kültürden ayrı düşünülemez. Bununla birlikte mekanın dili o kadar kuvvetlidir ki her zaman açıktan ve anlaşılabilir şekilde mesajlar vermese bile çok erken yaşlardan itibaren mekanın kodlarını algılayabilir ve yorumlayabiliriz. Özellikle küçük çocuklar kendilerini çevreleyen ortamlara karşı doğuştan gelen çok yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler. Çocukların anlık alıcıları ilerleyen yıllarda olmadığı kadar açıktır; ve bu nedenle duyuşsal faktörler oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle Reggio Emilia

yaklaşımı ortamların düzenlenmesinde ışığa ve renklere, kokusal, dokunsal ve işitmeye yönelik özelliklere dikkat çekmektedir (s. 82).

Reggio Emilia ortamlarının düzenlenmesinde yaklaşımın temel prensiplerinden olan olumlu çocuk imajı da önemlidir çünkü çocuğu çevreleyen ortam onun motivasyonunu, ilişkilerini ve yeteneklerini geliştirebileceği gibi tam tersi yönde körelmesine de sebep olabilir. Dolayısıyla, Reggio Emilia ortamlarının öncelikle çocukların potansiyelini, meraklarını ve yeteneklerini ifade etmeyi kolaylaştıracak ortamlar olarak tasarlandığı bilinmektedir. Ayrıca, bu ortamlarda çocukların iletişimci ve işbirlikçi rollerini gerçekleştirebilmelerine izin verecek şekilde kendi başlarına ve diğerleriyle birlikte araştırmalar yürütmelerine imkân tanıyacak mekanlar ve düzenlemeler bulunmaktadır. (Gandini, 1998, s. 170; Rinaldi, 2006b, s. 84-87). Reggio okullarının iç ve dış mekanları o mekanı kullanan kişilerin eğitim amaçlarını karşılayacak şekilde sembolik anlamlar yüklenerek düzenlenir (Bishop, 2001, s. 73). Yani, binanın her bölümü bir amacı karşılayacak şekilde dizayn edilmektedir. Örneğin, çocukların öğretmenle birlikte küçük ya da büyük gruplar halinde çalışmalarına izin verecek mekanlar bulunmaktadır. Sınıfların köşelerinde küçük gruplar halinde bloklarla çalışılabilmesi için platformlar bulunur. Büyük grup çalışmaları ve tartışmalar için ise tribün-tipi yanyana dizili oturaklardan oluşan alanlar oluşturulmuştur (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 13).

Reggio okulları fiziksel mekanı düzenlerken çocukların küçük grup ve büyük grup çalışmalarına alan ayırmak dışında çocuğun özellikle yüz dille kendini ifade etmesini kolaylaştıracak ortamlar da sunmayı hedeflemektedir. Bunların başında atölyeler gelmektedir. Atölye okuldaki bütün yetişkinler ve çocuklar tarafından kullanılan alanlar arasındadır (Gandini, 1998, s. 172). Malaguzzi (1988) atölyeleri ellerle zihinlerin birlikte çalışarak keşifler yaptığı ortamlar olarak tanımlamaktadır. Atölye çocuklara düşüncelerini görsel sanat yoluyla ve farklı araçlarla ifade etme imkanı tanımaktadır (Akt. Gandini, 1998, s. 172). Atölyelerde çocuklar sözel dili kullanmadan veya sözel dile ek olarak görsel dillerle kendilerini ifade edebilirler. Ayrıca bu ortak atölyeler dışında her sınıfın içinde ayrı bir mini-atölye daha bulunur. Sınıflarda başlayan proje çalışmalarının devamı bu atölyelerde gerçekleştirilmektedir (Malaguzzi, 1998, s. 64).

Atölyelere ek olarak, Reggio Emilia okullarının fiziksel ortamında dikkat çekici bir diğer unsur da *piazza* olarak adlandırılan, okulun iç mekanında bütün sınıfların açıldığı geniş ortak meydandır. Merkezi bir buluşma noktası olarak da tasvir edilebilecek bu alan

çocukların bir araya gelerek oyun oynayıp konuşabilecekleri bir alandır (Nutbrown & Abbott, 2001, s. 2; Malaguzzi, 1998, s. 64). Bu alanda çeşitli aynalar da bulunur. Böylece çocuklar farklı açılardan kendi yansımalarını görme imkanı bulurlar (Nutbrown & Abbott, 2001, s. 2).

Eğitim ihtiyaçlarına yönelik ortamlar hazırlanırken Reggio Eğitimcileri estetiklikten ödün vermemektedirler. Fraser ve Gestwicki (2002) Reggio okullarını yaptıkları ziyaret sonrasında Reggio eğitimcilerinin çocuklar için “gerçekten güzel” ortamlar hazırladıklarını ifade etmektedir. Taban, tavan, pencere veya koridor fark etmeksizin bütün alanlar çocuklara estetik, uyarıcı ve davetkar bir ortam sunmak üzere düzenlenmektedir (s. 12). Reggio Emilia okullarında mekanlar dikkatlice ve amaçlı olarak planlanır. Reggio okullarında mekanın davetkar, estetik, çocuklar ve yetişkinler arasında sosyal iletişimi kolaylaştıran, çocukların ve toplumun kültürünü yansıtan, farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip çocuklar için uygun ve aktif öğrenmeye imkan tanıyan özellikte olması beklenmektedir (Torquati & Ernst, 2013, s. 191). Bu amaçlarla mobilyaların ve eşyaların sıradışı kullanımlarını görmek de mümkündür. Örneğin Fraser ve Gestwicki (2002) ziyaretlerinde perdeli oyuk bir alanın içine yerleştirilen iki küçük koltuk ve koltukların önünde Kırmızı Başlıklı Kız hikayesinin büyük resimleri bulunduğunu kaydetmişlerdir. Boyanmış ruloların sınıfları birbirine bağladığını, duvarda dönen yuvarlak levhaları, tavadan sarkan maskeleri, pencere camlarına yapıştırılmış yaprakları, tavanda ve daha pek çok yerde bulunan aynaları gözlemleyen yazarlar Reggio okullarında mobilya ve materyallerin belli amaçlar doğrultusunda alışılmadık şekilde kullanıldığını ifade etmektedirler (s. 12).

Reggio okullarında ortamın düzenlenmesi denilince binanın kendisiyle birlikte odaların/sınıfların nasıl düzenleneceği ve neye benzeyeceği, ne tür materyaller ve ekipmanlar kullanılacağı akla gelmelidir (Thornton & Brunton, 2010, s. 47). İster bina yeniden yapılacak olsun ister eski bir bina yenilenerek okula dönüştürülecek olsun, o okulu kullanacak öğretmenler ve aileler mimarla birlikte çalışırlar (Gandini, 1998, s. 164). Çünkü Reggio Emilia anaokullarında iç ve dış mekanlar öğrenme sürecinin aktif bileşenleridir, çevre üçüncü bir öğretmen kadar etkili ve önemlidir. Bu nedenle, Reggio okullarında renklere, ışığa, fiziksel alanlara, materyallere ve mobilyalara özel bir önem verilerek öğrenme ortamı görsel açıdan cazip ve uyarıcı bir hale getirilir (Clark, 2007, s. 4).

Araştırmacı ve Rehber Olarak Öğretmen

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler çocukların, ailelerin, toplumun ihtiyaçlarına ve değişen zamana duyarlı kalarak çok boyutlu ve kapsamlı bir rol üstlenirler (Edwards, 2012, s. 149). Dolayısıyla, değişen zaman içerisinde yalnızca çocukların gelişiminde değil ailelerin ve toplumun gelişiminde de kritik sorumlulukları vardır (Rajput, 2017, s. 18). Bu sorumluluk ve roller onları diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Fraser ve Gestwicki (2002), Reggio öğretmenlerinin rolleri ile tipik öğretmenlik rolleri arasında büyük benzerlikler olduğunu fakat onları diğer öğretmenlerden ayırıştıran bazı rollerinin de bulunduğunu ifade etmektedir. Reggio öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden farklarını ise şu şekilde özetlemektedir: (s. 51-53):

- Öğretmenin müfredat planlama rolünün değişerek, bilginin yapılandırılmasında çocuklarla ortaklık rolünü benimsemesi
- Öğretmenin program planlama rolünü çevreyi üçüncü öğretmen olarak düzenleyerek yerine getirmesi
- Öğretmenin gözlemci rolünü genişleterek araştırmacı ve dokümantasyoncu rolünü benimsemesi
- Öğretmenin aileleri eğitime rolünün değişerek onları eğitim sürecinin paydaş ve ortakları olarak kabul etmesi
- Öğretmenin iletişim kurma rolünün değişerek dinleme, öğrenme daveti sunma ve deneyimlerden beraberce anlam çıkarma rollerini benimsemesi
- Öğretmenin kılavuz kişi rolünün değişerek zaten yetkin olan çocuğu destekleme rolünü benimsemesi
- Öğretmenin sınıf içinde sosyal iletişim devam ettiren kişi rolünün değişerek sosyal iletişimi destekleyen kişi rolünün benimsemesi
- Öğretmenin oyunu kolaylaştıran kişi rolünün değişerek oyun yoluyla çocukların bilgilerinin kökenini keşfetme rolünü benimsemesi

Araştırma yapmak Reggio deneyiminin tam merkezindedir ve öğretmenler de her gün çocukların nasıl öğrendiklerini araştırmakla meşguldürler (Edwards & Gandini, 2015, s. 92). Bu nedenle, Reggio eğitimcilerinin esas görevi çocuklara bilgi aktarmak ve öğretmek değil, çocuklarla birlikte öğrenmek ve araştırmaktır. Öğretmenler birbirlerinden, ailelerden ve çocuklardan sürekli yeni şeyler öğrenirler. Öğrenme sürecinde öğretmenlerin çocukları kendilerine denk ve ortak görmeleri ise bu yaklaşımın çocuk imajıyla yakından ilgilidir

(Thornton & Brunton, 2010, s. 79). Başka bir deyişle, Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen rolü çocuk imajının tamamlayıcısıdır (Edwards, 2012, s. 152). Çocukların aktif, güçlü ve yetenekli olarak tanımlandığı bir ortamda öğretmenlerin hazır paket bir programı çocuklara aktaran çocuklardan üstün becerilerle donatılmış teknisyenler olması beklenemez. Bu nedenle, Reggio öğretmenleri kendilerini çocukların araştırmalarında onlara katılan ve yardım eden “ortak” araştırmacılar olarak tanımlamaktadırlar (Hartman, 2007, s. 5). Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler çocukların araştırma sürecinde yaptıklarını hatırlamalarına ve hatırladıkları üzerine yansıtmada bulunmalarına yardımcı olan kişilerdir (Thornton & Brunton, 2010, s. 79). Yani, araştırmalar sürerken öğretmen yapılanları tartışarak grubun “hafızası” rolünü üstlenmektedir (Edwards, 2012, s. 154) Bu yardımcı olma sürecinin gerçekleştirebilmek için öğretmenler çocukları dikkatle dinler, diyalog kurar, analiz eder ve onlara dokümantasyonlar yoluyla kendi araştırmalarını yeniden sunar. Böylece hem çocukların nasıl öğrendiklerini araştırmış olur hem de çocuklara öğrenmek ve gelişmek için yeni fırsatlar yaratmış olurlar (Hartman, 2007, s. 5-6). Öğretmen bu süreçte bazen çocukların arasında çalışır bazen de onların uzağında fakat etrafında çalışmalarını sürdürür. Fakat hangi uzaklıkta olursa olsun, çocukların cümlelerini, eylemlerini, ilgilerini, meraklarını, deneyimlerini gözlemlemeye ve seçici olarak dokümantasyona kaydetmeye devam eder. Bu gözlemler ve dokümantasyonlar öğrenme projelerinin hangi yöne gideceğini belirlemede de öğretmenlere yol gösterir (Edwards, 2012, s. 155). Başka bir deyişle, geleneksel anlamda öğretmenlerin görevleri arasında yer alan plan yapma ve öğrenmeyi destekleme rolü Reggio Emilia yaklaşımında esnek planlama ve dokümantasyon hazırlama olarak kendini gösterir (Edwards & Gandini, 2015, s. 96). Buradan yola çıkarak Reggio Emilia öğretmenlerinin çocuklarla ilgili rolleri: çocukların nasıl öğrendiklerini araştırma, çocukların araştırma süreçlerine yardım etme, gözlem ve diyalog yoluyla çocukların çalışmalarını kaydetme ve gelecek araştırmalar için beraberce karar vermeyi kolaylaştıracak dokümantasyonları sunma olarak özetlenebilir.

Öğretmenlerin çocukların araştırmalarına yardım etme ve onlara dokümantasyon sunma rolleriyle yakından ilgili bir görevleri daha bulunur: çocukları dinlemek. Reggio Emilia yaklaşımına göre “dinlemek” çocuğa bütün dikkatini verirken diğer taraftan da kaydetme ve dokümantasyona ekleme sorumluluğunu yerine getirirler. Böylece gözlemlediklerini çocuklarla paylaşarak gelecekte ne yapabileceklerine beraberce karar verirler. Bu süreci betimlerken Reggio eğitimcileri “çocuğun attığı topu yakalamak ve oyunu devam ettirmek

için ona geri atmak” metaforunu kullanırlar (Edwards, 2012, s. 151). Dolayısıyla, Reggio sınıflarında “sınıfın hâkimi” öğretmen rolü daha işbirlikçi ve kolektif bir role dönüşmektedir (Edwards & Gandini, 2015, s. 93).

Reggio okullarında çalışan öğretmenler genel olarak incelendiğinde her sınıfta biri atölye öğretmeni olmak üzere iki öğretmen bulunur. Atölye öğretmenleri öğrenme ve öğretme süreçlerinin bütün aşamalarında ve dokümantasyonlarda diğer öğretmenlerle çok yakın çalışan sanat alanında uzmanlaşmış öğretmenlerdir (Valentine, 2006, s. 5). Atölye öğretmenleri görsel sanatlar, müzik, dans, fotoğrafçılık, teknoloji veya yaratıcı sanat dallarının herhangi birinde uzmanlaşmış kişilerdir ve uzun-sürelî öğrenme projelerinin geliştirilmesine destek olurlar. Farklı alanlarda uzmanlığı olan atölye öğretmenleri atölyelerin de farklı materyal ve ekipmanlarla donatılmasında önemli rol oynarlar. Atölye öğretmenleri diğer öğretmenlerle birlikte uzun-sürelî projelerin planlanmasında ve yürütülmesinde görev alırlar; sanatla ilgili becerilerini ve deneyimlerini çocuklara yardım etmek için kullanırken dokümantasyon sürecine de yardım ederler (Thornton & Brunton, 2009, s. 35-36). Öğretmenler sınıfta çift olarak çalışırlar ve aynı çocuklarla üç yıl süresince çalışarak kuvvetli bir topluluk bağı oluştururlar (Valentine, 2006, s. 5).

Atölye öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine ek olarak Reggio Emilia yaklaşımının eğitimciler ekibinde bir de koordinatör (*pedagogista*) bulunur. Koordinatörler danışmanlık görevi gerçekleştirir ve öğretmenlere destek olurlar (Ganus, 2010, s. 85). Eğitim koordinatörlerinin farklı alanlarda uzmanlıkları bulunabilir fakat genelde psikoloji alanında öğrenim görmüşlerdir (Hall vd, 2010, s. 48) Her koordinatör küçük bir grup bebek merkezi ve anaokulunun sorumluluğunu üstlenir (Hall vd, 2010, s. 48; Thornton & Brunton, 2009, s. 35). Eğitim koordinatörleri sayesinde farklı Reggio okulları arasında Reggio Emilia yaklaşımının değerleri, amaçları ve olumlu çocuk algısı bakımından bir bağ kurulması kolaylaşır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998, s. 16). Okullarda yürütülen çalışmalarını takip eder. Böylece kendi ağında bulunan okullardaki birliğin ve çalışmaların kalitesinin devamını sağlar. Bu süreçte eğitim koordinatörleri haftanın bir kısmını sorumlu oldukları okullardaki öğretmenlerle, çocuklarla ve ailelerle geçirirler; kalan kısmında ise belediye temsilcileriyle, ulusal ve uluslararası meslektaşlarıyla toplantı ve konferanslar gerçekleştirirler. Böylece kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin gelişmesine katkı sağlarlar (Thornton & Brunton, 2009, s. 35).

İşbirlikçi ve Partner Olarak Aile

Aileler, Reggio Emilia yaklaşımının ortaya çıkışından itibaren çok temel bir role sahip olmuşlardır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan ilk Reggio okulları gelecek için bir ümit sembolü olmuştur. O zamandan beri ailelerin katılımı Reggio yaklaşımının geliştirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir (Thornton & Brunton, 2010, s. 15). Her iki yılda bir ebeveynler okulun Danışma Meclisine seçilecek temsilciler için seçim yaparlar. 75 çocuğun eğitim gördüğü bir okulun Danışma Meclisi'nde yaklaşık olarak 19 ebeveyn, 13 eğitimci ve yerel halktan 7 kişi bulunabilir (Spaggiari, 1998, s. 103). Ailelerin eğitim sürecine katılımlarında bu seçimlerin ve Danışma Meclisi'nin büyük önemi vardır. Böylece aileler kendi çocuklarının öğrenme deneyimlerinde aktif bir rol oynamakla kalmayıp aynı zamanda okuldaki tüm çocukların refahını sağlamış olurlar (Cadwell, 2003, s. 5).

Reggio okulları ailelerin çocuklarıyla ilgili görüşlerine ve yorumlarına kıymet vermektedir ve bu görüşlere eğitim felsefesi içinde yer vermektedir (Thornton & Brunton, 2009, s. 60) çünkü ailelerin verdiği bilgiler çocukların etkinliklerinin ve deneyimlerinin içinin doldurulmasını sağlar (Miller & Pound, 2010, s. 10). Aynı zamanda ailelerin okula taşıdıkları görüşleri ve becerileri daha da önemlisi öğretmenlerle karşılıklı fikir alışverişleri eğitimin geliştirilmesini sağlar. Böylece öğretmenler aile katılımını kendilerine bir tehdit olarak algılamak yerine meslektaş dayanışması ve farklı "bilgeliklerin" bütünleştirilmesi olarak görebilirler (Spaggiari, 1998, s. 104).

İletişim ve Eğitim Aracı Olarak Dokümantasyon

Dokümantasyon, Reggio Emilia yaklaşımının temel bileşenlerinden biridir (Hartman, 2007, s. 69). Dokümantasyon birine bir şeyi görünür hale getirmek amacıyla ilgili verileri toplamak, analiz etmek ve sınıflandırmaktır. Dolayısıyla dokümantasyon bir şeyin dışarı nasıl yansıtılacağına dair yol bulmakla ilgilidir (Emilsson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 177). Ganus'a (2010) göre çocuklarla yapılan dokümantasyon, çocukların deneyimlerinin fotoğraf, konuşma dökümü, çalışma örneği ve video kayıt gibi farklı iletişim araçlarıyla yakalanması, kaydedilmesi ve görünür hale getirilmesidir (s. 17).

Pedagojik dokümantasyon genel dokümantasyon kavramından daha farklı bir anlam içermektedir. Şöyle ki pedagojik dokümantasyon, dokümantasyon verileri üzerinde analizler yapmaya, verileri yorumlamaya ve yansıtmaya odaklanmaktadır (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 177). Bu nedenle pedagojik dokümantasyonun temel fonksiyonu yorumlama ve yansıtmadır (Rinaldi, 2001b). Başka bir deyişle, gerek sunu biçimi gerekse içeriği bakımından pedagojik dokümantasyon, erken çocukluk eğitim kurumlarında tipik olarak görülen sergilerden ve panolardan farklıdır. Dokümantasyon, asıl amacı vitrin sergisi yapmak olan panolar gibi hazırlanmaz; yani yıldız ve gökkuşağı resimleriyle süslenen renkli panolardaki çalışma ve ürün sergilerinden oldukça farklıdır (Ganus, 2010, s. 38). Reggio dokümantasyonları öncelikle öğrenme ortamına dair detaylı açıklamalar içerir. Yani dokümantasyona bakan biri, sergi panosuna bakan birinden farklı olarak, etkinliklerin zaman içerisinde birbiriyle bağlantılı olarak nasıl birbiri üzerine inşa edildiğini, çocukların öğrenme yolunda hangi adımları attıklarını, öğretmenlerin bunları nasıl yorumladığını ve çocukların keşiflerini yeni deneyimler planlanmada nasıl kullandığını görebilir (Moran, Desrochers, & Cavicchi, 2007, s. 83). Böylece, büyük panolar halinde kronolojik olarak projenin ilerleyişini sunan dokümantasyonlar çocukların yeni düşünce ve meraklarını uyandırmak amacıyla kullanılabilirdiği gibi dışarıdan gelenlere okulda yapılanları anlatmak amacıyla da kullanılabilir (Hartman, 2007, s. 69).

Pedagojik dokümantasyon Reggio Emilia yaklaşımın çocuk algısına dayalı bir uygulamasıdır (Ganus, 2010, s. 27). Dahlberg, Moss ve Pence (1999), çocukla ilgili sadece algının bile değişmesinin dokümantasyon gibi yeni uygulamalara yol açtığını görmeyi çok şaşırtıcı bulurlar. Malaguzzi'ye atıfta bulunarak değişimin sanılanın aksine aslında kolay olduğunu, çocukla ilgili baskın söylem ve düşüncelerle mücadele etmenin bile yetenekleriyle ve yapabildikleriyle tanımlanan “yeni bir çocuk” tanımı için kapıları araladığını ifade etmektedirler. Bu yeni çocuk, hem yetişkin gözüyle hem de çocuk gözüyle dinlemeye değer fikirler ve çıkarımlarla doludur. Pedagojik dokümantasyon Rinaldi'ye (2001b) göre, bu “yeni” çocuğun öğrenme yolunda nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak amacıyla gözlem notları, fotoğraf ve videoların kullanıldığı bir tür “görülebilir dinleme”dir. Gandini ve Kaminsky (2004) ise dokümantasyon kavramını genişleterek bunun aslında bir “dinleme pedagojisi” olduğunu belirtmektedir; çünkü dokümantasyon içerisinde farklı yöntemlerle toplanan farklı içerikte pek çok veri bulunur ve daha da önemlisi bu veriler öğrenmeyle ilgili diyaloglara, yansıtmaya, yorumlara ve analizlere yön

göstermektedir (s. 8). Bu yönüyle dokümantasyon hem öğrenme-öğretme sürecinin kendisini oluşturur; hem de bu sürecin en önemli parçalarından olan “ölçme ve değerlendirme”yi şeffaf, tartışılabilir ve gözle görülebilir hale getirir. Student Achievement Division raporuna (2012) göre dokümantasyon ve ölçme-değerlendirme süreçleri arasında benzerlikler vardır. Fakat dokümantasyonun diğer değerlendirme yöntemlerinden ayrıldığı nokta bir ünitenin ya da öğrenme sürecinin sonunda “sonuç çıktısı” olarak yapılmıyor oluşudur. Çünkü dokümantasyon, projeler ve öğrenme süreci boyunca döngüsel biçimde devam eder (s. 2).

Dokümantasyon sonuç-odaklı bir değerlendirme yöntemi olmadığı için daha çok çocukların etraflarında olup bitenden ve deneyimlerinden nasıl anlam çıkardıklarına odaklanır. Bu nedenle de soyut değil, tam tersi, oldukça somut gözle görülebilir veriler sunar. Dokümantasyonu inceleyen biri eğitimsel çalışmaların neler olduğunu, projeleri, çocukların neler yaptıklarını ve yetişkinlerin bu etkileşime ve diyaloga nasıl dâhil olduklarını kolaylıkla görebilir. Çocukları olduğu gibi değerlendirebilir. Burada “olduğu gibi” kavramı önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Çünkü dokümantasyonda çocukları standardize ve normal sayılan gelişim ölçütlerine göre, ya da önceden belirlenmiş başarı kriterlerine göre değerlendirme söz konusu değildir. Aksine, dokümantasyonun amacı, çocukların deneyimlerinin çeşitliğini görmek, bu deneyimlerden anlam çıkarmak ve olduğu şekliyle yansıtip yorumlamaktır (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 109). Yani, dokümantasyon kurula bağlı normatif testlere veya derecelendirme ölçeklerine alternatif olarak kullanılabilen süreç-odaklı bir değerlendirme aracıdır (Kalliala & Pramling Samuelsson, 2014, s. 116). Gandini ve Kaminsky (2004) bu noktada dokümantasyonların yapılış şekline özellikle dikkat çekmektedir; geleneksel dokümantasyon ve Reggio’den esinlenen dokümantasyonun farkının altını çizmektedir. Buna göre geleneksel dokümantasyon deneyim esnasında fotoğraf, video vb. yollarla veri toplayıp değerlendirme yapmayı sona saklar. Yani bütün verileri bir araya getirerek sonuç-odaklı bir anlama çıkarma peşine düşer. Oysa Reggio Emilia yaklaşımına göre yapılan pedagojik dokümantasyonda verilerin toplanması ve yorumlanması eş zamanlı olarak ilerler. Böylece öğrenme süreci en sonda değerlendirilmek yerine dokümantasyon ile zenginleştirilir ve geliştirilir (s. 1). Öğretmenler bu değerlendirme yönteminin açığa çıkardığı şeyleri dokümantasyon panolarında sergileyerek çocuklarla, ailelerle ve toplumla paylaşırlar (Hartman, 2007, s. 6).

Öğretmenlerin ve çocukların nasıl öğrendiklerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan pedagojik dokümantasyon Reggio Emilia yaklaşımının özgün bir uygulamasıdır. Reggio Emilia yaklaşımının uygulandığı okullarda; okullar çocukların ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine dair araştırma yapılan yerlerdir. Dokümantasyonlar bu araştırma süreçlerinin bir parçasıdır çünkü araştırmanın görünür ve paylaşılabılır hale gelmesini sağlamaktadır. Dokümantasyon öğrenme sürecinde hangi zihinsel yollardan geçildiğini göstermesi bakımından önemlidir; fakat daha önemlisi öğrenme ve bilgiyi yapılandırma halen devam ederken kişinin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini yorumlayabilmesine imkân tanınmasıdır. Yani dokümantasyon, öğrenme bittikten sonra değil, öğrenme halen devam ederken kişinin kendi kendini değerlendirmesine ve yansıtma da bulunmasına kapı aralar (Nicolosi, 2017, s. 8). Erken çocukluk dönemi öğretmenleri için çocukları gözlemlemek oldukça önemli bir beceridir fakat Reggio Emilia öğretmenleri gözlemi bir adım ileri taşıyarak dokümantasyonlar hazırlar. Böylece gözlemi yalnızca çocukların öğrenme hikâyelerini ortaya çıkarmak için değil aynı zamanda öğretmen olarak kendi mesleki gelişimlerini de takip etmek için kullanırlar (Baker, 2015). Öğretmenler, dokümantasyon sayesinde kendi kuramsal bilgileri ve uygulamaları arasında gidip gelmeye başlarlar. Özellikle dokümantasyon yapmaya yeni başlayan eğitimciler, çocuk ve öğretmen algılarıyla cebelleşirken uygulamaları üzerinde daha çok düşünmeye başlar ve uygulamalarını daha bilinçli ve kontrollü şekilde sürdürürler (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 136). Rinaldi'ye (2012) göre dokümantasyonu ve dinlemeyi uygulamalarının bir parçası haline getiren eğitimciler süreç içerisinde kendilerini araştırmacıya dönüştürürler (s. 244) çünkü bu süreçte hem çocukların deneyimlerinden nasıl anlam çıkardıklarını araştırır hem de kendi uygulamalarına yönelik yansıtıcı ve öz-değerlendirmeye dayalı bir araştırma yapmış olurlar. Eğitim koordinatörleri, atölye öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri projelerin geliştirilmesinde ve dokümantasyonların sergilenmesinde işbirliği yaparlar; atölye ise dokümantasyonların geliştirilmesinde imalathane görevini gerçekleştirir. Reggio öğretmenleri çocuklarla olan çalışmalarını kaydetmek için dokümantasyonu kullanır fakat aynı zamanda bu çalışmalarını iyileştirmek ve geliştirmek için dokümantasyonlarını diğer öğretmenlerle de paylaşırlar (Hartman, 2007, s. 70). Tüm bu süreçteki işbirliği, paylaşım ve yansıtma ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkı yapar.

Dokümantasyon çocukların yetişkinler için görünür olmasını sağladığı gibi çocukların ve öğretmenlerin öğrenme sürecine bakış açılarının da anlaşılmasını kolaylaştırır (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 108) .

Reggio Emilia yaklaşımının pek çok bileşeni oldukça karmaşık ve iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. Kendiliğinden gelişen müfredat ve Reggio'nun öğrenme projeleri bunun en önemli örneklerindedir; çünkü bu iki kavramın hem dokümantasyon ile hem de çocuğun yüz dili kuramı ile yakından ilişkisi söz konusudur (Hartman, 2007, s. 8). Reggio Emilia yaklaşımındaki öğrenme ve araştırma projeleri (progettazione) dokümantasyon ile sıkı sıkıya bağlıdır ve bu nedenle dokümantasyonlar projelerden ayrı düşünülemez.

Rinaldi (1998) eğitim projelerini tanımlarken öncelikle öğrenmenin önceden kestirilemez bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir (s. 118). Katz'ın (1998) kendiliğinden gelişen müfredat olarak adlandırdığı bu eğitim projeleri (s. 41) çocukların ilgi ve meraklarını çıkış noktası olarak kabul ederek esnek öğrenme süreçleri sunmaktadır (Rinaldi, 1998, s. Seitz, 2006, s. 36). Rinaldi'ye göre, öğrenmenin bitiş noktası baştan belirlendiği zaman çocukların potansiyelinin tamamını görmek imkânsızlaşır. Dolayısıyla öğrenmenin bitiş noktasını belirlemek yerine öğretmenler bir araya gelerek bir projenin gelişebileceği muhtemel yolları konuşur, çocukların olası sorularını ve yapılabilecekleri tartışırlar. Böylece çevreyi nasıl düzenleyecekleri, ne tür materyaller sunacakları konusunda kendilerine çok genel bir yol haritası çizerler. Fakat bu taslağı değişime açık tutarak, çocukların kendi beklentileri dışında düşünebileceğini de göz ardı etmezler. Yani, projelerin başında öğretmenlerin fikir alışverişleriyle oluşan genel bir harita bulunmakla beraber, bu harita oldukça esnek ve değişime açıktır (s. 118). Bu noktada dokümantasyon da devam etmektedir ve kimi zaman projelerin odak noktasının değişmesine ya da projenin farklı bir yöne gitmesine neden olabilmektedir. Böylece dokümantasyon projelerden beslendiği gibi aynı zamanda projeleri de beslemektedir. Dokümantasyon bir proje devam ederken yeni projelerin ve düşüncelerin başlangıç noktasını da oluşturabilmektedir (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 144). Bu nedenle, Reggio projeleri öncelikle öğrenmede ucu-açıklık ilkesini benimsemektedir.

Projeler ilerlerken öğretmenler çok dikkatli birer gözlemcidirler; daha da önemlisi iyi birer araştırmacıdırlar. Gözlemleri ve kayıt altına aldığı diyalogları diğer öğretmenlerle paylaşarak çözümler; ve bu çözümlerinin tamamı dokümantasyonun bir parçasını oluşturur (Rinaldi, 1998, s. 118). Dolayısıyla, dokümantasyon, araştırmaların bir döngü

halinde devam ettiği mesajını verir. Şöyle ki her yeni öğrenme yeni soruları beraberinde getirir ve projeyi çeşitlendirerek dokümantasyona dahil olur; sonuç olarak öğrenme hiç bitmez. Öğretmen istediği için bir proje başlamaz ya da son bulmaz; çocuklar sürekli yeni fikirlerle gelirler ve bu fikirler proje içerisinde dönüşür (Nicolosi, 2017, s. 9). Bu noktada, öğretmenler ise çocuklar ve yetişkinlerle işbirliği içinde araştırma ve öğrenme “anları” ve “alanları” oluştururlar; daha açık bir ifadeyle çocukların öğrenebilmesi için gerekli şartları oluştururlar. Öğretmenler çocuklara doğru kelimeleri ve ifadeleri vermez; onların ağızlarına kendi kelimelerini yerleştirmeye de çalışmaz. Onlara sormaları için soru vermediği gibi cevap da vermez. Yaptıkları şey, çevreyi zenginleştirerek onu üçüncü bir öğretmenmiş gibi sınıfta etkin hale getirmek ve ardından bu çevre içinde çocukların sorularını ortaya çıkmasını ve gelişmesini beklemektir (Nicolosi, 2017, s. 10).

Gözlem ve dokümantasyon öğretmenlerin araştırma yapmalarına, yansıtmada bulunmalarına, işbirliği kurmalarına ve aynı zamanda projenin gelecek aşamalarıyla ilgili karar vermelerine yardımcı olup yön verir. Öğretmenler proje sürecinde neler yapabileceklerine ve ortamı nasıl düzenleyeceklerine dokümantasyona bakarak karar verir. Reggio Emilia yaklaşımında eğitimciler dinleyerek, gözlemleyerek, çocukların verdikleri tepkiler üzerine düşünerek çocukların düşüncelerini zenginleştirecek ve öğrenmeyi devam ettirecek yeni materyaller sunar ve fikirler ortaya atar (Baker, 2015, s. 990). Dolayısıyla, dokümantasyon çocukların çalışmalarının dökümü olmaktan ya da öğrenmeyi değerlendirme yolu olmaktan çok daha fazlasıdır. Reggio Emilia yaklaşımında tanımlandığına göre, dokümantasyon öğrenmenin sürekli devam etmesi için bir davettir. Geçmiş fikirlerin üzerinden geçmek, yeniden düşünmek, plan ve araştırma yapmak için bir araçtır (Hartman, 2007, s. 4).

Dokümantasyon öğrenme kaydının tutulmasını ve farklı olaylar/etkinlikler arasındaki bağlantısının görülmesini kolaylaştırır. Geçmiş etkinlikler üzerine düşünmeye fırsat yaratır. Fakat aynı zamanda, hazırlanmış bir dokümantasyon diğer meslektaşlarla da kolayca paylaşılabilir; böylece onların da görüşleri alınarak projenin gelecek aşamalarında ne yapılabileceğine diyalog yoluyla karar verilmiş olur (Baker, 2015, s. 991). Başka bir deyişle, dokümantasyonlar mevcut projelere neler eklenebileceğini tartışmak üzere kullanılabilir. Buna ek olarak, özellikle geçmiş yıllara ait dokümantasyonlar yeni gelen çocuklara düşünmek ve tartışmak için başlangıç noktası sunar (Edwards & Gandini, 2015, s. 95). Bu amaçla, Reggio okullarında yapılan dokümantasyonlar okulun tarihinin bir

parçası olarak kabul edilerek uzun yıllarca sergilenmeye devam eder (Hartman, 2007, s. 70).

Dokümantasyon kesintisiz şekilde ve uzun bir sürede gerçekleştirilir. Genelde öğretmenin bir sorusu üzerine çocuklar ve öğretmenlerin herhangi bir konuyu araştırmaya başlamaları ile birlikte dokümantasyon da başlamış olur. Bu noktada dokümantasyonu başlatan öğrenme davetinin ve araştırma konusunun ne olduğu, öğretmenlerin projeye ilgili başlangıçtaki tahminleri ve süreç içerisinde çocukların sorduğu sorular ve yaptıkları ile projenin nasıl şekillendiği fotoğraf vb. kanıtlarla dokümantasyona yansıtılmaktadır (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 136).

Dokümantasyon pek çok farklı formatta veriyi sunmaktadır. Örneğin, çocukların öğrenme sürecinin ve çıktılarının fotoğrafları, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle olan konuşmalarının yazılı dökümü, çocukların çalışmaları, video görüntüleri, ses kayıtları ve çocukların yazdıkları her şey dokümantasyon olabilir (Ganus, 2010, s. 37). Dokümantasyonlar farklı iletişim araçlarıyla oluşturulabilir. Örneğin, çocukların deneyimleri sırasında çekilen fotoğraflarına öğretmenlerin yazılı gözlem notları birleştirilerek kullanılabilir. Böylece dokümantasyon; fotoğraf ve gözlem serisi olarak sunulabilir. Çocuğun yaşına ve konuya bağlı olarak dokümantasyonlar basit fotoğraflar ve onların yorumlandığı açıklamalardan oluşabileceği gibi özellikle uzun projelerde çocukların çalışmalarının da sergilendiği büyük panolar kullanılarak yapılabilir. Bu panolarda uzun süreli bir projenin hangi aşamalardan geçtiğini görmek de mümkün olabilmektedir. Panolara ek olarak öğretmen günlükleri de dokümantasyon ve hafıza kitabı olarak kullanılabilir. Bu günlüklerde çocukların deneyimlerinin not edildiği yazılar, gözlem notları ve pasajlar bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle çocukların aktif olduğu ve gözlem notu almanın zor olduğu durumlarda video kayıt alınabilmektedir. Eğer, ortam sessiz ve çocuklar daha çok birbirleriyle konuşmaya odaklanmışlarsa bu durumda ses kayıtları alınarak daha sonra analiz edilmektedir (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 133-134).

Dokümantasyon gözlem yapmayla başlar. Hatta gözlem ve dokümantasyon bir elmanın iki yarısı gibidir ve bu nedenle geleneksel anlamda dokümantasyon ile gözlem sık sık birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Herhangi bir şeyi belgelendirmek veya dokümantasyonunu yapabilmek için elbette gözlemlemek şarttır. Fakat bu kavramların uygulamadaki karşılığına bakıldığında aralarında ince bir ayrım olduğu da muhakkaktır çünkü iki farklı gelenekten gelmektedirler. Gözlem yapmak daha çok gelişimsel psikoloji

çalışmalarının sonucu olarak önerilmektedir; çocukları anlamak ve bu yolla erken çocukluk eğitim alanını geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Diğer taraftan dokümantasyon eğitimde ilericilik hareketinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır ve tıpkı gözlem gibi erken çocukluk eğitim alanında başvurulan bir yöntemdir. Eğitimde ilericilik hareketinin sonucu olarak “genel çocuk” görüşünden “her çocuğun biricikliği” algısına geçiş söz konusudur. Dokümantasyon ve gözlemin ayrıldığı esas nokta da budur; çünkü dokümantasyon gözlemlerle başlamasına rağmen her çocuğun ayrı ve özel olduğu görüşüyle; her çocuğun bakış açısını yakalamak amacıyla yapılmaktadır (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 175-176). Fraser ve Gestwicki’ye (2002) göre, dokümantasyonlar amacıyla yapılan gözlemlerde olay-örnekleme, zaman-örnekleme, anekdot kayıt gibi farklı teknikler kullanılabilirdiği gibi dijital ses ve video kayıtlar da kullanılabilir (s. 139-143).

Dokümantasyonun birinci aşaması gözlem ise ikinci aşaması da yorumlamadır. Çocukların deneyimleri sırasında farklı yöntemlerle toplanan bütün veriler (fotoğraf, gözlem, çocukların ses kaydı, çalışma örnekleri vb.) öğrenme halen devam ederken diğer öğretmenlerle paylaşılır. Projeye ilgili diğer öğretmenlerin de yorumları dahil edilerek gelecekte proje için neler yapılabileceği, çocukların şimdiye dek nasıl bir yol kat ettikleri ve neleri daha çok merak ettikleri üzerine fikir alışverişinde bulunulur. Son aşamada ise dokümantasyonun analizi yapılır. Bu süreçte öğretmenler ekip olarak çalışır ve hem yetişkinlerden hem de çocuklardan destek alırlar. Ne tür bir dokümantasyon oluşturulursa oluşturulsun, öğretmenler mutlaka ellerindeki verinin ne anlama geldiğini, çocukların düşüncelerini nasıl yansıtacaklarını, aile ve toplumu dokümantasyona nasıl dahil edeceklerini diğer öğretmenlerle birlikte analiz ederler (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 144-148). Bu aşama tamamlandıktan sonra dokümantasyon doğrultusunda yeniden planlamalar yapılmaktadır. Dokümantasyonla ortaya çıkan yeni sorular ve araştırma konuları için çevrenin nasıl düzenleneceğine karar verilerek yeniden eyleme geçilir. Bu süreçte de dokümantasyonu zenginleştirecek ve genişletecek yeni gözlemler yapılmaktadır. Dolayısıyla Şekil 1’de sunulduğu üzere, dokümantasyonun hazırlanma süreci ile eylem araştırması döngüsü oldukça benzerdir.



Şekil 1. Dokümantasyon döngüsü

Emilson ve Pramling Samuelsson'a (2014) göre alan yazın pedagojik dokümantasyonla ilgili oldukça olumlu görüşler sunmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon yoluyla çocukları ve öğrenme süreçlerini farklı açılardan görebilecekleri ifade edilmektedir (s. 178). Dokümantasyon çocukların öğrenme süreçlerini kendilerine yeniden sunarak onların yeni sorular sormalarını ve bu şekilde araştırmanın çocukların görüşleri doğrultusunda şekillenmesine izin vermektedir. Bu nedenle, dokümantasyon erken çocukluk eğitiminde katılımcılığın ve demokratikliğin sağlanmasında da önemli rol oynamaktadır (Knauf, 2017, s. 20). Dokümantasyon kayıtlarını inceleyerek çocuklar kendi düşüncelerini tekrar inceleyebildikleri gibi, öğretmenler ve aileler de çocukların nasıl düşündüklerini ve nasıl öğrendiklerini anlayabilmektedir. Dokümantasyonda bu öğrenme ve düşünme süreçlerini görünür hale getirmek amacıyla genelde şunlar bulunur (Fraser & Gestwicki, 2002):

- Dokümantasyon ve araştırma konusuna dikkat çekecek bir başlık
- Yapılan araştırma, projede edinilen bilgiler ve çocukların öğrenme sürecinin kuram ve felsefelerle ilişkisine dair açıklamalar; kurama dayalı pratik çıkarımlar
- Projenin ve etkinliklerin seçiminde neyin neden yapıldığını belirten açıklamalar; amaç ve gerekçeler
- Proje sürecinde yaşananları yansıtan her türlü yazılı ve görsel malzemeler
- Projenin nasıl ilerlediğini fotoğraf, gözlem notu vb. kayıtlarla birlikte açıklayan ifadeler
- Çeşitli etkinlik ve deneyimler sırasında çocukların ve öğretmenlerin konuşmalarından parçalar
- Çocukların çalışmalarının ve proje boyunca ortaya çıkardıkları ürünlerin sergisi
- Gelecek çalışmalara ilham kaynağı olacak sonuçların ifade edilmesi
- Sonuç ve kapanış ifadeleri

Dokümantasyon çocukların düşüncelerinin anlaşılabilir olması ve öğrenmelerinin görünür hale getirilebilmesi için bir araya getirilen her türlü sözel ve görsel kayıttır (Knauf, 2017, s. 20). Fakat dokümantasyonu oluşturmak tanımda ifade edildiği kadar kolay değildir; özellikle yeni başlayan biri için kullanması zor bir araçtır; çünkü yeni bazı beceriler gerektirir (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 135). Araştırmalara göre, öğretmenler bir taraftan dokümantasyon yaparken bir taraftan sınıfta öğrenme sürecinde aktif kalabilmenin

zor olduğunu belirtmektedirler. Dokümantasyon devam ederken aynı zamanda plan yapmak, dokümantasyonlar üzerine fikir alışverişinde bulunmak ve yansıtma yapmak çok vakit ve emek gerektirmektedir (Buldu, 2010, s. 1448; Knauf, 2017, s. 20). Ayrıca dokümantasyon çok vakit aldığı gibi, üzerinde hiç yorumlama ve yansıtma yapılamayacak kadar çok verinin biriktirilmesi de çabaların israfı anlamına gelmektedir (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 178). Buna ek olarak, Fraser ve Gestwicki (2002) projeye dönüştürülecek fikirlerin ve soruların belirlenmesinde de güçlükler yaşanabildiğini ifade etmektedir. Çocukların hangi sorularının ve ilgilerinin takip edilerek proje ve dokümantasyona dönüştürüleceğine karar vermek zor bir süreçtir (s. 145). Çünkü kimi zaman öğretmenler çabuk sönecek bir ilgi ve soru üzerinde emek ve zaman harcayabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin proje başlangıcında birbirleriyle yaptıkları tartışmalarda proje tahminlerini geliştirmeleri, seçiciliği kazanmaları ve buna göre eleme yapmaları zaman alan ve deneyim gerektiren bir süreç gibi görünmektedir.

Dokümantasyon oldukça zaman ve çaba gerektiren bir süreçtir. Malaguzzi'ye "dokümantasyonlar için böyle titizce çalışacak vakti nasıl buluyorsunuz?" diye sorulduğunda Malaguzzi : "[dokümantasyona] öncelik veriyoruz" ifadesini kullanmıştır (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 17-18). Bu noktada, dokümantasyona öncelik verilmesi ve uygulamaların bir parçası haline getirilmesinin en önemli sebeplerinden biri dokümantasyonun öğrenme faaliyetlerini doğrudan geliştirici olması ve öğretmenlerin diyalog kurarak eğitim sürecini zenginleştirme potansiyelinden kaynaklanmaktadır. Malaguzzi'nin bir meslektaşının "ne yapabiliriz?" sorusuna daha iyi bir cevap bulamayınca kadar tartışıyoruz, tartışıyoruz, tartışıyoruz ve tartışıyoruz" diyerek ifade ettiği bu süreç Reggio okullarında karşılıklı diyalog ve fikir alışverişlerinin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 18). Fakat Almanya'daki dokümantasyon uygulamalarını inceleyen Knauf (2017) dokümantasyonun çocukların ve yetişkinlerin tartışma ve yansıtmalarından çok öğretmenlerin vitriniymiş gibi algılandığını ifade etmektedir. Öğretmenler bir taraftan çocuk bakımıyla ilgili tipik görevlerini yerine getirirken bir taraftan da dokümantasyon yapmaktadır. Bu durum öğretmenin dokümantasyonlarda yansıtma yoluyla mesleki gelişim sağlamak yerine yalnızca vitrinlik dokümantasyon yapmasına (s. 32) ve sonuç olarak dokümantasyonu yük olarak algılamasına ve daha çok zorlanmasına neden olabilmektedir.

Kroeger ve Cardy (2006) öğretmenler açısından dokümantasyon hazırlamanın zorluklarını tartıştıkları araştırmalarında bazı konulara dikkat çekmektedirler. Bunlardan biri proje sürecinde hazırlanan büyük ürünlerin dokümantasyonla birlikte sergilenmesi ve saklanması problem oluşturmaktadır. Bir diğer problem ise dokümantasyona dahil edilecek fotoğraflar ve bunlara eşlik edecek yazılı metinlerin belirlenmesinde yaşanan zorluklara dayanmaktadır. Çocukların sözlü ifadeleri dokümantasyonlar açısından çok önemlidir; fakat bu ifadelerin doğru fotoğraflarla eşlenerek sunulması dokümantasyonun etkinliğini arttırmaktadır. Bu noktada öğretmenler, bu işe ayrılacak yoğun zamana ek olarak fotoğraf ve diyalog seçerek bunları birbirleriyle eşleme işinde de zorlanabilmektedir (s. 394-395).

Yansıtma ve Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma kelimesi Latince kökten gelmektedir ve anlam olarak “kıvrılma, bükme, dönme” gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Bir aynanın fiziksel görüntüyü yansıttığı gibi, düşünme süreci olarak yansıtma da aynı işlevi görür. Yansıtma, deneyimlerin daha önce fark edilmeyen ve gizli kalan kısımlarının ortaya çıkarılmasını ve görünür hale gelmesini sağlar (Wade & Yarbrough, 1996, s.64). Yansıtma günlük yaşamın bir parçasıdır. Araba kullanırken, köpeği yürüyüşe çıkardığımızda, bulaşık yıkarken eylemlerimiz hakkında kafa yoruyoruz, davranışlarımızı değerlendirir ve bir sonraki saniyede yapacaklarımızı düşünürüz. Bir arkadaşla bulduğumuzda, bir meslektaşımızla koridorda sohbet ederken veya uzak mesafedeki bir akrabayla telefonda konuşurken yaşadıklarımız hakkındaki sayısız düşünce ve duygularımızı onlarla paylaşarak yansıtma eylemini sürdürürüz. Aslında bu basit görünen yansıtma eylemleri kişisel gelişim ve iyi oluş hali için oldukça önemlidir çünkü bu süreç geçmiş tecrübelerden yeni şeyler öğrenilmesini sağlar. İnsanlar, yansıtma sayesinde öğrendiklerini kullanarak yaşamlarını geliştirmeyi ve ilişkilerini güçlendirmeyi başarır (Wade, 1997, s. 94). Yansıtma günlük hayatın bir parçasına rağmen basitçe tarif edilmesi mümkün değildir. Yansıtmanın tek bir tanımı olmamakla birlikte sorgulamadan ve zihin yormadan kural ve prosedürlere uymak yansıtıcı eylemin tam zıttı olarak ifade edilmektedir. Fakat bu temel çıkış noktasındaki fikir birliğinden sonra yansıtmanın uygulamada tam olarak nasıl işlediğine dair fikir ayrılığı da bulunmaktadır (Sparks-Langer & Colton, 1991, s. 37). Rodgers’a (2002) göre, yansıtıcı düşünmeye dair sistematik bir

tanımın olmayışı dört farklı problemi beraberinde getirmektedir. Birincisi yansıtmayı diğer düşünme türlerinden ayırmada yaşanan güçlüklerdir. İkincisi, net sınırlarla tanımlayan bir kavramın ölçülmesinin de zor olmasıdır. Üçüncüsü, yansıtmanın neye benzediğine dair açık bir resim bulunmadığından, yansıtmanın görünürlüğü ve kıymeti de azalmaktadır. Son olarak, açık bir tanım olmaksızın yansıtmanın etkilerini araştırmak da güçleşmektedir (s. 842).

Yansıtma ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır ve çok fazla tanımla birlikte yansıtma ile eş değer kullanılan yansıtıcı düşünme, yansıtıcı uygulama, yansıtıcı eylem, eylem esnasında yansıtma, eylem üzerine yansıtma gibi bazı kavramlar da ortaya çıkmaktadır (Morris, 2000, s.15). Tanımlar yazarların yansıtma ile ilgili felsefi düşüncelerine göre şekillenmektedir. Fakat tanımlara genel olarak bakıldığında deneyimlerin, varsayımların, inanç ve duyguların farkına varmayı, bunları değerlendirmeyi, sorgulamayı ve eleştirmeyi içeren bireysel ve bilişsel bir süreç olarak betimlendiği görülmektedir (Boud, Keogh & Walker, 1985, s. 18-19). Geleneksel tanımlarda yansıtmanın daha çok bireysel bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir fakat yakın zamanlarda yapılan araştırmalar yansıtıcı uygulamaların kişilerarası etkileşim ve işbirliğinden olumlu etkilendiğini göstermektedir (Cherington & Loveridge, 2014, s. 42). Yansıtma, karşılıklı fikir alışverişi, etkileşim, geribildirim alma-verme, grupta düşünme gibi süreçlerden beslenmektedir (Tikkamäkia & Hilden, 2014, s. 289). Dewey kişinin kendi kendine düşünüp, düşündüklerini kimseye ifade etmemesinin eksik kalmış düşünme eylemi olduğunu vurgulamaktadır. Kişinin düşüncelerini başkalarına onların anlayacağı şekilde açıklaması kendi düşüncelerindeki güçlü ve zayıf yanları görmesine yardımcı olur. Dolayısıyla karşılıklı etkileşim yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçasıdır (Rodgers, 2002, s. 856).

Yansıtıcı düşünme, kişinin gündelik hayatında yaptıklarıyla ilgili varsayımlarını incelemesi ve bunların farkına varmasıdır. Kişinin kendi tepkilerinin farkına varması ve bunları eleştirel şekilde değerlendirmesini kapsamaktadır. Buradaki amaç kişinin kendi yaşadıklarını tekrar yakalaması ve bunlarla ilgili eleştirel değerlendirmeler yapmasıdır (Finlay, 2008, s. 1). Genel düşünme, zihinde fikirlerin uçuşması ya da hayal kurmadan farklı olarak yansıtma, yapılandırılmış, bir odak noktası bulunan bilinçli ve aktif bir düşünme biçimidir (Gelter, 2003, s. 338). Yansıtma farklı alanlardan gelen kişiler için farklı anlamlara gelmektedir. Fakat bütün tanımlarda iyi ve istendik eylemler için kullanılan kapsayıcı bir kavram olarak altı çizilmektedir (Smyth, 1992, s. 285). Dewey'e

(1933) göre yansıtma; herhangi bir inanç ve bilginin temellendirildiği noktadan yola çıkarak dikkatle, sürekli ve etkin şekilde düşünülerek değerlendirilmesi ve sonuçlar çıkarılmasıdır (s. 9) Boud, Keogh ve Walker (1985b) ise yansıtmayı çoğunlukla beklenmedik sonuçlar doğuran bir araştırma ve keşfetme eylemi olarak tanımlamaktadır (s. 7). Yansıtma ve eleştirel yansıtma ile ilgili fikirler Sokrates gibi düşünürlerin öz-değerlendirme ve özeleştirici görüşlerinden ilham almaktadır yani yansıtma oldukça eski antik köklere dayanmaktadır. Bununla birlikte kimi yazarlar yansıtma kavramını bugünkü anlamıyla ilk kez kullanan Dewey’i işaret etmektedir. Daha modern zamanlardaki kimi araştırmacılar ise iş hayatında yansıtıcı uygulamalara dikkat çeken Donald Schön’ü referans almaktadır. Antik zamandan bu çağa pek çok farklı araştırmacı konuyla ilgili çalışmış olup, yeni bakış açıları ve farklı yaklaşımlar sunmuştur (Fook, White & Gardner, 2006, s. 8).

Yansıtma süreci tanımlanırken çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bilgi almak, işlemek, değerlendirmek, kafa yormak, ölçüp tartmak ve analiz etmek bu kavramlardan bazılarıdır. Bu kavramların her biri farklı anlamlar içermesine karşılık yansıtmanın farklı özelliklerine dikkat çekmektedir. Bu özelliklerden ilki yansıtmanın bilinçli bir eylem olmasıdır. Yani, yansıtma süreci: deneyim, fikir veya olguyla ilgili bilinçli düşünme sürecidir. İkincisi, yansıtma zaman alan çaba gerektirir ve yansıtmaya ayrılan süre arttıkça öğrenme şansı ve potansiyeli de yükselmektedir. Üçüncüsü, yansıtma bilişsel gelişime destek olur. Yansıtma, yeni fikir ve anlayışların oluşmasına yol açarak zihinsel gelişime yardımcı olur. Son olarak ise yansıtma, gelecekteki eylemleri yönlendirir ve düzenler (Wade, 1997, s. 95)

Boud, Keogh ve Walker (1985a) yansıtmayı yalın şekilde tanımlamaktadır. Buna göre yansıtma, insanların deneyimlerini hatırlamaları, düşünmeleri ve değerlendirmeleridir (s. 19). Yansıtma kişinin şuanda yaşadığı deneyimden ayrılarak veya bir adım geri çekilerek ne olduğunu eleştirel bir gözle anlamaya çalışması olarak tanımlansa da aslında yalnızca geçmişle ilgili bir değerlendirme süreci değildir (Wade, 1997, s. 94). Yansıtma, kişinin yeni bilgiler ışığında eski deneyimlerini gözden geçirmesini sağlar, yeni ve eski arasında bir bağlantı kurmasına yardımcı olur. Böylece, yansıtma sayesinde hem geçmiş deneyimlerden ders çıkarılır hem de gelecek deneyimlere yön verilmiş olur (Wade & Yarbrough, 1996, s. 64).

Yansıtıcı düşünme pek çok eğitimcinin ve bilim insanının uzun zamandır dikkatini çeken bir kavramdır. Konuyla ilgili alanyazın incelediğinde öncelikle John Dewey öne

çıkılmaktadır (Rodgers, 2002, s. 843) ve Dewey'in yazılarında yansıtıcı düşünme kavramının daha çok felsefi açıdan ele alındığı görülmektedir. Dewey'e göre yansıtma öncelikle bir durumdan kuşku duyulması ile başlar. Ardından, bu kuşkuyu yansıtan bir problem durumu oluşturulur, çözüm aranır ve çözümlerden hangisinin uygun olduğu test edilir (Ersözlü & Arslan, 2009, s. 684).

Yansıtma ile ilgili konulara yönelik ilgi farklı disiplin alanlarında ve farklı ülkelerde giderek artmaktadır. Özellikle yetişkinlerin mesleki hayatında kullandıkları yansıtma profesyonel kimliğin önemli bir parçası olarak vurgulanmaktadır (Finlay, 2008, s. 2). Bunun bir sonucu olarak da yansıtma ile ilgili öğrenme ve araştırma konularında çok çeşitli anlayışların ortaya çıktığı bilinmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme ve yansıtma ile ilgili bu ilgi yoğunluğu ve literatür zenginliği karşısında yansıtmanın farklı disiplinlerde ve mesleklerdeki gelişiminin takip edilmesi güçleşmektedir (Fook, White & Gardner, 2006, s. 3).

Boud, Keogh ve Keogh (1985b) yansıtmanın özelliklerini özetledikleri çalışmalarında üç faktöre dikkat çekmektedirler. Bunlardan ilki yansıtmanın bireyin kendi içinde gerçekleştireceği bir süreç olmasıyla ilgilidir. Yani çocuklar kendileri öğrenirler ve kendi deneyimleri üzerine yansıtma bulabilirler. Öğretmeneler yardımcı olmak amacıyla sürece dahil olabilirler fakat çocukların yerine öğrenemez ve yansıtma bulunamazlar. Dolayısıyla, bu süreçte çocuk kendisi tamamen kontrolü elinde bulundurur. İkincisi yansıtma, amaçlı bir eylemdir. Yansıtma, başboş dolambaçlı bir iş olmamakla birlikte hayal kurarak da gerçekleştirilemez; bir hedefe yönelik amaçlı bir eylemdir. Son olarak, yansıtma bilişsel ve duyuşsal öğelerin bir arada ve etkileşimde bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Örneğin, kişinin kendisiyle ilgili negatif duyguları öğrenmesinin önündeki en büyük engeldir. Diğer taraftan olumlu duygular öğrenme sürecinin geliştirip zenginleştirir (s. 11).

Wei ve Yip (2008) yansıtmanın temel özellikleri arasında "aktif bir eylem" olmasına dikkat çekmektedirler. Yansıtma pasif değildir, aksine aktif şekilde analiz, sentez ve ilişki kurma gibi süreçleri gerektirir. Yalnızca ve basit şekilde geçmişte ne olduğunu düşünmek de değildir, olayların neden bu şekilde geliştiği hakkında düşünmek ve başka bir açıdan bakılsaydı deneyimin nasıl farklı olabileceği üzerine kafa yormaktır (s. 23).

Claxton ve Carr (2004) çocuklarda düşünme becerilerinin gelişiminde kararlılık, sorgulama ve işbirliği yapma gibi bazı tutumların önemine dikkat çekmektedir. Çocukların herhangi

bir olay karşısında şüphelerini dile getirmeleri ve yüzeyde görünenden daha derine inmeye çalışmaları düşünce üzerinde kararlılıklarını gösterir. Tatmin edici bir sonuca ulaşana kadar sorgulamaya devam etmeleri ve bu öğrenme sürecine karşı olumlu bir duruş sergilemeleri çocukların düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça önemli tutumlardır (s. 88). Dolayısıyla, yansıtıcı düşünmenin yalnızca bilişsel bir süreç olduğunu söylemek doğru değildir. Yansıtıcı düşünme duyuşsal ve sosyal tutumlar da gerektirmektedir. Yaşantı ve deneyimler yansıtıcı düşünme için olmazsa olmazlardır. Yani, yansıtma bir olay ile başlar. Olaydan bir şeyler öğrenebilmek ve çıkarımlar yapabilmek için kişi bu olaydaki deneyimi oluşturan parçaları, varsayımlarını, öngörülerini değerlendirir (Wei & Yip, 2008, s. 21). Deneyimin nasıl anlamlandırıldığı ve yorumlandığı oldukça önemlidir. Bu aşamada yansıtıcı süreci teşvik edecek bazı tutumlara ihtiyaç vardır. Bu şartlar yansıtıcı düşünmenin ortaya çıkması ve gelişmesi açısından vazgeçilmezdir (Morris, 2000, s. 20) Bunlardan ilki açık fikirliliktir. Bütün önyargılardan uzak olmak; kesin doğru diye kabul edilenlerde bile hata olabileceğini kabullenmektir. İkincisi samimiyettir. Samimiyet, ilgilenilen konunun coşku ve hevesle incelenmesidir. Üçüncüsü doğruluk ve doğrudanlıktır. Yani, başkaları ne derse desin, kişinin kendi deneyimlerine güvenmesidir. Dördüncüsü, sorumluluk; beşincisi ise yansıtma hazırlığıdır. Tüm bunlara ek olarak, merak ve gelişme arzusu yansıtma için gerekli tutumlardır (Rodgers, 2003, s. 858-863). Bu noktada, Phan (2006) çocukların epistemik görüşlerinin de yansıtıcı düşünmelerinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Şöyle ki, öğrenmenin eğitim ve deneyimler yoluyla gerçekleştiğine inanan çocukların öğrendikleri ve deneyimledikleri şeyler üzerine yansıtma yapmaları daha olasıdır. Benzer şekilde, çocukların yansıtma üzerindeki eksiklikler öğrenmeyle ilgili yanlış inançlarından kaynaklanabilmektedir. Öğrenmenin fazla çaba gerektirmeyen hızlı bir süreç olduğuna inanan, kişiden kişiye değişebilen yoruma bağlı bilgi yerine tek doğrunun peşinde olan çocukların öğrendikleri üzerine kişisel olarak değerlendirme yapmaları pek mümkün değildir. Yani, epistemik görüşler çocukların bilgi ve öğrenmeyle ilgili düşünce ve inançlarını etkileyerek yansıtma eylemleri üzerinde belirleyici olmaktadır (s. 603).

Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları

Yansıtmayı ilk kez kavramsallaştıran Dewey'e (1910) göre yansıtıcı düşünmenin iki temel bileşeni vardır (s. 9) ve bu bileşenler yansıtmayı diğer düşünme türlerinden ayıran temel

öğelerdir (Leung & Kember, 2003, s. 61). Bunlardan ilki kuşku, duraksama ve şüphe durumudur. Bu durumdayken çocuk var olan düşüncesiyle ilgili kafa karışıklığı yaşar ve düşüncesini bir süreliğine askıya alır. Yani bir anlık da olsa duraksar ve ara verir. Yansıtıcı düşünmenin ikinci boyutu ise düşüncenin altında yatan varsayımı çürütecek veya destekleyecek bilgileri arama ve araştırma eylemidir. Kuşku ile yaklaşılan düşünce yeni bir gözle incelenerek, bu düşünceyi sorgulatan kuşklara cevap aranır (Dewey, 1910, s. 9-10). Yani, kişi öncelikle algıladığı veya yaşadığı şeye şüpheyile yaklaşır; ardından bu kuşkuyu ve zorluğu anlamak ve gidermek üzere daha çok bilgi aramaya başlar (Lukey, 2006, s. 8). Benzer şekilde Dewey (1910) yansıtmanın beş aşaması olduğundan söz etmektedir. Birinci aşamada çocuk zorluğu hisseder veya fark eder. Deneyiminde veya düşüncesinde zorluğu fark eden çocuk ikinci aşamada bunu tanımlamaya ve adını koymaya çalışır. Bu sorunun ne olduğunu yorumlayarak sorunun yerini belirlemeye çalışır. Üçüncü aşamada ise çocuk sorunun muhtemel çözümlerini bulmaya çalışır. Çocuğun her bir çözüm önerisiyle ilgili muhtemel getirileri değerlendirerek fikir yürüttüğü aşama dördüncü aşamadır. Son aşamada ise gözlem ve deneme sonucunda bir fikre karar verir veya reddeder (s. 72). Bu aşamaların birbiri arkasından gerçekleşmesi zorunlu değildir fakat bütün aşamalar yansıtıcı düşünmenin oluşması için ayrı ayrı önemlidir (Loughran, 1996, s. 5).

Dewey'den farklı olarak Donald Schön yansıtıcı düşünmeyi daha çok uygulamaya dönük olarak ele almıştır. Schön yansıtıcı düşünmeyi eğitimcilerin nasıl kullanabileceği üzerinde durmuştur (Ersözlü & Arslan, 2009, s. 684) ve buna göre iki tür yansıtma olduğuna karar vermiştir: “eylem hakkında yansıtma” ve “eylem sırasında yansıtma” (Schön, 1983, s. 50-54). Eğitim sürecinde ders planı yapmak ve ders planlarını değerlendirmek eylem hakkında yansıtma örnek gösterilirken, ders esnasında öğrencilerin beklenmedik tepkileri, soruları ve davranışlarına karşı eğitimcinin çözüm bulma arayışı ise eylem sırasında yansıtma olarak ele alınmaktadır (Walker, 2006, s. 216; Zeichner & Liston 1996, s. 14). Eylem hakkında yansıtma ve eylem sırasında yansıtma alanyazında sıklıkla tartışılan iki kavramdır. Bir olay olurken onunla ilgili bir şeyler öğrenebilmek yani eylem sırasında yansıtma oldukça güçtür çünkü zaman açısından, fiziksel açıdan ve ruhsal açıdan olaya henüz çok yakın bulunduğu için o anda ne olduğunu tam olarak kavramak mümkün olamayabilir. Diğer taraftan, özellikle yoğun zamanlarda, geriye dönüp geçmiş deneyimleri değerlendirmek bir an önce halledilmesi gereken güncel işleri aksatacağından, eylem

hakkında yansıtmaya çok az zaman kalabilmektedir. Dolayısıyla, iyi yapılan şeylerden gelecek için yeni çıkarımlarda bulunma imkânı ve daha az iyi yapılan şeyleri düzeltme ihtimali oldukça azalmaktadır (Wilson, 2008, s. 178-179).

Yetişkinlerin, özellikle öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını inceleyen araştırmalarda yansıtmanın üç bileşeninden söz edilmektedir. Bunlardan yansıtmanın bilişsel boyutudur. Öğretmenlerin bilgiyi nasıl işledikleri ve karar verdikleri üzerinde duran bilişsel boyut plan yapma ve karar alma süreçlerindeki yansıtmaya odaklanmaktadır. İkinci boyut eleştirme bileşenidir. Eleştirme, düşüncelerin altında yatan ve düşünceleri yönlendiren deneyimleri, değerleri, amaçları ve sosyal yapıları fark etmeyle ilgilidir. Son olarak, öğretmen öyküsü olarak adlandırılan üçüncü boyut öğretmenlerin kendi deneyimlerini ve başlarına gelenleri nasıl yorumladıklarına odaklanır (Sparks-Langer & Colton, 1991, s. 37). Öğretmenlerin kendi mesleki deneyimleri ve bilgileri üzerine yansıtmaları bu üç bileşenden oluşmaktadır.

Boud, Keogh ve Walker'a (1985b) göre yansıtma çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte genelde üç adımda gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi hazırlanma; ikincisi, eylemle meşgul olma/bir işle uğraşma ve üçüncüsü, deneyimin işlenmesidir. Hazırlanma aşamasında kişiler henüz gerçekleşmemiş olan deneyimle ilgili önceden düşünür, ön bilgi alır, planlama yapar. Çocukların kendilerinden ne beklendiğini anlamaya çalıştıkları ve buna göre plan yaptıkları bu süreç hazırlanma olarak adlandırılmaktadır. İkinci aşama deneyimi yaşamaktır. Deneyim başlarda çocukların hevesini kırabilir veya kendilerini ayarlamalarına zaman kalmaksızın sürekli yeni şeyler gözlemleyebilir ve öğrenmeye uyum sağlamakta zorlanabilirler. Bu aşamada çocuklar deneyimlerini hemen değerlendirmek konusunda zorlanabilirler. Deneyimin kendisi zaten yeterince yorucudur ve çaba gerektirmektedir. Dolayısıyla, deneyim esnasında yansıtma bulunmak zor olabilmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise deneyimleri hakkında görüşlerini belirtirler. Çocuklar kendi deneyimlerine geri dönüp bakarak yorum yapmaktadırlar. Her üç aşamada yansıtma farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Örneğin ilk aşamada deneyimle ilgili tahminler önemliken, ikinci aşama olan deneyim sürecinde çocukların karşılaştıkları bu yeni deneyimin bilişsel ve duyuşsal olarak üstesinden gelme becerileri önem kazanmaktadır (s. 8-10).

Wei ve Yip (2008) iki tür yansıtmaya dikkat çekmektedirler. Bunlardan ilki yüzeysel yansıtma ki daha çok eylemler ve davranışlar üzerine yapılır. İkincisi ise derinlemesine yansıtma. Bu tür yansıtma ise eylemlerin arkasında yatan varsayımlar ve değerler

üzerine yansıtma yapılır. Yüzeysel yansıtma, kişiyi kendi deneyimleri hakkında sistematik ve yapılandırılmış biçimde düşünmeye yönlendirdiği için önemlidir. Yüzeysel yansıtma kişinin kendi deneyiminden uzaklaşarak, süreç içinde yaptıklarına başka birinin gözüyle bakmasına imkan tanır. Derinlemesine yansıtma ise kişi neden “bu şekilde” davrandığını sorgular. Kendi varsayımlarını belirlemeye ve varsayımlarının yanlış olabileceğini görmeye çalışır. Böylece, derinlemesine yansıtma kişinin kendi geçmiş deneyimlerinden öğrenmesine fırsat oluşturduğu gibi gelecekteki deneyimlerini daha iyi yönetmesini sağlar. Dolayısıyla yüzeysel ve derinlemesine yansıtma arasında aşamalı bir durum söz konusudur. Yüzeysel yansıtma derinlemesine yansıtmanın yapılmasına imkan tanıyan zemini oluşturmaktadır (s. 23-25).

Davis’e (2006) göre, yansıtma her zaman üretken olmayabilir ve bu nedenle yansıtmayı iki başlıkta incelemek mümkündür: üretken olan ve üretken olmayan yansıtma. Üretken olmayan yansıtma daha çok betimseldir ve odak noktası belli değildir. Bireyin “...’yı sevdim; ...’yı beğenmedim” gibi kalıp ifadelerle geçmiş deneyimleri hakkında görüş bildirmesidir. Dolayısıyla üretken olmayan yansıtma analiz ve değerlendirme söz konusu değildir. Buna karşılık, üretken yansıtma varsayımları sorgulamayı, farklı fikirlere açık olmayı, analitik düşünmeyi, bağlantıları ve ilişkileri fark edebilmeyi gerektirir (s. 282-283). Benzer şekilde, Leung ve Kember (2003) geliştirdikleri yansıtıcı düşünme ölçeğinde dört alt boyuta dikkat çekmektedirler. Buna göre, yansıtıcı düşünmenin alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere dört farklı seviyesi bulunmaktadır (s. 64). İlk ve en alt seviye alışkanlığa dayalı davranışlardır. Çok önceden öğrenilen veya sık tekrar edilen davranışların fark edilmeksizin otomatik şekilde yapılması alışkanlık olarak tanımlanmaktadır. Yani bu tür davranışlarda bilinçlilik hali çok azdır ya da hiç yoktur. Örneğin kurallara veya prosedürlere mekanik şekilde uymak alışkanlığa dayalı davranışlardandır. İkinci seviye anlamadır. Anlama durumu bir olayın başka boyutlarını ve ilişkilerinin görmeksizin sade biçimde kavramadır. Yüzeysel bir yaklaşımla konuyu anlamaktır. Yansıtıcı düşünmenin ikinci aşaması olan “anlama” düzeyinde kişi herhangi bir konuyu kendi hayatından soyutlayarak, ne anlama geldiğini düşünmeksizin ve sorgulamaksızın olduğu gibi kabul ederek anlar. Üçüncü aşama yansıtmadır. Yansıtma, bir fikri veya bu fikrin dayandığı temeli aktif, sürekli ve dikkatli şekilde değerlendirme ve sonuç çıkarma sürecidir. Yansıtma anlamadan farklı olarak kişinin öğrendiği konuyu içselleştirmesi ve daha önceki bilgi ve deneyimleriyle bütünleştirmesi anlamlarını taşır.

Yani öğrenilen şeye kişisel olarak bir anlam yükleme durumu söz konusudur. Dolayısıyla anlama durumundaki yüzeyselliğin aksine yansıtma durumunda derinlemesine bir yaklaşım ve bakış açısı bulunur. Son olarak dördüncü ve en üst seviye olan eleştirel yansıtma aşamasında kişinin dünyaya bakış açısının değişimi ve dönüşümü gerçekleşir. Yansıtıcı düşünmenin de üstü olarak tanımlanan eleştirel yansıtma kişinin neden “başka şekilde değil de böyle” düşündüğünü, inandığını, davrandığını fark etmesidir. Yani, kişinin önceki öğrenmelerinden kaynaklanan bilinçli veya bilinçsiz varsayımlarının bugünkü düşünce ve değerlerini yönlendirdiğini anlaması eleştirel yansıtmanın temelini oluşturur (Kember vd., 2000, s. 383-386; Leung & Kember, 2003, s. 69). Bu sınıflandırmaya yönelik deneysel bir araştırma yürüten Phan (2006) alt seviyelerin üst seviyeleri etkilediğini ve yordadığını tespit etmiştir. Yani, örneğin, anlama basamağı sonraki yansıtma ve eleştirel yansıtma düzeylerini etkilemektedir. Bu basamakların her biri farklı düzeyde zorlayıcı deneyimler öngörür ve her insan bu sıralamada ilerlemeyebilir. Fakat genel olarak bir aşamada edinilen bilgi ve deneyimler çocukların yansıtıcı düşünmenin bir sonraki aşamasını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (s. 594).

Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi ve Desteklenmesi

Yansıtmanın nasıl geliştiğini ve ne neden bütün insanlarda yaygın şekilde görülmediğini araştıran Gelter'e (2003) göre yansıtmanın nasıl ortaya çıktığı ve düşüncelerin yansıtma sürecinde nasıl üretildiği bilişsel bilimin halen cevap aradığı bir sorudur. Yansıtma sırasında ilgili düşünceler yansıtıcı süreç tarafından ayrı ayrı üretiliyor olabilir. İkinci bir açıklama ise doğaçlama şekilde üretilen düşüncelerden ilgili olanların seçilmesi şeklinde yansıtmanın gerçekleşiyor olabilmesidir. Bu noktada birinci açıklama genetik yatkınlık iddialarını ortaya çıkarmaktadır. Yani yansıtma beynin belli bir bölgesinin ilgili düşünceleri üretme işini kolaylaştırıyor olması gerekmektedir. Yani, yansıtmanın zihnin kalıtsal özelliklerinden doğduğu düşünülmektedir. İkinci açıklama ise genetik faktörlerden çok öğrenilmiş bilinçli bir seçim sürecini işaret etmektedir (s. 338). Buna göre, yansıtma içinde bulunan toplumun özelliklerinden de etkilenen ve sonradan öğrenilen bir özelliktir; bu nedenle de bütün insanlar başarılı şekilde yansıtma uygulayamamaktadır (s. 343). Bu noktada, Dewey yansıtmanın zamanla ve tecrübeyle edinilen karmaşık, entelektüel ve duygusal bir girişim olduğunu hatırlatmaktadır (Rodgers, 2002, s. 844).

Erken çocukluk döneminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde çocuğun kendisi, yetişkinler ve fiziksel çevre temel faktörlerdir. Yetişkinlerin bu süreçteki rolü öncelikle soru sormaktır. Çocuklara sorulan “nasıl, niçin ve ne” soruları yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Yetişkinlerin bu tarz sorularına alışan çocuklar zamanla kendi kendilerine ve başkalarına da benzer sorular sorarlar. Böylece çocukların hayatında yansıtıcı düşünme günlük ve doğal bir hal alır (Walsh, Murphy & Dunbar, 2007, s. 20). Diğer taraftan çevre açısından değerlendirildiğinde yansıtmanın ortaya çıkması ve gelişebilmesinde ortamın özellikleri de önemlidir. Yansıtmanın gelişebilmesi için ortamın çocuğa güven vermesi gerekmektedir. Çocuklar kendilerini güvende hissettiklerinde yansıtıcı düşünme en iyi şekilde gelişir. Korku, güvensizlik, stres ve küçük düşme endişesinin bulunduğu bir atmosferde yansıtıcı düşünme gelişemez (Morris, 2000, s. 21).

Yansıtıcı düşünmenin gelişebilmesi için kullanılan stratejiler alanyazında sözel stratejiler, yazmanın dahil olduğu stratejiler ve sözlü-yazılı kombinasyonun kullanıldığı stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Morris, 2000, s. 25). Epstein (2003) çocukların yansıtıcı düşüncelerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin bazı stratejileri kullanabileceklerini ifade etmektedir. Buna göre, öncelikle yansıtmanın günlük bir rutin haline gelmesi ve tüm güne yayılması gerekmektedir. Ayrıca açık-uçlu sorular sormak, çocukların yaptıklarını ve söylediklerini yorumlayarak genişletmek, birbiriyle çelişen düşünce ve yorumları kabul etmek, çocukların söylediklerini ve yaptıklarını not almak, çocukların planları ve yaptıkları arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayacak deneyimler sunmak ve çocukların faaliyetlerini sonraki günlerde de devam ettirebilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapmak yetişkinlerin yansıtıcı düşünmeyi desteklemek adına yapabilecekleri şeyler arasında en önemlilerdir (s. 6-8).

Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimsel Önemi

Yirmi birinci yüzyılda küresel ekonomi ve teknolojiye gerçekleşen hızlı değişimler öğretmenleri iyi iletişim kuran, etkili şekilde sorun çözen, işbirliği kuran yaratıcı çocuklar yetiştirmeye yönlendirmektedir. Çocuklar ise bu becerileri yansıtıcı, üst bilişsel ve öz-düzenlemeye dayalı düşünebildikleri takdirde kazanmaktadırlar. Dolayısıyla, bilgiye ulaşmanın çok kolaylaştığı günümüzde, eğitimin amacı bilgi vermekten ziyade çocukların bildikleri üzerine düşüncelerini sağlayacak deneyimler sunmaktır. Okul öncesi dönem

eğitiminden bir örnek vermek gerekirse “duyular” konusu hemen her okul öncesi eğitim programında bulunur. Bu konuyla ilgili çocukların duyularını kullanmalarını sağlayacak etkinlikler tasarlamak çocukların bilgiye ulaşmalarını sağlar. Fakat duyularla ilgili zengin öğrenme deneyimleri sunulduğunda çocuklar konunun derinine iner ve duyuları anlarken aynı zamanda düşünmeyle ilgili yeni stratejiler geliştirebilirler. Yani, yetişkinler çocukların merakını uyandırdığında, soru sormalarını sağlayacak deneyimler sunduğunda, yeni sorunlar bulup çocuklarla beraber çözmeyi denediğinde, çocuklar bilgi edinmenin ötesine geçerek bildiklerini kullanarak düşünmeye başlarlar (Salmon, 2016, s. 480-481). Buradan yola çıkarak, eğitim araştırmaları özellikle son yıllarda yansıtma ve yansıtma uygulamalarının öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl kullanılacağıyla ilgili çalışmalara yer vermektedir (Phan, 2009, s. 930). Bu nedenle, yansıtıcı uygulama ve eleştirel yansıtma ile ilgili literatürün büyük kısmında yansıtmanın eğitim öğretimde nasıl kullanılacağı tartışılmıştır (Fook, White & Gardner, 2006, s. 6). Yansıtma ve yansıtıcı düşünmeyi eğitim alanında inceleyen araştırmalar çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenlere odaklanmaktadır (Grushka, McLoad, & Reynolds, 2005; Harrison, Lawson, & Wortley, 2005). Fakat çocukların ve öğrencilerin öğrenme hayatında da yansıtmanın yeri vardır, özellikle gelecekteki akademik başarının belirlenmesi ve düzenlenmesinde yansıtma önemli bir rol üstlenmektedir (Phan, 2009, s. 932). Yansıtma öğrenme ve öğretme sürecinde oldukça önemlidir çünkü bir konu hakkında farklı görüşlerin olduğunu fark eden, kendi görüşlerini açıklamasına ve genişletmesine izin verilen çocukların bu bilgileri hatırlamaları ve kullanmaları daha olasıdır (YuekMing & Manaf, 2014, s. 974). Ayrıca araştırmalarda yansıtıcı düşünme becerileri ile çocukların öz-yeterlik inançları, öğrenme çabaları, başarı hedefleri ve çalışma stratejileri arasında da ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Yani, yansıtma ve öğrenme süreçleri arasında bir bağlantı vardır (Leung & Kember, 2003; Phan, 2007). Çocukların henüz deneyim sona ermeden o deneyimle ilgili bilgileri, görüşleri ve sorunları tartışabiliyor olmaları öğrenme çıktılarının zenginleşmesini sağlar. Dolayısıyla yansıtma, eğitim sürecinde de değerli ve önemlidir. Bu noktada, özellikle üniversite eğitim sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faaliyetler üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanan yansıtıcı düşünmenin gerek bir ders kapsamında konu tabanlı olarak gerekse genel anlamda becerilerin gelişimi ve öğrenme açısından önemli olduğu kabul edilmektedir (Lucas & Tan, 2006, s. 3). Diğer taraftan yetişkinlik dönemindeki meslek hayatında yansıtma insanların

kendi meslekleriyle ilgili daha eleştirel olmalarını ve uzmanlaşmalarını sağlayacak bazı özel becerilerin edinilmesini kolaylaştırmaktadır (Phan, 2009, s. 930).

Eğitim ortamlarındaki yansıtıcı uygulamaların kökeni bir sorunun başka bir soruyla cevaplandığı Sokratik sorgulama yöntemine dayanmaktadır (Tilley, Marsh, Middlemis & Parrish, 2010, s. 1.). Çocuklarda yansıtıcı düşünme farklı yöntemler kullanılarak sınıf ortamında desteklenebilir. Başlıca yöntemler öğrenme günlüklerinin tutulması, kavram haritaları oluşturmak, başkalarına ve kendine sorular sormak ve öz değerlendirme yapmaktır (Xie & Sharma, 2013, s. 549-551). Yansıtıcı düşünmenin eğitim ortamlarında etkili şekilde kullanılabilmesi için yol gösterici veya yönlendirici bir kimsenin varlığı önemli ve yararlıdır. Yansıtıcı düşünme sürecini canlı tutmayı sağlayacak bu kişi sorular sorarak çocukları farklı şekillerde düşünmeye yönlendirir ve böylece çocuklar sürekli aynı bakış açısında kalmayıp, kendilerini tekrar etmemiş olurlar. Özetle, yansıtıcı düşünmenin öğrenilmesinde ve uygulanmasında bir eğitiminin kılavuzluk etmesi oldukça faydalıdır (Tilley vd., 2010, s. 4).

Yansıtıcı Düşünme ve Pedagojik Dokümantasyon İlişkisi

Yansıtma insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan iletişim halindeyken veya yalnızken sürekli yansıtımda bulunur. Fakat günlük hayat akışı içinde deneyimlerden daha iyi yararlanmak üzere yansıtıma özel olarak zaman ayıramamaktadır. Yansıtmanın eğitimde ve gelişimde oynadığı önemli rol de göz önünde bulundurulduğunda çocukların erken yaşlardan itibaren yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesi önemli bir konudur. Fakat bununla birlikte yansıtıcı düşünme becerileri doğrudan öğretilemez olduğundan özel planlanmış etkinlikler aracılığıyla bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Wade, 1997, s. 94). Düşünme eylemi açıkça gözlenemez olduğundan değerlendirilmesi zordur fakat düşünceler dil yoluyla aktarılır ve kayıt altına alınırsa görülebilir hale gelir. Rinaldi'ye (2006) göre, Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulaması çocukların hatırlama ve yansıtma deneyimleri için uygun bir araçtır. Reggio Emilia okullarında, eğitimciler çocukların çalışmalarından dokümantasyon oluşturur ve böylece çocukların düşünceleri görünür hale gelir. Dokümantasyon sürecinde eğitimciler yaptıkları etkinlikleri ve uygulamaları hatırlatarak çocukların kendi düşüncelerinin farkına varmalarını ve geçmişten bu yana nasıl geliştiklerini görmelerini sağlar. Böylece düşünceler gözlemlenebilir hale

gelir (Salmon, 2008, s. 458). Pek çok araştırmacı dokümantasyon, öğrenme ve yansıtma arasındaki ilişkiden söz etmektedir (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 380). Bu noktada, Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramı dokümantasyonla hayat bulmaktadır. Çocuklar ve yetişkinler dokümantasyonla birlikte kendi davranışları ve öğrenme süreçleri üzerine yansıtma bulurlar. Yani, dokümantasyon çocukların düşüncelerini yansıtıcı biçimde ifade etmeleri ve zenginleştirmeleri için çok önemli bir araçtır (Hartman, 2007, s. 57).

Dokümantasyon, çocuklara birbirlerinin düşüncelerini görme ve birbirleriyle etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır. Bu noktada yansıtmanın özellikle işbirliğine dayanan boyutunun dokümantasyondan olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Rodgers'a (2002) göre, yansıtmanın işbirlikçi özelliğinin üç önemli faydası bulunmaktadır ki bunlar dokümantasyon ile yansıtma arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından da önemlidir. Yansıtma, deneyimin değerini artırır. Kişi kendi başınayken önemli olan deneyimleri fark etmeyerek önemsiz sayabilir. İkincisi ise yansıtmanın yeni bir bakış açısı sunmasıdır. Diğerleriyle etkileşim içinde olmak yeni anlayışların geliştirilmesi ve genişletilmesini sağlar. Üçüncüsü ise yansıtmanın araştırma sürecine destek olmasıdır (s. 857).

Çocukların yansıtıcı düşünme sürecinde geribildirim önemli bir yeri vardır. Geribildirim sayesinde çocuklar kendi deneyim ve düşüncelerini değerlendirmede aktif bir rol alabilirler. Çocuklar aldıkları geribildirimini inceleyerek yeniden soru sorabilir ve böylece geribildirim diyalogları oluşturulur. Bu süreçte çocuklar kendi deneyimleri üzerine yansıtma bulurken öğretmenler de çocukların düşünce ve algılarını daha rahat şekilde görebilmektedirler. Öğretmen, geribildirimlerini çocuklara açıklayarak örnekler verirken çocukların yansıtıcı deneyimler yaşamalarına imkan tanımaktadırlar (Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan & Schaap, 2011, s. 228). Bu noktada, dokümantasyonun ortaklaşa hazırlanan bir geribildirim olduğu bilinmektedir. Çocukların öğrenme süreçleri ve düşünceleriyle ilgili bir tür geribildirim verilmektedir. Dolayısıyla, dokümantasyonun geribildirim vermek suretiyle yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici bir rolü bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki dokümantasyon uygulamaları çoğunlukla Reggio Emilia Yaklaşımı ile etiketlenmektedir. Reggio Emilia yaklaşımına göre dokümantasyonun en temel amacı çocukların kendilerinin ifade ediş şekillerine ve eylemlerine odaklanmak olup, dokümantasyon bu süreçte çocukların geçmiş deneyimlerini hatırlamalarına ve bunlar

üzerine yansıtma bulunmalarına izin veren bir araç olarak kullanılmaktadır (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 379).

Yansıtma, kişinin bir köşeye çekilip kendi fikirleriyle baş başa kaldığında gerçekleştirdiği bir yalnızlık eylemi değildir. Yansıtma dışlanmış ya da izole edilmiş bir ortamda gerçekleşmez aksine kişinin kendi deneyimi ve etrafındaki dünyayla aktif etkileşim sürecini içerir (Wei & Yip, 2008, s. 20). Bu noktada düşünme ve yansıtıcı düşünmenin sosyal etkileşim içinde geliştiği bilinmektedir. Buradan yola çıkarak, gerek hazırlanma ve gerekse değerlendirilme aşamasında sosyal etkileşimin çok yoğun gerçekleştiği dokümantasyonların yansıtıcı düşünmeye olumlu katkı yapması beklenmektedir. Yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesi amacıyla kullanılan sınıf-içi tartışmalar yapılandırılmış sosyal etkileşimlerdir. Genelde soru sormaya, dikkatlice dinlemeye, varsayımları yeniden değerlendirmeye dayanan bu tartışmalar çocukların veya yetişkinlerin karşılıklı konuşmalarından farklıdır (Lukey, 2006, s. 8-9). Bu kapsamda, bahsedilen sınıf içi tartışma ortamına zemin oluşturduğu ve bu ortamı zenginleştirdiği bilindiğinden dokümantasyon yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Üstbiliş

Üstbiliş, son yıllarda psikoloji ve eğitim alanına kazandırılan ve bu iki alanda sıklıkla kullanılan bir kelime haline gelmiştir. Konuyla ilgili pek çok araştırma makalesi yazılmış olup üstbiliş kavramı genişletilmiştir; böylece konferanslar bu kavramın farklı alanlarda uygulamalarına yönelik araştırma sonuçlarıyla zenginleşmektedir (Shaughnessy, Veenman & Kleyn-Kennedy, 2008, s. 1). Yaklaşık olarak son 40 yıldır bilişsel psikolojinin temel çalışma alanları arasında yer alan üstbilişle ilgili araştırmalar John Flavell ile başlamaktadır. John Flavell “üstbiliş” alanının “babası kabul edilir”; ve bu alanda gerek kuramsal gerekse deneysel pek çok araştırması bulunur (Mahdavi, 2014, s. 530; Papaleontiou-Louca, 2008, s. xiii).

Üstbilişle ilgili terminolojinin ve kavramların ortaya çıkmasında üstbilişle ilgili araştırma tarihi oldukça önemlidir. Bu nedenle, üstbilişle ilgili temel boyutların anlaşılması bakımından öncelikle farklı amaçlarla ve farklı disiplinlerce yürütülen üstbiliş araştırmalarına genel bir inceleme yapmak gerekmektedir. Üstbilişle ilgili tanımlar ve araştırmalar iki temel kaynaktan gelmektedir. Bunlardan biri bilişsel psikoloji

çalışmalarıdır; diğeri ise özellikle Piaget sonrası şekillenen gelişim psikolojisi çalışmalarıdır (Schwartz & Perfect, 2002, s. 2). 1980'lerin öncesinde üstbilişle ilgili araştırmalar daha çok üstbilişin gelişim aşamaları ve süreçleri ile ilgiliyken 80'ler ve 90'lardaki araştırmalar yetişkinlerin zaten gelişmiş olan üstbilişsel süreçlerinin bilişsel psikologlar tarafından incelenmesine odaklanmıştır (Son & Schwartz, 2002, s. 15). Üstbilişle ilgili modern çalışmalar 1990 yılında üstbilişin kontrol ve izleme boyutlarının keşfedilmesiyle yeni bir döneme girmiştir. Üstbilişsel izleme ve kontrol kuramı üstbilişle ilgili ayrı ayrı yapılan araştırmaları yeniden organize etmeye ve bunları birbiriyle bütünleştirmeye izin vermiştir. Daha önce hafıza ve bilişsel süreçler üzerine yansıtma çerçevesinde araştırılan üstbilişin aslında kontrol, düzenleme ve izleme gibi fonksiyonlarının da bulunduğunu göstermesi bakımından da bu araştırmalar önemli bir dönüm noktası olmuştur (Schwartz & Perfect, 2002, s. 4). Özetle, 1970'lerden başlayarak gelişen üstbiliş kavramının tanımlanmasında ve bu kavrama yönelik terminolojinin çeşitlenmesinde farklı alanlarda yapılan araştırmalar etkin rol oynamıştır.

Üstbilişin Tanımı

Üstbilişe dair ilk tanımı yapan ve bu kavramı örneklerle açıklayan kişi Flavell'dir (Tarricone, 2011, s. 1). Flavell'in yayınladığı üstbiliş tanımıyla birlikte 1970'lerden günümüze üstbiliş eğitim ve psikoloji biliminin araştırmalarında sıklıkla yer alan bir kavram haline gelmiştir (Hartman, 1998, s. 1). Flavell'e (1976) göre üstbiliş kişinin kendi bilişsel süreçleri, bilişsel çıktıları; veya bunlarla ilgili ilgili her türlü özelliği hakkında sahip olduğu bilgidir. Aynı zamanda kişinin bilişsel bir amaç doğrultusunda kendi bilişini iyileştirmek niyetiyle yine kendi bilişsel süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi de üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (s. 232). Flavell ve sonrasında gelen araştırmacıların yaptığı tanımlara göre ise üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçlerin kontrol edilmesini içeren üst-düzey düşünme süreçleridir (Chatzipanteli, Grammatikopoulos & Gregoriadis, 2014, s. 1223; Schraw, 1998 s. 116). Flavell, 1976 yılında üstbilişle ilgili ilk tanımı yapmakla kalmayıp aynı zamanda bu kavramı ilk örneklendiren kişidir. Flavell'e (1976) göre, kişi eğer kendisi için A konusunu öğrenmenin B konusunu öğrenmekten zor olduğunu; D konusunu unutmamak için not çıkarması gerektiğini; ya da herhangi bir şeyi doğru anlayıp anlamadığını teyit etmek için bir

başkasının fikrinin almasının kendisi için iyi olacağını fark edebiliyorsa, bu durumlar üstbilişsel süreçlerle açıklanmaktadır (s. 232). Papaleontiou-Louca'ya (2008) göre üstbiliş, biliş hakkında biliş yani ikinci düzey biliş, düşünce hakkında, bilgi hakkında bilgi ve eylemler üzerine yansıtma gibi anlamlar taşımaktadır. Dolayısıyla, eğer biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı vs. kapsıyorsa, üstbiliş kişinin kendi algısı, anlayışı ve hatırlayışı/hafızası üzerine düşünmesini içermektedir. Bu tür biliş üstüne biliş eylemleri üst algı, üst kavrama ve üst hafıza olarak adlandırılabilir gibi, hepsi üstbiliş başlığı altında toplanmaktadır (s. 2).

Günümüz çalışmalarına bakıldığında üstbilişle ilgili hem uygulamalarda hem de araştırmalarda bu kavramın içeriği ve kapsamı konusunda halen karmaşa olduğu bilinmektedir (Schraw & Moshman, 1995, s. 351; Tarricone, 2011, s. 2-3). Bu noktada Brown (1987) üstbilişin tanımlanmasında günümüzde de geçerliliğini koruyan iki temel soruna dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; neyin “üst” neyin yalnızca “biliş” olduğunun ayrıştırılmasındaki güçlükten kaynaklanmaktadır. İkincisi ise üstbilişle ilgili araştırmaların çok farklı tarihi köklerinin bulunmasındadır. Bu uzun tarihi süreçteki araştırmalarda üstbiliş gibi çok boyutlu bir kavramın tek bir kavram başlığı altında değerlendirilmesi de kavram karmaşalarına yol açmaktadır (s. 66). Dolayısıyla, bu kavramın tanımlanmasındaki esas karmaşa üstbilişin çok boyutlu yapısından ve kavramsallaştırılmasındaki araştırma tarihinin zengin ve farklı köklerinden kaynaklanmaktadır. Yani, üstbilişle ilgili araştırmalar birbirinden bağımsız alanlarda farklı zamanlarda yapılmıştır; ve bu da üstbilişle ilgili ortak bir tanım üzerinde karar kılınmasını güçleştirmiştir. Örneğin, üstbiliş ve üsthafıza (*metamemory*) birbirinin yerine çok sık kullanılan kavramlardır. Bunun temel nedeni de yukarıda açıklandığı gibi bu iki kavramın çok yakın ilişkide olması ve üstbilişin tarih içerisinde üsthafıza kuramından süzülerek açıklanmasıdır (Tarricone, 2011, s. 3). Benzer şekilde, üstbilişsel inanç, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel deneyim, üstbilişsel bilgi, bilme hissi, öğrenme yargısı, zihin kuramı, üsthafıza, üstbilişsel beceri, yönetici işlevler, üst-düzyer beceriler, üst bileşenler, öğrenme stratejileri ve öz düzenleme gibi kavramlar üstbilişle ilintili olarak açıklanmaktadır. Bu terimlerin hepsi araştırmalar sonucunda doğmuş olup, araştırmalardaki odak noktaların belirlenmesine yardımcı olmuştur. Fakat, üstbilişle ilgili bu kadar çok kavramın bulunması aynı zamanda kavramla ilgili görüş birliğinin oluşturulmasına da engel olmuştur (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, s. 4).

Üstbilişin Bileşenleri

Üstbilişle ilgili en temel sınıflandırma üstbilişsel bilgi ve becerilerin birbirinden ayrılmasına dayanmaktadır (Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, s. 4). “Bilme” ve “nasıl yapılacağını bilme” arasındaki farka dikkat çeken bu sınıflandırma çağlardan beri süregelen “kuram” ve “uygulama” ayırımına dikkat çekmektedir. Örneğin, problem çözmeye çalışan biri gerekli bilgiyi gereksizden ayırması gerektiğini “bilir” fakat bir diğeri bunu pratikte yapabilecek beceriye sahiptir. Benzer şekilde bir kişi farklı problemleri çözerken farklı stratejiler kullanması gerektiğini bilir, bir başkası ise problem çözerken ihtiyaç duyduğu anda uygun stratejiyi seçme becerisine sahiptir (Papaleontiou-Louca, 2008, s. 3). Üstbilişle ilgili bu temel ayırım konusunda alan yazın oldukça hemfikir görüşler sunmaktadır (Mahdavi, 2014, s. 531; Tarricone, 2011, s. 2).

Biliş dair bilgi (*bilgi*) ve bilişin düzenlenmesi (*beceri*) olarak sınıflandırılan bu iki bileşen incelendiğinde bazı açılardan birbirlerinden ayrıldıkları fakat aslında birbirleriyle etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Lai (2011) üstbilişsel bilgi ve beceri ayırımında, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme boyutlarından söz etmektedir. Üstbilişsel bilgi kişinin öğrenen bir kimse olarak kendiyile ve öğrenme performansını etkileyecek faktörlerle ilgili bilgisidir. Üstbilişsel düzenleme ise plan yapma, bilişsel performansın farkına varma ve kendini değerlendirme gibi biliş özelliklerinin izlenmesi ve düzenlenmesidir (s. 2). Üstbilişsel bilgi doğru veya yanlış olabilir, değişmesi oldukça güçtür. Örneğin, kişi sınavda defalarca başarısız olduğu halde, hazırlanmakta olduğu sınav için yeterince süredir çalıştığını düşünebilir. Sınavda başarısız olduğunda ise “sorular çok zordu” gibi hatalı mazeretler bulması kendini tanımasına ve kendilik bilgisini oluşturmasına engel olmaktadır. Diğer taraftan, üstbilişsel beceriler geribildirim mekanizması üzerine kurulur. Örneğin, eylemlerini önceden planlama becerisine sahip birinin performansı da iyi olacaktır; diğer taraftan planlama becerisine sahip değilse performansı aksayacaktır. Dolayısıyla, planlama bir tür üstbilişsel beceridir ve bu beceriye sahip olup olmama durumunda kişi performansına yönelik geribildirimi kendisi almaktadır. (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, s. 4-5). Özetle, üstbilişsel bilgi kişinin kendi bilişsel süreçleri ve performansıyla ilgili bilgisidir; fakat üstbilişsel beceriler kişinin bilişsel

süreçlerini daha olumlu sonuçlar doğuracak şekilde düzenlemesi ve kontrol etmesiyle ilgilidir.

Üstbilgi kavramını literatüre kazandıran Flavell (1979) ise üstbilgiel bilgi, üstbilgiel deneyim, üstbilgiel amaç/görev ve üstbilgiel eylem/strateji olmak üzere üstbilginin dört temel bileşeni olduğunu açıklamaktadır (s. 906). Bu bileşenler birbirleriyle etkileşim içindedir, ayrıca bilginin izlenmesi ve düzenlenmesinde öneme sahiptir (Iwai, 2011, s. 152; Tarricone, 2011, s. 128). Flavell'e göre (1979) bileşenlerden ilki olan "üstbilgiel bilgi", bilginin etkileyen faktörlerin farkına varılmasıyla ilgilidir; dolayısıyla kimi kaynaklarda üstbilgiel farkındalık olarak da adlandırılmaktadır. Örneğin, bir çocuğun, arkadaşlarının aksine matematik dersinde dilbilgisi dersinden daha iyi olduğunu düşünmesi üstbilgiel bilgiye (farkındalık) örnek gösterilebilir. Bilginin etkileyen faktörler kişinin kendisiyle ilgili olabileceği gibi görev veya strateji ile de ilgili olabilir. Bunlar: kişi, görev ve strateji bilgisi olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki olan "kişi bilgisi"ni bireyin bilginin sahibi biri olarak kendisiyle veya başkalarıyla ilgili inançları oluşturmaktadır. Kişinin dinleyerek daha iyi öğrendiğine inanması ya da bir arkadaşının sosyal açıdan bir diğerinden daha duyarlı olduğunu düşünmesi "kişi" boyutunda üstbilgiel bilgiye örnektir. Görev (task) bakımından üstbilgi bilgisi ise kişinin bilginin bir etkinlik esnasında o etkinlikle ilgili başvurduğu bilgi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun bazı bilginin faaliyetlerin bazılarında daha zor olduğunu fark etmesi buna örnektir. Örneğin bir hikayenin özetinin hatırlamanın hikayeyi kelime kelime hatırlamaktan daha kolay olduğunu fark etmek "görev" bilgisine dayalı üstbilgi örnektir. Son olarak, strateji bilgisi bilginin eylemlerde ne tür stratejilerin etkili olabileceğine dair bilgidir. Örneğin, büyük miktarda bilgiyi öğrenirken öncelikle temel noktalara dikkat etmenin ve bu kısımları kendi kelimeleriyle tekrar etmenin iyi bir yol olduğunu fark etmek strateji bilgisine dayalı üstbilgi örnektir (Flavell, 1979, s. 906-907). Gündelik hayatta üstbilgi ile ilgili bu sınıflandırmalar arasında geçişlere ve bileşke kullanımlara rastlamak mümkündür. Örneğin, kişi problem çözmeye çalışırken bir stratejiyi bir diğerine tercih eder (strateji bilgisi) çünkü belli bir bilginin alanında bir diğerinden daha iyi olduğunu farkındadır (görev/task bilgisi). Bu noktada üstbilgi bilginin daha verimli şekilde işlenmesini, saklanması ve hatırlanmasını sağlayarak öğrenme sürecini yönetmeyi de kolaylaştırmaktadır (Manning, 1991, s. 24).

Günümüzde üstbilgi "düşünme hakkında düşünme" tanımının ötesine geçerek kişinin kendi bilgisine dair bilgisini, kendi bilginin süreçlerine dair bilgisini, hatta yalnızca bilginin değil

aynı zamanda duyuşsal durumunun farkına varmasını kapsamaktadır; ve böylece kişinin bu bilgileri, süreçleri, bilişsel ve duyuşsal özellikleri bilinçli şekilde izleyip düzenleyebilme becerisi olarak adlandırılmaktadır (Papaleontiou-Louca, 2008, s. 3). Bu tanımda üstbilişin bilgi ve düzenleme bileşenlerine dikkat çekildiği kadar bu bileşenleri oluşturan içeriklere de –özellikle duyuşsal durumun farkına varılması ve düzenlenmesi- değinilmektedir. Bu noktada, Flavell'in (1979) açıkladığı dört boyuttan biri olan “üstbilişsel deneyimler” üstbilişin duyuşsal özelliklerle olan ilişkisini açıklamada önemli bir referanstır. Flavell (1981) üstbilişsel bilgiyi üstbilişsel deneyimlerden de ayırmaktadır. Flavell'e göre üstbilişsel deneyimler bilişsel bir etkinlik sırasında süreçle ilgili bilinçli hislerdir (s. 40). Yani, üstbilişin duyuşsal bir boyutu da bulunmaktadır ve bu boyut üstbilişsel deneyimlerle açıklanmaktadır (Efklides, 2006, s. 3; Efklides, 2011, s. 6). Örneğin, kişinin bir iletişim esnasında, anlamadığını hissetmesi veya verdiği kararlarla ilgili tereddüt hissetmesi üstbilişsel deneyime önektir (Papaleontiou-Louca, 2008, s. 4). Üstbilişsel deneyimler bilişin izlenmesini, düzenlenmesini ve kontrol edilmesini gerektirir. Dolayısıyla üstbilişsel kontrol ve düzenleme ile üstbilişsel deneyimler karşılıklı etkileşim içindedir (Efklides, 2011, s. 13) ve kimi kaynaklarda ayrıca bir sınıflandırma olarak ele alınmayıp bilişin düzenlenmesi başlığı altında değerlendirilir (Tarrione, 2011, s. 127). Örneğin, bilişsel bir görevi yerine getirirken hissedilen zorlanma, o bilişsel etkinlik için kişinin çabasını ve performansını ayarlamasını (üstbilişsel izleme ve kontrol) gerektirir (Efklides, Kourkoulou, Mitsiou & Ziliaskopoulou, 2006, s. 34-35). Bu süreçte, üstbilişsel deneyimler kişiye bilişsel performansla ilgili hoş veya nahoş özellikte sinyaller verir. Gelen sinyal eminlik, tatmin veya güven gibi olumlu özellikler taşıyorsa bu durum kişinin kendi bilişini izlediğini ve kontrol ettiğini gösterir. Diğer taraftan eğer gelen sinyal zorlanma gibi nahoş özellikteyse kişi bu zorluğun sebebi olan faktörlere daha çok dikkatini verir ki bu durum da bilişin düzenlendiğini gösterir (Efklides, 2011, s. 13-14).

Flavell'in (1979) üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyime ek olarak sunduğu diğer iki bileşenden bilişsel amaç (s. 906) herhangi bilişsel bir problemi çözmeye başlamayı, problem çözmedeki ilerlemeyi ve problemi bitirmeyi kolaylaştıran doğrudan veya dolaylı amaçlardır. Bu amaçlar kişinin kendi iç denetimi tarafından yönlendirilebileceği gibi başkalarıyla etkileşim içinde de belirlenebilir (Tarricone, 2011, s. 128-129). Flavell'in (1979) sınıflandırmasına göre son bileşen olan bilişsel eylem (s. 906) ise bilişsel amaçların başarılmasını kolaylaştıracak her türlü prosedür ve stratejidir (Tarricone, 2011, s. 129).

Schraw (1998), üstbilişin iki boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan ilki biliş bilgisidir; diğeri ise biliş düzenlemesidir. Biliş bilgisi kişinin kendi bilişine yönelik ne bildiğiyle ilgilidir (s. 114) ve üç tür bilgiye yönelik üstbiliş geliştirilebilmektedir. Bunlardan ilki olan “Bildirimsel Bilgi” kişinin “bir şeyler bilmesi” durumudur. Kişinin kendiyle ve başkalarıyla ilgili genel bilgisi ve kendi öğrenme sürecini etkileyen özelliklerin neler olduğuna dair bilgisidir. İkincisi olan “Yöntemsel Bilgi” ise “nasıl yapılacağını” bilme durumudur. Kişinin bir şeyi nasıl yapabileceğiyle ilgili bilgisidir. Son olarak, “Durumsal Bilgi” ise bilişsel eylemleri ne zaman ve niçin uygulayacağını bilme durumudur (Schraw & Moshman, 1995, s. 352-353; Tarricone, 2011, s. 137).

Schraw’ın (1998) bilişin düzenlenmesi olarak adlandırdığı süreç (s. 114) ise kişinin düşüncelerini ve öğrenmesini kontrol etmesini sağlayan üstbilişsel faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Schraw & Moshman, 1995, s. 354). Son ve Schwartz (2002) bilişin düzenlenmesi boyutunun iki temel fonksiyonu olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar bilişin izlenmesi (değerlendirilmesi) ve kontrol edilmesidir (düzenleme). Böylece kişi var olan biliş durumunu izleyip ölçebilir; bilişsel süreçlerini başlatabilir ve değerlendirebilir, ihtiyaç halinde bilişini yeniden yönlendirip değiştirebilir (s. 127). Proust (2010) üstbilişin bu boyutuyla ilgili olarak “kişi neden kendi düşüncelerini değerlendirmelidir?” sorusunu sorar ve aslında bilişin düzenlenmesinin ve kontrol edilmesinin bir ihtiyaç olduğunu belirtir. Proust’a (2010) göre insanlar sahip oldukları bilişsel kaynaklara göre çaba gösterir ve bilişsel amaçlarını buna göre ayarlarlar. Dolayısıyla gelecekteki başarının tahmin edilebilmesi için bilişin sürekli izlenmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (s. 994). Bu süreçte ise planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme gibi üstbilişsel faaliyetler devreye girmektedir (Schraw, Crippen & Hartley, 2006, s. 114; Schraw & Moshman, 1995, 354-355; Son & Schwartz, 2002, s. 127; Whitebread vd., 2009, s. 72).

Bilişin izlenmesi ve kontrol edilmesiyle ilgili alanyazında sıklıkla başvuru alan önemli referanslardan bir diğeri de Nelson ve Narens’in (1990) üsthafızayla ilişkili üstbiliş modelidir. Bu modelde öncelikle biliş ve üstbilişi birbirinden ayırmak amacıyla meta(üst) düzey ve nesne düzey olarak sınıflandırma yapılmıştır (Van Velzen, 2016, s. 18). Nelson ve Narens’e göre (1990) bilişsel süreçler iki veya daha fazla ilişkili düzeye bölünmüştür. Bu düzeylerden biri meta düzeydir (*üst*), diğeri ise nesne düzeyidir (*object*). Yazarlar bu düzeyler arasında bir tür dinamizm olduğundan söz eder. Buna göre, meta düzey nesne düzeyinin devingen bir modelini içerir; ve bu düzeyler üstbilişin izleme ve kontrol

bileşenleriyle ilgilidir. Meta düzey ve nesne düzeyi arasında sürekli bir bilgi akışı vardır. meta düzeyin nesne düzeyini değiştirmesi biliş kontrolüyle gerçekleşmektedir. Yani, üst düzeyden nesne düzeyine giden bilgi nesne düzeyini veya nesne düzeyindeki süreçleri değiştirir. Diğer taraftan nesne düzeyinden üst düzeye giden bilgi ise bilişin izlenmesi olarak ortaya çıkar (s. 125-126). Daha açık bir ifadeyle, meta düzey ve nesne düzeyi arasındaki bilgi alışverişleri üstbilişin süreç-odaklı iki boyutunu doğurur: izleme ve kontrol (Dunlosky & Metcalfe, 2009, s. 5). Kişi nesne düzeyindeki bilişini izlemeye başladığında meta düzey aktif hale gelir (Jankowski & Holas, 2014, s. 68). Diğer taraftan meta düzeydeki eylemler ise sürecin gidişatına etki ederek nesne-düzeyini kontrol eder ve buradaki bilişsel faaliyetleri düzenler (Dunlosky & Metcalfe, 2009, s. 5). Nesne düzeyinde bireyler bir metni okumak veya bilgileri hatırlamak gibi temel bilişsel eylemlerde bulunurken meta düzeyde bu bilişsel etkinlikleri geliştirecek süreçlerle ilgilenirler. Dolayısıyla meta düzeydeyken kişiler örneğin, hatırlama teknikleri veya daha iyi çalışma stratejileri üzerine düşünürler (Van Velzen, 2016, s. 18). Özetle bu modele göre üstbilişin gerçekleşebilmesi için meta düzey ve nesne düzeyi gibi en az iki düzey arasında hiyerarşik ilişki ve bilgi akışı bulunmalıdır (Jankowski & Holas, 2014, s. 68).

Nelson ve Narens'in (1990) geliştirdiği üstbiliş modeli (s. 126) özellikle öğrenme hayatında yer alan bilişsel süreçleri açıklaması bakımından önemlidir. Bu modele göre üstbiliş, hafıza süreçlerine etki ederek öğrenmeyi daha verimli hale getirmektedir. Örneğin, üstbilişsel izleme öğrenme sırasında devreye girdiğinde çocuklar "öğrenme yargısı" oluştururlar. Böylece, az önce sunulan bilgiyi ne kadar öğrenebildiklerine dair kendilerini izleyerek değerlendirirler. Böyle bir izleme sonucunda çocuk yeterince öğrenemediğini fark edebilir, bu durumda da üstbilişsel kontrol mekanizmasını çalıştırarak öğrenmek için daha fazla ne yapması gerektiğine karar verir (Shimamura, 2008, s. 374). Öğrenme yargısı her zaman öğrenmenin gerçekleştiği anda oluşturulmayabilir. Kimi zaman öğrenme görevi sona erdikten sonra kimi zaman ise kıs süre önce öğrenilmiş bilginin test edileceği bir sınavdaki başarıyı tahmin ederken oluşturulur (Nelson & Narens, 1994, s. 16) gerçekleşebilir. Nelson ve Narens'e göre bilişin izlenmesindeki bir diğer yol ise "güven derecelemesi"dir. Örneğin kişi girdiği bir sınavda verdiği cevaplara göre başarı/başarısızlık hislerine dayanarak kendi bilgisini değerlendirebilir. Yani cevaplarının doğruluğundan ne kadar emin olduğunu, cevaplarına ne kadar güvendiğini belirtir. Öğrenme yargısı ve güven derecelemesine ek olarak "bilme hissi" de Nelson ve Narens'in (1990) üstbiliş izleme

modelinde (s. 126) önemli alt boyutlardandır. İnsanlar bazen hatırlayamadıkları ama bildikleri şeylerle karşılaşır ve “dilimin ucunda” hissi yaşarlar. Bu durum bilme hissi olarak açıklanır (Nelson, 1996, s. 106). Son olarak, öğrenme kolaylığı yargısı da çocukların öğrenme sürecinde üstbilişsel izleme gösterdikleri bir durumdur. Bu yargı henüz öğrenme veya edinim başlamadan önce çıkarımsal olarak nelerin zor nelerin kolay öğrenileceğine dair önsezdır (Nelson & Narens, 1990, s. 130). Böylece çocuklar kendi biliş durumlarını izleyerek öğrenme performanslarını buna göre ayarlar.

Üstbiliş kavramının yapılandırılması, farklı boyutlarıyla tanımlanması ve farklı bileşenlerin nasıl etkileşim içinde üst bilişi ortaya çıkardığının anlaşılması amacıyla 1970’lerden günümüze farklı modeller geliştirilmiştir. Tablo1’de sunulduğu üzere alanyazında sıklıkla referans gösterilen farklı kuramcılarının sınıflandırmaları üstbilişin kavramsallaştırılmasına katkıda bulunmuştur. Bu modeller sayesinde üstbilişle ilgili alt-boyutlar ve bileşenler belirlenerek farklı sınıflandırmaları kapsayan temel bir çerçeve oluşturulabilmektedir (Tarricone, 2011, s. 127). Araştırmacılar, üstbilişin daha özel bazı bileşenlerini de ortaya koymuştur; fakat bu bileşenlerin yapısıyla ilgili ortak görüşe sahip değildırler. Örneğın, üsthafıza çoğunlukla bildirimsel bilgi olarak görülmüş ve bu perspektifle çalışılmıştır. Diğer taraftan, üstbilişsel bilgininın üretilmesinde ve ortaya çıkarılmasında ise üstbilişsel izleme bileşeninin etkili olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde, Bilme Hissi ve Öğrenme Yargısı kavramları üstbilişsel süreçler olarak ele alınabildiği gibi üstbilişsel bilgi olarak da değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, bilgi ve beceriler üstbilişle ilgili en temel ayırım noktasını oluşturmakla birlikte üstbilişsel bilgi ve becerilerin hangi bileşenlerden oluştuğuna dair kesin bir tasnif söz konusu değildir (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, s. 5).

Tablo 1

Farklı Üstbiliş Modellerine Göre Üstbilişi Oluşturan Altboyutlar ve Bileşenleri

Model Sahibi Kuramcı	Modelin Odak Noktası	Alt-boyutlar ve Tanımları	Bileşenler ve Tanımları
Flavell (1979)	Bilişin izlenmesi	<p>Üstbilişsel bilgi (kişinin kendiyile ve öğrenme performansını etkileyecek değişkenlerle ilgili bilgisi)</p> <p>Üstbilişsel deneyim (problem çözerken kişinin kendine yönelik duygularına, algularına ve yargılarına dayanan duyuşsal durumu)</p> <p>Bilişsel amaç veya görev (bilişsel bir girişimi veya problem çözmeye başlamayı, çözümdeki ilerlemeyi ve problemi bitirmeyi kolaylaştıran bilişsel hedef)</p> <p>Bilişsel eylem veya strateji (bilişsel girişimin veya problem çözümünün başarıya ulaşmasını kolaylaştıracak eylemler ve stratejiler)</p>	<p>Kişi bilgisi (kişinin kendiyile ilgili bilgisi/inançları, başkalarıyla kıyaslayarak kendiyile ilgili bilgisi/inançları, kendi ve başkalarıyla ilgili genel bilgi/inançları)</p> <p>Görev bilgisi (problemi çözmeye çalışırken problemin kendinin sunduğu bilgiler ve problem tarafından istenen bilgiler)</p> <p>Strateji bilgisi (problemin gerekliliklerinin karşılanmasında ve istenen sonucun elde edilmesinde etkili olabilecek stratejilere dair bilgi)</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
Brown (1978, 1981)	Üstbiliş ve Üstkavrama	<p>Biliş bilgisi (kişinin kendi bilişine yönelik bilgisi)</p> <p>Bilişin düzenlenmesi (bilişi izleme, kontrol etme ve düzenleme eylem ve süreçleri)</p>	<p>Bildirimsel bilgi (farklı bilgi alanlarında kendinin ve başkalarının ne bildiğine yönelik bilgi, sabit ve alışıldık strateji bilgisi, problemin ne olduğunu bilgisi)</p> <p>Yöntemsel bilgi (problemin ortaya koyduğu gerekliliklerin nasıl karşılanacağını bilme)</p> <p>Üstbilişsel beceriler (becerilerin düzenlenmesi) (farkında olma, plan yapma, kontrol etme, izleme vb. beceriler)</p> <p>Yönetici süreçler ve işlevler (yorumlama, yönlendirme, yönetme, düzeltme, kontrol etme ve yeniden düzenlemeye yönelik süreçler ve stratejiler; gidişatı önceden tahmin ederek bilişsel süreçleri başlatma, sürdürme veya sonlandırma becerisi)</p>

Erken Çocukluk Döneminde Üstbilişin Gelişimi

Üstbiliş bilgi transferi ve öğrenme açısından oldukça önemli bir deneyimdir. Üstbilişsel becerilerin gelişimi çocukların öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerini sağlar. Erken çocukluk yıllarında üstbilişsel becerileri ve davranışları kullanan çocuklar diğer çocuklara göre daha etkili ve şekilde öğrenir ve hatırlar. Ayrıca, öğrenme süreçlerinde daha stratejik, esnek ve üretken olabilirler (Chatzipanteli, Grammatikopoulos & Gregoriadis, 2014, s. 1226-1227). Bu noktada, öncelikle öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmek için erken yaşlardan itibaren üstbilişin nasıl geliştiğinin kavranması gerekmektedir. Bu gelişim sürecinin bir ucunda çocukların erken yıllarda bilişsel süreçlerinin farkına varmaları bulunurken diğer ucunda pek çok yetişkinin bile sahip olmadığı kompleks üstbilişsel beceriler bulunur. Bu uzun gelişimsel süreç içerisinde üstbiliş giderek daha bilinçli, belirgin, güçlü ve verimli hale gelir (Kuhn, 2000, s. 178).

Üstbilişsel becerilerin ilk yıllarda nasıl bir gelişim seyri izlediğine dair araştırmacılar halen tüm resmi görmüş değildirler (Beran, Decker, Schwartz & Smith, 2012, s. 2). Resmin bütünü henüz anlayamamış olmakla birlikte alanyazın üstbilişin kökeninde sosyal etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Baker, 2010, s. 205). Bu noktada Vygotsky'nin kuramından etkilenen araştırmacılar çocuklarda düşünmeyle ilgili kavramların oluşumunda (Salmon & Lucas, 2011, s. 365) ve üst düzey zihinsel fonksiyonların gelişiminde sosyal etkileşimin temel rolüne dikkat çekmektedirler (Papaleontiou-Louca, 2008, s. 9). Dil, düşünce ve kültür üzerine araştırmaları bulunan Vygotsky (1982) çocukların düşüncelerini açıklarken ve problem çözerken dili kullandıklarını ifade etmektedir. Vygotsky'ye (1982) göre çocuklar kendilerine verilen görev ve işleri konuşarak çözüme kavuştururlar. Çocukların algılarında, konuşmalarında ve eylemlerinde birlik vardır. Hatta öyle ki konuşmalarına izin verilmezse çocuklar problemi çözemez ve görevi başaramaz hale gelir (s. 26). Çocuklar diğer insanlarla tartışarak ve karşılıklı etkileşim halindeyken kendi algılarını izleyebilir ve buna göre yeni stratejiler geliştirebilirler (Baker, 2010, s. 205). Bu durum üstbilişle ilgili gelişimin incelenmesinde çocukların sosyal hayat içinde gündelik konuşmalarına başvurmanın önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Lyons ve Ghetti (2010) iki yaşından itibaren çocukların zihinsel durumlarını tanımlamak için kullandıkları “bilmek”, “düşünmek” ve “bilmiyorum” gibi kelimelerin üstbilişe dair ilk sinyali verdiğini ifade ederek; varsayılanın aksine çocukların

üstbilişsel izleme yapabileceklerini vurgulamaktadır (s. 265). Flavell'in (1999) dil ve bilişle ilgili yaptığı ilk araştırmalarında da üç yaşından itibaren çocukların nesneyle ilgili düşünmenin nesneyi gerçekten algılamaktan farklı olduğunu bildiklerini; ve “bilmek” ve “düşünmek” gibi eylem ifadelerini kullanabildiklerini göstermektedir.

Üstbiliş alanında yayınlanan ilk çalışmalarda yazarların üstbilişi geç-gelişen bir beceri olarak tanımladıkları görülmektedir (Whitebread vd., 2009, s. 64). Pek çok araştırmacıya göre okul öncesi dönem çocukları çok yönlü üstbilişsel becerilere sahip değildir. Her ne kadar bilişsel anlamda çok yol kat etmiş olsalar da en erken okul öncesi dönemin sonlarına doğru üstbilişsel kontrol gösterebilir, öz-değerlendirmeye dayalı strateji kurabilirler (Balcomb, 2007, s. 42). Bu gecikmenin çocukların yaşları gereği üstbilişle ilgili henüz yeterince deneyimlerinin ve eğitimlerinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Flavell, 1979, s. 910). Bu doğrultuda üstbilişin gelişimine yönelik çalışmalar genel olarak incelendiğinde ‘8-10 yaş arasında belirmeye başlayan bir beceri’ resmi ortaya çıkmaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Van Hout-Wolters, 2006, s. 8). Bu nedenle, üstbilişle ilgili araştırmaların çoğu büyük çocuklar ve yetişkinler üzerinedir ve bu araştırmalar yöntemsel açıdan dil becerilerine ve/veya geçmiş bilgilere dayanmaktadır (Bryce & Whitebread, 2012, s. 198). Küçük çocuklarla olan az sayıdaki araştırmada ise daha çok çocukların öz-düzenleme ve üstbilişle ilgili sınırlılıkları vurgulanmıştır. Fakat erken çocukluk döneminde üstbilişin gelişmediğini savunan araştırmalar günümüzde yöntemsel açıdan kusurlu oldukları gerekçesiyle eleştirilmektedir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015, s. 182; Whitebread vd., 2009, s. 64). Bu araştırmaların yorumlanmalarında sıklıkla çocukların zayıflıkları ve yetersizlikleri vurgulanmış olup küçük çocukların üstbiliş gösteremeyecekleri, kendi düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında düşünmeyecekleri fikri ileri sürülmüştür. Fakat bu noktada en sık göz ardı edilen şey ölçme araçlarının ve değerlendirme yaklaşımlarının bağlamdan kopuk olmasıdır. Örneğin, çocuklara hipotetik durumlar veya senaryolar hakkında soyut sorular sorulmaktadır (Marulis, 2014, s. 12). Yani, araştırmalarda üstbilişsel becerilerini yansıtmaları için sunulan görevler veya deneylerin nitelikleri sebebiyle çocuklar aslında sahip oldukları üstbilişsel özellikleri gösteremiyor olabilirler. Ayrıca, araştırmalarda çocukların içgörülerini sözlü olarak ifade etmelerini gerektiren ve dil becerilerine dayanan prosedürler uygulanmaktadır. Bu durumda ortaya çıkmayan üstbilişsel performans üstbilişin var olmamasından değil,

araştırma yöntem ve araçlarındaki kusurlardan doğmaktadır (Beran vd., 2012, s. 2; Whitebread vd., 2009, s. 64).

Okul öncesi dönem üstbiliş araştırmalarındaki metodolojik sorunlar nedeniyle bazı araştırmacılar, dile dökülemeyen ve örtük üstbilişsel belirtilerin olabileceğinden hareketle çocukların bilişsel bir eylem sırasında göz bebekleri ve göz hareketlerine odaklanan deneyler uygulamışlardır (Beran, vd., 2012, s. 2). Bazı araştırmacılar ise konuşamayan hayvanlardaki bilişsel ve üstbilişsel gelişimi test etmeye yönelik deney tasarım ve materyallerini dil becerileri henüz tam gelişmemiş okul öncesi dönem çocukları için uyarlamayı önermişlerdir (Beran, vd., 2012, s. 4). Buna örnek olarak, Balcomb ve Gerken (2008) daha önce hayvanlar üzerinde çalışılmış bir deneyi uyarlayarak 3,5 yaş çocuklarının hafıza izleme becerilerini test etmişlerdir. Konuşma gerektirmeyen fakat hafızanın izlenmesini gerektiren bu deney materyalinde çocuklara çeşitli eşleştirme kartları sunularak bir tür hafıza oyunu oynanmıştır. Çocuklar eşleşmeleri görüp öğrendikten sonra testin birinci aşamasında cevabından emin olmadıkları kartları atlayabilecekleri yönergesi verilmiştir. Çocuklar cevabı bildiklerini düşündükleri kartlar için hemen cevap verirken, atladıkları kartlar sonradan tekrar sorulmuştur. Bu araştırma neticesinde çocukların ilk etapta atlamayıp cevap vermeyi tercih ettikleri kartlardaki doğru cevaplarının atlamayı tercih ettikleri kartlardaki doğru sayılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (s. 750). Bu deneyin bir benzerini yapan Bernard, Proust ve Clément (2015) ise 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklara hafızaya dayalı bir materyal yerine doğrudan bilmeye odaklı bir materyal sunmuştur. Bulanıklaştırılmış nesne resimleri gösterilen çocuklar nesnenin ne olduğunu bildiklerini düşünüyorlarsa yeşil düğmeye basıp cevap vermişlerdir. Eğer nesneyi bilmediklerini düşünüyorlarsa kırmızı düğmeye basarak bir sonraki resme geçmişlerdir. Ardından tüm bulanık resimler tekrar gösterilerek resimde ne olduğunu söylemeleri istenmiştir. Sonuç olarak çocukların yeşil düğmeye basarak cevap verdikleri resimlerdeki doğru cevap oranları %70,6 iken kırmızı düğmeye basıp atladıkları ve testin sonunda tekrar sorulan resimlerdeki doğru cevap oranları %6.9 olarak kalmıştır. Atlanan ve atlanmayan resimlere verilen doğru cevaplar arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar göstermektedir ki 3.5 gibi çok erken yaşlarda bile uygun materyal ve ortam sunulduğunda çocuklar üstbilişsel izleme yapabilir ve kendi biliş durumlarını fark edebilirler.

Geçmişte düşünülenin aksine çocukların üstbilişsel becerilerinin oldukça erken yıllarda belirmeye başladığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Destan, Hembacher, Ghetti & Roebbers, 2014, s. 215; Larkin, 2010, s. 155). Üstbilişin erken gelişimine ilişkin en kapsamlı çalışma Cambridge Üniversitesi'nden Dr. David Whitebread'in başı çektiği bir araştırmada yapılmıştır (Marulis, 2014, s. 14). Whitebread, Bingham, Grau, Pino-Pasternak ve Sangster (2007) iki yıldan uzun süre boyunca 3-5 yaş arasındaki 1440 çocuğu sınıflarında gözlemlenmişlerdir. Çocukların gündelik hayatları içerisinde gerçekleşen sözel ve davranışsal pek çok üstbiliş durumu olduğunu kaydetmişlerdir. Bu araştırma erken yaşlarda üstbilişin olduğunu çok kapsamlı ve ampirik kanıtlarla sunması bakımından önemlidir çünkü Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının aksine soyut işlemler döneminden önce de üstbilişin gözlemlenebileceği göstermektedir (Larkin, 2010, s. 155). Araştırmalar okul öncesi yaşlarda üstbilişin belli formlarının bulunduğunu göstermektedir. Fakat üstbiliş ilerleyen yaş ve olgunlaşmayla birlikte giderek daha da güçlenir. Dolayısıyla bu araştırmalar üstbilişin 8 yaş öncesinde de gözlemlenebildiğine dikkat çekmektedir; fakat elbette olgunlaşmanın üstbilişsel gelişime yaptığı katkı göz ardı edilemez (Baker, 2010, s. 205). Genel olarak bakıldığında da üstbilişsel performansın büyük kısmının erken çocukluk yıllarıyla ergenlik arasında geliştiği görülmektedir (Paulus, Tsallas, Proust & Sodian, 2014, s. 154). Üstbilişsel süreçlerin yürütüldüğü beyin alanının en çok geliştiği dönem de ergenlik dönemidir. Prefrontal korteks (alın bölgesi) beyinde gelişimi en son tamamlanan bölgeler arasındadır ve olgunlaşması ergenlik sonuna kadar devam eder. Yani, üstbiliş gelişiminde olgunlaşmanın ve beynin gelişimini tamamlamasının rolü önemlidir (Baker, 2010, s. 205). Ayrıca beynin bu bölümünün daha geç gelişmesi üstbilişle ilgili erken yaşlarda görülen sınırlılıkları da açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Çocukların zihin anlayışlarına yönelik yapılan araştırmalar üstbilişin en erken formlarını açığa çıkarabildiği için kayda değerdir (Kuhn, 2000, s. 178). Örneğin, çocukların kendilerini ve başkalarını bir şeyler “bilen kimseler” olarak fark etmeleri üstbilişle ilgili en temel kilometre taşlarındandır. Çocuklarda görülen bu farkındalık zihin kuramı olarak adlandırılmaktadır (Al-Hilawani, Easterbrooks & Marchant, 2002, s. 38). Çocukların zihin hakkındaki bilgileri yani, zihin kuramı son yıllarda oldukça sık araştırılmaktadır (Lockl & Schenider, 2007, s. 148). Tanımlara bakıldığında genel olarak kişinin kendisinin ve başkalarının zihninden haberdar olması olarak tarif edilmektedir. Kişinin kendi hakkında bilgi sahibi olması, aynı zamanda başkalarının da kendiyile ilgili fikirleri olabileceğini fark

etmesi, başkalarının bireyi kendi gördüğünden daha farklı görebileceğini kavraması gibi durumlar zihin kuramıyla açıklanmaktadır (Larkin, 2010, s. 31). Özellikle başka insanların inançlarını, arzularını, niyetlerini, yani genel olarak zihinsel durumlarını tahmin etmek; ve başkalarının bu zihinsel durumlarından yola çıkarak nasıl davranacaklarını kestirmek zihin kuramıyla ilgili bir durumdur (Schneider, 2008, s. 116). Zihin kuramı geliştirmeyi başaran çocuklar insanların inançları ve istekleri doğrultusunda davrandıklarını ve bu inançların kendilerinininkiyle her zaman uyumlayabileceğini anlarlar (Kuhn, 2000, s. 178). Yani zihin kuramında çocuklar şu üç şeyi fark etmiş olurlar: birincisi insanlar görüşleri yanlış bile olsa kendi inançlarına göre hareket ederler; ikincisi bir olayın nasıl görüldüğü bakan kişinin durumuna göre değişebilir; son olarak üçüncüsü, bir olayın görünüşü ya da insanda bıraktığı izlenim o olayın gerçeğinden farklı olabilir (Flavell, Green, & Flavell, 2000, s. 97-98). Çocukların zihin kuramı geliştirip geliştirmediklerini anlamak üzere çeşitli testler uygulanmaktadır. Bu testler genel olarak ‘yanlış inanç testleri’ olarak adlandırılır. Çocuklarda “her insanın kendi zihni vardır ve benden farklı düşünebilir” fikrinin oluşup oluşmadığı üzerine kurulu bu testler sonucunda çocukların yaklaşık olarak 3-4 yaşlarında bu beceriyi edindikleri görülmüştür (Larkin, 2010, s. 31-32; s. 139). Bu süreç gelişimsel anlamda bir dönüm noktasıdır çünkü düşünce ve o düşüncenin kaynağı olan insan arasındaki bağlantının kurulmasını sağlar. Aynı zamanda bir başkasının neden “böyle” düşündüğünü anlamayı kolaylaştırır; yani başkalarının düşüncelerinin kaynağını fark etmeyi sağlar. Bu erken üstbilişsel başarılar daha sonra ortaya çıkacak olan üst düzey düşünme becerilerine temel oluşturur (Kuhn, 2000, s. 178); kimi araştırmacılar ise zihin kuramını üstbilişin önkoşulu olarak tanımlamaktadır (Al-Hilawani, Easterbrooks & Marchant, 2002, s. 40). Bu nedenle Lockl & Schenider’a göre (2007) zihin kuramıyla ilgili beceriler daha geniş bir kavram olan üstbiliş altında değerlendirilmelidir çünkü üstbiliş zaten zihin kuramı becerilerinin dahil olduğu “bilgi hakkında bilgi” becerilerinin pek çok farklı boyutuyla ilgilenmektedir (s. 148). Bu kapsamda yıllar içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde de üstbiliş, zihin kuramının devamı olarak görüldüğünden zihin kuramı araştırmaları bebekler ve küçük çocuklar üzerinde yapılırken, üstbiliş araştırmaları daha çok ergenler ve yetişkinler üzerine yapılmıştır (Lockl & Schenider, 2006, s. 16; Schneider, 2008, s. 115). Yani hem üstbiliş hem de zihin kuramı çocukların bilişlerini ve zihin durumlarını anlamayı amaçlamaktadır, fakat zihin kuramı çocukların arzular ve niyetler gibi farklı zihin durumları hakkındaki ilk bilgilerine odaklanırken üstbiliş araştırmaları,

çocukların performanslarını geliştirecek şekilde zihinlerini izlemelerine, görev-odaklı zihinsel süreçlerine ve stratejilerine odaklanmaktadır (Salmon & Lucas, 2011, s. 365). Yeni bir yaklaşım olarak, güncel kimi araştırmalarda zihin kuramı üstbilişle bağlantılı olarak incelenmektedir fakat bu iki gelişim alanını birleştirmeye çalışan araştırmaların sayısı halen oldukça sınırlıdır. (Schneider, 2008, s. 115).

Bilişin izlenmesi ve kontrol edilmesinde bilme hissi, öğrenme yargısı, güven derecelemesi ve öğrenme kolaylığı yargısı gibi üstbilişsel değerlendirmeler önemlidir (Nelson, 1996, s. 106; Nelson & Narens, 1994, s. 16; Schneider, 2008, s. 117). Bu noktada çocukların gelişimlerine bakıldığında öncelikle yaş küçüldükçe çocukların bilme yargısı ve güven derecelemesi değerlendirmelerinin gerçeği yansıtmayacak şekilde iyimser ve abartılı olduğu görülmektedir. Yani, küçük çocuklar kendi bilişsel performanslarına, hatalı bile olsa, büyük çocukların kendi performanslarına duyduğu güvenden daha çok güven duymaktadırlar (Destan vd., 2014, 215). Bu noktada, okul öncesi dönem çocuklarının abartılı güvenlerinin altında yatan mekanizmalar halen tam anlaşılammış olmakla birlikte küçük çocukların üstbilişsel becerilerinin eksik olduğunu varsaymak çok erken ve önyargılı bir tutum olur (Destan, 2015, s. 10). Ayrıca, yöntemsel olarak dil becerilerinden çok davranışsal görevlerle üstbilişi test eden kimi araştırmalarda küçük çocukların neyi bilip neyi bilmediklerine dair öngörülerinin olduğu saptanmıştır (Balcomb & Gerken, 2008, s. 753; Lipowski, Merriman, & Dunlosky, 2013; Lyons & Ghetti, 2011). Buna ek olarak, performansa yönelik iyimserlik ve aşırı güven konusunda küçük çocukların büyük çocuklardan farklı olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Beş, altı ve yedi yaş çocuklarından oluşan bir grupta bütün yaş gruplarının kolay ve zor materyallere yönelik öğrenme yargısı ve güven derecelemesinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yani en küçük yaş grubu olan 5 yaşındaki çocuklar da kolay ve zor materyallere; hatırladıkları ve hatırlayamadıkları maddelere yönelik güven derecelerini ayarlayabilmişlerdir. Hatırlayamadıkları ve zor maddelere karşı daha düşük öğrenme yargısı ve güven derecelemesi gösterirken kolay ve hatırlayabildikleri maddelere karşı yüksek öğrenme yargısı ve güven derecelemesi göstermişlerdir. Bu araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönem çocuklar kendi bilişlerini izleyebilmektedir (Destan vd., 2014, s. 223-224). Diğer taraftan bilişin izlenmesi sonucunda biliş kontrolü gerçekleşmesi beklenir (Nelson & Narens, 1990, s. 126) ve genel olarak bakıldığında izleme becerisinin kontrol becerisinden önce geliştiğini söylemek mümkündür (Bryce & Whitebread, 2000, s. 1999). İzleme

süreçleri kişiyi devam eden bir etkinlikte amaca ulaşmada ne kadar yol kat edildiğine dair bilgilendirirken *-örneğin, sınavdan iyi not almak için öğrenmem gereken kelimeleri ne kadar iyi öğrendim?*- kontrol davranışları izleme süreci sonucunda yapılacakları işaret eder *-örneğin, daha uzun kelime listesine daha çok vakit ayırmak-* (Destan & Roebbers, 2015, s. 348; Nelson & Narens, 1990). Araştırmalarda çocukların bilişsel izleme ve kontrol arasındaki bağlantıyı kuramadıkları; izleme yoluyla gelen bilgiyi performanslarını düzenlemek için yeterince kullanamadıkları görüşü mevcuttur (Schneider, Vise, Lockl & Nelson, 2000) Fakat bu ilişkiyle ilgili durumun anlaşılabilmesi için çocukların hem izleme hem de kontrol süreçlerine yönelik değerlendirilmeleri gerekmektedir. Örneğin Destan vd.'nin (2014) araştırması altı yaş çocuklarının zor materyalleri çalışırken kolay materyalleri çalışmak için harcadıkları süreden daha uzun zaman harcadıklarını göstermiştir. Materyallerin zorluğunu belirlemek biliş izlemesiyle, bu materyalleri öğrenme için ayrılacak zamana karar verme ve bunu uygulama bilişsel kontrolle ilgilidir. Dolayısıyla bu bulgu, çocukların yalnızca bilişsel izleme değil, bilişsel kontrol konusunda da okul öncesi dönemden itibaren gelişim gösterdiklerine dair kanıt sunmaktadır (s. 224-226). Üstbilişsel izleme ve kontrole yönelik bir diğer araştırmada ise 4-5 yaş aralığındaki çocuklarla cevabı bilememe durumundaki farkındalıklarını ortaya çıkaracak bir deney yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda çocukların bilemedikleri sorular karşısında belirsizlik hissi yaşadıkları, belirsizliği bilişsel olarak izledikleri ve bu belirsizliğe uygun şekilde tepki verdikleri görülmüştür (Beran, Decker, Schwartz & Smith, 2012, s. 6). Bryce ve Whitebread (2012) ise izleme ve kontrol becerilerini daha adilane ölçmek amacıyla çocukları bir görev üzerinde çalışırken doğal şekilde gözlemlemeyi tercih etmişlerdir. Çocuklara problem çözmeye dayalı bir görev (çok parçalı tren rayını tamamlama) sunarak bu problemi çözerken gösterdikleri sözel ve sözel olmayan davranışları üstbilişsel izleme ve kontrole kanıt olarak kabul etmişlerdir. Yaptıkları bu araştırma neticesinde 5, 6 ve 7 yaş çocuklarında üstbilişsel izleme ve kontrolün niteliksel ve niceliksel olarak farklılaştığını ve her ikisinin de yaş büyüdükçe geliştiğini gözlemlemişlerdir (s. 213).

Özetle, üstbilişin gelişimiyle olarak yapılan araştırmaların ve alanyazının bazı açılardan sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Öncelikle, çocuklarla yapılan araştırmalarda izleme veya kontrol olmak üzere üstbilişin tek bir boyutuna odaklanılmıştır; bu iki boyut arasındaki etkileşimin öğrenmeyi nasıl etkileyebileceği göz ardı edilmiştir. İkincisi, üstbiliş araştırmalarının çok büyük bir kısmı okul-çağı çocukları ve ergenler üzerinde yapılmıştır.

Bu durumun en muhtemel sebebi üstbiliş araştırmalarında sözlü bildirimlerin esas alınmasıdır ve dil becerileri açısından büyük yaş çocuklarının daha yetenekli olmasındandır. Ayrıca, çocuklarla yapılan araştırmalarda sözel olmayan üstbilişsel beceriler göz ardı edilerek kendini açıklayabilecek kadar büyük çocuklara odaklanılarak üstbilişin ölçümünde sözlü bildirim dayanan prosedürler uygulanmaktadır (Destan, 2015, s. 14; Balcomb & Gerken, 2008, s.). Buna ek olarak, alanyazında üstbilişin niceliksel olarak geçirdiği değişim sık sık incelenirken, yaşla birlikte üstbilişin niteliksel olarak nasıl değiştiğini açıklayan çalışmalara çok nadir rastlanmaktadır. Yani, örneğin üstbilişsel izleme ve kontrol becerileri nasıl değişmektedir sorusunun cevabı alanyazında yeterince tartışılmamıştır (Destan, 2015, s. 15).

Üstbilişin Ölçülmesi

Pek çok araştırmacı şu konuda hemfikirdir: Üstbiliş ölçülmesi önemli ama zor bir kavramdır (Schraw, 2000, s. 297). Diğer taraftan bir şeyin nasıl tanımlandığı onun nasıl ölçüleceğini de etkiler (Baker & Cerro, 2000, s. 100). Bu nedenle üstbilişle ilgili ortak bir tanım ve çerçeve bulunmadığından (Schraw, 2000, s. 310) en iyi ve doğru şekilde ölçme konusunda ciddi görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Araştırmacıların üstbiliş kavramına kuramsal bakış açılarına ve üstbilişini nasıl tanıladıklarına göre kullandıkları yöntemler değişebilmektedir (Gascoine, Higgins & Wall, 2017, s. 3) . Aynı zamanda çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak da yönteme karar verilebilmektedir. Bunun sonucunda üstbiliş alanında pek çok farklı ölçme yöntemi ortaya çıkmaktadır. Her yöntemin kendine göre eksikleri ve dezavantajları olabileceğinden birden fazla yöntemi birleştirerek kullanmak önerilmektedir (Baker, 2010, s. 205). Üstbilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılan yöntemlerle ilgili alan yazında süreç-içi (*online*) ve süreç-dışı (*offline*) ölçme olmak üzere temel bir sınıflandırma yapıldığı göze çarpmaktadır (Shamir, Mevarech & Gida, 2009, s. 57). Süreç-içi ölçme çocuklar bilişsel eylem üzerindeyken yapılan ölçme olarak tanımlanabilir. Örneğin, sesli düşünme yöntemi kullanılarak yapılan ölçmeler ya da bilişsel eylem sırasındaki gözlemler süreç-içi ölçme olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan bilişsel eylem öncesinde veya sonrasında yapılan üstbilişsel öz-bildirimler süreç-dışı ölçmeye örnek gösterilebilir (Chatzipanteli, Grammatikopoulos & Gregoriadis, 2014, s. 182). Whitebread vd., (2009) ise üstbilişin

ölçülmesinde üç farklı bakış açısına dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki geçmişe veya geleceğe dönük öz-bildirimlerdir ki çoğunlukla anket ve görüşmeler yoluyla veri toplanır. İkincisi bilişsel eyleme eş zamanlı gerçekleşen öz-bildirimlerdir. Bu yöntemde kişiden bilişsel bir eylemle meşgulken sesli düşünmesi istenir. Son olarak ise sistematik gözlemler yoluyla üstbilişsel verinin toplanmasıdır (s. 66). Üstbilişin ölçülmesiyle ilgili bir diğer önemli nokta ölçülecek kavramın çok yönlülüğü ve ölçme ortamlarıyla ilgilidir. Üstbilişin karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olmasından ötürü bu kavramı ölçmeyi amaçlayan pek çok araştırmacı bir veya birkaç boyuta odaklanmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca, üstbiliş eğitimi müfredatlarının düzenli şekilde ölçtüğü beceriler arasında yer almadığından üstbilişle ilgili ölçme çalışmaları çoğunlukla deneysel araştırmalarda ve laboratuvar gibi yapay ortamlarda gerçekleştirilmiştir (Lai, 2011, s. 27-28).

Üstbilişsel Bilgi ve Becerilerin Ölçülmesi

Gascoine, Higgins ve Wall'un (2017) 4-16 yaş arası çocukların üstbilişlerini ölçmeye yönelik kullanılan araçları derledikleri çalışmaya göre üstbilişsel bilgi ve becerilerin ölçülmesinde en sık kullanılan yöntem %61 oranıyla öz-bildirimdir. Bu yöntem kişinin kendini ifade etmesine yardımcı olan ölçekler, anketler ve testleri içermektedir (s. 3). Üstbilişsel bilgi, uzun dönem hafızada saklanan konu bilgileri gibi sabit bilgi olduğundan, ölçümünde de konu bilgisini ölçen standart testlerin çok benzerleri kullanılmaktadır. Farklı maddelerden oluşan bu testlerdeki her bir ifade üçlü veya beşli likert olarak çoktan seçmeli cevaplar arasından seçilerek derecelendirilmektedir. Diğer taraftan üstbilişsel bilgiyi ölçen kimi testler belli bir alandaki (örneğin okuduğunu kavrama) üstbilişsel farkındalığı ölçmeye yönelik tasarlanırken, kimi testler ise daha genel olarak üstbilişsel bilgiyi ölçmeyi hedeflemektedir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 61-62). Bu noktada üstbilişin ölçülmesinde en sık başvurulan yöntemin kağıt-kalem gerektiren anketler ve ölçekler olduğu görülmektedir (Gascoine, Higgins, & Wall, 2017, s. 32). Fakat henüz okuma-yazma becerisine sahip olmayan çocuklarla bu yöntemi kullanmak mümkün olmayacağından araştırmacılar daha çok sözlü bildirim alabilecekleri görüşmeler yapmayı (Shamir, Mevarech & Gida, 2009, s. 48), üstbilişsel davranışları kaydedebilecekleri gözlemleri (Tobias & Everson, 2000, s. 149) veya öğretmen görüşlerine başvurmayı (Gascoine, Higgins, & Wall, 2017, s. 32) tercih etmektedirler. Bu noktada özellikle 9 yaş

altı çocuklarla sözlü bildirim gerektirmeyen gözlemsel yöntemlerin kullanıldığı da bilinmektedir (Gascoine, Higgins & Wall, 2017, s. 3).

Üstbilişsel izleme ve kontrol çocukların bilişsel bir etkinliğe başlamadan önce, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında bilişsel eylemlerinin ve düşüncelerin farkına varmalarını ve buna göre düzenleme yapmalarını kapsar. Bu kapsamda özbildirim, hata bulma ve sesli düşünme gibi çeşitli yöntemler kullanılarak çocukların üstbilişsel izleme ve kontrol faaliyetleri ölçülebilmektedir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 67). Hem üstbilişsel bilgiyi hem de üstbilişsel kontrolü ölçmek amacıyla en çok kullanılan yöntem doğrudan çocuğun kendine ne bildiğini ve ne yaptığını sormaktır (Baker & Cerro, 2000, s. 107). Bu sorgulama işlevi farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Örneğin, çocuğa bilişsel etkinlikle meşgulken stratejileri hakkında sorular sorulabilir ki bu yöntem sesli düşünme protokolü olarak da adlandırılır (Baker, 2010, s. 206-207; Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 74). Ayrıca, çocuğa bilişsel etkinliğe başlamadan önce veya etkinlik bittikten sonra da sorular sorulabilir (Baker & Cerro, 2000, s. 107).

Üstbilişin izlenmesiyle ilgili ölçümler süreç-içi yöntemlerle gerçekleştirilir; yani çocuktan bilişsel bir eylemle uğraşması istenip çocuk o işi gerçekleştirirken süreç içinde veri toplanır (Baker, 2010, s. 206). Araştırmacılar çocukların üstbilişsel izleme becerilerini süreç-içinde sesli-düşünme ve görüşme yöntemleriyle değerlendirebilmektedir. Sesli düşünme görevlerinde çocukların bir taraftan bilişsel bir görevi yerine getirirken bir taraftan da düşüncelerini ifade etmeleri gerekmektedir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 74). Bu açıdan bakıldığında aynı anda iki işlevi birden yürütmek bilişsel olarak daha çok çaba gerektirdiğinden üstbilişin ölçümünde başka değişkenlerin de etkisi araya girebilmektedir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 74; Schraw, 2000, s. 307). Görüşme yönteminde kimi zaman çocuklara hipotetik senaryolar sunularak böyle bir durumda nasıl davranacakları da sorulabilmektedir. Üstbilişsel kontrol ve düzenlemeye yönelik bu sorulara karşılık çocuğun verdiği cevaplar sınıflandırılarak yorumlanmaktadır (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 78). Fakat bu yöntemle ilgili olarak en büyük sorun insanların söyledikleri ile yaptıkları arasında her zaman tutarlı olmamasından kaynaklanmaktadır. Ölçeklere veya görüşme sorularına cevap veren kişiler bilişsel bir eylem sırasında gerçekten ne yaptıklarını veya hangi stratejileri kullandıklarını anlatmaktan ziyade ne yapmaları gerektiğinden yola çıkarak cevap vermektedirler (Baker, 2010, s. 206). Baker ve Cerro (2000) bu yöntemin muhtemel sınırlıklarını özetledikleri çalışmalarında şu noktalara dikkat çekmektedirler:

Öncelikle katılımcılar süreç içindeki deneyimlerini ve düşüncelerini anlatmaya istekli olmayabilir veya bunu yapabilecek becerilere sahip olmayabilirler. İkincisi, sorular katılımcılar tarafından anlaşılabilir veya soruları kendilerinden beklenen ve arzu edilen şekilde doğru cevaplamaya çalışabilirler. Son olarak açık-uçlu sorulara verilen cevapların objektif şekilde puanlanması oldukça güçtür (s. 103). Dolayısıyla bu yöntemin dezavantajları arasında insanların kullandıkları stratejileri dürüstçe anlatmama ihtimaline ek olarak, öğrenme sırasında gerçekten bilişsel süreçlerinin farkında olup olmadıkları ve farkındaysalar bile bu tarif edip anlatabilecek becerilere sahip olup olmadıklarıyla ilgili endişeler yer almaktadır (Tobias & Everson, 1995, s. 2). Tüm dezavantajlarına rağmen sözlü öz-bildirimler uygun şekilde kullanılıp yorumlandığında bilişsel süreçlerle ilgili geçerli ve güvenilir bilgiler sunabilmektedir (Baker, 2010, s. 206; Baker & Cerro, 2000, s. 104).

Üstbilişsel kontrol ve düzenleme becerilerini ölçerken üstbilişsel izlemede olduğu gibi sesli düşünme uygulamaları, öz-bildirim ölçekleri ve görüşmelerden yararlanılmaktadır. Üstbilişsel kontrol ve düzenleme ölçeklerinde çocuklara bilişsel stratejileri ne düzeyde kullandıklarına dair sorular sorulmaktadır. Bazı ölçeklerde daha genel olarak öğrenmek için ne yaptıkları sorulurken, bazı ölçekler bir dersi ve konuyu öğrenmek için neler yaptıklarına yönelik sorular içerir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 78). Öz-bildirim yönteminde dereceleme ölçekleri veya anketler de kullanılabilir. Fakat bu tür yöntemler büyük oranda sözlü ifadelerin anlaşılmasına dayanmaktadır ve bu nedenle özellikle küçük çocukların üstbilişsel becerilerini hatalı biçimde ölçerek becerilerin yok sayılmasına sebep olabilir (Lai, 2011, s. 27; Whitebread vd., 2009, s. 65). Öz-bildirim yönteminin bir diğer formu ise çocuklara bilişsel görevler sunarak, görev öncesinde ve görev sonrasında görüşlerini sormaktır. Bilişsel görev olarak, örneğin, çocuklara daha sonra hatırlamaları istenecek bazı bilgiler sunulur (kelime listesi veya eşleşme kartları gibi). Bu hafıza görevini yerine getirmeden önce görevin ne kadar kolay/zor olduğunu belirtmeleri veya derecelmeleri istenir; böylece öğrenme kolaylığı yargısı puanları elde edilmiş olur. Alternatif bir diğer yöntemde ise çocuklar hafıza görevine çalışıp test edildikten sonra bu görevi ne kadar başardıkları ve performanslarının ne kadar iyi olduğunu değerlendirmeleri istenir. Gerçek durum ile çocuğun değerlendirilmesi karşılaştırıldıktan sonra ortaya çıkan sonuç çocuğun üstbilişsel düzenleme becerisi hakkında fikir verir. Örneğin, bildiğini düşünen ve gerçekten bilen çocuklar ile bilmediğini

düşünen ve gerçekten bilmeyen çocukların üstbilişsel olarak performanslarını başarılı şekilde izleyebildikleri sonucuna ulaşılır (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 67-68).

Hata bulma yöntemi üstbilişsel değerlendirme de kullanılan alternatif yöntemler arasındadır. Çoğunlukla okuma-yazma becerilerine yönelik bilişin izlenmesi ve kontrol edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Baker & Cerro, 2000, s. 104). Baker'a (2010) göre, üstbilişi ölçmeye yönelik ölçeklerin büyük kısmı okuma veya matematik gibi belli bir alandaki üstbilişe yöneliktir, pek azı ise genel anlamda üstbilişi ölçmeye odaklanır. Alana-özü ölçekler çocukların örneğin bir okuma parçasını kavramada etkili gördükleri stratejileri ve okumayı etkileyen faktörlere dair farkındalıklarını ortaya çıkarır. Diğer taraftan genel üstbiliş ölçekleri kişilerin biliş hakkındaki bilgilerini ve biliş düzenleme konusundaki bilgilerini ölçmeyi hedefler (s. 206). Hata bulma yönteminde de alana-özü ölçeklerde olduğu gibi okuduğunu kavramaya yönelik üstbiliş becerisi ölçülebilmektedir. Bu yöntemde çocuklara içinde hatalar, eksiklikler ve tutarsızlıklar bulunan bir metin sunulur. Ardından çocuklardan, metinde anlaşılmayı güçleştiren şeyleri bulmaları istenir. Daha çok hata bulan çocukların daha az hata bulanlara göre üstbilişsel izlemeyi daha başarılı şekilde gerçekleştirdikleri yorumu yapılır. Bu yöntem üstbilişe ilgili daha direkt kanıtlar sunması bakımından tercih edilebilmektedir (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000, s. 68).

Erken Çocukluk Döneminde Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbilişin ve öz-düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi çocuklarında üstbilişin tanımlanmasının ve ölçülmesinin hem çok gerekli hem de yararlı olduğu açıktır (Whitebread vd., 2009, s. 77). Bu nedenle, üstbilişin erken çocukluk dönemindeki ilk sinyallerinin gözlemlenmesiyle birlikte araştırmacılar okul öncesi dönemdeki üstbilişi kavramsallaştırarak ölçmeye başlamışlardır (Marulis, 2014, s. 112). Bu noktada üstbilişsel gelişim araştırmalarında çocukların hem üstbilişsel becerilerinin farkında olduğu hem de bunu ifade edecek iletişim becerilerine sahip oldukları varsayılmaktadır (Bryce & Whitebread, 2012, s. 200). Fakat erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan uygun üstbilişsel testlerin azlığı nedeniyle bazı araştırmacılar daha çok doğal gözlemlene yöntemlerine eğilim gösterirken (Whitebread vd., 2005, s. 44; Whitebread vd., 2009, s. 63) bazı araştırmacılar ise yapılandırılmış bilişsel

görevler sunarak çocukların sözel ve sözel olmayan davranışlarını kaydetmişlerdir (Bryce & Whitebread, 2012, s. 200). Erken çocukluk döneminde gözleme dayanan üstbilgi ölçme araçlarından biri üstbilgi davranışların kodlanmasına dayalı bir çerçevedir ve (*The Cambridgeshire Independent Learning-C.Ind.Le*) Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme formu olarak adlandırılır. 3-5 yaş arası çocukların üstbilgi davranışlarının ve sözlerinin kaydedildiği bu çerçeve formda üstbilgi bilgi, üstbilgi düzenleme ve duygusal/güdüsel düzenleme olmak üzere üç temel düzeyde çocukların üstbilgi söz ve eylemleri değerlendirilebilmektedir (Whitebread vd., 2009, s. 80). Bir diğer ölçme aracı ise (*Children's Independent Learning Development-CHILD*) “Çocukların Bağımsız Öğrenme Gelişimi” gözlem ölçөгüdür. Bu ölçme aracı 3-5 yaş arası çocukların sözel ve sözel olmayan üstbilgi ve öz-düzenleme göstergelerinden oluşturulmuştur. Gözlem formunda birbirinden farklı 22 madde bulunur ve gözlemci (öğretmen) ölçekteki maddeleri asla, bazen, çoğunlukla, her zaman olarak derecelendirmektedir (Whitebread vd., 2009, s. 70). Gözleme dayalı bu iki araç pek çok araştırmada kullanılmıştır (Robson, 2010, s. 231).

Erken çocukluk döneminde kullanılan bir diğer üstbilgi ölçme aracı ise Marulis, Palincsar, Berhenke ve Whitebread (2016) tarafından geliştirilen Üstbilgi Bilgi Görüşme formudur. 3-5 yaş çocuklarının bildirimsel üstbilgi becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu araç bilgi eylem sonrasında görüşme yapılmasına dayanır. Bu ölçme aracında çocuklara farklı zorluk seviyelerinde puzzle'lar sırayla sunulur ve her puzzle başarıyla 4 dakikadan kısa sürede tamamlandıktan sonra bir sonraki puzzle'ı yapmaları istenir. Verilen süre içinde puzzle tamamlanamadığında test sona erer ve görüşme başlar. Puzzle halen ortadayken çocuklara kullandıkları üstbilgi stratejileri ve problem çözme yöntemleri hakkında sorular sorulur ki böylece bağlamdan kopuk bir görüşme gerçekleştirilmemiş olur. Yani, çocuklar olmamış bir şey üzerinden düşüncelerini ifade etmek yerine, deneyimledikleri süreçle ilgili konuşmuş olurlar. Görüşmede çocuklara şu gibi sorular sorulur: Sence puzzle yapmada ne kadar başarılıydın? Neden?, Senin yaşındaki başka bir çocuk için bu puzzle zor olur muydu?, Puzzle'daki bütün parçalar aynı renk olsaydı puzzle daha kolay olur muydu? Puzzle büyük parçalarla mı küçük parçalarla mı daha kolay olurdu? Neden?. Bu soruların ardından, Gogi isimli daha önce hiç puzzle görmemiş bir kuklaya puzzle öğretmeye yönelik sorular sorulur ve cevaplar değerlendirilir. Örneğin, “Sence puzzle'ı yaparken Gogi'nin kendi kendine konuşmasının puzzle'ı yapmasına faydası olur mu?” Neden? gibi sorular sorularak puanlama yapılmıştır. Çocukların

görüşme boyunca “neden?” sorularına yönelik verdikleri cevaplar sınıflandırılıp 0, 1, ve 2 olarak puanlanmıştır. Bu araç iki farklı zamanda uygulanarak iç tutarlığı ölçülmüştür ve her iki ölçümde de kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik göstermiştir ($\alpha = .76$, $\alpha = .77$). Geçerlik için yapılan panel sonucunda ise görüşme sorularında pek çok değişiklik yapılarak son haline ulaştırılmıştır. Son olarak, geçerliği test etmek üzere iki farklı zamanda test tekrar uygulanmıştır ve alanyazının işaret ettiği üzere geçen süre içinde yaşı büyüyen çocukların üstbiliş puanlarında anlamlı artış görülmüştür (Marulis, Palincsar, Berhenke & Whitebread, 2016, s. 346-351). Özetle, Üstbilişsel Bilgi Görüşme Formu 3-5 yaş arası çocukların bildirimine dayalı üstbilişsel farkındalıklarının ölçümünde kullanılabilecek gelişimsel açıdan uygun bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Shamir, Mevarech ve Gida (2009) tarafından geliştirilen ölçme sürecinde ise çocuklara farklı kartlar gösterilerek bu kartları hatırlama sürecindeki davranışları gözlemlenmiş ve ayrıca görev tamamlandıktan sonra görüşme yapılmıştır (Marulis, 2014, s. 113). Shamir, Mevarech ve Gida'nın (2009) araştırmasında bilişsel eylem bittikten sonra çocuklarla bir görüşme yapılmıştır ve bu görüşmede çocuklara hatırlamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu çalışmada ayrıca üstbiliş ölçme ortamları ve materyallerinden kaynaklanan yapaylıktan kurtulabilmek amacıyla üstbilişsel davranışlar akran-destekli öğrenme ortamında da ölçülmüştür. Bu kapsamda, çocuklar bu kartları daha önce hiç görmemiş bir arkadaşlarına kartlardaki resimleri hatırlayabilmek için neler yapmaları gerektiğini anlatmışlardır (s. 53-54). Böylece, daha gerçekçi bir ortamda çocuklar üstbilişsel stratejilerini aktarabilmişlerdir ve araştırmacılar da bunları kaydetmiştir.

Larkin (2007) görüşme yöntemine dayanan araştırmasında 5-6 yaş çocuklarına öncelikle 16 farklı figür nesne göstermiştir. Çocuklara bütün nesnelere dikkatle incelemeleri ve hatırlamaları gerektiği çünkü birazdan nesnelere üzerinin kapatılacağı bilgisi verilmiştir. Ardından, çocuklardan hatırlamaları istenmiştir. Hatırlama sürecinin sonunda ise çocuklara üstbilişsel bazı sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Örneğin, hatırlaman için sana biraz zaman verdiğimde hatırlamak için ne yaptın?, Eğer bir başkası da senin kadar hatırlamak isteseydi ona ne yapmasını söyledin?, Sence bunu yapmak kolay mı zor mu? Neden? gibi sorular çocuklara yöneltilerek üstbilişsel farkındalıkları ve stratejileri incelenmiştir (s. 284-285).

Alanyazın incelendiğinde çocukların üstbilişsel izleme faaliyetlerinin genelde öğrenme kolaylığı yargısı, öğrenme yargısı ve bilme hissi yargısına odaklanarak değerlendirildiği

görülmektedir (Schneider, 2008, s. 117). Bu süreçte araştırmacılar üstbilişle ilgili çıkarımda bulunmak için kişinin tahmini ile gerçek performansını karşılaştırmaktadır. Yani kişinin kendi performansı ile ilgili tahmini olumlu ve performansı da olumlu ise veya tahmini olumsuz performansı da olumsuz ise bu durum gelişmiş üstbilişsel izleme olarak yorumlanmaktadır. Buna karşılık, kişinin tahmini olumlu performansı olumsuz ise; veya tahmini olumsuz fakat performansı olumlu ise bu durum üstbilişsel izlemede zayıflık olarak değerlendirilmektedir (Tobias & Everson, 1995, s. 2; Tobias & Everson, 2000, s. 151). Bu kapsamda, öğrenme yargısını ölçmeye yönelik bilişsel görevlerde öncelikle çocuklara öğrenilmesi gereken materyal sunulur. Bu bir kelime listesi veya eşleşmeli hafıza kartları olabilir. Bunun hemen ardından teste geçilir. Çocuklara teste başlamadan önce bu görevi ne kadar iyi öğrendikleri ve/veya test bitiminde soruları ne kadar doğru cevapladıklarına yönelik görüşleri sorulur. Sonuç olarak çocukların öz-değerlendirmeleri ile gerçek performansları karşılaştırılır (Baker, 2010, s. 206). Tobias ve Everson'a (1995) göre tahmin ile gerçek performans farkına odaklanan yöntemler öz-bildirim ve sesli-düşünme yöntemlerinden daha avantajlıdır; çünkü bu yöntemde objektif değerlendirme yapmak mümkündür (s. 3)

Erken çocukluk dönemi üstbiliş araştırmalarının bazılarında ise çocuklardan önce performanslarını tahmin etmeleri istenir. Örneğin kaç eşleşmeyi hatırlayabilecekleri, kaç problemi doğru çözebileceklerine yönelik tahminleri sorulur. Ardından tahminleri ile gerçek performansları karşılaştırılır (Baker, 2010, s. 206). Üstbilişsel izlemenin bu üç açıdan incelenebilmesi için araştırmalarda genelde özel tasarlanmış bilişsel görevlerden yararlanılmaktadır. Baker'a (2010) göre özel tasarlanmış görevlerden yararlanmanın en büyük avantajı çocukların söylediklerinden çok yaptıklarına odaklanılabiliyor olmasıdır. Yani, çocuklara üstbilişsel kontrolle ilgili soru sorulduğunda çocuklar yapmaları gereken ya da kullanmaları gereken stratejileri söyleyebilmektedirler. Fakat süreç-içi değerlendirmeye izin veren araştırma görevleri bunun önüne geçmektedir ve çocukların performans sırasında kullandıkları stratejileri ve yaptıklarını doğrudan sunabilmektedir (s. 206). Örneğin, Paulus, Tsalas, Proust ve Sodian'ın (2014) araştırmasında 10 tanesi zor 10 tanesi kolay eşleşmeler olmak üzere 20 eşleşme kartı kullanılmıştır ve çocuklardan öncelikle bu eşleşmeleri öğrenmeleri istenmiştir. Çocuklara bu görevde doğru hatırlamak kadar kısa sürede öğrenmenin de önemli olduğu yönergesi verilmiştir. Yani çocuklardan kartları mümkün olan en kısa sürede öğrenmeleri ve tekrar sorulursa her bir kartı ne kadar

doğru hatırlayabileceklerini göstermeleri istenmiştir. Ayrıca, doğru hatırlama ihtimalini göstermek üzere üzgün-nötr-mutlu sıralamasına göre farklılaşan beş yüz ifadesi arasından seçim yapmaları istenmiştir. Üzgün yüz çok yüksek ihtimalle hatırlanmayacağını ifade ederken mutlu yüz yüksek ihtimalle hatırlanacağını ifade etmektedir (s. 156). Bu araştırma için tasarlanmış olan bu bilişsel görev sonunda araştırmacılar çocukların hatırlayıp hatırlamama durumlarını ve kolay/zor kartları hatırlayıp hatırlamayacaklarına yönelik tahminlerini değerlendirerek çocukların üstbilişsel izleme süreçlerini test etmişlerdir. Ayrıca, çocukların kolay ve zor kartları öğrenmeye ayırdıkları süreyi değerlendirerek çocukların üstbilişsel kontrol becerileri incelenmiştir.

Destan ve Roebbers (2015) öğrenme yargısı ve güven derecesini test etmek amacıyla kullandıkları bilişsel görevde çocuklara Japon Kanji sembolleri göstererek her birinin anlamını söylemişlerdir. Her bir sembol tanıtıldıktan sonra çocuklara bu sembol tekrar sorulduğunda ne kadar hatırlayabileceklerine yönelik tahminlerini 5'li likert yüz ifadeleri üzerinden seçmeleri istenmiştir. Çocukların hatırlayıp hatırlamayacaklarına yönelik tahminleri öğrenme yargısı olarak kabul edilmiştir. Ardından çocuklara yalnızca sembollerin anlamları söylenerek hangi sembol olduğunu hatırlayıp göstermeleri istenmiştir. Son aşamada ise cevaplarının doğruluğundan ne kadar emin olduklarını 5'li likert yüz ifadeleri üzerinden göstermeleri istenmiştir. Böylece, çocukların güven derecesini ölçülerek üstbiliş izleme becerileri değerlendirilmektedir (s. 352).

Salmon ve Lucas (2011) çocukların düşüncelerini ve düşünme süreçlerini izlemek ve anlamak amacıyla, düşüncelerin görünür hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu amaçla kimi araştırmalarda düşünmeyi yazarak açıklamayı gerektiren teknikler kullanılmaktadır (Knox, 2017, s. 45). Fakat okuma-yazma bilmeyen çocuklarla bu yöntem kullanılamayacağından, okul öncesi dönem çocuklarının düşüncelerinin görünür kılınmasında daha farklı araçlara ihtiyaç vardır. Çocuklar çok erken yaşlardan itibaren çizim yapabildikleri için bazı araştırmalarda çocukların çizimleri de ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Fakat çocukların çizimleri yalnız başına düşünceleri anlaşılır hale getirmeyeceğinden bu teknik çizerek-anlatma olarak tanımlanmaktadır ve çocuklar çizimlerini tarif etmektedirler. Böylece anlatma ile çizim birleştirilerek çocuklara düşüncelerini ifade etme imkânı tanınmış olur (Salmon & Lucas, 2011, s. 367).

Erken çocukluk dönemindeki ölçme araçları incelendiğinde üstbilişin tanımına ve boyutuna göre farklı ölçme araçlarının ve yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Gama

(2004) yaptığı derleme sonucunda çocukların üstbilişlerini ölçmeye yönelik olarak bilişsel eylemle eş zamanlı sesli düşünme, performans sonrası görüşme, daha küçük akranı eğitime ve özbidirime dayalı ölçeklerin kullanıldığını ifade etmektedir. Her yöntemin kendine göre avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Örneğin, eylemle eş zamanlı sesli düşünme yönteminde çok zengin veri toplamak mümkündür fakat otomatik gerçekleşen bilişsel süreçler çocuk tarafından dile getirilmeyebilir; ayrıca bir taraftan konuşuyor olmak bilişsel performansı etkileyebilir (s. 18). Son olarak Marulis'in (2014) yaptığı değerlendirmeye göre araştırmalarda farklı yöntemler bir arada kullanılmadığından, bir çocuktaki farklı üstbilişsel süreçlerin birbiriyle ilgili olup olmadığı ve üstbilişin bütüncül olarak nasıl geliştiği çözülememektedir (s. 113). Bu noktada, farklı yöntemlerin bir arada kullanılması üstbiliş araştırmacılarının da sıklıkla tavsiye ettiği bir durumdur çünkü böylece üstbilişle ilgili bütüncül resim daha da netleşir (Gascoine, Higgins & Wall, 2017, s. 37) ve her bir yöntemin kendine özgü dezavantajlarının etkisi azalır (Schraw, 2000, s. 308).

Üstbiliş ve Yansıtıcı Düşünmenin İlişkisi

Yansıtma deneyimleri işlemek için geriye dönüp bakma eylemidir. Diğer taraftan üstbiliş bir tür yansıtma olmakla birlikte, kişinin gelişmek için kendi düşünceleri hakkında düşünmesi eylemidir. Kimi kaynaklarda üstbiliş ve yansıtma ifadeleri birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, üstbiliş yansıtmanın özel bir formu olarak tarif edilebilir (Morris, 2009, s. 1). Fakat Fisher'a (1998) göre üstbiliş yansıtmanın sıradan bir neticesi değildir; aksine üstbiliş olarak adlandırılan süreç üst düzey bir yansıtma ifadesidir. (s. 3).

Üstbiliş ve yansıtıcılık arasındaki ilişkinin tartışılması yeni olmakla birlikte Flavell'in 1970'lerde üstbiliş kavramının ortaya çıkarmasından çok önce yansıtma kavramı eğitim ve psikoloji alanında bilinmekteydi. Aristotle, Augustine, Dewey, Kant, Piaget ve Vygotsky gibi düşünürlerin çalışmalarında üstbiliş kavramı bu isimle ele alınmamış olmasa da yansıtma, üstbiliş ve problem çözme arasındaki bağlantıyı irdeleyen düşünceler tartışılmıştır. Bu noktada erken dönemdeki filozofların tartışmaları bugün yansıtma ve üstbiliş arasındaki ilişkinin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır (Tarricone, 2011, s. 26). Locke (1974) yansıtmayı zihnin nasıl çalıştığını fark etmek olarak tanımlamaktadır (s. 90) bu yönüyle ele alındığında yansıtma "düşünme üzerine düşünme" eyleminin vurgulandığı görülmektedir (Denton, 2011, s. 3). Bu açıdan, yansıtma aynı zamanda üstbilişsel "kişi"

bilgisine de (Flavell, 1979, s. 906) oldukça benzemektedir. Bu nedenle, araştırmacılar yansıtmanın üstbilişten daha önce ortaya çıkmış bir kavram olduğunu vurgulamakla birlikte, yansıtmayı üstbilişin kökeni ve özü olarak tanımlamaktadırlar (Georghiadis, 2004, s. 367).

Denton'a (2011) göre, yansıtma farklı özellikler ve faktörlerden oluşmaktadır; bu özelliklerden birisi üstbiliştir. Locke'un yansıtmayla ilgili yaptığı tanım -zihnin kendi süreçlerini gözlemlemesi- üstbiliş ve yansıtma arasındaki ilişkiyi gösteren en açık işaretlerdendir. (s. 840). Gama'ya (2004) göre kişinin öğrenme süreçleri, becerileri veya uğraşmakta olduğu iş üzerine yansıtma bulunması üstbilişsel beceriyi geliştirmektedir (s. 3). Çocukların kendi zihinlerinin nasıl çalıştığını fark etmeleri ve zihinlerini kontrol etmeye çalışmaları üstbiliş ile açıklanır ve üstbiliş sayesinde çocuklar zihinsel kaynaklarını en iyi şekilde kullanıp yönetmeyi başarabilirler. Bu noktada üstbilişin faaliyete geçebilmesi için öz-yansıtmanın teşvik edilmesi gerekmektedir (Fisher, 1998, s. 8-9). Dolayısıyla, öz-yansıtma ile üstbiliş arasında açık bir ilişki söz konusudur çünkü öz-yansıtma yapan kişi kendi bilincini etkileyen dış faktörlerin farkına varır kendi öğrenme sürecini ve çabasını inceleyebilir (Gama, 2004, s. 25).

Problem çözerken strateji geliştirmenin temelini yansıtıcılık oluşturur. Bu strateji geliştirme sürecinin üstbilişsel olduğu bilinmektedir, özellikle karmaşık problemlerin çözümlenmesinde stratejilerin izlenmesi ve düzenlenmesi üstbilişsel süreçler tarafından yönetilmektedir. Yansıtıcı süreçler problem çözmeyi yönlendirdiği gibi üstbilişin de en önemli tamamlayıcısıdır (Tarricone, 2011, s. 26). Öz-yansıtma özellikle problem çözme sürecinde üstbilişin önemli bir parçasıdır. Başka bir deyişle, öz-yansıtma problem çözme için gerekli üstbilişsel becerilerdendir (Gama, 2004, s. 3). Bu noktada üstbilişin olmadığı bir düşünme şekli deneme yanılmaya benzer (Denton, 2011, s. 843) ve Dewey'in de (1916) işaret ettiği gibi yansıtıcı düşünmeyi kullanmayan birey bir sorunu çözmeye çalışırken bir yöntemin neden işe yarayıp bir başka yöntemin neden işe yaramadığını düşünmeksizin farklı çözüm yollarını denemeye çalışır. Yani üstbilişsel öğelerin bulunmadığı düşünme halinde kişinin düşünceleri kopuk ve rastgele şekilde ilerler; sonuç olarak anlamlı bir eyleme dönüşmez (s. 170).

Kişinin kendiyle ilgili bilgisi ve farkındalığı yansıtıcı süreçlerle ortaya çıkar; tüm bunlar üstbilişin gelişiminde ve işlevinde de temel role sahiptir. Kişinin kendiyle ilgili bilgisi üstbilişin önkoşuludur çünkü bu sayede kişi kendini kontrol edip hatasını düzeltebilir

(Tarricone, 2011, s. 26). Bu nedenle, kişinin öz-yansıtıcı davranışları üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel izleme faaliyetlerinin önkoşulu olarak görülmektedir. Yani, öz-yansıtma üstbilişsel bilgi ve izlemenin olmazsa olmaz parçasıdır (Gama, 2004, s. 26). Öz-yansıtma ve üstbiliş arasındaki ilişkinin kökeni ise Sokrates'in kişinin kendi düşüncelerinin araştırması gerektiği önerisinden Romalıların "kendini bilme" deyişine ve Locke'un yansıtma bakış açısına kadar inmektedir (Denton, 2011, s. 848). Özetle, kişinin kendi bilişsel stratejilerinin farkına varmasıyla başlayan öz-yansıtma üstbilişin temelini oluşturmaktadır (Gama, 2004, s. 26).

Tarricone (2011) üstbiliş ve yansıtma arasındaki ilişkiyi açıklarken yansıtma yoluyla edinilen öz-farkındalığın üstbiliş açısında önemli bir adım olduğuna dikkat çekmektedir. Kişinin kendiyile ilgisi bilgisi ve farkındalığı yansıtma yoluyla gelişir ve bunlar aynı zamanda üstbilişin temelini oluşturur. Yansıtıcı düşünme üstbilişin önemli bir bileşeni olan problem çözme stratejilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar (s. 16). Dolayısıyla kişinin kendiyile ilgili bilgisi, kendini kontrol etmesi ve düzeltmesi üst düzey yansıtma için gerekli olduğu kadar üstbilişsel fonksiyonlar için de gereklidir (s. 21).

Üstbiliş ve Pedagojik Dokümantasyon İlişkisi

Düşünmeyi çocuk gözüyle anlamaya çalışmak kolay bir iş değildir çünkü çocuklar soyut olan düşünmeyi bile somut şekilde ele alırlar. Dolayısıyla yetişkinler çocukların düşüncelerini anlamak için onlarla gündelik hayat içinde etkileşim kurmak zorundadır. Bu etkileşimler yetişkinlere çocukların üst düzey düşünme faaliyetlerine nasıl destek olabilecekleri konusunda ipuçları verir (Salmon, 2008, s. 459). Bu noktada dokümantasyon öğrenme deneyimlerini yeniden incelemeye ve düşünmeye fırsat tanıyan bir araçtır (Kroeger & Cardy, 2006, s. 391). Öğretmenler dokümantasyon sürecinde çocukların düşüncelerine ve çalışmalarına değer vererek, bu düşünceleri görünür hale getirmeye çalışırlar.

Dokümantasyonu tanımlarken en sık kullanılan niteleyici ifadelerin aydınlatıcı, farkındalık, açıklık, üstbiliş ve yansıtma olduğu görülmektedir (MacDonald, 2007, s. 239). Dokümantasyon her şeyden önce çocukların kendi öğrenme deneyimlerini yeniden gözden geçirmelerine ve kendi öğrenmeleri üzerine yansıtma bulmalarına fırsat tanıyarak üstbilişsel süreçleri canlandırır (Mino, 2014, s. 5). Dokümantasyon sayesinde katılım ve

öğrenme potansiyeli artar çünkü çocuklar öğrenmenin sonunda değil süreç boyunca deneyimleri üzerine yansıtma da bulunurlar (Turner & Wilson, 2010, s. 10). Böylece üst düzey eleştirel yetenekler ve üstbilişsel beceriler kazanırlar (Student Achievement Division, 2014, s. 4).

Dokümantasyon aracılığıyla çocuklar ne yaptıklarının farkına varırlar ve böylece dokümantasyon çocukların üstbilişsel faaliyetlerini zenginleştirir (Lee, 2006, s. 22). Dokümantasyon düşünceleri görünür hale getirerek üstbilişsel süreçleri kolaylaştırmaktadır (Lim, 2016, s. 3) çünkü dokümantasyonla birlikte çocukların üzerinde düşünecekleri düşünceleri görünür halde onlara yeniden sunulmaktadır. Bu açıdan dokümantasyon sınıf içi deneyimlerin üstbilişsel farkındalığa dönüştürülmesine liderlik eder çünkü öğrenmeyi yeniden gözden geçirmeyi ve yansıtma yapmak üzere durup geriye bakmayı sağlar (Parnell, 2005, s. 44). Çocuklar kendi çalışmalarını yeniden incelediklerinde daha iyi gözlemciler haline gelir ve düşündüklerine açıklık kazandırmaya çalışırlar. Böylece kendi düşüncelerinin farkına varan çocuklar, daha nitelikli düşünmeye karşı eğilim kazanmış olurlar (Salmon, 2008, s. 461)

Reggio'dan esinlenen uygulamalarda, dokümantasyon düşünme hakkında düşünme, öğrenme hakkında konuşma, çalışılan konuyu yeniden inceleme, yeni araştırmalar ve fikir alışverişleri için sergileme anlamını taşımaktadır. Süreç içinde geliştirilen dokümantasyon neyin, nasıl ve niçin öğrenildiğine dair konuşmaktadır. Dolayısıyla süreç içinde yalnızca çocuklar için değil, öğretmenler ve toplum için de üstbilişsel bir süreç olabilmektedir ve üstbilişin geliştirilmesinde kullanılabilir. Çocuklar dokümantasyon panolarını inceleyerek ebeveynleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte geçmiş öğrenmelerine yönelik yeni hikâyeler oluşturabilmektedirler. Çocuklar kendi konuştuklarına bakarak geçmişte yaptıkları üzerine değerlendirmelerde bulunabilmektedir ki tüm bu süreçler üstbilişsel gelişim açısından oldukça önemlidir (Parnell, 2005, s. 46). Bu nedenle, çocukların başlangıçtaki fikirlerini dokümantasyona eklemek ve bunları çocukların görebileceği yerde sergilemek çocukların kendi öğrenme süreçlerini onlara yeniden hatırlatacağından iyi bir uygulamadır (Vujičić & Miketek, 2014, s. 155). Dokümantasyonu kullanarak eğitimciler çocukların anlayışlarını daha da geliştirmek üzere düşüncelerini açmalarına yardımcı olabilirler. Dokümantasyondaki öğrenme serüvenine eşlik eden fotoğraflar öğretmenlerin projenin daha sonrası için soru sormalarını kolaylaştırır ve çocuklar da ne düşündüklerinin daha rahat biçimde ifade edebilirler.

Böylece, dokümantasyon çocukların kendi düşünme süreçlerini anlamalarına yani üstbiliş geliştirmelerine destek olur (Grunewald, 2014, s. 38).

Dokümantasyon çocuklara yaptıklarını hatırlatıp yeniden düşünmelerine izin vererek üstbilişe katkı sağladığı gibi aynı zamanda düşünceleri sosyal etkileşime açarak da üstbilişsel gelişime destek olmaktadır. Lucas'a (2004) göre gelişim ve öğrenme çocuklar ve yetişkinlerin birbirleriyle kurdukları etkileşimle gerçekleşir (s. 17). Çocukların düşünmeyle ilgili gelişimleri erken yaşlardan itibaren sosyal etkileşime bağlıdır (Salmon & Lucas, 2011, s. 365). Benzer şekilde, Vygotsky çocukların düşünce gelişimini sosyal etkileşime bağlamaktadır. Dokümantasyonda çocuklar kendi çalışmalarını incelerken birbirleriyle iletişim kurar ve böylece sosyal etkileşim düşüncelerinin şekillenmesine yardımcı olur. Ayrıca, dokümantasyon oluşturma sürecinde amaç çocukların yansıtıcı düşünmeyi deneyimlemelerine fırsat vermek ve birbirleriyle olan etkileşimlerinden neler öğrendiklerinin birbirleriyle konuşmalarını sağlamaktır (Benson, 2009, s. 12).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Reggio Emilia yaklaşımı, pedagojik dokümantasyon uygulaması ve çocukların üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerileriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ancak, ülkemizde Reggio Emilia ve çocukların düşünme becerileri üzerine doğrudan araştırma bulunmadığından, yurtiçi araştırmalar başlığı altında Reggio Emilia yaklaşımıyla ilgili yapılmış sınırlı sayıdaki çalışma özetlenmiştir. Ayrıca, yurtdışı literatüründe de pedagojik dokümantasyon uygulaması ile ilgili olarak yapılan araştırmalar çok sınırlı olduğundan kapsam daha geniş tutularak Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon ile çocukların düşünme becerilerini ilişkilendiren araştırmalar en yakın tarihten başlanarak incelenmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Reggio Emilia yaklaşımıyla ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Ayrıca, bu tezin araştırmayı hedeflediği temel kavramlar arasında yer alan okul öncesi dönem çocuklarının yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerileri ile ilgili ülkemizde yayınlanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yansıtıcı

düşünme ve üstbilişle yakından ilgili olması sebebiyle öz-düzenleme, zihin kuramı ve yönetici işlevin okul öncesi dönemdeki gelişimiyle ilgili araştırmalar incelenmiştir.

Reggio Emilia Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar

Aydemir-Özalp'in (2016) Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen uygulamalar yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklandıkları araştırmalarında Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia yaklaşımına dair tecrübeleri nitel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmaya İstanbul, Ankara ve İzmir'de Reggio Emilia'dan esinlenen okullarda görev yapan öğretmenler dahil edilerek toplam 20 öğretmenden yarı-yapılandırılmış gözlem formuyla veri toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili deneyimlerinin Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma, duyuşsal tepki, özümseme, karşılaştırma yapma ve yerleşme olmak üzere beş aşamadan geçtiği saptanmıştır. Öğretmenlerin bu süreçteki yolculuklarını tanımlarken “zevкли, eğlenceli, yoğun ve bitmeyen süreç” ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler Reggio Emilia öğretmenliğinde doğa ve doğal malzemelerin önemini, meraklı olmayı ve araştırmacı rollerini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu yaklaşımı faydalı buldukları belirtilmiştir.

Kayır'ın (2015) “Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması” başlıklı tezinde ise Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenen proje çalışmalarının Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemi içerisinde nasıl üretilebileceği, bu projelerden çocuklar, öğretmenler ve ailelerin neler öğrenebileceği sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda, nitel araştırma türlerinden eylem araştırması modeli ile yürütülen çalışmada araştırmacı öğretmenliğini sürdürdüğü kendi sınıfını örneklem olarak almıştır. Sınıfta bulunan 12 çocuk araştırmaya dahil edildiği gibi aynı zamanda çalışma ile ilgili olarak görüşlerine başvurmak üzere okul müdürü, aynı okulda görev yapan üç öğretmen ve altı veli ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Eylem araştırması modelinde sürdürülen çalışma için veri toplama aracı olarak araştırmacı-öğretmen günlüğünden, anekdot kayıtlardan, fotoğraf ve video kayıtlardan yararlanıldığı gibi görüşmeler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sınıfta oluşan Reggio Emilia projelerinden esinlenen eğitim ortamına çok çabuk uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların

süreç içinde kendi fikirlerinden ortaya çıkan projeler sürdürebildikleri, projelerde yaratıcı ve eleştirel şekilde düşünebildikleri ve deneme-yanılma yöntemini kullanabildikleri saptanmıştır. Ayrıca, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının Türkiye’de uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programının ilkeleri ile de benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Programda yer alan kazanım ve etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda da Reggio Emilia’den esinlenen bu projelerin, gerekli kazanım ve etkinlikleri “doğal ve bütünlük olarak” gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir (s. 110). Son olarak, araştırmada velilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin de Reggio Emilia yaklaşımı ve bu yaklaşımın uygulanışı ile ilgili olumlu görüşler belirttikleri kaydedilmiştir.

Akar Gencer (2014) yüksek lisans tezinde Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. 6 yaş grubundaki 18 çocukla üç ay süresince Reggio Emilia temelli projeler uygulanmıştır. Karma modelde yürütülen araştırmanın nicel boyutunda çocuklara Torrance Yaratıcılık testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulanan projelerdeki yaratıcılık öğeleri ise nitel boyutta analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılık puanlarının akıcılık, orijinallik ve detaylandırma faktörleri açısından eğitim öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Eğitim sonrasında çocukların anlamlı düzeyde daha yüksek yaratıcılık skorlarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Nitel çalışma boyutunda analiz edilen projelerin ise yaratıcılık özellikleriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Özetle, araştırma neticesinde Reggio Emilia temelli projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etki ettiği görülmüştür.

Dereli (2013) araştırmasında Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon konusunda eğitim verilen öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve çocuk merkezli uygulamalar konusundaki görüşlerini incelediği araştırmasında, deney grubundaki öğretmenlere verilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma nicel ve nitel verilerin beraber toplandığı karma modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini öğretmenlere eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan Öğretmenlik Tutum Ölçeği ile elde edilen veriler oluştururken, araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğretmenlerle eğitim öncesi ve sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerindeki değişiklik nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında demokratik ve otoriter tutumları arasında

anlamli fark bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, kontrol gurubu ve deney grubu arasında da eğitim sonrasında deney grubu lehine anlamli düzeyde daha yüksek demokratik tutum puanı ve daha düşük otoriter tutum puanı kaydedilmiştir. Nitel veriler nicel verileri destekleyecek biçimde öğretmenlerin sınıf-içi uygulamalarla ilgili görüşlerinin çocuk-merkezli yönde değiştiğini göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde, deney grubunda eğitime katılan öğretmenlerin çocuğa daha çok söz hakkı tanıyan demokratik, katılımcı, süreç-odaklı ve çocuk merkezli uygulamaları benimsedikleri görölmüştür.

Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmalar

Çelik (2017) çocuk katılımlı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında beş katılım düzeyini baz alan, doğa ve oyun temalarında iki proje sürecini kapsayan toplam on beş etkinlikten oluşan bir program hazırlamıştır. Bu programı 60-72 aylık yaş grubundan 14 çocuğun bulunduğu bir sınıfta uygulamıştır. Uygulamanın yapıldığı deney grubuna ek olarak kontrol grubu da oluşturulmuştur. Ancak deney grubuna Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuna aynı etkinlik türlerini kapsayıp katılım içermeyen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan bütün çocuklara öntest ve sontest olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın anlamli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Güneş (2017) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının epistemolojik görüşlerini -bilginin kökenine dair inanışlarını- incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çocukların felsefi düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen Güneş (2017) araştırmasında Epistemolojik Etkinlikler Seti (EES) ve Çocuklar İçin Epistemolojik Görüş Ölçeğini (ÇİEGÖ) kullanmıştır. Anaokuluna devam eden 141 çocukla yapılan araştırma sonucunda çocukların yarıdan fazlasının (%53) sorunlara karşı “analitik, nedensel ve karşılaştırmalı akıl yürütme stratejilerini” uygulayabildikleri belirlenmiştir (s. 448).

Ülkemizde uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programının düşünme becerilerinin edinilmesini nasıl desteklediğini incelemek üzere yapılan araştırmada Kurşunlu (2014) okulöncesi dönem çocuklarına yönelik düşünme becerileri öğretiminin nasıl gerçekleştiğini

açıklamayı ve buna yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu araştırmada nitel ve nicel veriler, araştırmayla eş zamanlı olarak toplanarak karma model uygulanmıştır. Araştırma örneklemini 11 bağımsız anaokulu ve 11 anasınıflı oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri seçilen okullarda öğrenim gören 450 çocuktan toplanmıştır. Nitel veriler ise bu okullarda görev yapan 22 öğretmenden toplanmıştır. Çocukların düşünme becerileriyle ilgili okul öncesi eğitim programında bulunan hedeflere ulaşma düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla kazanım değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu form, düşünme becerilerini destekleyen kazanım ve göstergeleri hedefleyen maddelerden oluşmaktadır ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak doldurulmuştur. Ayrıca, çocukların düşünme becerilerini destekleyen veya engelleyen faktörleri gözlemek amacıyla nitel bir gözlem formu oluşturularak araştırmacının gerçekleştirdiği katılımsız gözlem süreci sonucunda doldurulmuştur. Son olarak, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere uyguladıkları programın düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen nitelikleri, program hedeflerinin ve etkinliklerin düşünme becerilerini katkısı gibi konularda sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye’de uygulanan okulöncesi eğitim programında çocukların düşünme becerilerini destekleyecek özellikte kazanımlar olduğu saptanmıştır. Fakat, daha fonksiyonel ve sistemli biçimde uygulanabilecek düşünme eğitimi programlarına ihtiyaç olduğu da araştırma bulguları arasındadır. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşme neticesinde öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının genel olarak eleştirel, analitik, yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenler düşünme becerilerinin öğretilmesini engelleyen faktörler arasında ailenin yanlış tutumu, öğretmenin mesleki özelliklerindeki yetersizlik, sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı, materyal ve kaynakların eksik veya yetersiz oluşu ve okul öncesi eğitim programında hedeflenen soyut kavramların az olması gibi noktalara değindikleri saptanmıştır.

Ertürk’ün (2013) araştırmasında öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Ankara’da 48-72 aylık çocukların eğitim gördüğü 120 sınıf araştırmaya dahil edilmiştir. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ve Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği ’nin uygulandığı araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerindeki dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutları arasında olumlu yönde ve yüksek korelasyon

saptanmıştır. Ayrıca, çocukların öz düzenleme becerilerindeki olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarında olumlu yönde fakat düşük korelasyon olduğu gözlenmiştir. Daha açık bir ifadeyle, olumlu bir ortamı olan, öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı hassas olduğu, çocukların düşüncelerine saygı göstererek onları bağımsızlığa cesaretlendirdiği sınıflarda, çocukların olumlu etkileşimler kurabildikleri, duygularını açıkça belirtebildikleri ve özgüvenli davranışlar sergileyebildiklerini göstermektedir. Özetle, çocukların öz düzenleme becerisi ile öğretmen çocuk etkileşiminin kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenler çocuklarla kaliteli etkileşim kurduklarında; çocukların daha yüksek düzeyde dikkat gösterebildikleri, dürtülerini daha iyi kontrol edebildikleri, davranışlarını daha iyi düzenleyebildikleri ve sınıf ortamında daha olumlu duygular gösterdikleri saptanmıştır.

Karakelle ve Ertuğrul (2012) 3-4 yaş ve 5-6 yaş çocuklarında zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki ilişkilerde değişim olup olmadığı incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler arasındaki ilişkilere gelişimsel açıdan ışık tutmayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemine 36-48 aylık 100 çocuk ile 53-72 aylık 101 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, üç yaşta zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki bağlantıların beş yaşta görülen bağlantılardan farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, üç yaş döneminde çalışma belleği zihin kuramının en önemli yordayıcısı iken, beş yaş döneminde ise dilin yordayıcı rolü diğer değişkenlerden daha büyüktür.

Granti (2004) “The relationship between metacognitive vocabulary and theory of mind” başlıklı tezinde üstbilişsel kelime bilgisi ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramındaki yanlış inançları anlama becerileri ile zihinsel durum belirten kelime ve tümce kullanımlarını inceleyen bu araştırmaya üç ile altı yaş aralığında toplam 70 çocuk katılmıştır. Zihin kuramının ölçülmesi amacıyla “umulmayan içerik testi” ve “umulmayana yer testi” uygulanmıştır. Üstbilişsel eylem kelimelerine yönelik bilginin tespiti için ise yurtdışından kullanılan bir test Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Son olarak tümce kullanımını ölçmek amacıyla resimli hikayelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların 3 yaştan itibaren yanlış inanç testlerinde başarı göstermeye başladıkları ancak zihin kuramıyla ilgili becerilerin tam olarak 4 yaş civarı geliştiği gözlenmiştir. Üstbilişsel kelimeler arasında ilk ortaya çıkan

kelimenin “sanmak” olduğu saptanmıştır. Ayrıca, zihinsel durum belirten kelimeleri anlamının yanlış inanç testlerindeki başarı üzerinde etkili olmadığı görölmüştür.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Linder (2013) okul öncesi çocuklarının dokümantasyon uygulaması karşısından gösterdikleri bilişsel ve sosyal eğilimleri incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında iki temel hipoteze dayanmıştır. Bunlardan birincisi dokümantasyon paneli için materyal ve içerik hazırlanırken çocukların açık-uçlu sorular ve öğretmenle diyalogdan yararlanarak istedik bilişsel ve sosyal eğilimi işaret eden kelime ve davranışlar sergileyecekleridir. İkinci hipotez ise, dokümantasyon panoları sınıfa getirilip asıldığında çocukların dokümantasyon panolarını inceleyerek istedik bilişsel ve sosyal eğilim ifade eden kelime ve davranışlar gösterecekleridir. Araştırma 2.5 ile 5 yaş arasındaki çocukların haftada üç yarım gün eğitim gördüğü bir okuldaki tek sınıftan 27 çocukla yürütölmüştür. Araştırmacı birden fazla yöntemle hem nitel hem veri toplamıştır; fakat araştırma özünde nitel yöntemle yapılmış olup nitel verilerin desteklenmesi amacıyla nicel verilerden de yararlanılmıştır. Sınıfta katılımcı gözlemci olarak bulunan araştırmacı çocukların söz ve davranışlarını kaydetmek üzere gözlem formu geliştirmiş, ayrıca görüşme yapmak üzere görüşme formu tasarlamıştır. Buna ek olarak, anekdot not defteri ve yansıtıcı günlüklerle de nitel veri toplamıştır. 4 haftalık süre boyunca çocuklarla dokümantasyon hazırlayan ve daha sonra bunları çocuklarla birlikte inceleyen araştırmacı süreç içerisinde çocukların söz ve davranışlarını incelemek amacıyla gözlem formuyla gözlem yaparken aynı zamanda yansıtıcı günlük ve anekdot not defteri tutmuştur. Araştırmanın son haftasında ise çocuklarla görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, dokümantasyon yapımı süresince çocukların ilgi, merak ve sebat gibi bilişsel eğilimlerinin sosyal eğilimlere göre daha sık ortaya çıktığı, dokümantasyon panellerinin paylaşımı sırasında ise arkadaş canlılığı, empati ve işbirliği gibi sosyal eğilimlerin bilişsel eğilimlere göre daha çok ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Hansen (2012) okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirme ve dokümantasyon hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında çocukların dokümantasyon ve ölçme-değerlendirme konusundaki fikirlerinin neler olduğuna ve dokümantasyona baktıklarında ne tür öz-değerlendirmeler yaptıklarına odaklanmıştır. Özellikle dokümantasyonun

çocuklar açısından öz-değerlendirmeye izin verip vermediğine cevap arayan araştırmacı görüşme tekniğinden yararlanmıştır. Özel bir üniversitenin uygulama anaokulunda gerçekleştirilen araştırmaya iki veya üç yıldır bu anaokulunda eğitim gören çocuklar katılmıştır. Sınıf 2.5 ile 5 yaş arası çocukların bulunduğu karma yaş grubu bir sınıftır. Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerinin uygulandığı bu sınıfın öğretmeni araştırmacının kendisidir ve çocuklarla araştırma sorularını temel alarak görüşmeler yapılmıştır. Çocuklara geçmiş bir sanat çalışması neyi fark ettiklerinden anlattıkları hikayelerde neyi hatırladıklarına kadar çeşitli sorular sorulmuştur. Ayrıca, eskiden yaptıkları bir çalışma ile daha sonra yaptıkları bir çalışma arasında ne gibi farklılık gördüklerini açıklamaları ve en sevdikleri resimleri seçmeleri istenmiştir. Böylece çocuklar hatırladıklarını sözel olarak ifade ederek yapılan dokümantasyonlar ve geçmiş deneyimleri hakkında fikirlerini açıklamışlardır. Çocuklarla yapılan görüşmeler içerik analiziyle analiz edilerek kodlar elde edilmiştir. Çocukların görüşleri hatırlama, seyirci (dokümantasyonun kime yönelik yapıldığı), sonradan fark etme ve dil olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların dokümantasyondaki bazı şeyleri hatırladığı bazılarını ise hatırlamadıkları görülmüştür. Etkinlik esnasında kullandıkları cümleler doğrudan yazıldığında veya akran gruplarından çocukların olduğu fotoğraflar bulunduğu daha çok hatırladıkları buna karşılık etkinlik fotoğrafları net olmadığında, yazılı notlar ve gözlemler öğretmen-odaklı olduğunda ve etkinliğin hangi bağlamda ortaya çıktığı belli olmadığında çocukların daha az hatırladıkları tespit edilmiştir. İkinci kategori olan izleyici, çocukların dokümantasyonun kimin için yapıldığına dair fikirlerini içermektedir. Araştırma sonucunda çocuklar arasında bu konuda görüş birliği olmadığı saptanmıştır. Çocukların tamamı dokümantasyonun bir amacı olduğunu ve hatırlamaya yardımcı olduğunu ifade etmekle birlikte kendilerinin bağımsız olarak dokümantasyondan yararlanıp yararlanmadıklarına dair görüş bildirmemişlerdir. Ayrıca, çocuklardan hiçbiri dokümantasyonun kendileri için yapıldığını ifade etmemiş olup öğretmenler veya aileler için yapıldığını belirtmişlerdir. Sonradan fark etme kategorisinde çocukların “şimdi olsa farklı olurdu” türünden açıklamalarına yer verilmiştir. Çocuklar görüşmelerde pek çok defa etkinlikleri bugün yapsalar daha farklı olacağını belirtmişlerdir. Neden böyle düşündükleri sorulduğundaysa çocuklar daha önce nasıl yapacaklarını bilmedikleri şeyleri şimdi biliyor olduklarını veya farklı bir yol deneyeceklerini ifade etmişlerdir. Yani, dokümantasyon öz-değerlendirme ve üstbilişin gelişimine destek sağlamaktadır. Son olarak, dil kategorisinde

çocukların dokümantasyonla ilgili fikirlerini açıklarken kullandıkları yapılar odaklanılmıştır. Çocukların daha çok sonuç-odaklı kelimelerle deneyimlerini ele aldıkları görülmüştür. Özetle, araştırma sonucunda dokümantasyonun çocuklar için anlamı olduğu, geçmiş deneyimlerini değerlendirip yeni deneyimlerle karşılaştırma yapmalarına izin vererek yansıtma ve öz-değerlendirme yapmalarını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Pedagojik dokümantasyonun çocukların düşünme becerileri üzerine etkisini ölçmeyi amaçlayan Sevey (2010) üniversite kampüsündeki uygulama anaokulunda bir çalışma yürütmüştür. Katılımcı gözlemci olarak dokuz hafta anaokulunda bulunan Sevey (2010) çocukların özellikle dokümantasyonla olan etkileşimlerini incelemiştir. Bu etkileşimler çocukların kendisi tarafından bağımsız şekilde başlatılabildiği gibi öğretmenler tarafından da yönlendirilmektedir. Bu süreç içinde araştırmacı iki soruya cevap aramıştır. Bunlardan ilki dokümantasyonla etkileşime giren çocuklarda ne tür düşünme süreçlerinin gerçekleştiğidir. İkinci soru ise dokümantasyonla etkileşimi ve deneyimi artan çocukların dokümantasyonu kendi araştırma ve fikirleri için bağımsız şekilde kullanıp kullanmayacaklarıdır. Bu kapsamda dokümantasyonun hatırlamaya aracı olması, yansıtmayı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırması gibi rolleri etnografik araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya bir öğretmen ve on beş çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde çocuklar dokümantasyonla bağımsız şekilde veya öğretmen arabuluculuğuyla her etkileşime girdiklerinde araştırmacı tarafından fotoğraflar, anekdot kayıtlar, ses ve video kayıtlar alınmıştır. Buna ek olarak, kendi düşüncelerini, sorularını ve tepkilerini yazdığı bir araştırmacı günlüğü de tutmuştur. Araştırma sürecinde çocuklarla dokümantasyon kullanılarak ve kullanılmayarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece çocukların hatırlama ve yansıtma becerilerinin dokümantasyondan nasıl etkilendiği test edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda pedagojik dokümantasyonun başta hatırlama, yansıtma ve eleştirel düşünme olmak üzere erken çocukluk dönemindeki düşünme becerilerini desteklediği saptanmıştır. Ayrıca, dokümantasyon özellikle öğretmenler tarafından kullanıldığında (yani öğretmenler dokümantasyona dikkat çektiğinde) bu düşünme becerilerinin çok daha etkili biçimde desteklenebildiği görülmüştür. Dokümantasyon başlarda düşünme becerilerinin kolaylaştırmada bir işaret olarak algılanmamakla birlikte, dokümantasyonla olan deneyim ve öğretmen rehberliği arttıkça, çocukların dokümantasyonu düşünme sürecini kolaylaştırmada bir araç olarak

kullandıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak, çocuklar pedagojik dokümantasyona daha çok maruz kalıp dokümantasyonu nasıl kullanabilecekleri model olarak gösterildiğinde, dokümantasyondan bağımsız şekilde yararlanma ve dokümantasyonu bilişsel bir araç olarak kullanma becerilerinin arttığı gözlenmiştir.

Benson-Fleck (2009) pedagojik dokümantasyonun çocukların hafıza becerilerine etkisini incelediği araştırmasında dokümantasyonun çocukların eylemsel (episodik) ve anlamsal (semantik) belleklerine etkisinin ne olduğu sorusuna cevap aramıştır. Literatürde belirtildiği üzere görsel ve yazılı materyallerin beraber sunulmasının çocukların hafızaları ve metin anlamaları üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğunu göz önünde bulundurarak, Benson-Fleck (2009) Reggio Emilia temelli dokümantasyonun da -fotoğraf ve açıklayıcı metinleri beraber sunmasından dolayı- benzer bir etki yapabileceği fikrinden yola çıkmıştır. Bu kapsamda eylemsel bellek, dokümantasyonda detaylıca sunulan öğrenme deneyimlerinin yeniden bir araya getirilmesi olarak tanımlanırken anlamsal bellek deneyim esnasında ortaya çıkan içerik bilgisinin hatırlanması olarak ele alınmıştır. Bu amaçla beş farklı okulda eğitim görmekte olan 4.5 ile 6 yaş arasında 63 çocukla çalışılmıştır ve bütün çocuklara yeni bir öğrenme deneyimi sunulmuştur. Çalışma grubundaki çocukların bir bölümüne kırk sekiz saat sonra bu yeni öğrenme deneyimiyle ilgili hatırlatıcı bir işlem uygulanırken, kontrol grubuna deneyimi veya konu içeriğini hatırlatıcı herhangi bir şey sunulmamıştır. Hatırlatma sunulan çocuklar ise iki gruba ayrılarak ilk gruba bu yeni deneyim ve konuyla ilgili çalışma sayfaları verilerek bunlar doldurtulmuştur. İkinci gruba poster formatında dokümantasyonlar sunularak dokümantasyonlar yeniden incelenmiştir. Ardından 3 hafta ara verilmiş ve sonrasında çocuklarla bu yeni öğrenme deneyimi ve içeriği hakkında görüşmeler yapılmıştır. Böylece, dokümantasyonun diğer yöntemlere göre hafıza üzerindeki etkisi test edilmiştir. Araştırma sonucunda dokümantasyon uygulanan çocukların eylemsel hafızalarının kontrol grubundaki çocuklardan ve çalışma sayfası uygulanan gruptaki çocukların hafızasından farklılaşmadığı saptanmıştır. Fakat, açık-uçlu sorulara verilen cevaplar bakımından analiz edildiğinde dokümantasyon grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Özetle, dokümantasyonun öğrenme ve hafıza üzerinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında dokümantasyon uygulanan çocukların kontrol grubundakilerden daha iyi hatırlama gösterdikleri ve çalışma sayfası uygulanan çocuklar kadar bilgi hatırlayabildikleri görülmüştür. Bu çalışmada dokümantasyon uygulamasının

çalışma sayfası uygulamasından daha iyi sonuçlar vermemesi şaşırtıcıdır fakat bu noktada araştırmacılar geliştirilen çalışma sayfalarının kalitesine ve eğlendirici özelliğine dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, dokümantasyon hazırlanması sürecinde çocukların ve öğretmenlerin yansıtma da bulunma süreçlerinin yeterince kullanılmaması da dokümantasyonun gerçek etkisinin göstermesine engel olmuş olabilir.

Dokümantasyonun çocukların üstbiliş becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Benson (2009) dokümantasyonda kullanılan yöntemlerden hangilerinin üstbiliş kullanmaya en çok yardımcı olacağını ve dokümantasyonun üstbilişe nasıl destek olabileceğini incelemiştir. Bu amaçla veri olarak, haftalık öğretmen yansıtmaları, araştırma klasörleri, kişisel günlükler, haftalık araştırma-grup tartışmaları ve çocuklarla yapılan küçük grup araştırmalarını video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma on beş aylıktan 5 yaşa kadar olan çocukların eğitim gördüğü bir uygulama anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları arasında kurumda danışmalık yapan araştırmacının kendisine ek olarak, eğitim gören dört öğretmen adayı, üç yardımcı öğretmen, yaşları 4 ile 5 arasında değişen 19 çocuk ve bir pedagoğ bulunmaktadır. Araştırmada, öğrenme davetleri (provokasyon), videolar, fotoğraflar, gerçek çalışma örnekleri ve konuşmaların yazılı dökümleri dokümantasyon yöntemleri olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme davetlerinin yeni düşünceler oluşturmaya ve çocukların araştırma süreci devam ederken üst düzey düşünceler üretmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır. Videolarda öğrenme deneyimleri üzerinde durmak çocukların da dokümantasyona yaklaşımını etkilemektedir. Video incelenirken küçük grup tartışmalarına ayrılan süre arttıkça çocukların üstbilişsel düşüncelerinin artabileceği görülmüştür. Dokümantasyon yöntemlerinden fotoğrafların ise özellikle konuşma dökümleriyle kullanıldığında üstbilişsel düşüncenin uyarılmasında çok etkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların fotoğraflara bakarak ne yaptıkları hakkında derinlemesine düşünebildikleri, kendi düşünceleri üzerine yeniden düşünebildikleri görülmüştür. Gerçek çalışma örneklerinin yeniden üzerinden geçerken çocuklar daha önce yaptıkları bir şeyi neden “bu şekilde” yaptıklarını fark edip açıklayabilmektedirler. Böylece çocukların kendi eylemleri ve niyetleri hakkında derinlemesine düşünerek üstbilişsel düzeyde düşünme faaliyetleri gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Üstbilişin desteklenmesi ve canlandırılmasında en etkili yöntemin çocukların konuşmalarının yazılı dökümlerini yeniden inceleme olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, dokümantasyon sürecinde çocukların üstbilişsel farkındalık geliştirebilmelerinde öğretmen sorularının

önemli olduğu belirlenmiştir. Özellikle daha önce sorulmuş sorular farklı kelimelerle yeniden sorulduğunda üstbilişsel belirtilerin daha çok ortaya çıktığı saptanmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Dokümantasyon uygulamasına katılan ve katılmayan okul öncesi çocuklarının düşünme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yapılan bu araştırma karma modelde tasarlanmıştır. Araştırmada, üstbilişin dokümantasyon uygulamasından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla nicel yöntemlere, yansıtıcı düşünmenin dokümantasyon uygulamasından nasıl etkilendiğini saptayabilmek için ise nitel yönteme başvurulmuştur. Dolayısıyla, araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak karma yöntem uygulanmıştır.

Karma yöntemdeki araştırmalar hem nitel hem nicel bileşenler içeren araştırmalardır. Nicel ve nitel süreçlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek kullanıldığı karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel araştırmaların felsefesini ve bakış açılarını özümsemektedir (Creswell, 2009, s. 3-4). Karma yöntemle yapılan araştırmalarda araştırmacılar tek bir yaklaşıma veya yönteme bağlı kalmaktansa araştırmaları için en faydalı olacak şekilde farklı veri toplama ve analiz etme tekniklerini kullanırlar (Creswell, 2009, s. 11).

Creswell'e (2009) göre, karma yöntemi kullanan araştırmacıların karma yöntemi seçme amaçlarını belirtmeleri, nicel ve nitel verileri birlikte kullanma gerekçelerini açıklamaları gerekmektedir. Störksen (2012), özellikle okul öncesi dönem çocuklarıyla karma yöntemin kullanılmasının avantajlarından bahsettiği çalışmasında erken çocukluk dönemindeki çocuklarla karma modelde araştırma yapmanın öğretmen veya ebeveyn bildirimlerine bağımlılığı azaltacağı görüşündedir. Böylece araştırmalarda çocukların kendi görüşlerini

onların ağzından duyma şansı oluşmaktadır (s. 23). Literatürde tartışıldığı üzere üstbiliş ve yansıtma çocukların düşüncelerini değerlendirmeleri açısından oldukça ilişkili iki süreci ifade etmektedir ve bu iki kavramın okul öncesi dönemde ölçümüyle ilgili sorunlar bulunmaktadır. Çocukların düşüncelerini sözlü olarak ifadelerine dayanan ölçme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları olduğu gibi görev-odaklı test bataryalarının da ölçmeyle ilgili olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle, dokümantasyon uygulamasının düşünmeye etkisini ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada da nicel yöntemin nitel yöntemle ve nitel yöntemin de nicel yöntemle destek olması; birinden eksik kalan kısımları diğerinin tamamlamasını sağlamak amacıyla karma yöntemle başvurulmuştur. Özetle, araştırma sonuçlarının daha kapsayıcı ve geçerli olmasını sağlamak amacıyla ve sonuca dair daha kuvvetli argümanların geliştirilebilmesi hedefiyle karma yöntemle başvurulmuştur. Dolayısıyla, araştırma problemine yönelik kapsayıcı bir analiz sunmak amacıyla nitel ve nicel veriler birleştirilerek eş zamanlı karma yöntem deseninden yararlanılmıştır. Bu desenin gerektirdiği üzere araştırmacı her iki veri türünü birlikte toplayıp analiz sürecinde bilgiler birleştirmiştir (Creswell, 2009, s. 15). Bu kapsamda, araştırmanın nicel verilerini üstbilişe yönelik öntest ve sontest ölçümleri oluştururken, nitel boyutunu çocukların yansıtıcı düşüncelerinin belirlemek üzere dokümantasyon panolarıyla ilgili yapılan odak grup tartışmaları oluşturmaktadır. Buna ek olarak araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen göz önünde bulundurularak araştırmanın temel çatısı oluşturulmuştur. Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılacak olmakla beraber nicel yaklaşımda deneysel desene başvurulmuştur. Bu kapsamda, katılımcıların deney ve kontrol grubuna eleman örnekleme yöntemine göre tek tek birey olarak yansız atanması mümkün olmadığından yarı deneysel bir desen model alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 197; Karasar, 2013, s. 99).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Ankara ili Çubuk ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim vermekte olan iki farklı anaokulundan birer sınıf dahil edilmiştir. Çubuk ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim vermekte olan ilköğretim okulları ve bağımsız anaokulları arasından elverişli örnekleme yöntemiyle iki farklı sınıf seçilmiştir. Elverişli

örnekleme yöntemi tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerindedir dolayısıyla gruptaki her bireyin eşit ve bağımsız biçimde örnekleme seçilme şansı bulunmamaktadır. Bu örnekleme yöntemi genelde daha pratik olması sebebiyle tercih edilmektedir. Katılımcıların kolay ulaşılabilir olmaları, mekânsal yakınlık, veya katılımcıların araştırmaya istekli olmaları gibi sebeplerle çalışma gruplarına dahil edilebilmektedirler (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016, s. 2; Sedgwick, 2013, s. 1).

Araştırmaya iki farklı kurumdan birer anasınıfı seçilmiştir. Sınıflar yansız atama yöntemiyle ve kura çekilerek deney ve kontrol grubu olarak tanımlanmıştır. Dokümantasyonun üstbilişsel beceriler üzerindeki etkisini test etmek üzere iki farklı okuldan seçilen sınıflardan birine (deney sınıfı) dokümantasyon uygulaması yapılırken diğer sınıfa (kontrol sınıfı) herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma boyunca sınıfların birbirlerinden haberdar olmamaları ve dokümantasyon panolarının yalnızca deney grubu çocukları tarafından tecrübe edilmesine izin vermek amacıyla araştırmaya dahil edilecek sınıfların aynı kurum içinden seçilmemesine özellikle dikkat edilmiştir. Böylece farklı gruplardaki çocukların dokümantasyon panosuyla ilgili etkileşim kurarak birbirlerinden etkilenmeleri sonucu oluşabilecek hataların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Deney sınıfı olarak belirlenen sınıfta toplam 20 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan birisi kaynaştırmadan yararlanmakta olup çoğunlukla okula devam etmediğinden; bir diğeri ise araştırma süresince yalnızca üç kez okula gelmiş olup katılmak istemediğinden araştırmaya dahil edilememiştir. Kontrol sınıfı olarak atanan sınıfa ise toplam 25 çocuk kayıtlı olmakla birlikte 2'si devam etmediklerinden 1'i de araştırmaya katılmak istemediğinden çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece deney sınıfından 18, kontrol sınıfından ise 22 çocuk araştırmaya katılmıştır.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Ankara'nın kuzeyinde yer alan Çubuk ilçesinin sosyo-ekonomik açıdan orta sınıf özellikleri gösterdiği söylenebilir. Sarıdemir (2010) Çubuk ilçesinin beşeri ve coğrafi özelliklerini incelediği tezinde Çubuk ekonomik faaliyetleri arasında tarım ve hayvancılığın başı çektiğini belirtmektedir (s. iv). 2015 yılında Çubuk ilçe merkezinde yapılan bir anketin sonuçlarının sunulduğu "Çubuk İlçesi Yoksulluk Dağılım Analizi ve Güncel Beklentiler" raporuna göre insanların yaklaşık %40'ı 500 ile 1500 TL arasında

aylık gelir elde ederken, %26'sı 2000-3000 aralığında % 20'si ise 3000 TL üzeri aylık gelir elde ettiğini ifade etmiştir. Çubuk ilçesi geçimini büyük oranda kırsal alanla ilgili mesleklerden elde etmesine karşılık Çubuk merkezi ile köyleri arasında bir takım farklar bulunmaktadır. Merkezde yaşayan nüfusun yarısından fazlası sanayi ve hizmet sektöründe çalışırken ancak %2'si tarımla ilgili işlerle uğraşmaktadır (s. 79-82).

Araştırmaya dahil edilen sınıfların bulunduğu okullar Çubuk merkezde yer almaktadır. Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 63 aydır. Cinsiyet dağılımı olarak katılımcıların 25'i kız 15'i erkektir. Araştırmaya katılan çocukların diğer demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	12	67	13	59
	Erkek	6	33	9	41
Yaş	55-60 ay	3	17	7	32
	61-66 ay	15	83	15	68
Kardeş sayısı	0 kardeş	1	16	3	14
	1 kardeş	9	50	4	18
	2 kardeş	8	44	9	41
	3 kardeş	0	0	4	18
	4 kardeş	0	0	2	9
Anne eğitim durumu	İlkokul	1	16	4	18
	Ortaokul	3	17	3	14
	Lise	5	17	5	23
	Üniversite	9	50	10	45
Baba eğitim durumu	İlkokul	0	0	2	9
	Ortaokul	1	16	3	14
	Lise	7	32	7	32
	Üniversite	10	52	10	45

Grupların Oluşturulması

Araştırmanın nicel boyutundaki temel çatısı ön test-son test eşleştirilmiş kontrol grubu yarı deneysel desendir. Bu desene göre grupların uygulama öncesinde eşitlenmeleri gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 200) yani iki ayrı kurumdan seçilen sınıfın uygulama öncesinde birbirine denk olması beklenir. Böylece uygulama sonrasında görülen değişimin yapılan uygulamayla bağlantılı olduğu yorumuna ulaşılabilmektedir. Dimitrov ve Rumrill (2003) öntest-sontest deneysel desenlerin temelinde öntest ile grupların eşitliğinin kontrol edilmesi ve ardından sontest sonuçlarının karşılaştırılmasının yattığını belirtmektedir (s. 160). Bu nedenle, öncelikle araştırmaya katılan tüm çocuklara 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi uygulanmıştır ve her iki sınıfın öntest sonucunda ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış olup Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Öntest Sonucunda Elde Edilen Skor Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve Altboyutları	Deney grubu			Kontrol grubu		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Üstbilişsel Düşünme	18	34	3,81	22	35,18	3,71
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	18	19,1	2,09	22	19,5	2,32
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	18	14,83	2,85	22	15,68	2,58

Tablo 3'te sunulduğu üzere deney ve kontrol grubu sınıflarının ölçekten almış oldukları puanlar birbirine oldukça yakındır. Ancak, bu iki grubun birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi parametrik olmayan bir testtir. Parametrik test varsayımlarının karşılanamadığı durumlarda parametrik bir test olan bağımsız örneklem t-testi yerine kullanılmaktadır (Shier, 2004, s. 1). Nachar'a (2008) göre katılımcı sayısı az olan pek çok araştırma, hipotezini doğrulamakta güçlük çeker. Örneklemini küçük olan araştırmalar

yöntemsel açıdan bazı sorunları beraberinde getirmektedir fakat eğer yeterli istatistiksel işlemler uygulanırsa evrene yönelik doğru çıkarımlar elde etmek mümkündür. Çok az sayıda katılımcı içeren araştırmalarda dağılımın normalliğini test etmek mümkün olamamaktadır ve araştırmacı t-test gibi parametrik testlerden yararlanamamaktadır. Bu tip durumlarda araştırmacılar parametrik olmayan yöntemlere başvurmuşlardır çünkü bu yöntemlerin temelinde dağılım normalliğinden sapmaya yönelik serbestlik söz konusudur. Mann-Whiney U testi de benzer şekilde özellikle katılımcı sayısının 20'nin altında olduğu durumlarda çok iyi sonuçlar verir (s. 13). Milenovic (2011) Mann-Whitney U testinin bağımsız gruplardan gelen katılımcılar arasındaki farkı test etmek amacıyla kullanıldığını belirtmektedir. Parametrik t-testlerde aritmetik ortalamalar karşılaştırılırken Mann-Whitney U testinde iki farklı veri setindeki ortanca değerler karşılaştırılmaktadır (s. 73).

Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını test etmek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te de görüldüğü üzere deney ve kontrol grupları arasında öntest puanları bakımından anlamlı fark bulunmamıştır (U=155, p=.237).

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Altboyutları	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Üstbilişsel Düşünme	Deney	18	18,11	326	155	.237
	Kontrol	22	22,45	494		
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	Deney	18	19,16	337	166	.365
	Kontrol	22	19,50	483		
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	Deney	18	18,31	329,50	158	.277
	Kontrol	22	22,30	490,50		

p<0.05

Araştırma Süreci

Araştırma süreci Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinlerle birlikte resmi olarak başlamıştır (Ek 1). Ardından ilgili okulların yöneticileriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinin uygun gördüğü 5 yaş sınıflarının öğretmenleri ile tanışılarak araştırma süreci, neler yapılacağı ve zamanlamayla ilgili olarak öğretmenlerle planlama yapılmıştır. Ardından kontrol grubu ve deney grubu sınıflarında eğitim görmekte olan çocukların velilerine araştırma hakkında bilgi formları gönderilmiş olup onayları istenmiştir (Ek 2). Aileler onay formlarını teslim ettikten sonra çocuklarla sınıfta tanışılmış ve ardından öntest uygulamalarına geçilmiştir. Tablo 5'te deney ve kontrol grubu sınıflarına uygulanan işlemler sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Test ve Diğer İşlemler

Araştırma sürecindeki işlemler	Gruplar	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Öntest	48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi	48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi
2. İşlem	Dokümantasyon Uygulaması	-
3. Odak grup tartışma	Dokümantasyon uygulamasıyla eş zamanlı haftalık odak grup tartışmalar	-
4. Sontest	48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi	48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi
5. Kalıcılık	48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi	-

Öntestlerden sonra dokümantasyon uygulamasına geçmeden önce çocukların ilgi ve merakını belirleyip proje çalışmasına başlayabilmek amacıyla sınıfta gözlemler yapılmıştır. Deneysel gruba sınıfta yapılan bu gözlemler 10 gün sürmüştür ve araştırmacı gün boyu sınıfta kalmıştır. Gözlem süresince araştırmacı notlar alarak çocukların konuşmalarını, etkinliklerini ve oyunlarını kaydetmiştir (Şekil 2). Ardından, çocukların ilgi ve meraklarını öğrenme davetine dönüştürerek bir öğrenme ortamı sunmuştur. Süreç içerisinde çocukların öğrenme davetlerine verdiği tepkilerden ve sorularından yola çıkarak yeni deneyimler sunulmuştur. Dokümantasyon panoları haftada iki kez Salı ve Cuma günleri olmak üzere güncellenerek sınıf içine asılmıştır. Bu süreçte dokümantasyonlar haftalık olarak çocuklarla küçük gruplar halinde yeniden incelenerek odak grup tartışmaları yapılmıştır.



20.12.17- Serbest oyun saati (... cadı pastası yapmaktadır. Kullandıkları kırmızı yapbozların kan olduğu hakkında konuştular. Daha sonra hastanede olan bir başka çocuk için cadı pastasından verdiler)

26.12.17- Serbest oyun saati (bebek evindeki yatağa iki oyuncak kaplan yatırıp sonrasında kaplanların horlama sesini taklit etmeye başladılar)

Şekil 2. Dokümantasyon öncesi çocukların ilgi ve meraklarının gözlemlenmesi

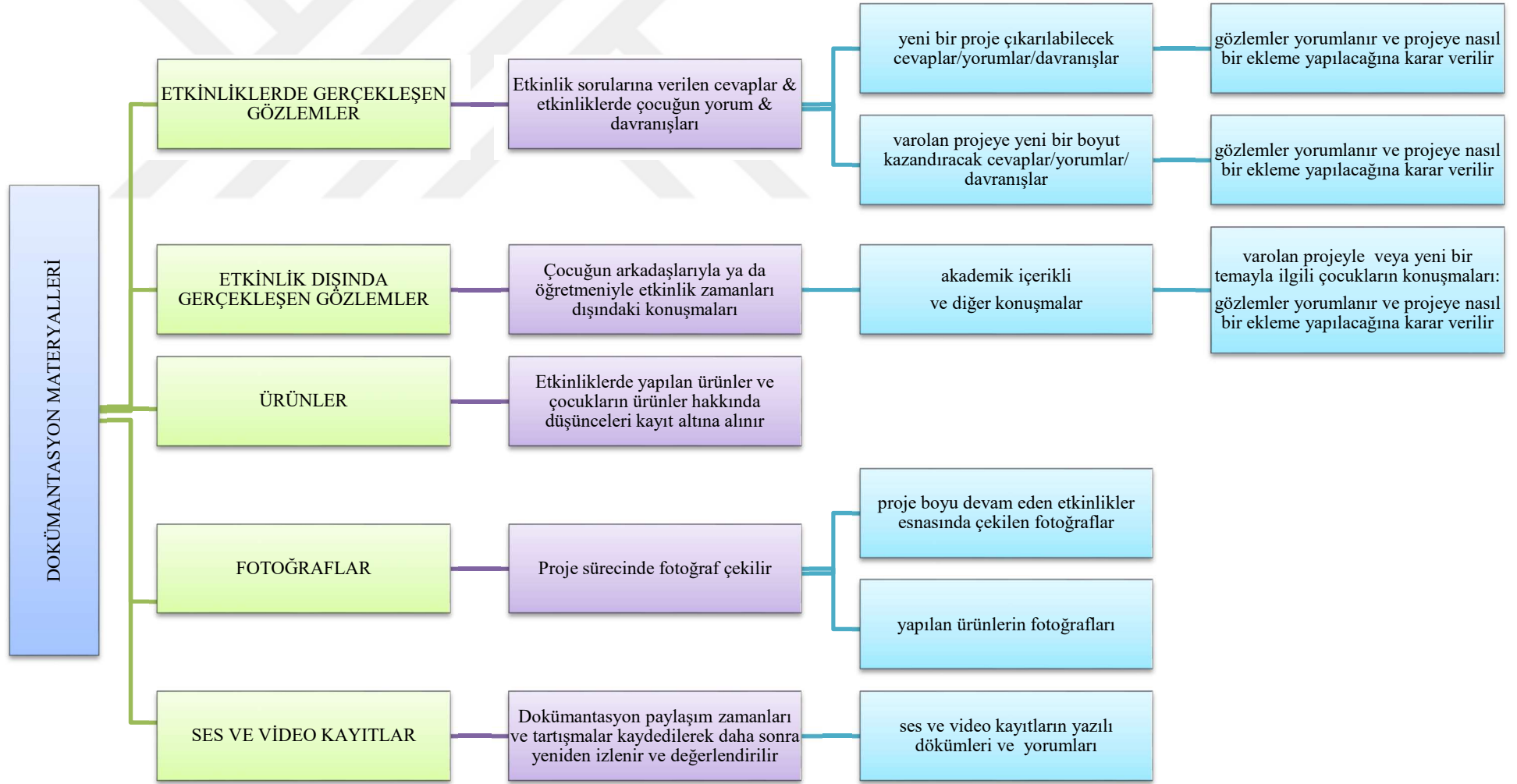
Dokümantasyon uygulaması Reggio Emilia yaklaşımındaki öğrenme ve araştırma projeleri (progettazione) ile sıkı sıkıya bağlıdır ve bu nedenle dokümantasyonlar projelerden ayrı düşünülemez. Buradan yola çıkılarak dokümantasyona başlamadan önce proje çatısına karar verilmiştir. 10 günlük gözlemler sonunda araştırmacı gözlem notlarını değerlendirerek projenin ne olabileceğine ve nasıl yol alabileceğine dair taslak bir yol

haritası çıkarmıştır. Dokümantasyon sürecinde projeye dönüştürülecek fikirlerin ve soruların iyi belirlenmesi oldukça önemlidir. Çocukların hangi sorularının ve ilgilerinin takip edilerek proje ve dokümantasyona dönüştürüleceğine karar vermek zor bir süreçtir (Fraser & Gestwicki, 2002, s. 145). Çünkü kimi zaman öğretmenler çabuk sönecek bir ilgi ve soru üzerinde emek ve zaman harcayabilmektedir. Bu nedenle bu süreçte sınıf öğretmeninden, tez danışmanından ve doktora öğrencisi meslektaşlardan fikir alınmış, beraber değerlendirmeler yapılmıştır.

Dokümantasyonla eş zamanlı yürütülecek proje çatısına karar verildikten sonra çocuklardan gelen soru ve meraklar doğrultusunda proje esnetilmiş ve bu doğrultuda dokümantasyonlar hazırlanarak sınıfa asılmıştır. Dokümantasyon panoları haftalık olarak çocuklarla birlikte tekrar incelenerek odak grup tartışmalar yapılmıştır. Proje sürecinin bitmesiyle dokümantasyonlar da son bulmuştur. Ardından ise sönest uygulamasına geçilmiştir. Dokümantasyon uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubunda ve herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklara sönestlerin yapılması eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Sönestlerin ardından 3 hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır.

Proje ve Dokümantasyon Uygulamalarında Süreç

Yapılan gözlem kayıtlarının meslektaşlar ve tez danışmanı ile incelenmesi sonucunda çocukların “hastane öyküleri” ve “ses” ile yakından ilgilendikleri belirlenmiştir. Projeye karar verme sürecinde çeşitli gözlem ve fotoğraf kayıtları kullanılmıştır. Bu materyaller incelenerek “ses” üzerine bir proje sürdürmenin çocukların daha çok ve uzun soluklu olarak ilgilerini çekeceğini düşünüldüğünden proje çatısına “Sesi Keşfedelim” adı verilmiştir. Proje sürecinde çocukların sorularına ve ilgilerine göre yeni yönelimler doğabileceğinden başlangıçta genel taslak bir yol haritası belirlenip süreç içerisinde çocukların görüşlerine göre esneklik sağlanması amacıyla Şekil 3’te görülen şemaya göre yol alınmıştır. Çocuklar proje içerisinde sürekli gözlemlenerek dokümantasyona eklenecek materyaller zenginleştirilmektedir. Dokümantasyon panoları şemada belirtilen materyallerle yenilendiği gibi aynı zamanda projede yapılacak değişimlere de bu şemaya göre karar verilmiştir.



Şekil 3. Dokümantasyon materyalleri

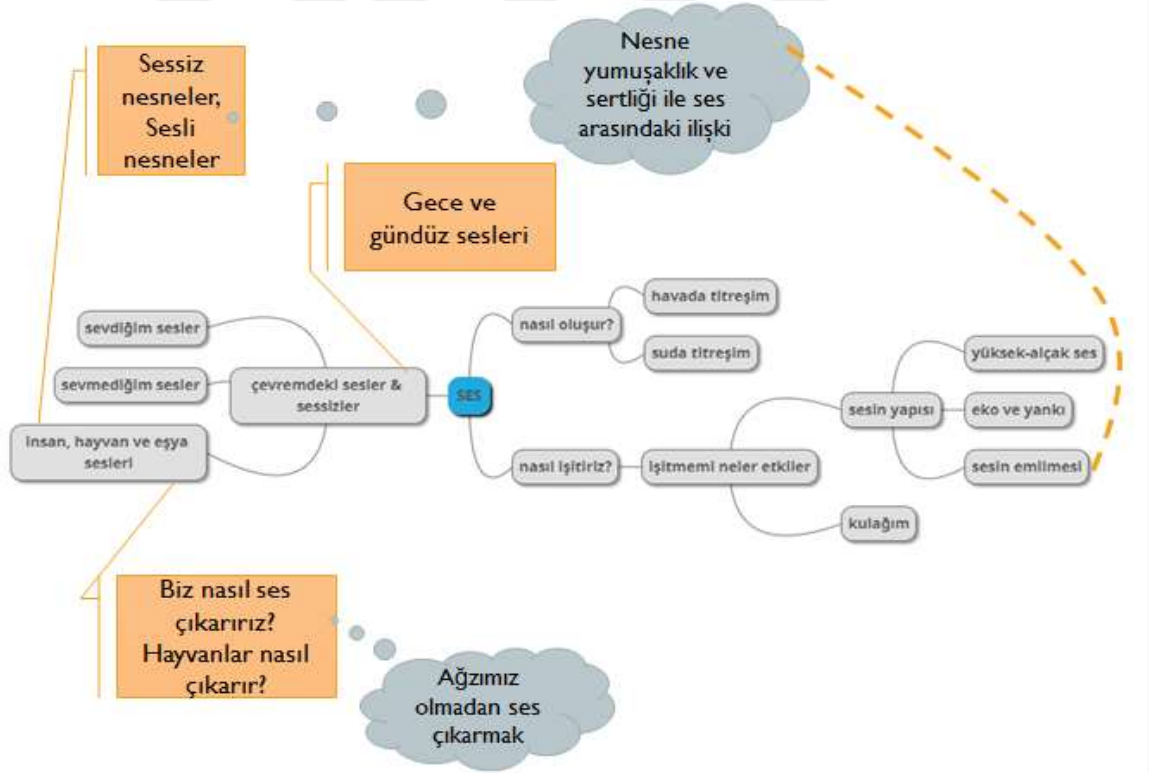
Proje çatısına karar verildikten sonra kavram haritası oluşturulmuştur. Kavram haritası, Reggio Emilia projelerinde yol gösterici olarak kullanılabilir, fakat bu haritalar süreç içerisinde değişim gösterebilmektedir çünkü yetişkinlerin beklentilerinin dışında çocuklardan yeni sorular geldikçe proje ufak tefek değişimler geçirebildiği gibi tamamen başka bir çalışmaya da dönüşebilmektedir. Başka bir deyişle, kavram haritaları önceden hazırlanmış plan veya ünite müfredatı gibi kullanılmamaktadır. Bunun yerine başlangıç için bir tür odak noktası sağlamaktadır. Bu kapsamda “Sesi Keşfedelim” projesinde de çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda değişiklikler gerçekleşmiştir (Şekil 4).



22 Aralık 2017 Kavram Haritası (proje başlamadan önce)

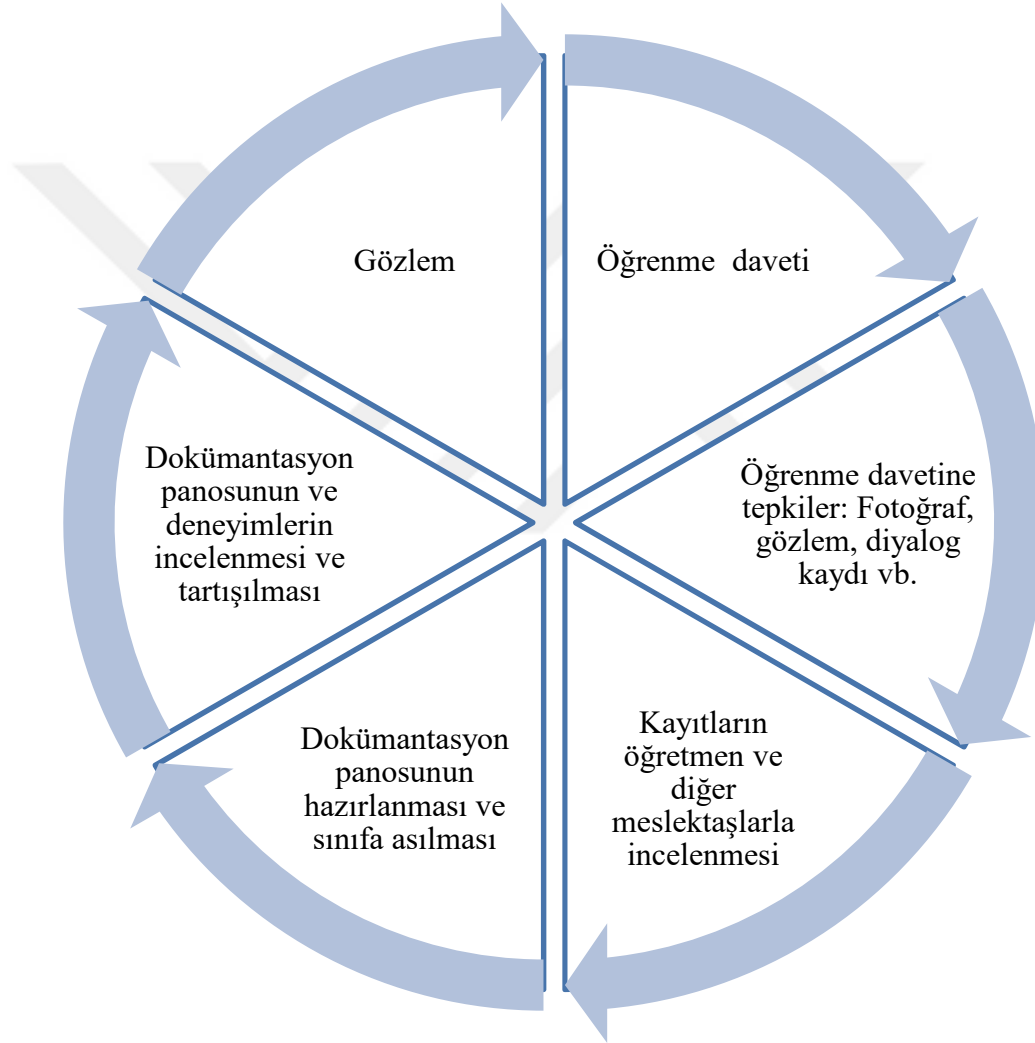


29 Aralık 2017 Kavram Haritası Güncellenmesi (proje devam ederken)



Şekil 4. Sesi keşfedelim projesinin ilk haftasında kavram haritasındaki güncellemeler

Kavram haritasında yapılan değişimler proje sürecinde sunulacak deneyimleri etkilemektedir. Diğer taratan projede yapılan her şey -sorulan her soru ve akla gelen her fikir- dokümantasyona aktarılmıştır. Dolayısıyla proje ve dokümantasyon sürecinin her anında çocuklar takip edilerek gözlemlenmiş ve buna göre çocukların keşfetme ve araştırmalarını zenginleştirmek üzere bir sonraki aşamada ne tür bir öğrenme daveti veya deneyim sunulacağına karar verilmiştir. Bu durum, Şekil 5'te sunulduğu üzere sürekli yinelenen bir döngü şeklinde ilerletilmiştir.

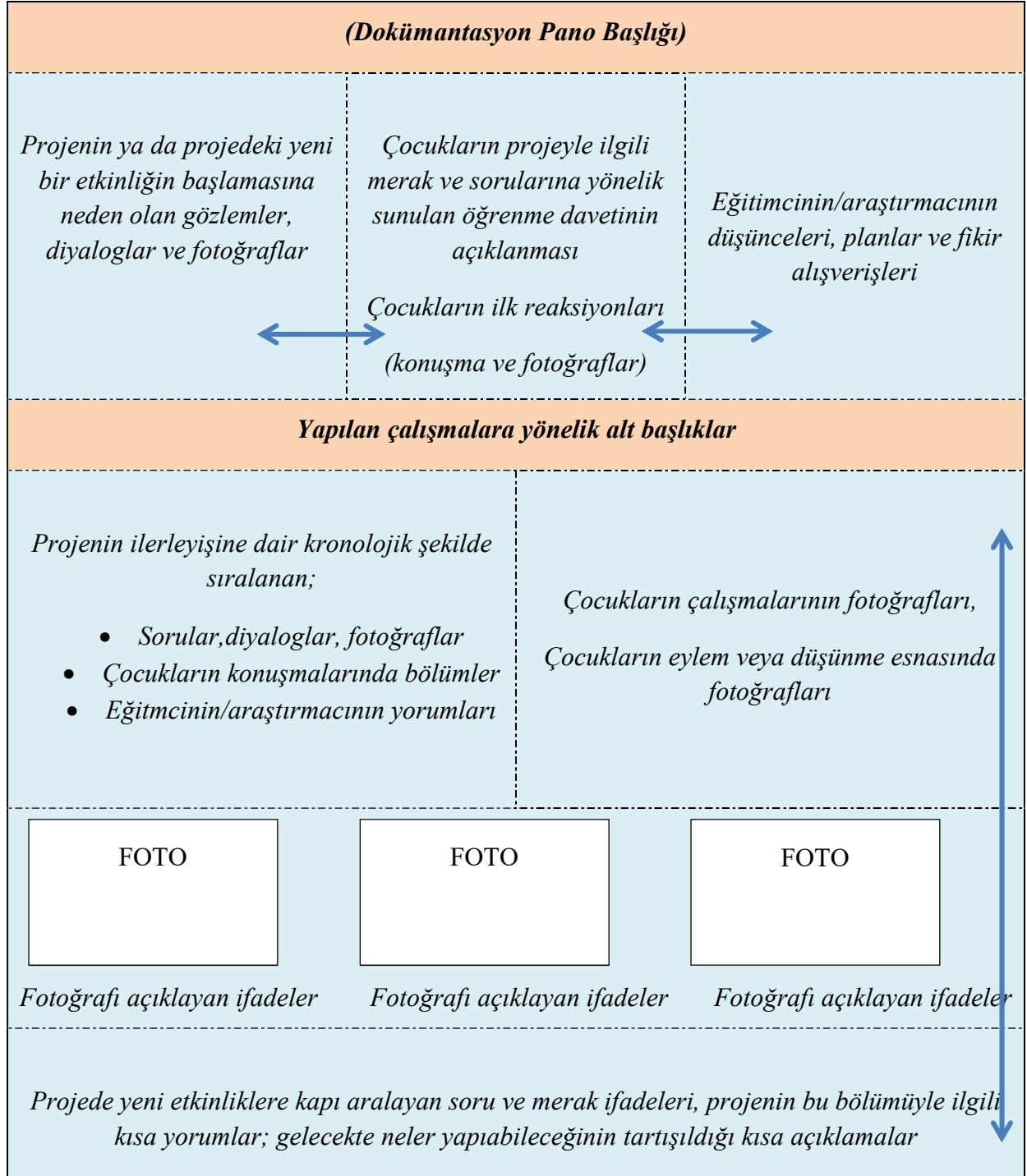


Şekil 5. Araştırma sürecinde dokümantasyon döngüsü

Öğrenme daveti ve sunulacak araştırma deneyimleri projenin başında belli olmadığından süreç içerisinde karar verilmektedir. Bu nedenle, projede yapılan etkinlik türleri her zaman eşit dağılım göstermeyebilmektedir. Örneğin, Reggio Emilia okullarında yapılan

“Ayakkabı ve Metre” projesi daha çok ölçme, muhakeme etme becerilerine dayalı keşfetme ve bilim odaklı deneyimler ve etkinlikler ile yürütülürken “Tiyatro Perdesi” projesi dönüşüm ve çizim fikirlerine dayalı sanat etkinlikleri üzerine kuruludur. Bu kapsamda “Sesi Keşfedelim” araştırma projesinde de çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda farklı deneyimler, öğrenme davetleri ve araştırma ortamları sunulmuştur. Proje süreci ilerlerken çocukların öğrenme davetlerine karşı tepkileri de kaydedilmiş, incelenmiş ve sonrasında dokümantasyon panoları olarak hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde toplam 24 farklı pano hazırlanmış olup süreç içerisinde ilgili haftada sınıfa asılmıştır (Ek 3). Panoların hazırlanmasında araştırmacı Şekil 6’da görülebileceği üzere belli bir format belirleyerek çoğunlukla buna bağlı kalmıştır. Bu formatın belirlenmesinde, Fraser ve Gestwicki’nin (2002) tasarladığı çerçeveden yararlanılmıştır. Buna göre, her dokümantasyon panosunda şu detayların bulunmasına özen gösterilmiştir (Fraser & Gestwicki, 2002):

- Dokümantasyon ve araştırma konusuna dikkat çekecek bir başlık
- Yapılan araştırma, projede edinilen bilgiler ve çocukların öğrenme sürecinin kuram ve felsefelerle ilişkisine dair açıklamalar; kurama dayalı pratik çıkarımlar
- Projenin ve etkinliklerin seçiminde neyin neden yapıldığını belirten açıklamalar; amaç ve gerekçeler
- Proje sürecinde yaşananları yansıtan her türlü yazılı ve görsel malzemeler
- Projenin nasıl ilerlediğini fotoğraf, gözlem notu vb. kayıtlarla birlikte açıklayan ifadeler
- Çeşitli etkinlik ve deneyimler sırasında çocukların ve öğretmenlerin konuşmalarından parçalar
- Çocukların çalışmalarının ve proje boyunca ortaya çıkardıkları ürünlerin sergisi
- Gelecek çalışmalara ilham kaynağı olacak sonuçların ifade edilmesi



Şekil 6. Dokümantasyon panosu oluşturmada kullanılan taslak

Dokümantasyon panolarının incelendiği odak grup toplantılarda çocukların yeni soru ve görüşleri belirledikçe proje kavram haritası güncellenmiş olup, yeni deneyim ve araştırma ortamları sunulmuştur. Yeni deneyimler, düşünceler ve sorular ise tekrar dokümantasyon

panolarına aktarılmıştır. Bu kapsamda “Sesi Keşfedelim” proje süresince hazırlanan dokümantasyonlarda çocukların sesle ilgili araştırma ve deneyimlerinin temel başlıkları şu şekildedir:

- Çevredeki sesler ve taklit edilmeleri
- Gece ve gündüz duyulan sesler
- Sevilen ve sevilmeyen sesler
 - Sesler ve duygular (korkutan, komik vb. sesler)
- Doğa olaylarının sesleri
- İnsanların, hayvanların ve nesnelere çıkardığı sesler
- Nesnelere fiziksel yapısına (katılık, sertlik, yumuşaklık vb.) göre seslerin değişimi
- Ses çıkarmak ve sessiz olmak
- Sesler neden ve nasıl duyulur ya da duyulmaz?
- Sesler ve titreşimler
- Havada giden titreşimler ve sesler
- Katı cisimlerin titreşimi ve sesler
 - Paket lastiklerinin kalınlığına göre titreşim ve sesler
 - İnce ve kalın sesler; yüksek ve alçak sesler
- Sesin çarparak ilerlemesi ve yankı
- Sudaki ses
- Havadaki ses titreşimleri ve sesin oluşturduğu dalgalar
- Sesin ve titreşimlerin gücü
- Ses ve hareket, ses ve dans
- Ses ve müzik
- Müzik aletlerinde ses

Dokümantasyon panolarında bu başlıklar altında pek çok farklı öğrenme daveti ve deneyim sunulmuştur. 11 Aralık-15 Aralık tarihleri arasında gerçekleştirilen öntestlerin hemen ardından dokümantasyon ve proje için gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmada proje ve dokümantasyona ayrılan süre toplam 12 haftadır. Araştırmacı bu süreçte haftanın dört günü uygulama sınıfında bulunmuş ve “Sesi Keşfedelim” projesinde çocuklarla beraber araştırmalarını sürdürmüştür.

Tablo 6

Deney Grubunda Yürütülen Proje ve Dokümantasyon Takvimi

Yapılan İş	Tarih	Süre	Çıktı
Proje konusunun belirlenmesi için gözlemler	11 Aralık 2017 22 Aralık 2017	10 yarım gün	Gözlemlerin değerlendirilerek proje çatısının oluşturulması ve kavram haritası
Proje ve dokümantasyon uygulamaları	25 Aralık 2017 30 Mart 2018	Ara dönem tatili hariç toplam 10 hafta; haftada 4 yarım gün	Dokümantasyon panoları
Dokümantasyonların velilerle paylaşımı	19 Ocak 2018	1 yarım gün	-

Reggio Emilia yaklaşımının özgün bir uygulaması olan dokümantasyon süreci araştırma projelerinden ayrı bir süreç değildir. Aksine, “progettazione” olarak adlandırılan bu araştırma projeleri dokümantasyon ile sıkı sıkıya bağlıdır. Rinaldi (1998) eğitim projelerini tanımlarken öncelikle öğrenmenin önceden kestirilemez bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir (s. 118). Katz’ın (1998) kendiliğinden gelişen müfredat olarak adlandırdığı bu eğitim projeleri (s. 41) çocukların ilgi ve meraklarını çıkış noktası olarak kabul ederek esnek öğrenme süreçleri sunmaktadır (Rinaldi, 1998, s. 41; Seitz, 2006, s. 36). Bu kapsamda, araştırma sürecinde proje boyunca yapılan etkinlikler ve öğrenme davetleri dokümantasyona zemin hazırladığı gibi, dokümantasyonlar da projedeki yeni etkinlik ve uygulamalara ilham kaynağı olmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde “Sesi Keşfedelim” projesi boyunca toplam 52 farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında Reggio Emilia yaklaşımından esinlenilmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı referans alındığında ise etkinlik dağılımı şu şekilde gerçekleşmiştir:

- 3 drama etkinliği
- 4 okuma yazmaya hazırlık etkinliği
- 4 oyun etkinliği

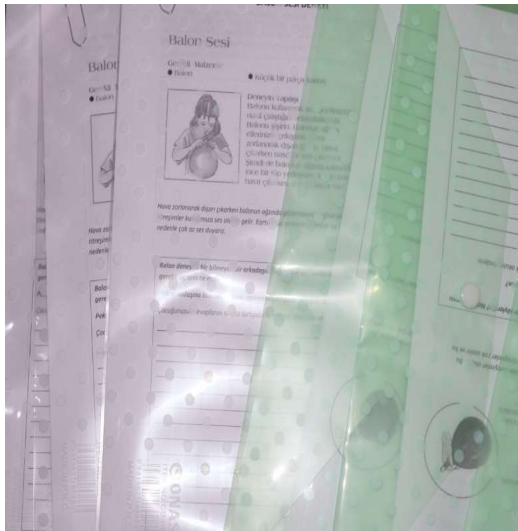
- 4 sanat etkinliği
- 5 Türkçe etkinliği
- 18 fen etkinliği
- 2 fen-sanat bütünleştirilmiş etkinliği
- 2 müzik-fen-sanat bütünleştirilmiş etkinliği
- 2 Türkçe-drama bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 fen-oyun bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 hareket-oyun bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 müzik-oyun bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 müzik-hareket bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 müzik-okuma yazmaya hazırlık bütünleştirilmiş etkinliği
- 1 sanat-drama bütünleştirilmiş etkinlik
- 1 Türkçe-fen-alan gezisi bütünleştirilmiş etkinlik
- 1 Türkçe-oyun bütünleştirilmiş etkinlik

Dokümantasyon, eğitim sürecinde yapılanların gözlem, fotoğraf, ses ve video kayıtları, çalışma örnekleri gibi yöntemlerle kaydedilip analiz edilerek çeşitli platformlarda (Cadwell, 2003, s. 5) çocukların kendisi, aileleri, öğretmenleri ve içinde yaşadıkları toplum için görünür hale getirilmesi süreci (Fawcett, 2009, s. 143; Hartman, 2007, s. 70) ve bu sürecin çıktısıdır. Bu kapsamda aileleri dokümantasyon aracılığıyla çocukların öğrenme sürecinden haberdar etmek amacıyla dokümantasyon paylaşım günü (karne günü) düzenlenerek panolar sınıf girişinde velilerin incelemesi için şövalelerde sergilenmiştir (Şekil 7). Ayrıca, aileler diledikleri zaman sınıf içindeki panoları da gözlemleyebilmişlerdir.




Şekil 7. Dokümantasyon paylaşım gününden görüntüler

Bunlara ek olarak, dokümantasyon ve proje sürecine ailelerin katılımını da sağlamak üzere çocukların projeye ilgili evde araştırma yapmalarına izin verecek ortamlar hakkında ailelerle görüşülmüş ve bu konuda tüm ailelere “Sesi Keşfedelim” temalı bir dosya gönderilmiştir. Dosya içeriğinde aileyle yapılabilecek deney, gezi, araştırma örnekleri sunulmuştur (Şekil 8). Ailelerle yapılan bu çalışmalar daha sonrasında yine dokümantasyona dahil edilerek çocuklarla odak grup görüşmelerde kullanılmıştır.



“DÜŞEN NESNELERİN SESİ”



Çocuğunuzdan evinizde bulunan 5 farklı nesneyi (çeşitli oyuncaklar, mutfak gereçleri, vida, cetvel vb kırılmayacak her şey olabilir) 10 cm yükseklikten masanın üzerine düşürmesini isteyin ve her nesnenin düştüğünde çıkardığı sese odaklanın. Ardından hangi nesnenin en çok (yüksek) sesi çıkardığını, hangisinin ise daha az (düşük ses) çıkardığını tartışın.

Son olarak denediğiniz her nesneye ses çıkarma durumuna göre puan verin (en çok ses çıkaran en yüksek puan alır) ve aşağıdaki cetvelin üzerine puana göre nesnelere çizmesini isteyin. Bu etkinliği sınıfta da paylaşabilmemiz için lütfen tamamlayıp okula gönderin!

1	
2	
3	
4	
5	

Şekil 8. “Sesi Keşfedelim” aile dosyası ve içerik örneği

Veri Toplama Araçları

Dokümantasyonun çocukların üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisini inceleyen bu araştırmada çocuklarla ilgili temel bilgileri edinmek amacıyla kullanılan bilgi formuna ek olarak iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi üstbilişsel düşünmeyle ilgili nicel verilerin toplanmasında kullanılırken, Odak Grup Görüşme Formu yansıtıcı düşünmeyle ilgili nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Deney ve kontrol grubunda araştırmaya katılan çocukların genel özellikleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda, çocukların cinsiyeti, doğum tarihi, okul öncesi eğitimden ne kadar süredir yararlandıkları, kaç kardeşlerinin bulunduğu, anne-baba eğitim düzeyleri gibi konularda maddeler bulunmaktadır. Her aile kendi çocuğu için bu bilgi formunu doldurarak teslim etmiştir.

48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi

48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi, İmir, Kaynak-Ekici ve Temel (2017) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının izleme odaklı üstbilişsel düzenleme becerilerini ölçmeyi hedefleyen bir araçtır. Bu aracın geliştirilmesinde ilgili literatürün taranmasının ardından üstbilişin düzenleme ve kontrol boyutuna odaklanılmıştır. Bu kapsamda, Balcomb ve Gerken'in (2008) ve Paulus, Tsalas, Proust and Sodian'ın (2014) kullandığı ölçme araçlarından esinlenilmiştir. Böylece, çocukların yalnızca hafıza becerilerini değil aynı zamanda hatırladıklarının (bildiklerinin) doğruluğundan ne kadar emin olduklarını göstermelerini sağlayacak üsthafıza (metamemory) temelli bir araç geliştirilmiştir. Bu araç hatırlama odaklı bir yapıya sahiptir ve bu nedenle iki aşamada uygulanmaktadır. Testin ana bölümünde çocuklardan öncelikle bir eşleşmeyi hatırlamaları istenmektedir; ardından hatırladıklarının ne kadar doğru olduğunu gülen yüz, kararsız yüz ve üzgün yüz seçeneklerden birini göstererek ifade etmeleri beklenmektedir. Gülen yüz “doğruluğundan eminim/cevabım doğru”, kararsız yüz “verdiğim cevaptan emin değilim”, ve üzgün yüz “yanlışlığından eminim/cevabım yanlış” anlamına gelmektedir. Özetle, bu araç üstbilişsel

düzenleme boyutunda çocukların bildiklerini ve bilmediklerini izleme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Testin puanlanmasında hatırlama ve yüz ifadeleriyle belirtilen doğruluk yargıları iki aşamalı biçimde kullanılmaktadır. Öncelikle çocuklara eşleşme sorusu sorulup, doğru hatırlama durumunda “1”, yanlış hatırlama durumunda “0” puan verilmektedir. Bu puanlar hafıza skorunu vermektedir fakat üstbilişsel düşünmeye yönelik asıl puan ikinci bölümden elde edilmektedir. Bu noktada üstbiliş puanları hatırlama skoruna dayalı olarak belirlenmektedir. Tablo 7’de sunulduğu üzere, eşleşme doğru hatırlandığı halde üzgün yüzün seçilmesi durumunda “1” puan alınırken; eşleşmenin yanlış hatırlanıp üzgün yüzün gösterilmesi durumunda “3” puan alınmaktadır. Birinci durumda bildiğini fark etmeme durumu söz konusuysen, ikinci durumda bilmediğini fark etme durumu vardır ki bunlar bilişin başarılı şekilde izlenip izlenmediğini, yani üstbilişi göstermektedir.

Tablo 7

48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi ’nin Puanlanması

Hatırlama puanı	Üstbiliş Puanı		
	Gülen Yüz “cevabım doğru”	Kararsız yüz “cevabımdan emin değilim”	Üzgün yüz “cevabım yanlış”
1	3	2	1
0	1	2	3

Testin uygulanması aşamasında çocukların teste alıştırılması amacıyla bir deneme bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde çocuklara 3 eşleşme gösterilir ve ardından her bir eşleşmeyi sırasıyla hatırlamaları ve son olarak bilme yargılarını yüz ifadelerini seçerek göstermeleri istenir. Bu üç deneme sorusunun anlaşıldığı görüldükten sonra testin 14 maddelik ana bölümüne geçilir. Deneme bölümündeki cevaplar puanlamaya dahil edilmemektedir.

Testin geliştirilmesi sürecinde bir ölçme değerlendirme uzmanından ve 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca iki farklı pilot uygulama yapılmış olup pilot uygulamalar sonrasında testte cevaplama ve uygulanışla ilgili değişiklikler yapılmıştır. Testteki bütün eşleşmeler bir hayvan ve bir nesneden oluşmaktadır. Bu eşleşmeler sırasıyla çocuklara

gösterilir ve her bir eşleşmeyle ilgili bir cümle söylenir. Cümleler bütün eşleşmelerde aynı kalıp yapıya sahiptir ve her zaman “(hayvan adı) (nesne adı) yanındadır” ifadesiyle sona ermektedir. Örneğin, “... için baykuş kalemin yanındadır; ... için at anahtarın yanındadır” gibi ifadeler her eşleşmede söylenmektedir. Testin eşleşme bölümü tanıtıldıktan sonra eşleşmedeki hayvanlar teker teker gösterilerek “(*hayvanın adı*) yanında ne vardı?” diye sorularak çocuklardan hatırlama ve hemen ardından o eşleşmedeki cevaplarının doğruluğu hakkındaki fikirlerini üç yüz ifadesinden birini seçerek göstermeleri istenmektedir.

160 çocukla geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilen testte hem hatırlama hem de üstbiliş puanları (bilme yargısı) için analizler gerçekleştirilmiştir. Fakat testin asıl amacı üstbilişi ölçmek olduğundan test yapısının anlaşılması amacıyla yapılan faktör analizinde üstbiliş puanları esas alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda testin iki faktörlü yapısı olduğu ortaya konmuştur. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyans %42’dir. Birden fazla faktöre yük veren altı maddenin testten çıkarılmasıyla toplam 14 madde ve 2 boyuttan oluşan test yapısı belirmiştir. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri .565 ile .760 arasında değişirken ikinci faktörde yükler .488 ile .704 arasında değişmektedir. Ayrıca, birinci faktör toplam varyansın %23’ünü açıklarken ikinci faktör varyansın %19’unu açıklamaktadır. Faktörler içindeki maddeler incelendiğinde birinci faktör yüksek zorluk ikinci faktör ise düşük zorluk altboyutu olarak adlandırılmıştır. Bu testte olduğu gibi hatırlama-temelli güven yargısı testlerinde madde zorluğu maddelerin detaylılık durumuna (Arbuthnott, Kealy & Ylivoja, 2008), eşleşmedeki ilgi ve anlam yakınlığına (Dunlosky, Hertzog & Powell-Moman, 2005), verilen ipucunun yarattığı aşinalığa ve hatırlanabilir oluşuna (Robinson, Johnson & Robertson, 2000) dayalıdır. Dolayısıyla kaplumbağa-uçurtma, kedi-üzüm gibi maddeler yüksek zorluk altboyutunda kalırken, balık-akvaryum, tavuk-yumurta gibi maddeler düşük zorluk altboyutunda yer almıştır. Benzer şekilde kanguru-çorap eşleşmesinde kangurunun ayaklarının çok büyük çizilmiş olması detaylılık açısından hatırlanabilirliği arttırarak bu maddenin düşük zorluk altboyutunda yer almasına neden olmuştur. Ayrıca iki faktörün ilişki düzeyi incelenmiş olup faktörlerin 0.01 düzeyinde farklılaştığı belirlenmiştir.

Testin geçerliğini desteklemesi bakımından literatür bilgilerini doğrulayıp doğrulamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, erken çocukluk dönemindeki çocukların hatırlama-temelli güven yargısı testlerinde kendilerine aşırı güvenli oldukları belirlenmiştir. Pek çok araştırmada çocukların bildiklerinin farkında oldukları fakat bilmediklerini de biliyor

olduklarını zannettikleri görülmüştür. Başka bir deyişle, hatırlaması doğru olan çocukların güven yargıları da doğru çıkmaktadır; fakat hatırlaması yanlış olan çocukların güven yargıları da hatalı çıkmaktadır (Howie & Roebers 2007; Pillow, 2002; Pillow & Anderson 2006; Roebers 2002). Buradan yola çıkarak, analizler yapıldığında bütün maddelerde yanlış ve doğru hatırlanan maddelerin güven yargısı puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Doğru hatırlama durumundaki güven yargısı puanlarının yanlış hatırlama durumundaki güven yargısı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yani, literatürde işaret edildiği gibi çocuklar yanlış hatırladıkları maddelere karşılık üzgün yüzü seçmekten çok gülen yüzü seçerek cevaplarının doğru olduğunu ifade etmişlerdir.

Güvenirlilik analizlerinde test toplamı ve altboyutları için Cronbach alpha korelasyonu hesaplanmıştır. Testin altboyutlarından Yüksek Zorluk güvenirlilik katsayısı .784, Düşük Zorluk'un ise .727 olduğu hesaplanmıştır. Test toplamında ise güvenirlilik katsayısının .820 olduğu görülmüştür. bu noktada testin güvenirlilik katsayısı .70'den yüksek olduğundan kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik gösterdiği belirlenmiştir (Nunnally, 1978).

Bu analizlere ek olarak, testten en yüksek ve en düşük puanları alan %27'lik kesimi belirlenerek alt ve üst grupla arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Böylece testin ölçmeyi hedeflediği beceriyi ölçerek alt ve üst grupları ayırma kapasitesi incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda birinci maddenin .05 düzeyinde kalan diğer tüm maddelerin ise alt ve üst grupta .01 düzeyinde farklılaştığı belirlenmiştir.

Testin güven yargısı puanlarına yönelik yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizlerinden sonra hatırlama bölümü için de analizler yapılmıştır. Maddeyi doğru hatırlayanların toplam katılımcı sayısına oranına bakılarak hatırlama bölümündeki maddelerin zorluk düzeylerinin .13 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Bu zorluk değerlerinden yola çıkarak (Baykul, 2000; İşman & Eskicumalı, 2003; Kara & Çelikler, 2015); hatırlama bakımından 4 maddenin “çok kolay”, 3 maddenin “kolay”, 5 maddenin “orta düzeyde zor”, 2 maddenin ise “çok zor” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların hatırlama bölümünden aldıkları puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak örneklemin en yüksek ve en düşük hatırlama puanını alan %27'lik kesimi, yani baştan ve sondan 43'er kişi belirlenmiştir. Doğru cevabın üst ve alt gruptaki dağılımlarında yola çıkılarak madde ayırt edicilik hesaplamaları yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 14 maddeden 12'sinin “çok iyi madde” olduğu; 1'inin “makul düzeyde iyi” olduğu; kalan son maddenin ise düşük kapasiteli olduğu görülmüştür (Akt. Taib & Yusoff, 2014). Fakat testin güven yargısı bölümünde bu

maddenin çıkarılmasını gerektirecek durum bulunmadığından ve test genelinin yapısını korumak amacıyla marjinal maddenin çıkarılmamasına karar verilmiştir. Son olarak testin hatırlama bölümüne yönelik güvenilirlik analizi yapılmıştır. Hatırlama bölümü puanlanması başarı testlerindeki gibi doğru ve yanlış olarak iki alternatif cevaplı olarak gerçekleştirildiğinden KR-20 testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda güvenilirlik katsayısının .711 olduğu görülmüştür.

48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi bu araştırmada öntest ve sontest olarak deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna kalıcılık testi olarak da uygulanmıştır. Test her çocuğa bireysel olarak ve ayrı bir odada sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Testin uygulanması çocukların hatırlama için harcadıkları süreye bağlı olarak değişmekle birlikte ortalama 10-12 dakika sürmüştür.

Odak Grup Görüşme Formu

Küçük bir grup oluşturacak sayıda katılımcının bir araya gelerek moderatör rehberliğinde herhangi bir konuyu tartıştıkları araştırma yöntemi odak grup olarak adlandırılmaktadır. (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 249). Odak grup görüşme yönteminde katılımcılar önceden belirlenmiş bir konuyu moderatör eşliğinde birbirleriyle tartışırlar. Böylece odak grupta bulunan kişilerin belli bir konudaki duygu ve düşünceleri hakkında bilgi toplamak mümkün olduğu gibi kişiler arasındaki görüş ve konuya yaklaşım farklılıklarına da ışık tutulmuş olur. Odak grup görüşmeleri çok kısa bir süre içerisinde bol miktarda verinin toplanmasına imkan sağlamaktadır ve odak gruptan çıkan sonuçlar özellikle nicel araştırma süreçlerine yön vermesi amacıyla kullanılabilir (Rabiee, 2004, s. 656). Benzer şekilde Cameron (2000) odak grubun kendi başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilmesi gibi nicel araştırma yöntemleriyle birleştirilerek de kullanılabilmesini ifade etmektedir.

Jug ve Vilar (2015) odak grup görüşme yönteminin okul öncesi dönem çocuklarıyla da kullanılabilmesini ifade etmektedirler. Fakat bu görüşmeler sırasında çocukların fikirlerini bir konu üzerinden açıklamalarına destek olacak materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çeken araştırmacılar, görsel malzeme, hikaye kitabı, oyuncak vb. materyalleri önermektedirler (Jug & Vilar, 2015, s. 1308; Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 251). Bu noktada materyallerin (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 260) ve görüşme sürecinde

sorulacak soruların önceden hazırlanmış olması önem arz etmektedir (Krueger & Casey, 2000, s. 12). Odak grup görüşme sorularının etkileşimi ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi önemli bir noktadır ve bu nedenle soruların kapsayıcı, açık uçlu ve davetkar olmaları önerilmektedir (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 261). Böylece odak grup görüşmeler çocukların tartışmaya canlı bir şekilde katılmalarını, kendilerini ifade etmelerini, kendi fikirlerini, tercihlerini ve algılarını fark etmelerini sağlar (Jug & Vilar, 2015, s. 1311). Odak grubu oluşturan kişi sayısının 6 ile 10 arasında olması önerilmektedir ve süre olarak yaklaşık 1 saatin ayrılması gerektiği ifade edilmektedir. Kişi sayısı olarak önemli olan araştırmacı ya da moderatörün tartışmayı rahat idare edebileceği sayıda katılımcının bulunmasıdır (Rabiee, 2004, 654). Tartışmalar çoğunlukla ses kaydı yoluyla kaydedilir, daha sonra transkribe edilerek analiz edilir (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 249).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak öncelikle araştırmaya katılan çocukların yaşlarının küçük olması sebebiyle gruplar 6'şar kişiden oluşturulmuştur ve her grupla haftalık olarak yaklaşık 15 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tartışmayı başlatmak ve sürdürmek amacıyla materyal olarak dokümantasyon panoları kullanıldığı gibi etkinlik sırasında çekilmiş videolar, panoda bulunmayan fotoğraflar da kullanılmıştır. Böylece, çocuklar dokümantasyon panolarını ve diğer materyalleri inceleyip deneyimleri hakkında konuşmaya cesaretlendirilmiştir. Bu tartışmalar gerçekleştirilirken araştırmacı ses kaydı almış olup daha sonra bunları yazılı hale getirmiştir (Ek 4).

Stewart, Shamdasani ve Rook'a (2007) göre odak grup görüşmesinin amacı tartışma şeklinde fikir alışverişi yapmak olduğundan bir iki kelimeyle cevaplandırılacak sorular yerine nasıl, neden, hangi durumlarda (ne zaman) gibi soru ifadeleriyle başlayan açık uçlu sorular sorulmalıdır (s. 65). Fakat başlangıçta görüşlerin nasıl dağılacakını görmek ve tartışmayı yeni sorulara hazır hale getirmek amacıyla kapalı uçlu sorular da sorulabilmektedir (s. 75) özellikle, oturumun başında ve kapanışa doğru kapalı uçlu sorular kullanılabilir. Bu kapsamda araştırmacı her odak grup görüşme için dokümantasyon panosunun içeriğine göre 4 soruyu önceden hazırlamıştır. Ancak tartışma sürecinde çocuklardan gelen yeni fikirler kullanılarak ilave sorular da sorulabilmektedir. Bu sorulardan ilki temel olarak deneyimlerin hatırlanması üzerinedir. Örneğin, "burada ne yaptığımızı hatırlıyor musunuz?", "bu fotoğraflarda ne yapıyorduk?" gibi bir soru sorulmuştur. Bu tür sorular Krueger ve Casey'e göre (2000) giriş sorularıdır ve çocukların tartışma konusuna

ısınmalarını sağlar (s. 44). Ardından, panonun içeriği ya da kullanılan materyalin durumuna göre çocukların öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlayacak yeni sorular sorulmuştur. Örneğin; “lastiklerden sizce neden farklı sesler geldi?”, “çoğunuz arı sesini sevmediğinizi söylemişsiniz. Sizce neden bu kadar çok kişi arı sesini sevmiyordur?” gibi sorular sorarak düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Tartışma sürecinde ses kaydı alınmış olup daha sonrasında transkribe edilmiştir.

İç ve Dış Geçerlik

Karma model araştırmaları nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirilerek kullanılmasını ifade etmektedir. Araştırma yöntemlerinde iki farklı ekolü temsil eden yaklaşımların birleştirilmesi neticesinde nitel ve nicel araştırmalarda tartışılan geçerlik kavramından farklı bir kavram ortaya çıkmaktadır. Onwuegbuzie ve Johnson (2006) karma model araştırmalarında geçerlik kavramı yerine meşruluk kavramının daha uygun olduğunu belirtmektedir (s. 55). Karma model araştırmalarda geçerlik (meşruluk) çalışmaları henüz oldukça yenidir (Ihantola & Kihn, 2011, s. 4; Onwuegbuzie ve Johnson, 2006, s. 54) fakat belli başlıklar altında geçerlik ve güvenilirliğe yönelik tehditler ve önlemler sıralanmaktadır.

Karma modelde geçerliğin sağlanmasındaki en önemli noktalardan birisi kullanılan ölçme yöntemlerinin birbirlerinin eksiklerini kapatmasıdır (Ihantola & Kihn, 2011, s. 14; Onwuegbuzie & Johnson, 2006, s. 57-58). Bu noktada incelendiğinde araştırmada üstbilgi ve üstbilginin temelini oluşturan yansıtıcı düşünmenin ölçülmesinde nitel ve nicel yöntemler birada kullanılmıştır. Üstbilginin ve genel olarak düşünce becerilerinin erken çocukluk yıllarında ölçülmesi amacıyla sözel öz-bildirim veya bilişsel görev odaklı testler uygulanmaktadır. Her yöntemin kendine göre eksikleri ve dezavantajları olabileceğinden birden fazla yöntemi birleştirerek kullanmak önerilmektedir (Baker, 2010, s. 205). Örneğin sözel öz bildirimlerin toplandığı görüşme yöntemlerinde dil becerilerine dayalı ölçme yöntemlerinin kullanılması okul öncesi dönem çocukları açısından sorun oluşturmaktadır (Lai, 2011, s. 27). Çocuklar düşüncelerini ifade edecek yeterli dil becerisine sahip olmadıklarından düşünme süreçleriyle ilgili detaylı bilgi vermez ve bu durum düşünmeyle ilgili zayıflık olarak yorumlanabilir. Bu nedenle araştırmada çocukların düşünceleri hem

odak grup görüşmelerinde sözel yollarla hem de dil becerilerine dayanmayan bir test aracılığıyla toplanmıştır.

Karma modelin geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılması gereken bir diğer uygulama ise nitel ve nicel verilerin toplandığı örneklem grubuyla ilgilidir. Nitel ve nicel verinin toplandığı örneklemin araştırma sonucunda veriler birleştirildiğinde nitelikli çıkarımlar yapılmasına izin verecek özellikte olması gerekmektedir. Bu kapsamda nicel verinin toplandığı kişilerden nitel verilerin toplanmış olması geçerliğin sağlanmasında en önemli kurallardandır (Ihantola & Kihn, 2011, s. 13; Onwuegbuzie & Johnson, 2006, s. 56). Dokümantasyonun çocukların düşünme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel verinin toplandığı deney grubundaki bütün çocuklar nitel boyutta da odak grup görüşme yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda nitel ve nicel boyutta aynı örneklem grubuyla çalışılmış olması geçerliğin desteklenmesini sağlamıştır.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirildiği karma araştırmalarda geçerliğe yönelik tehditlerin önlenmesi için nitel ve nicel bölümlerde ayrı ayrı geçerlik ve güvenilirlik tehditlerinin ortadan kaldırılması da önemlidir (Ihantola & Kihn, 2011, s. 5). Bu kapsamda, özellikle nitel boyutta odak grup görüşmeden elde edilen verilerin analizi sürecinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Veriler araştırmacı dışında bir başka kodlayıcı tarafından daha incelenerek betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilmiş ve iki kodlayıcı arasındaki uyum puanı hesaplanmıştır. Nicel boyutta ise özellikle uygulamanın yayılması olarak adlandırılan geçerlik tehdidine karşı (Ross & Morrison, 2004, s. 1025) deney ve kontrol grubu sınıfları Çubuk'ta yer alan farklı okullardan seçilmiştir. Böylece, kontrol grubunda bulunan çocuklar ile deney grubundakilerin etkileşime girerek dokümantasyon panoları ve süreç hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları önlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma eş zamanlı karma yöntem deseni üzerine kurulu olduğundan nitel ve nicel veriler birbirine yakın zamanlarda fakat ayrı ayrı toplanarak analiz edilmiştir (Onwuegbuzie & Johnson, 2006, s. 53). Bu kapsamda nicel verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel hesaplamalardan yararlanılırken, nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda parametrik ve non-parametrik olmak üzere hangi tür testlerin kullanılacağını belirlemek üzere öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Field'a (2013) göre, örneklem büyüdükçe dağılımın normallikten sapacağı düşünülür. Bu sebeple 30'dan fazla katılımcı içeren araştırmalarda dağılımın normallik göstermesi beklenir. Fakat bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında yaklaşık 20'şer kişi bulunduğu için dağılımın normal olmadığı ve bu sebeple parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiğine (s. 54) karar verilmiştir.

Field'a (2013) göre parametrik olmayan testler parametrik testlerinden varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda verilerin analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu testlerin başlıca prensibi normal dağılıma uymayan verileri sıralayarak karşılaştırmaktır. Böylece en düşük skordan en yükseğe doğru veriler sıralanarak birbirleriyle karşılaştırılır. Bu sayede az sayıda bireyden oluşan verilerin problemi olan normal dışı dağılım ve uç değerler ile baş edilmiş olur (s. 213-214). İki farklı grup katılımcıya ait skorların nasıl dağılım gösterdiğini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi (s. 219) bu araştırmada deney ve kontrol grubunun puanlarını karşılaştırmak üzere kullanılmıştır. Diğer taraftan, aynı katılımcılara ait iki farklı data setinin kendi içinde karşılaştırılması için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden de yararlanılmıştır. Bu test sayesinde deney grubunun öntest ve sontest sonuçları kendi içinde karşılaştırılırken; kontrol grubunun da öntest ve sontest sonuçları kendi içinde mukayese edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmelerden elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Bu noktada, tümünden gelimci bir bakış açısıyla veriler analiz edilmiştir çünkü veriler daha önceden belirlenmiş olan bir çatıya göre değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel verilerin analizinde kullanılacak çerçevenin önceden belirlenip verilerin bu çerçeveye göre sınıflandırdığı analiz türünü betimsel analiz olarak adlandırmaktadır. Buna göre, betimsel analiz sırasıyla analiz için çerçevenin oluşturulması, analiz çerçevesinde bulunan temalara göre verilerin sınıflandırılması, bulguların açıklanması ve yorum yapılması süreçlerinden oluşmaktadır (s. 256-257). Bu kapsamda Yansıtma Düzeyi ile ilgili verilerin analizinde Leung ve Kember'in (2003) geliştirdikleri yansıtıcı düşünme ölçeğinde bulunan dört altboyut kullanılmıştır. Creswell'e (2009) göre nitel verilerin analizine geçilmeden önce verilerin incelenmeye hazır hale getirilmesi gerekir. Ardından verilerin genel olarak ne ifade ettiğinin anlaşılabilmesi için dikkatle okunması ve üzerinden geçilmesi gerekmektedir (s. 185). Buradan yola çıkarak

nitel verilerin analizi sürecinde araştırmada elde edilen odak görüşme notları yazılı hale getirilerek tarihlerine göre ayrılmıştır. Ardından, bütün görüşmeler araştırmacı tarafından okunmuş olup Leung ve Kember'in (2003) yansıtıcı düşünme düzeyleri çerçevesinde kodlanarak sınıflandırılmıştır. Bu süreçte geçerlik ve güvenilirliğin desteklenmesi bakımından kodlayıcılar arası uyum analizi hesaplanmıştır. Veriler başka bir kodlayıcı tarafından daha incelenerek betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilmiş ve iki kodlayıcı arasındaki uyum puanı Krippendorff's alpha (α) testi hesaplanmıştır. Krippendorff's alpha (α) testi içerik analizi gibi analizlerde birden fazla gözleyici veya kodlayıcının aynı veri setini sınıflandırmak konusunda ne kadar hem fikir olduklarının ölçülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu test sonucundaki α değer 0 ile 1 arasında değişmektedir. 0 hiç uyum olmadığını gösterirken 1 mükemmel uyumu işaret etmektedir (Krippendorff, 2011, s. 1). Buna göre kodlayıcılar arası uyum .92 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada ise elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Bu süreçte ilgili temayı özellikle yansıtacak ifadelerden direk alıntılar da yapılmıştır (Winlow, Simm, Marvell & Schaaf, 2013, s. 300) çünkü birebir görüşmelerde olduğu gibi odak grup görüşmelerin sunulmasında katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar kullanılabilir (Rabiee, 2004, s. 656).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde pedagojik dokümantasyonun çocukların düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla araştırma sorularına yönelik bulgular açıklanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle dokümantasyon uygulamasına katılan ve katılmayan okul öncesi çocuklarının üstbilişsel becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığına yönelik araştırma bulguları sunulmuş olup ardından çocukların yansıtıcı düşünme becerilerinin dokümantasyondan nasıl etkilendiğine yönelik bulgular özetlenmiştir.

Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Üstbilişsel düşünme becerilerinin dokümantasyon uygulamasından etkilenip etkilenmediğini test etmek üzere öncelikle deney ve kontrol gruplarının 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi'nden aldıkları son test puanları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca, deney grubunun 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi'nden aldıkları öntest ve sontest sonuçları karşılaştırılarak uygulama sürecinde anlamlı değişiklik olup olmadığı belirlenmiştir. Aynı işlem kontrol grubunda da tekrarlanarak uygulamanın başladığı zamandan uygulamanın sona erdiği zamana kadar kontrol grubunun üstbilişsel düşünme becerilerinde farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Bu kapsamda öncelikle deney ve kontrol grubunun sontest sonuçları aritmetik ortalama ve standart sapmaları bakımından karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubu sontest sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 8). Ayrıca, deney grubundan elde edilen bütün sonuçlarda standart sapmanın kontrol grubundan düşük

olduğu gözlenmiştir. Yani deney grubunun sontest sonuçları kontrol grubuna göre uç değer bakımından daha normal bir dağılım göstermektedir ve grupta alınan puanlar geniş bir dağılım göstermemektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Sontest Sonucunda Elde Edilen Skor Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve Altboyutları	Deney grubu			Kontrol grubu		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Üstbilişsel Düşünme	18	37,7	2,67	22	34,8	3,90
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	18	19,83	1,9	22	19	2,50
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	18	17,88	1,5	22	15,5	2,66

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu iki grubun sontest skorlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi değerleri Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’da da görüldüğü üzere deney ve kontrol grupları arasında sontest puanları bakımından anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Dokümantasyon uygulamasının yapıldığı deney grubunun sontest toplam skorlarının ($U=110$, $p<0.05$) ve yüksek zorluk alt boyutundan elde ettikleri skorların ($U=85$, $p<0.05$) kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, düşük zorluk seviyesinde üstbiliş altboyutunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($U=170$, $p>0.05$).

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Altboyutları	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Üstbilişsel Düşünme	Deney	18	25,39	457	110	.016*
	Kontrol	22	16,50	363		
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	Deney	18	22,06	397	170	.421
	Kontrol	22	19,23	423		
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	Deney	18	26,78	482	85	.002*
	Kontrol	22	15,36	338		

*p<0.05

Aynı katılımcılara ait iki farklı data setinin kendi içinde karşılaştırılması için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden (Field, 2009, s. 235) yararlanılarak deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 10'da sunulduğu üzere deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun üstbilişsel düşünme toplam sontest skorları öntest skorlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($z=-3,399$, $p<.05$). Ayrıca, testin yüksek zorluk altboyutunda da sontest sonuçları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-3,639$, $p<.05$). Buna karşılık, testin düşük zorluk seviyesinde üstbiliş altboyutunda öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10

Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Üstbilişsel Düşünme (öntest-sontest)	Negatif sıralar	16	9,25	148	-3,399*	.001**
	Pozitif sıralar	1	5,00	5,00		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i> (öntest-sontest)	Negatif sıralar	10	7,55	75,50	-1,469*	.142
	Pozitif sıralar	4	7,38	29,50		
	Eşit	4				
	Toplam	18				
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i> (öntest-sontest)	Negatif sıralar	17	9	153	-3,639*	.000**
	Pozitif sıralar	0	0	0		
	Eşit	1				
	Toplam	18				

*Pozitif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.05

Tablo 11’de sunulduğu üzere kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Kontrol grubunun üstbilişsel düşünme toplam sontest skorları öntest skorlarından farklılaşmamıştır ($z = -.839$, $p > .05$). Ayrıca, testin altboyutları olan “düşük zorluk seviyesinde üstbiliş” ve “yüksek zorluk seviyesinde üstbiliş” skorlarının öntest ve sontestlerde anlamlı şekilde değişmediği görülmüştür ($Z_{\text{düşük zorluk}} = -.754$, $Z_{\text{yüksek zorluk}} = -.162$, $p > .05$) Yani, kontrol grubunun üstbilişsel düşünme testinden elde ettikleri öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 11

Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Üstbilişsel Düşünme (öntest-sontest)	Negatif sıralar	8	11,44	91,50	-.839*	.401
	Pozitif sıralar	13	10,73	139,50		
	Eşit	1				
	Toplam	22				
Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu (öntest-sontest)	Negatif sıralar	6	8,92	53,50	-.754*	.451
	Pozitif sıralar	10	8,25	82,50		
	Eşit	6				
	Toplam	22				
Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu (öntest-sontest)	Negatif sıralar	8	11,38	91,00	-.162*	.872
	Pozitif sıralar	11	9,00	99,00		
	Eşit	3				
	Toplam	22				

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.05

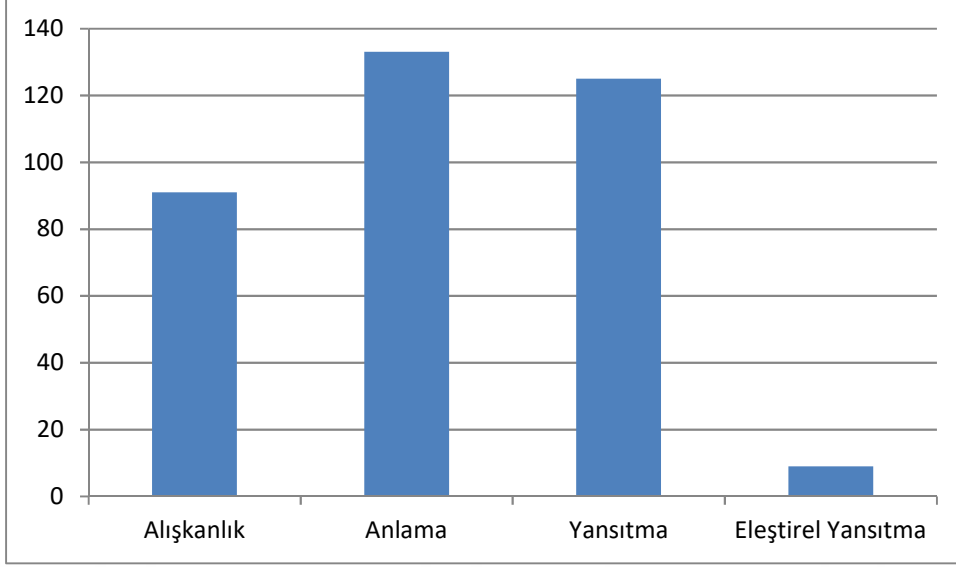
Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Odak grup görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin betimsel analizinde Leung ve Kember'in (2003) yansıtıcı düşünme düzeyleri çerçevesi kullanılmıştır (Ek 5). Bu sınıflandırmaya göre yansıtıcı düşünme dört seviyede gerçekleşmektedir. Bunlar: alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtmadır (s. 64). Bu sınıflandırmaya göre ilk ve en alt seviye alışkanlıkla ilgili davranışlardır. Bu tür davranışlarda bilinç ya da amaç taşıma durumu çok zayıftır. Çoğunlukla mekanik biçimde otomatik şekilde düşünmeden gerçekleşen davranışlardır. Yansıtıcı düşünmenin ikinci düzeyi anlamadır. Anlama, bir olayı ya da durumu başka hiçbir şeyle ilintilendirmeden kavramaktır. Yüzeysel şekilde, derine inmeden ana hatlarıyla kabul etme durumudur. "Anlama" düzeyinde olan kişi herhangi bir konuyu kendi hayatından soyutlayarak, ne anlama geldiğini düşünmeksizin ve sorgulamaksızın olduğu gibi kabul ederek anlar. Anlamadan sonra gelen aşama "yansıtmadır". Yansıtma, bir fikri veya bu fikrin dayandığı temeli aktif, sürekli ve dikkatli şekilde değerlendirme ve sonuç çıkarma sürecidir. Yansıtmanın ikinci düzeydeki anlamadan en büyük farkı bireyin öğrendiklerini içselleştirmesine ve daha önceki bilgi ve

deneyimleriyle bütünleştirmesine izin vermesinden kaynaklanmaktadır. Yansıtma aşamasındaki kişi öğrendiklerine kişisel olarak bir anlam yüklemeye çalışır. Dolayısıyla anlama durumundaki yüzeysellik yerine derinlemesine bir yaklaşım söz konusudur. Son olarak en üst seviye olan eleştirel yansıtma aşamasında kişinin dünyaya bakış açısı değişir ve bir tür dönüşüm geçirir. Yansıtıcı düşünmenin de üstü olarak tanımlanan eleştirel yansıtma kişinin neden “başka şekilde değil de böyle” düşündüğünü, inandığını, davrandığını fark etmesidir. Yani, kişinin önceki öğrenmelerinden kaynaklanan bilinçli veya bilinçsiz varsayımlarının bugünkü düşünce ve değerlerini yönlendirdiğini anlaması eleştirel yansıtmanın temelini oluşturur (Kember vd., 2000, s. 383-386; Leung & Kember, 2003, s. 69).

Leung ve Kember'in (2003) sınıflandırmasından yola çıkarak dokümantasyon panoları eşliğinde çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların görüşleri kaydedilmiş ve bu çerçeveye göre analiz edilmiştir. Buna göre, çocukların ezbere söyledikleri sözler, otomatik ve hep tekrar eden davranışları, başkalarının görüşlerini tekrar eden ifadeleri alışkanlık olarak değerlendirilmiştir. Yaşadıklarını anımsayıp ifade etmeleri fakat öğrendikleriyle ilgili görüş belirtmemeleri durumunda ikinci aşama olan anlama düzeyinde değerlendirilmiştir. Yani, çocukların panoya bakarak neler yaptıklarını yüzeysel olarak hatırlamaları, kendi hayatlarıyla bağlantı kurmadan açıklamaları anlama basamağında ele alınmıştır. Üçüncü aşama olan yansıtma ise çocukların önceki deneyimleri ve düşünceleriyle şimdiki karşılaştırmaları, daha önceki deneyimleriyle ilgili yeni fikirler ve sorular sunmaları, öğrendikleriyle ilgili pratik yollar keşfetmeleri, öğrendikleriyle ve kendileriyle ilgili olumlu ve olumsuz eleştiride bulunmaları değerlendirilmiştir. Son olarak dördüncü aşamada ise çocukların daha önceki düşüncelerinin arkasında yatan sebepleri tartışmaları, neden böyle düşündüklerini veya algıladıklarını belirtmeleri, bakış açılarının ve davranışlarının nasıl değiştiğini ifade etmeleri eleştirel yansıtma olarak ele alınmıştır.

10 hafta boyunca devam eden proje ve dokümantasyon süresince 24 farklı dokümantasyon panosu oluşturulmuş olup her pano o hafta yapılan araştırma, inceleme ve keşfetme etkinliklerinden çeşitli bölümleri yansıtmaktadır. Şekil 9'da görüldüğü üzere, toplamda bakıldığında çocukların en az eleştirel yansıtma (n=9) düzeyinde beceri gösterdikleri görülmüştür. Ardından, sırasıyla alışkanlık düzeyinde (n=91), yansıtma düzeyinde (n=121) ve anlama düzeyinde (n=133) yansıtma gösterdikleri belirlenmiştir.



Şekil 9. Farklı yansıtma düzeylerinin görülme sıklığı

Diğer taraftan Tablo 12’de görüldüğü üzere çocukların dokümantasyon panolarıyla etkileşimleri arttıkça daha sık üst düzey yansıtıcı düşünme ifadeleri kullandıkları belirlenmiştir. Dokümantasyon panolarının tartışıldığı odak grup görüşmelerin ilk haftalarında çocukların alışkanlık ve anlama düzeyinde daha sık yansıtıcı düşünme becerileri gösterdikleri buna karşılık ilk altı hafta yapılan tartışmalarda eleştirel yansıtma içeren hiçbir değerlendirmede bulunmadıkları belirlenmiştir. Fakat özellikle altıncı haftada yapılan görüşme ve sonrasında çocukların yansıtma ve eleştirel yansıtma düzeylerinde de daha sık beceriler gösterdikleri saptanmıştır. Benzer şekilde dokümantasyon haftası ilerledikçe daha önceki haftalara göre alışkanlık düzeyinde nispeten daha az beceri sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 12

Odak Grup Görüşmelerde Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Görülme Sıklığı

Hafta	Konu	Yansıtma Düzeyleri			
		Alışkanlık	Anlama	Yansıtma	Eleştirel Yansıtma
1	Çevredeki Sesler ve Sessizler	17	6	4	0
2	Anime ve Taklit Sesler	10	9	5	0
3	İnsan, Eylem ve Doğa Sesleri	13	13	3	0
4	Gürültü: Yüksek ve Alçak Sesler	10	11	6	0
5	Sevdiğim ve Sevmediğim Sesler	7	10	9	0
6	Sesler, Kulaklar ve Titreşimler	9	11	14	0
7	Titreşimleri Hissetmek ve İşitmek: İnce ve Kalın Sesler	7	15	21	2
8	Sesteki Titreşimler ve Hareket	7	20	20	2
9	Ses, Müzik ve Hareket	6	19	19	2
10	Ses Dalgaları, Frekans ve Hareket	5	19	24	3

Dokümantasyon panolarının ilk tartışıldığı haftalarda çocuklar çoğunlukla birbirlerinin fikirlerini tekrar ederek veya yalnızca panoda gördükleri fotoğrafları birbirlerine göstererek alışkanlık düzeyinde beceriler sergilemişlerdir. Bu ifadeler bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ç7: *(dokümantasyon panosundaki fotoğrafları işaret eder) aaaa bunlar bizim fotoğraflarımız! (2. Hafta)*

Ç18: *Şu da benim fotoğrafım (1. Hafta)*

Ç3: (Ç15'in bebek ağlama sesini duyduğunu söylemesinin ardından) Ben de duydum. Yukarıda bir çocuk vardı. Evde onun sesinin duyduk annemle. Çok geliyordu sesi (1. Hafta)

Ç6: Aaa bakın. Ben gülerken çıkmışım! (3. Hafta)

Ç9: (Panodaki lastik fotoğraflarını işaret eder) Lastiklere bakın! (9. Hafta)

Ç11: (Ç3 ve Ç5'in arı sesinden korktuklarını söylemelerinin ardından) Arı sesinden korkuyorum (5. Hafta)

Ç2: (Ses dalgası çizimlerinin panodaki fotoğraflarına bakarak) benim çizdiğimin de resmi var (10. Hafta)

Ç4: Ben kollarımı sallarken resmime bakın! (9. Hafta)

Ç10: Ben de çıkmışım (9. Hafta)

Alışkanlık düzeyindeki ifadelere bir diğer örnek ise çocukların sorulan sorulara karşılık topluca veya bireysel olarak verdikleri "Eveet" ya da "Haaayır" cevaplarıdır. Bu cevaplar, çoğunlukla soru tam olarak anlaşılmadan ezbere verilen otomatik cevaplardır ve alışkanlık düzeyinde yansıtmayı işaret etmektedir. Odak grup görüşmelerde bazı sorulara karşılık çocukların bu tür cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmacı: Ya hiç konuşmasaydık? Ses çıkarabilir miydik? Ne dersiniz? (2. Hafta)

Ç1 ve Ç12: Haaayır

...

Araştırmacı: Peki gündüz de sinek sesi duyar mıyız? (3. Hafta)

Ç4: Haaayır

Ç15: Eveet

Yansıtıcı düşünmenin ikinci basamağı olan anlama düzeyinde ise çocukların proje boyunca neler yaptıklarını yüzeysel şekilde hatırlayıp ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, anlama düzeyinde yansıtma gösteren çocukların kendi deneyimleriyle bağlantı kurmaksızın

yalnızca olayı, etkinliği veya eylemlerini anımsadıkları belirlenmiştir. Çocukların hatırlama odaklı anlama düzeyinde yansıtma ifadelerine bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ç4: *Duyan her şeyi yani duyduğumuz herşeyi sana anlatmıştık* (1. Hafta)

Ç16: *Ben klozet sesi duymuştum* (1. Hafta)

Ç17: *Ben akşam tencerelerin sesini duymuştum. Dınnn diye...* (1. Hafta)

Ç14: *(Çok Sessiz Cırcırböceği hikayesinin fotoğraflarına bakarak) Aaa bunu okumuştun!* (2. Hafta)

(Çok Sessiz Cırcırböceği hikayesinde neler olduğunu tartışırlarken)

Ç12: *Arıyı görmüştü ama ona hiç ses çıkaramamıştı* (2. Hafta)

Ç14: *Pervane böceğine de...*(2. Hafta)

Ç7: *Köpük böceği fokurdayarak konuşmuştu* (2. Hafta)

Ç1: *Pervane böceği de sessizce uçmuştu* (2. Hafta)

Ç10: *(Ayaklarını yere ve ellerini de dizlerine vurur) Yağmur sesi oynamıştık. Gök gürültüsü yapmıştık hatırlıyor musun?* (3. Hafta)

Ç18: *Aynı buradaki gibi (fotoğrafları gösterir) önce rüzgar, sonra yağmur damlası, sonra gök gürültüsü yaptık* (3. Hafta)

Ç5: *(Panodaki fotoğrafları işaret eder). Aaa, bu çubuklarla oynamıştık* (4. Hafta)

Ç13: *Çubukları böyle birbirine vurmıştuk değil mi?* (4. Hafta)

Ç2: *(Kukla sahnelerinin arkasının kastederek) sen arkadan koyuyordun biz de bilmeye çalışıyorduk böyle sallaya sallaya* (6. Hafta)

Ç3: *Sonra da içine bakıyorduk ne var diye* (6. Hafta)

Ç2: *Aa burada pipetlere hüff diye üflemiştik, flüt yaptık* (9. Hafta)

Ç5: *evet önce pipetleri kesmiştik* (9. Hafta)

Ç15: *sonra çift taraflı bantla yapıştırmıştık* (9. Hafta)

Anlama düzeyinde yansıtma basitçe hatırlama ve hatırladığını ifade etmeye ek olarak çocukların bazı durumlarda yeni deneyim veya öğrenme yaşantılarının içeriğiyle ilgili

konuştukları da gözlemlenmiştir. Yani, yaptıkları eylemi hatırlamaktan çok süreç içindeki fark ettikleri yeni şeyleri hatırladıkları görülmüştür. Fakat bu tür konuşmalarda çocuklar yalnızca hatırladıkları içerikten söz edip, içerik veya konuyla ilgili kendi yaşantılarından herhangi kişisel bir bağlantı kurmamışlardır. Aşağıda bu durumu örnekleyen ifadelere yer verilmiştir:

Ç5: *Bardaklara vuruyorduk sırayla, giderek inceliyordu ses (7. Hafta)*

Ç10: *Lastikler titreyince de ses oluyordu. Elimize de gelmişti titremesi. Kutu titremiştii, ses de gelmişti (8. Hafta)*

Ç2: *Borunun içine konuşunca tepsiye çarpıp geri kulağımıza geliyordu (9. Hafta)*

Ç14: *Bir tane olunca az ses geliyordu, iki tane olunca daha çok oluyor. Bir de en uzundan ince ses, kısa olunca kalın ses geliyordu (9. Hafta)*

Ç8: *Fısıldayarak “merhaba” dediğimizde ince dalgalar oluyordu, ama bağırınca kocaman büyük dalgalar oluyordu (10. Hafta)*

Üçüncü düzey olan yansıtma düzeyinde anlama düzeyinden farklı olarak çocukların öncelikle hatırladıkları veya deneyimleri üzerine konuşup yorum yaparken kendi hayatlarından veya önceki deneyimlerinden yola çıkarak bağlantılar kurdukları görülmüştür. Aşağıda bu duruma örnek olan diyaloglara yer ver verilmiştir:

Ç13: *Kaşığı birbirine vurunca böyle ipten kulağımıza ses geliyordu. Dinnn dinnnn dinnnn... Sesi hemen bitmiyor, bizim koyunun çan sesine benziyor (6. Hafta)*

Ç1: *Anne örümcek, baba örümcek bir de yavru örümcek vardı. Baba örümceğin sesi kalın olur, yavru örümceğin şarkısını ince sesli söylemiştik. Benim babam hapşırırken de çok kalın yapıyor. Ben de korkuyorum (7. Hafta)*

Ç2: *Yavru ayı hem ağlıyordu hem de sesi inceydi. Aynı bebeklerinki gibi... Onlar da ağlarken sesi böyle çok ince oluyor (7. Hafta)*

Ç18: *İpi böyle çekiyorduk (yukarıdan aşağıya iki eliyle çekme hareketi yapar) en küçükten az geliyordu ama en büyükten çok ses geliyordu. Büyük kutudaki ses sanki horlama sesi gibiydi (8. Hafta)*

Ç3: *Ama ben kalın sesleri sevmem, ince sesleri severim (9. Hafta)*

Dokümantasyon panoları tartışılırken yansıtma düzeyindeki diyaloglarda dikkat çeken bir diğer nokta ise çocukların öğrendiklerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak farklı yol veya alternatif yöntem deneme önerileridir. Çocuklar panoyu tartışırken kimi zaman etkinlik içinde yapılmayan fakat yapılabilecek yeni fikir ve etkinlikler önermişlerdir.

Ağız olmadan nasıl ses çıkarabileceğine dair daha önce yapılmış olan tartışma dokümantasyon panosunda bulunmaktadır. Araştırmacı çocuklara bu bölümü okur. Ardından çocuklar daha önceki deneyim ve tartışmalarından yola çıkarak ses çıkarmak için yeni yol ve alternatifler hakkında yansıtma bulurlar (2. Hafta):

Ç14: *(Ellerini birbirine vurur) Bakın böyle de çıkabilir*

Ç7: *(ayaklarını yere vurur. Diğer çocuklar da ona katılır ve ses çıkarırlar)*

Ç13: *Tahta! (elini masaya vurur) böyle de ses çıkar.*

Doğa olaylarından yağmur sesinin canlandırıldığı etkinlikten fotoğrafların ve çalışmaların bulunduğu dokümantasyon panosunu incelerken Ç10: “ama küçük damla sesi çıkardık” diyerek deneyimi hatırlamıştır. Bunun ardından çocuklar arasında büyük damla sesi yapmak için başka neler yapılabileceği üzerine alternatif yol ve yöntemlerle ilgili tartışılmış olup bu süreçte yansıtıcı bir diyalog yaşanmıştır (3. Hafta):

Ç11: *Ellerimizi vururduk (ellerini birbirine vurur)*

Ç10: *Öyle alkışlamış olursun. Sanki düğündeymiş gibi*

Ç9: *(Güler) Düğün gibi...*

Ç18: *Ağzımızla ses yapabiliriz. Pıt pıt pıt diye yapabiliriz. O zaman çok yağmur gibi olurdu*

Sesin incelik kalınlaşmasına yönelik etkinliklerin bulunduğu dokümantasyon panosu incelenirken Ç8 sesin nasıl değiştirilebileceğine yönelik yeni bir yöntem önerir (7. Hafta):

Ç8: *Keşke bir tane bardağa şeker koysaydık. Bir tane bardağa tuz koysaydık sonra karıştırıp vurunca seslerine baksaydık!*

Ses dalgalarının sesin yapısına göre nasıl değiştiğinin deneyimlendiği çeşitli etkinliklerin bulunduğu dokümantasyon panosu tartışılırken Ç2 büyük dalga oluşturmak için yeni bir fikir sunar (10. Hafta):

Ç2: Davul sesi açsaydın o zaman da kocaman dalgalar olurdu. Çünkü o da çok ses çıkarır

Yansıtma düzeyindeki çocukların konuşmalarında sık sık ortaya çıkan bir diğer durum ise deneyimlerini analiz ederek, karşılaştırmalar yapmaları, yorumlamaları ve çıkarımında bulunmalarıdır. Dokümantasyon panoları tartışılırken çocukların geçmiş deneyimlerini ve yeni edindikleri deneyimleri kıyaslayarak yeni çıkarımlarını ve yorumlarını paylaştıkları görülmüştür. Aşağıda bu durumu örnekleyen çeşitli ifade ve diyaloglara yer verilmiştir:

(Çok Sessiz Cırcırböceği hikayesiyle ilgili dokümantasyon panosu incelenir.

Cırcırböceğinin neden hiç ses çıkaramadığı tartışılırken);

Ç7: Kimseyle konuşamamıştı ama arkadaşını görünce ses çıkarabilmişti. Çünkü o zamana kadar hem biraz büyümüştü. Bir de diğer böcekler onun konuştuğunu anlayamamış olabilirler. Belki İngilizce sandıkları için olabilir. Ama kendi arkadaşı da çekirge olduğu için o sesi duyabilmiştir (2. Hafta)

Dokümantasyon panosundaki fotoğraflarda çocukların kutu içine faklı nesnelere koyarak salladıkları görüntüler bulunmaktadır. Bu panonun kullanıldığı odak görüşmede, çocukların kutuların içine konan nesnelere ve çıkardıkları sesler hakkında konuşurken hatırladıkları deneyimleri üzerine yeni fikirler geliştirerek deneyimlerinden yeni şeyler çıkardıkları ve böylece yansıtma buldukları gözlemlenmiştir.

Ç1: Çok ses çıktı. Ben kutuya para koymuştum. Sonra çok sallayınca çok ses çıktı (2. Hafta)

Ç14: Ben pamuk koydum ama yumuşak olduğu için ses çıkmadı. Sessiz oldu.

Ç4: Benimki de sessizdi ama (kutuya) ben top koymuştum. Top aynı yumuş gibiydi. Hiç ses olmadı.

Ç7: Çünkü yumuşak şeylerden ses gelmez. Ben öyle biliyorum. Sert şeyler ses yapar. Tencereler ses yapar

Ç12: *Evet tüylü yastıktan da ses gelmez*

Ç14: *Bizim evde bilyeler var. Onlar hepsi yere düşünce çok ses gelmişti. Bilyeler düşünce kırılmadı bile.*

(Dokümantasyon panosunda yüksek ve alçak ses çıkarmayla ilgili etkinlik fotoğrafları bulunmaktadır. Neden bazı nesnelere yüksek bazı bazı nesnelere daha alçak bir ses duyulduğu tartışılırken) (4. Hafta);

Ç3: *Yumuşak olduğu için*

Ç12: *Evet, tava çok sert elinde bile zor taşırsın*

Ç14: *Ama yumuşak olsa az duyardık. Yumuşak şeylerden az ses gelir*

Hayvan kulaklarının ve kulak tamamlama etkinliğinin olduğu dokümantasyon panosu incelenir. Farklı hayvan kulaklarının incelendiği bu dokümantasyon panosu hakkında tartışırken çocuklar öncelikle hayvanların kulaklarının şeklinden ve boyutundan bahsetmişlerdir. Ardından Ç9'un insan ve hayvan kulağına yönelik yaptığı yorumla beraber diğer çocuklar da var olan bilgileri ile yeni bilgileri karşılaştırarak yansıtma bulunmuşlardır. Hayvanlar ve insanların kulakları tartışılırken çocuklar karşılaştırma yaparak yeni çıkarımlarda bulunmuşlardır (6. Hafta):

Ç9: *Eşeklerin kulağı havuç gibiydi. İnsandan değişik*

Ç4: *Bir de onların (kedinin kulağı) tüy var ama bizim kulağımızda yok*

Ç2: *Evet ben görmüştüm. Kulağının içinde çok tüy var ama yine de duyabiliyor.*

Ç4: *Tüyleri çok yumuşak ondan. Bir de dinlerken kulağını oynatıyor*

Ç15: *Kulağındaki tüyleri de oynatıyor, ben de görmüştüm. Öyle duyuyor*

Ç17: *Ama kulakları kaşınır. Onun için böyle yapıyor (koluyla kedi gibi kulağını sıvazlar) Benim kulağıma bir şey gelince gıdıklanıyordum*

Dokümantasyon panosunda pet bardaklara lastikler geçirilerek yapılan ses denemelerinin fotoğraf ve diyalogları bulunmaktadır. Bardaktan gelen sesin normal lastik sesinden nasıl

ve neden farklılaşmış olabileceği tartışılırken akıl yürüterek ve tahminde bulunarak deneyimleri üzerine yansıtma buldukları gözlemlenmiştir (7. Hafta):

Ç10: *Ses bardağın içine giriyordu, onun için çok ses gelmişti*

Araştırmacı: *Ses bardağın içine nasıl giriyordu?*

Ç14: *İşte böyle lastiği çekince titreyince bardağın içine ses gidiyordu sonra kulağımızla duyuyorduk*

Araştırmacı: *Peki daha büyük bardak olsa bardağın içinden gelen ses değişir miydi?*

Ç14: *O zaman lastik kopardı*

Ç10: *Daha çok ses duyardık kovaya lastik yapsak o zaman da çok ses gelirdi*

Ç4: *Ses büyük bardakta yayılırdı o zaman da çok ses duyardık bence*

Dokümantasyonda ince ve kalın seslerle ilgili yapılan etkinlikler incelenir. Su dolu bardakların içine şeker ve su eklenirse sesin nasıl değişebileceği tartışılırken geçmiş deneyim ve bilgilerin kullanılarak yeni fikir ve düşüncelerin oluşturulduğu yansıtma ifadeleri görülmüştür (7. Hafta):

Ç2: *Keşke bir tane bardağa şeker koysaydık. Bir tane bardağa tuz koysaydık sonra karıştırıp vurunca seslerine baksaydık.*

Araştırmacı: *Nasıl bir ses çıkardı sence?*

Ç14: *Bence aynı olurdu çünkü yine su olurdu*

Ç2: *Bence şekerli sudan ince gelirdi tuzlu sudan kalın ses gelirdi*

Araştırmacı: *Neden?*

Ç2: *Çünkü şeker daha az titrer, tuz daha çok titrer. Hani biz bir kere müzikle yapmıştık ya tuz daha çok zıplamıştı ses gelince. Pirinç daha küçük hoplamıştı onun için...*

Dokümantasyon panosunda farklı büyüklükteki kovalarla yapılan ses denemelerine ait fotoğraflar bulunmaktadır. Büyük kovadan ve küçük kovadan gelen seslerin neden ve nasıl farklılaştığı tartışılırken çocukların deneyimlerini yorumlayarak analiz ettikleri ve bu yolla neden sonuç ilişkileri kurdukları gözlenmiştir (7. Hafta):

Ç14: Çünkü o kutular küçüktü.

Ç4: (Kutunun tabanını işaret eder) çünkü küçüklerin kapağı da küçük

Ç7: Ben biliyorum neden olduğunu. Büyük kutu büyük olduğu için onun içine daha çok hava giriyor. O yüzden... Çok hava girdiği için sesler daha çok geliyor.

Ç9: Ses dağılıyordu. O oraya çarpıyor (kutunun tabanını işaret eder) sonra geri iniyor

Araştırmacı: Nasıl yani?

Ç9: Ses kutunun içine geliyor oradan çarpıp geri kulağımıza geliyor. Ama büyük kutuda ses daha çok çarpıyor

Ç4: Yani ipi çekiyoruz sonra bırakıyoruz ses kutunun içinde geziyor sonra da kulağıma geliyor. Büyük kutuda daha çok yer olduğu için ses daha çok geziyor. Daha kalın oluyor

Dokümantasyon panosunda balon ve hoparlörlerle yapılan ses etkinliklerinin fotoğrafları bulunmaktadır. Balondan kulağa gelen sesin titreşimlerinin hissedilmesi hakkında tartışılırken çocukların deneyimlerini yorumladıkları ve yeni çıkarımlarda bulunarak yansıtıcı düşünme özellikleri gösterdikleri görülmüştür (8. Hafta):

Ç1: Balonu (kulağıma) koyunca kalın ses geliyordu sonra çünkü titretiyor. Ses balonun böyle dışından geliyor. Balonun içine giremiyor onun için balonun dışını titretiyor. Ses içeri girseydi orada dururdu, duyamazdık

...

Ç3: Sonra, balonla birbirimizin kulağına merhaba demiştik. Ama derken benim ağzım kaşınmıştı

Ç7: Çünkü o zaman balon titriyordu, ondan kaşındırıyor

...

(Dokümantasyon panosunda bir balonun içinde döndürülen para, somun ve misketten çıkan seslerin incelendiği etkinliğe dair materyaller bulunmaktadır)

Ç6: Bir de üç tane balon patlamıştı çevirirken. Şu dikişli yerleri var ya (somunun köşelerini işaret ederek) bence onun için patlamış olabilir.

Dokümantasyon panosundaki ses dalgası çizimleri incelenir, çizimlerin ne tür seslere ait olabileceği hakkında konuşulurken çocukların deneyimlerini yorumlayarak yansıtma buldukları görülmüştür (10. Hafta):

Ç2: *Bence kalın ses. Çünkü böyle büyük büyük çizmiş. Hani böyle don don davul sesi gibi duymuştuk. Bence onun sesini çizmiş*

Ç8: *Bum bum bum... işte aynı onu çizmiş*

Leung ve Kember'e (2003) göre öz değerlendirme bulunmaları yansıtma düzeyinin önemli bir belirtisidir. Bu noktada çocukların dokümantasyon panosundaki hatırladıklarından yola çıkarak odak grup görüşmelerde kimi zaman kendi kendilerini değerlendirdikleri görülmüştür. Aşağıda çocukların öz-değerlendirme odaklı yansıtıcı ifadelerine örnekler yer almaktadır:

Ç2: *Ondan bir daha oynayalım mı? Bu sefer çok iyi bilirim ben. Artık öğrendim çünkü* (6. Hafta)

Ç9: *Ben tek elimle yapamamıştım. Ama şimdi yapabiliyim. Bardağı böyle bacağımla tutup yapınca lastiği takabiliyorum (bardağı diz kapakları arasında tutar gibi gösterir).* (7. Hafta)

Ç3: *Kalın lastiği takamadım ben çünkü elimi acıttı. Ama sonra [Ç15] bana gösterdi. Önce lastiği iyice böyle açıp sonra kutuya takabildim* (8. Hafta)

Ç8: *Çok ses çıkınca yüksekte, alçak ses çıkınca alçakta sallamıştık. Ben önce pek anlayamadım [Ç14]'e bakarak yaptım sonra sesleri biraz anladım kendim yaptım* (9. Hafta)

Ç11: *Ben çok bağırمام sandım ama bağırabildim. Kocaman büyük dalgalar oldu. Bir de bağırırken sesim bitince dalgalar da bitti* (10. Hafta)

Ç13: *Ben kalın ses duyunca yukarıya uzun yapmıştım, ince ses duyunca küçük şeyler çizmiştim* (10. Hafta)

Yansıtmanın dördüncü ve son düzeyi eleştirel yansıtmadır. Çocuklar herhangi bir olay veya durumla ilgili neden “bu şekilde düşündüklerini” eleştirel yansıtma basamağında

açıklamaktadırlar. Eleştirel yansıtma deneyimler sonucu bakış açısını değiştirmeyi veya düşüncelerinin ardındaki nedenleri açıklamayı kapsamaktadır. Çocukların geçmişe dönerek neyi neden belli bir şekilde düşündüklerini ve yaptıklarını açıkladıkları; düşüncelerindeki, algılarındaki eksikleri fark ederek bunları ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıda bu durumu örnekleyen çeşitli ifadelere yer verilmiştir.

Ç12: *Benimkinde kitap sıkıştırıcı (ataç) vardı. Ama ben kutuyu açınca da anlayamamıştım. İğne sanmıştım iğneye benzediği için...* (6. Hafta)

Ç4: *Bende tuz çıkmıştı içinden ama bilememiştim. Ensar'inkinin sesine benzediği için pirinç zannettim. Ama bilemedim. Tuz daha az ses çıkarıyor* (6. Hafta)

Ç3: *[Ç4] bunun içinde lastik var diye düşünmüştü sonra bakmıştık ama kablolar vardı. Ben de lastik var zannetmiştim çünkü ses hep lastikli gibi şeyler titreyince oluyordu* (10. Hafta)

Ç14: *[Hoparlörün] içinde lastik var zannetmiştik ama kablo vardı* (10. Hafta)

Ç6: *Ben küçük ses yapanları şöyle yaptım (daha kısa), büyük ses yapanları daha kalın bir de büyük çizdim. Çünkü burada davul sesi duymuştum. Davul sesi daha kalın olduğu için onu böyle kalın bir de büyük yaptım. Hiçbir ses duymadığımda da böyle sadece çizgi yaptım* (10. Hafta)

Yansıtıcı düşünmeyle ilgili dikkat çekici bulgulardan bir diğeri de çocukların birbirleriyle olan diyalogları sırasından yansıtma ve eleştirel yansıtmaya başvurmuş olmalarıdır. Alışkanlık ve anlama düzeylerindeki ifadelerinde çoğunlukla karşılıklı bir diyalog bulunmamaktadır ve çocukların ifadeleri daha çok dokümantasyon panosunda gördüklerine karşılık duydukları şaşkınlık ve ünlem ifadelerini içermektedir. Dolayısıyla, bu iki seviyede görülen ifadeler çoğunlukla tartışma veya yansıtıcı diyalog olmaktan ziyade birbirinin tekrarı ifadelerden oluşmaktadır. Fakat çocukların karşılıklı diyalogları sırasında birbirlerine geribildirim verdikleri, birbirlerinin düşüncelerinden etkilendikleri ve böylece kendi düşünce ve deneyimleri üzerine yeni bir bakış açısıyla yansıtmada buldukları görülmüştür.

Çocukların kutu içine farklı nesnelere koyarak salladıkları etkinliğe dair detayların bulunduğu dokümantasyon panosu tartışılırken birbirlerine geri bildirim vererek

birbirlerinin düşünceleri üzerine yeni fikirler inşa ettikleri diyaloglar yaşanmıştır (2. Hafta):

...

Ç4: *Benimki de sessizdi ama (kutuya) ben top koymuştum. Top aynı yumuş gibiydi. Hiç ses olmadı.*

Ç7: *Çünkü yumuşak şeylerden ses gelmez. Ben öyle biliyorum. Sert şeyler ses yapar. Tencereler ses yapar*

Ç12: *Evet tüylü yastıktan da ses gelmez*

Ç14: *Bizim evde bilyeler var. Onlar hepsi yere düşünce çok ses gelmişti. Bilyeler düşünce kırılmadı bile.*

Dokümantasyon panosunda “Çok Gürültülü” hikayesinden fotoğraflar ve çocukların gürültüyle ilgili yorumları bulunmaktadır. Bu pano tartışılırken Ç9’un “Köpek alsa çok ses olurdu. Horoz, kurbağa hepsini alsa daha çok olurdu. Ama balık alsa ses olmazdı. Evde sessiz sessiz dururdu” demesi üzerine gürültüsüz olabilecek hayvanlar üzerine yeni bir tartışma başlamıştır. Çocuklar hayvanlar ve sesleriyle ilgili kendi bilgilerinden yola çıkarak hikayedeki Peter’in hangi hayvanları evine alırsa gürültüyü azaltabileceğine yönelik yansıtıcı bir diyalog gerçekleştirmişlerdir:

Ç2: *Kuuuş!*

Ç7: *Cik cik cik.*

Ç9: *Kuş ses çıkarırdı ki!*

Ç4: *Karınca alsaydı ses çıkarmazdı*

Ç11: *Kelebek alsaydı o da ses çıkarmazdı*

Ç4: *At alırsa çok ses olurdu*

Kalıcılığa İlişkin Bulgular

Araştırmada sontest uygulamalarının tamamlanmasının ardından deney grubundaki çocuklara kalıcılık testleri yapılmıştır. Kalıcılık testleri sontestlerin tamamlanmasından 3 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Tablo 13'te deney grubunun son test ve kalıcılık testinden aldıkları minimum, maksimum, ortalama puan, medyan ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere 3 hafta sonra yapılan kalıcılık testlerinde düşüş gerçekleşmediği, sontest ve kalıcılık test puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 13

Deney Grubuna Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları, Medyan ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{x}	ss	Medyan	Min	Max
Sontest					
Üstbilişsel Düşünme	37,722	2,67	38	33	42
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	19,833	1,50	20	16	21
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	17,888	1,90	15	13	21
Kalıcılık					
Üstbilişsel Düşünme	37,444	3,34	37,5	29	42
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	19,500	2,20	21	15	21
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu</i>	17,333	2,16	17	14	21

Buna ek olarak sontest ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Test sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur. Buna göre, deney grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Yani, uygulama sonrasında ara verildikten sonra etkilerin devamlı ve kalıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 14

Deney Grubunun Kalıcılık ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Üstbilişsel Düşünme (sontest-kalıcılık)	Negatif sıralar	8	6,63	38	-,032*	,975
	Pozitif sıralar	6	8,67	53		
	Eşit	4				
	Toplam	18				
<i>Düşük Zorluk Seviyesinde</i> <i>Üstbiliş Altboyutu</i> (sontest-kalıcılık)	Negatif sıralar	6	3,67	22	-,566*	,164
	Pozitif sıralar	4	8,25	33		
	Eşit	8				
	Toplam	18				
<i>Yüksek Zorluk Seviyesinde</i> <i>Üstbiliş Altboyutu</i> (sontest-kalıcılık)	Negatif sıralar	4	3,67	22	-1,393*	,0572
	Pozitif sıralar	9	8,25	33		
	Eşit	5				
	Toplam	18				

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.05

Tablo 14'te sunulduğu üzere deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testinde elde ettikleri Üstbilişsel Düşünme toplam puanları ($z=-.032$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca, testin altboyutlarından “Düşük Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu”nda anlamlı farklılaşma olmadığı ve “Yüksek Zorluk Seviyesinde Üstbiliş Altboyutu”nda kalıcılık lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (z Düşük Zorluk = $-.566$, $p>0.05$; z Yüksek Zorluk = -1.393 , $p<0.05$). Bu bulgudan yola çıkılarak deney grubundaki çocuklara uygulanan dokümantasyon sürecinin üstbilişsel düşünme becerileri üzerinde genel olarak kalıcı etkisi olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç

Bu araştırma kapsamında dokümantasyon uygulamasının çocukların üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sorularından yola çıkarak elde edilen bulgular özetlenerek sunulmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dokümantasyon uygulamasına katılan ve katılmayan okul öncesi çocuklarının üstbilişsel becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Dokümantasyon uygulaması okul öncesi çocuklarının yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?

Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırma neticesinde elde edilen verilerden yola çıkarak öncelikle dokümantasyon uygulamasına katılan çocukların üstbilişsel düşünme sontest skorlarının uygulamaya katılmayan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda;

- Uygulamaya katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel düşünme beceri puanları arasında sontest lehine anlamlı fark olduğu;
- Uygulamaya katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki yüksek zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme puanları arasında sontest lehine anlamlı fark olduğu

ancak düşük zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme puanları arasında anlamlı fark olmadığı;

- Uygulama sonrasında uygulamaya katılan çocukların katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek üstbilişsel düşünme skorlarına sahip oldukları;
- Uygulama sonrasında uygulamaya katılan çocukların katılmayanlara göre yüksek zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme puanlarının anlamlı seviyede daha yüksek olduğu ancak düşük zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Nitel yöntemlerle analiz edilen yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Dokümantasyon uygulamaları süresince çocukların eleştirel yansıtma daha az beceri gösterirken alışkanlık, anlama ve yansıtma düzeylerinde daha sık yansıtma gösterdikleri belirlenmiştir
- Çocukların dokümantasyon panolarıyla etkileşimleri arttıkça daha sık üst düzey yansıtıcı düşünme ifadeleri kullandıkları saptanmıştır
- Dokümantasyon panolarıyla ilk etkileşim süreçlerinde çocukların çoğunlukla birbirlerinin fikirlerini tekrar ederek veya yalnızca panoda gördükleri fotoğrafları birbirlerine göstererek alışkanlık ve anlama düzeyinde beceriler sergiledikleri görülmüştür
- Çocukların birbirleriyle olan diyalogları sırasında başka bakış açılarını fark edebildikleri ve birbirlerine geribildirim vererek yansıtma buldukları görülmüştür.

Kalıcılık Testine Dair Sonuçlar

Dokümantasyon uygulamasının yapıldığı grup olan deney grubunda son test sonuçlarının devamlılığını ölçmek üzere kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Deneş grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri üstbilişsel düşünme skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Deneş grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri düşük zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Deneş grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri yüksek zorluk düzeyinde üstbilişsel düşünme skorları arasında kalıcılık lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular çeşitli kuram ve önceki araştırmalar ışığında yeniden değerlendirilerek sonuçları tartışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dokümantasyon uygulamasının okul öncesi dönem çocuklarının üstbilişsel düşünme becerilerine etkisi tartışılmıştır. İkinci bölümde ise dokümantasyon uygulamasının çocukların yansıtıcı düşünme becerilerine etkisine yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir.

Pedagojik dokümantasyon öğrenilenleri görünür hale getirerek çocukların kendi öğrendikleriyle ilgili yeniden düşünmelerine, yeni yorumlar yapmalarına fırsat tanımaktadır (Rinaldi, 2001b, s. 78). Bu sürecin düşünme beceriyle ilişkili olduğuna dair çıkarımsal bilgiler bulunmaktadır fakat dokümantasyonun doğrudan üst düzey düşünme becerilerine ne seviyede ve nasıl etki ettiğine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntem uygulanmıştır çünkü üstbilis ve yansıtıcı düşünme birbiriyle ilintili süreçleri ifade etmektedir. Fisher bu ilişkiyi açıklarken (1998) üstbilisin yansıtmanın sıradan bir sonucu olmadığını aksine üstbilis olarak adlandırılan süreç üst düzey bir yansıtma ifadesi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Denton (2011), yansıtmanın temel özellikleri arasında üstbilisi işaret etmektedir (s. 840). Yansıtma ve üstbilis arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çeken Gama'ya (2004) göre ise kişinin yansıtma da bulunması üstbilişsel becerilerini geliştirmektedir (s. 3). Çocukların kendi zihinlerinin nasıl çalıştığını fark etmeleri ve zihinlerini kontrol etmeye çalışmaları üstbilişle ilgilidir. Üstbilis sayesinde çocuklar zihinsel kaynaklarını en iyi şekilde kullanıp yönetmeyi başarabilirler. Bu noktada üstbilisin faaliyete geçebilmesinin yolu yansıtmadan

geçmektedir (Fisher, 1998, s. 8-9). Dolayısıyla, yansıtma ile üstbilis arasında açık bir ilişki söz konusudur çünkü yansıtma yapan kişi kendi bilincini etkileyen dış faktörlerin farkına varır kendi öğrenme sürecini ve çabasını fark edebilir (Gama, 2004, s. 25). Bu noktadan hareketle, hem üstbilis hem de yansıtıcı düşünmeye dair bulguların değerlendirildiği bu araştırma neticesinde öncelikle dokümantasyonun çocukların bilis-izleme odaklı üstbilisel becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak, araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların düşük zorluk düzeyinde üstbilis becerilerinin dokümantasyon uygulamasından anlamlı düzeyde etkilenmediği görülmüştür. Bu noktada, ölçeğin düşük zorluk düzeyinde üstbilis altboyutu incelendiğinde bu maddelerde hatırlanacak eşleşmelerin daha kolay olduğu görülmektedir, ve çocuklar doğru hatırladıkları maddelere karşı çoğunlukla daha yüksek güven yargısı puanları elde etmektedirler. Ancak yüksek zorluk düzeyindeki maddelerin hatırlanması daha zor olduğundan çocukların hatalı şekilde güven yargısı derecelemesi yapmaları daha muhtemel hale gelmektedir. Destan vd. (2014) çocukların hatırlayamadıkları ve zor maddelere karşı daha düşük öğrenme yargısı ve güven derecelemesi gösterirken kolay ve hatırlayabildikleri maddelere karşı yüksek öğrenme yargısı ve güven derecelemesi gösterdiklerini belirtmektedir (s. 224). Bu durum, düşük zorluk düzeyinde üstbilis altboyut puanlarının öntestlerde neden yüksek olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir. Ayrıca, öntestlerde bu altboyuta yönelik yüksek skorlar ile başlanmış olması sebebiyle dokümantasyon uygulaması sonucunda anlamlı farklılık gözlemlenememiş olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, erken çocukluk dönemindeki çocukların hatırlama-temelli güven yargısı testlerinde kendilerine aşırı güvenli oldukları bilinmektedir. Pek çok araştırmada çocukların bildiklerinin farkında oldukları fakat bilmediklerini de biliyor olduklarını zannettikleri görülmüştür. Başka bir deyişle, hatırlaması doğru olan çocukların güven yargıları da doğru çıkmaktadır; fakat hatırlaması yanlış olan çocukların güven yargıları da hatalı çıkmaktadır (Howie & Roebers 2007; Pillow, 2002; Pillow & Anderson 2006; Roebers 2002). Bu durum, özellikle yüksek zorluk düzeyinde üstbilis skorları açısından oldukça önemlidir çünkü dokümantasyon uygulaması sonucunda çocuklar hatırlanması zor olan ve çoğunlukla yanlış hatırladıkları maddelere karşı daha doğru şekilde güven yargısı derecelemesi yapmayı başarmışlardır. Yani dokümantasyon uygulamasının yapıldığı deney grubundaki çocukların yüksek zorluk düzeyinde bilmediklerine veya hatırlayamadıklarına yönelik doğru bir farkındalık geliştirdikleri söylenebilir.

Dokümantasyon sayesinde katılım ve öğrenme potansiyeli artar çünkü çocuklar öğrenmenin sonunda değil süreç boyunca deneyimleri üzerine yansıtma bulurlar (Turner & Wilson, 2010, s. 10). Böylece üst düzey eleştirel yetenekler ve üstbilişsel beceriler kazanırlar (Student Achievement Division, 2014, s. 4). Bu araştırmanın sonuçlarını doğrulayacak şekilde Benson-Fleck'in 2009'da gerçekleştirdiği bir araştırmada açık-uçlu düşünme ve hatırlama becerileri bakımından dokümantasyona katılan çocuklar ve kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Benson-Fleck çocuklarla gerçekleştirdiği görüşmeler sırasında dokümantasyon uygulanan çocukların kontrol grubundakilerden daha iyi hatırlama gösterdiklerini belirtmiştir. Buradan yola çıkılarak, dokümantasyonun öğrenme ve hafıza üzerinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda dokümantasyon uygulamaları süresince çocukların eleştirel yansıtma düzeyinde daha az beceri gösterirken anlama ve yansıtma düzeyinde daha sık yansıtma gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların dokümantasyon panolarıyla etkileşimleri arttıkça daha sık üst düzey yansıtıcı düşünme ifadeleri kullandıkları saptanmıştır. Dokümantasyon sürecinde eğitimciler yaptıkları etkinlikleri ve uygulamaları hatırlatarak çocukların kendi düşüncelerinin farkına varmalarını ve geçmişten bu yana nasıl geliştiklerini görmelerini sağlar. Böylece düşünceler gözlemlenebilir hale gelir (Salmon, 2008, s. 458). Pek çok araştırmacı dokümantasyon, öğrenme ve yansıtma arasındaki ilişkiden söz etmektedir (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 380). Bu noktada, Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramı dokümantasyonla hayat bulmaktadır. Çocuklar ve yetişkinler dokümantasyonla birlikte kendi davranışları ve öğrenme süreçleri üzerine yansıtma bulurlar. Yani, dokümantasyon çocukların düşüncelerini yansıtıcı biçimde ifade etmeleri ve zenginleştirmeleri için çok önemli bir araçtır (Hartman, 2007, s. 57).

Wei ve Yip (2008) yansıtmanın "aktif bir eylem" olmasına dikkat çekmektedirler. Buna göre, yansıtma edilgen bir durum değildir, aksine kişinin aktif şekilde analiz, sentez ve ilişki kurma gibi becerilerini kullanmasını gerektirir. Başka bir deyişle, yansıtma yalnızca ve basit şekilde geçmişte ne olduğunu düşünmek de değildir, olayların neden bu şekilde geliştiği hakkında düşünmek ve başka bir açıdan bakılsaydı deneyimin nasıl farklı olabileceği üzerine kafa yormaktır (s. 23). Bu açıdan değerlendirildiğinde, dokümantasyon uygulamasına katılan çocukların dokümantasyon panolarıyla etkileşim süreleri arttıkça yalnızca hatırlama içeren "anlama düzeyi"ndeki becerilerinin yerini yansıtma ve eleştirel

yansıtma becerilerinin aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, dokümantasyon süreci çocukların basitçe neler öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp hatırladıkları üzerine analiz yaparak yansıtma ve eleştirel yansıtma gerçekleştirmelerine izin vermiştir.

Düşünme ve yansıtıcı düşünmenin sosyal etkileşim içinde geliştiği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesi amacıyla kullanılan sınıf-içi tartışmalar yapılandırılmış sosyal etkileşimlerdir. Genelde soru sormaya, dikkatlice dinlemeye, varsayımları yeniden değerlendirmeye dayanan bu tartışmalar çocukların veya yetişkinlerin karşılıklı konuşmalarından farklıdır (Lukey, 2006, s. 8-9). Buradan yola çıkarak, gerek hazırlanma ve gerekse değerlendirilme aşamasında sosyal etkileşimin çok yoğun gerçekleştiği dokümantasyonların yansıtıcı düşünmeye olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla dokümantasyon panolarının yalnızca sınıf ortamına asılması veya sergilenmesinden ziyade pano içeriklerinin tartışılması ve diyaloga açılması çocukların yansıtıcı düşünme süreçlerine ve üstbilişlerine katkı yapabilmektedir. Nitekim yansıtıcı düşünmeye yönelik bulgular arasında çocukların birbirleriyle olan diyaloglarında birbirlerine geribildirim verdikleri, diğerlerinin fikirlerinin dinleyerek benzer veya karşıt fikirler ürettikleri görülmüştür. Geleneksel tanımlara bakıldığında yansıtmanın daha çok bireysel bir süreç olarak değerlendirildiği görülmektedir fakat yakın zamanlarda yapılan araştırmalar yansıtıcı uygulamaların kişilerarası etkileşim ve işbirliğinden olumlu etkilendiğini göstermektedir (Cherington & Loveridge, 2014, s. 42). Tikkamäkia ve Hilden'e (2014) göre yansıtma, karşılıklı fikir alışverişi, etkileşim, geribildirim alma-verme ve grupta düşünme gibi süreçlerden beslenmektedir (s. 289). Dolayısıyla, dokümantasyonun yalnızca sınıfa asılması yansıtıcı düşünme faaliyetlerini canlandırmak için yeterli olmayabilir, fakat yapılan etkinliklerin tarihçesinin bulunduğu dokümantasyonların sınıf içi etkileşim aracı olarak kullanılmasının hem yansıtıcı düşünme hem de üstbiliş açısından olumlu sonuçlar doğurduğu düşünülmektedir. Dokümantasyon paylaşım zamanlarında çocuklar kendi fikirlerini başkalarına onların anlayacağı şekilde yeniden açıklarken bu düşüncelerindeki güçlü ve zayıf yanları fark edebilmektedirler Dolayısıyla karşılıklı etkileşim yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçasıdır (Rodgers, 2002, s. 856).

Öneri

Ganus'a (2010) göre, erken çocukluk eğitimi alanındaki uygulamaların zenginleştirilebilmesi için güncel ve alternatif yaklaşımlardan haberdar olunması önemlidir (s. 7). Farklı uygulamaların incelenmesine, eğitim programlarının teorik ve uygulamaya yönelik özelliklerinin incelenmesine ihtiyaç vardır (Temel, 2013, s. 3). Ayrıca, özellikle Reggio Emilia temelli pedagojik dokümantasyon konusunda günümüzde pek çok ülkede güçlü söylemler bulunmaktadır (Kalliala & Pramling Samuelsson, 2014); buna karşılık dokümantasyonla ilgili uygulamaya yönelik pek az şey bilinmektedir (Vallberg, Roth & Månsson, 2008, s. 2; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014, s. 175). Tüm bunlar göz önüne bulundurulduğunda, pedagojik dokümantasyon uygulamasının Türkiye'deki eğitimciler ve araştırmacılar tarafından bilinmesi ve tanınması önem arz etmektedir. Bu amaçla, başta okul öncesi öğretmen adaylarının müfredatları içerisinde Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon uygulamasını kapsayan derslerin bulunması önerilebilir. Ayrıca, mesleğe başlamadan önce yapılan staj programlarında dokümantasyonun kullanımı teşvik edilebilir. Dokümantasyon uygulamasının kavranması ve pratiğe dökülebilmesi amacıyla Wheelock College'ta kurulan Dokümantasyon Stüdyosu'na benzer işleve sahip atölye ve laboratuvarlar üniversitemiz bünyesinde açılabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak dokümantasyonun çocukların düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu noktada, özellikle alternatif bir yaklaşım olan Reggio Emilia yaklaşımının ve dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu yaygınlaşmanın gerçekleşebilmesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına dokümantasyonun nasıl uygulanabileceğine yönelik eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programlarında dokümantasyon ve Reggio Emilia yaklaşımı konusunda uygulamalı eğitim verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, dokümantasyonun düşünme becerileri üzerine olumlu etki yapabilmesi için panoların çocuklarla tartışılması oldukça önemlidir. Bu noktada, dokümantasyon uygulaması yapacak eğitimcilerin aynı zamanda çocukların kontrol edebileceği tartışmalara açık olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, dokümantasyon uygulayıcılarının çocuklarla grup tartışmaları yürütme becerilerine sahip olmaları önerilebilir.

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler beraberce kullanılarak dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının yansıtıcı ve stbilişsel düşünme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları gelecek araştırmalara ilham vererek yönlendirici olabileceği gibi bazı noktalarda geliştirilerek ve yeni boyutlar kazandırılarak tekrar çalışılması önerilebilir. Örneğin, bu araştırmada araştırmacının kendisi dokümantasyon uygulamasını bir sınıfta gerçekleştirebilmiştir. Ancak, gelecek araştırmalarda uygulamanın birden fazla sınıfta ve hatta bir okulda bütüncül olarak çalışılması önerilebilir. Ayrıca, dokümantasyon yalnızca çocuklar için değil aynı zamanda uygulayıcılar ve eğitimciler için de yansıtıcı uygulamalara imkan tanımaktadır. Dolayısıyla, gelecek araştırmalarda dokümantasyon uygulayıcılarının da üstbilişsel ve yansıtıcı dşnme srelerindeki gelişimlerinin incelenmesi nerilebilir.

KAYNAKLAR

- Al-Hilawani, Y. A., Easterbrooks, S. R., & Marchant, G. J. (2002). Metacognitive ability from a theory-of-mind perspective: A cross-cultural study of students with or without hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 147(4), 38-47. doi:10.1353/aad.2012.0230
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Arbuthnott, K. D., Kealy, K. L. K., & Ylioja, S. (2008). Judgement of confidence in childhood memories. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 953-978.
- Baker, L. (2010). Metacognition. P. Peterson, E. Baker, & E. McGaw (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (s. 204-210). Oxford: Elsevier.
- Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. G. Schraw & J. C. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* içinde (s. 99-145). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=buros> metacognition sayfasından erişilmiştir.
- Balcomb, F. K. (2007). *Does implicit metacognition provide a tool for self-guided learning in preschool children?* (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Balcomb, F. K., & Gerken, L. (2008). Three-year-old children can access their own memory to guide responses on a visual matching task. *Developmental Science*, 11, 750-760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00725.x> 18801131
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM

- Benson, C. L. (2009). *Influence of pedagogical documentation on children's use of meta-cognition*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Benson-Fleck, B. C. (2009). *The effects of documentation on young children's memory*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Beran, M. J., Decker, S., Schwartz, A., Smith, J. D. (2012). Uncertainty monitoring by young children in a computerized task. *Scientifica*, 6. <https://doi.org/10.6064/2012/692890>
- Bernard, S., Proust, J. & Clément, F. (2015). Procedural metacognition and false belief understanding in 3-to 5-year-old children. *PLoS ONE* 10(10), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141321>
- Bishop, J. (2001). Creating places for living and learning. L. Abbott & C. Nutbrown (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision* içinde (s. 72-79). Buckingham: Open University.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985a). Promoting reflection in learning: A model. D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Ed.), *Reflection: Turning reflection into learning* içinde (s. 18-40). London: Routledge.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985b). Introduction: What is reflection in learning? D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Ed.), *Reflection: Turning reflection into learning* içinde (s. 7-17). London: Routledge.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* içinde (s. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1981). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. M. L. Kamil (Ed.), *Directions in reading: Research and instruction* içinde (s. 21-43). Washington, DC: National Reading Conference
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* içinde (s. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197–217.
- Bryce, D., Whitebread, D. & Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children, *Metacognition & Learning*, 10(2), 181-198.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26, 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing learning to life*. New York: Teachers College Columbia University.
- Cameron, J. (2000). Focussing on the focus group. I. Hay (Ed.), *Qualitative research methods in human geography* içinde (s. 83–102). Oxford: Oxford University.
- Cancemi, J. (2009). *The meaning of assessment with and through young children: A socio-cultural perspective*. (Doktora tezi). http://opus.bath.ac.uk/32002/1/UnivBath_EdD_2009_J.Cancemi.pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ceppi, G., & Zini, M. (Ed.). (1998). *Children, spaces, relations meta-project for an environment for young children*. Italy: Reggio Children & Domus Academy Research Centre.
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1223-1232. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.861456>
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–5.

- Clark, A. (2007). Early childhood spaces: Involving young children in the design process. *Working Papers in Early Child Development*, 45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522693.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning The dynamics of disposition. *Early Years*, 24, 87-97. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140320001790898>
- Creswell, W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. London: Sage
- Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (s. 1-22). New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433943.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301.
- Davis, G., & Tu, T. H. (2008). The importance of early learning in mathematics and science from a global perspective. P. G. Grotewell & Y. R. Burton (Ed.), *Early childhood education: Issues and developments* içinde (s. 23-46) New York: Nova Science
- Delany, K. (2011). Waking the 'third teacher': The whys and hows. *Te Whāriki; Principle to Practice*. http://elp.co.nz/EducationalLeadershipProject_Resources_Articles_ELP.php sayfasından erişilmiştir.

- Denton, D. (2011). Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(8), 838–852. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00600.x>
- Destan, N. (2015). *Metacognitive monitoring and control of learning and memory in 5- to 7-year-old children: Age-related progression and individual differences*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., & Roebbers, C. M. (2014). Early metacognitive abilities: The interplay of monitoring and control processes in 5- to 7-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 213-228. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.001>
- Destan, N., & Roebbers, C. M. (2015). What are the metacognitive costs of young children's overconfidence? *Metacognition Learning*, 10, 347-374. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9133-z>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- Dunlosky, J., Hertzog, C., & Powell-Moman, A. (2005). The contribution of five mediatorbased deficiencies to age-related differences in associative learning. *Developmental Psychology*, 41, 389-400.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Edwards, C. (2012). Teacher and learner, partner and guide: The role of the teacher. C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Bas.) içinde (s. 147-172). Greenwich, CT: Ablex.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Introduction: Background and starting points. C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. 5-26). Greenwich: Ablex.
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2015). Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Faculty Publications: Department of Child, Youth, and Family Studies*. 105. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/105> sayfasından erişilmiştir.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Efklides, A., Kourkoulou, A., Mitsiou, F., & Ziliaskopoulou, D. (2006). Effort regulation, effort perceptions, mood, and metacognitive experiences: What determines the estimate of effort expenditure? *Metacognition and Learning*, 1, 33-49. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6581-0>
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years* 34(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 1-8. <https://www.brandeis.edu/lemborg/employees/pdf/planningandreflection.pdf> sayfasından erişilmiştir
- Ersöz, Z. N. & Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitive awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10(5), 683-695.

- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fawcett, M. (2009). *Learning through child observation*. (2. Bas.). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4. Bas.). Sage: London.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on reflective practice*. [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* içinde (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication* içinde (s. 35-60). New York: Academic.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (2000). Development of children's awareness of their own thoughts. *Journal of Cognition and Development*, 1, 97-112.
- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings. S. White, J. Fook, & F. Gardner (Ed.), *Critical reflection in health and social care* içinde (s. 3-20). Maidenhead: Open University.

- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.
- Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. 161-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Gandini, L., & Kaminsky, J. A. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 5-17. <https://www.reggioalliance.org/downloads/reflectionsfyfe:gandinikaminsky.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ganus, L. A. (2010). *The pedagogical role of Reggio-inspired studios in early childhood education*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Gardner, H. (1998). Foreword: Complementary perspectives on Reggio Emilia. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. xv-xviii). Norwood, NJ: Ablex.
- Gardner, H. (2001). Introductions. C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* içinde (s. 25-27). Cambridge, MA: Project Zero and Reggio Emilia Reggio Children.
- Gascoine, L., Higgins, S., & Wall, K. (2017). The assessment of metacognition in children aged 4–16 years: A systematic review. *Review of education*, 5(1), 3-57.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3), 337-343.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.

- Grunewald, L. J. (2014). *The use of photographic documentation in a United States early childhood setting*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Grushka, K., Hinde-McLeod, J., & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(1), 239-246.
- Güneş, G. (2017). Çocukların epistemolojik görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 434 – 457.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M., & Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. London: Continuum.
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6, 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1/2), 1-3. <http://www.jstor.org/stable/23371261> sayfasından erişilmiştir.
- Hartman, J. (2007). *Diffusion of the Reggio Emilia approach among early childhood teacher educators in South Carolina*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Howie, P., & Roebers, C. M. (2007). Developmental progression in the confidence-accuracy relationship in event recall: insights provided by a calibration perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 21(7), 871–893. <https://doi.org/10.1002/acp.1302>
- Ihantola, E. M., & Kihn, L. A. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(1), 39-58.

- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix, 11*(2), 150-159.
- İmir, H. M., Kaynak Ekici, K. B., & Temel, Z. F. (2017 Haziran). *Development of a metacognitive thinking test for Turkish preschool children*. 69th OMEP World Assembly and International Conference'ta sunulmuş bildiri, Opatia, Hırvatistan.
- İşman, A., & ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim.
- Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition, 28*, 64-80.
- Jug, T., & Vilar, P. (2015). Focus group interview through storytelling: Researching pre-school children's attitudes towards books and reading. *Journal of Documentation, 71*(6), 1300-1316.
- Kalliala, M., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation, *Early Years, 34*(2), 116-118. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.906135>
- Kantrowitz, B., & Wingert, P. (1991). The best schools in the world. *Newsweek, 118*(23), 50-53. <http://www.klaschoolsfranchise.com/wp-content/uploads/2017/11/Newsweek.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, F., & Çelikler, D. (2015). Development of achievement test: Validity and reliability study for achievement test on matter changing. *Journal of Education and Practice, 6*(24), 21-27.
- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi, 27*(70), 1-21.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. 27-44). Westport, CT: Ablex.

- Kember, D., Leung, D., Jones, A. & Loke, A. Y. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 380-395.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. New York, NY: Routledge.
- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Knox, H. (2017). Using writing strategies in math to increase metacognitive skills for the gifted learner. *Gifted Child Today*, 40(1), 43-47. <https://doi.org/10.1177/1076217516675904>
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's alpha-reliability*. http://repository.upenn.edu/asc_papers/43 sayfasından erişilmiştir
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-398. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0062-6>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. Bas.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science* 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kurşunlu, E. (2014). *Okul öncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Pearson Research Report*. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Larkin, S. (2007). A phenomenological analysis of the metamemory of 5-6 year old children. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 281-293.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. London: Routledge.

- Lee, S. (2006). *Documentation and gifted young children: A Reggio Emilia inspired study*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Leung, D. Y. P., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology, 23*(1), 61-71.
- Lim, S. M. (2016). *Documenting the process of documentation: making teachers' thinking visible*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Lipowski, S. L., Merriman, W. E., & Dunlosky, J. (2013). Preschoolers can make highly accurate judgments of learning. *Developmental Psychology, 49*, 1505-1516. <https://doi.org/10.1037/A0030614>
- Locke, J. (1974). *An essay concerning human understanding*. New York: Signet
- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. Interrelationships among theory of mind, metacognitive vocabulary, and metamemory in young children: A longitudinal analysis. *Metacognition and Learning, 1*, 15-31.
- Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development, 78*(1), 148-167.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Lucas, T. (2004). *Deciphering the meaning of puns in learning English as a second language: A study of triadic interaction*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Lucas, U. & Tan, P. (2006 Eylül). *Developing a reflective capacity: the role of personal epistemologies within undergraduate education*. 14th Improving Student Learning Symposium'da sunulmuş bildiri, University of Bath, Bath. <https://slp.somerset.org.uk/sites/sa/sahsp/MigAspLeaders/201011/Reflective%20Journal%20Additional%20Materials/Lucas%20and%20Leng%20Tan%202006%20Developing%20a%20reflective%20capacity%20in%20UGs.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Lukey, N. L. G. (2006). *Philosophy for children Hawai'i and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2011). The development of uncertainty monitoring in early childhood. *Child Development*, 82, 1178-1787. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01649.x> 21954871
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2, 529-535. <http://ijmcr.com/wp-content/uploads/2014/05/Paper5529-535.pdf> sayfasından erişilmiştir
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. 49-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Manning, B. H. (1991). *Cognitive self-instruction for classroom processes*. Albany: State University of New York.
- Marulis, L. M. (2014). *Conceptualizing and assessing metacognitive development in young children*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in preschoolers: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11, 1-30. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <http://dx.doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Milenovic, Z. M. (2011). Application of mann-whitney u test in research of professional training of primary school teachers. *Metodički obzori*, 11(6), 73-79.

- Miller, L., & Pound, L. (2011). Taking a critical perspective. L. Miller & L. Pound (Ed.), *Theories and approaches to learning in the early years* içinde (s. 1-18). London: Sage.
- Mino, J. J. (2014). Now you see it: Using documentation to make learning visible in LCs. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2), 1-17. <http://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal/vol2/iss2/6> sayfasından erişilmiştir
- Moran, M. J., Desrochers, L., & Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/00405840709336552>
- Morris, G. (2009). Metacognition – cultivating reflection to help students become self-directed learners. *Sweetland Center for Writing University of Michigan*, 1-8. <https://lsa.umich.edu/content/dam/sweetland-assets/sweetland-documents/teachingresources/CultivatingReflectionandMetacognition/Metacognition.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morris, J. B. (2000). *Reflective thinking in early childhood education*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmo.04.1.p013>
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102-116. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102>.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and some new findings. G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* içinde (s. 125-173). New York: Academic Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? J. Metcalfe & A. Shimamura (Ed.), *Metacognition: Knowing about knowing* içinde (s. 1–25). Cambridge, MA: Bradford Books.
- Nicoll, B. (1996). *Developing minds: Critical thinking in K-3*. California Kindergarten Conference'ta sunulmuş bildiri, San Francisco, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391605.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. Bas.). New York: McGraw-Hill.
- Nutbrown, C., & Abbott, L. (2001). Experiencing Reggio Emilia. C. Nutbrown & L. Abbott (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision* içinde (s. 1-7). Buckingham: Open University.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 7(1), 9-30.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Parnell, W. A. (2005). *Teacher learning: Documentation, collaboration, and reflection*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Paulus, M., Tsalas, N., Proust, J., & Sodian, B. (2014). Metacognitive monitoring of oneself and others: Developmental changes during childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 122, 153-165.
- Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (4 (3)), 577-610.
- Phan, H. P. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach, *Educational Psychology*, 27(6), 789-806. <https://doi.org/10.1080/01443410701349809>
- Phan, H. P. (2009). Reflective thinking, effort, persistence, disorganization, and academic performance: A mediational approach. *Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 297-952.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779-792.

- Pillow, B. H., & Anderson, K. L. (2006). Children's awareness of their own certainty and understanding of deduction and guessing. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 823-849.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. G. Schraw & J. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* içinde (s. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Proust, J. (2010). Metacognition. *Philosophy Compass*, 5(11), 989–998. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00340.x>
- Rabiee, F. (2004) Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660.
- Rajput, N. S. (2017). *The learning involved for teachers when adapting practices to reflect the Reggio Emilia philosophy*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Rinaldi, C. (2001a). The courage of utopia. C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* içinde (s. 148-157). Cambridge, MA: Project Zero and Reggio Emilia Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2001b). Documentation and assessment: What is the relationship? C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* içinde (s. 78-93). Cambridge, MA: Project Zero and Reggio Emilia Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2001c). Introductions. C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* içinde (s. 28-31). Cambridge, MA: Project Zero and Reggio Emilia Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006a). Documentation and assessment: What is the relationship? C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (s. 61-73). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). The space of childhood. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (s. 76-88). New York: Routledge.

- Rinaldi, C. (2006c). In dialogue with Carlina Rinaldi: A discussion between Carlina Rinaldi, Gunilla Dahlberg and Peter Moss. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (s. 178-209). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006d). Crossing boundaries: Reflections on Loris Malaguzzi and Reggio Emilia. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (s. 168-177). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. 2012. The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. C. P. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach in transformation* (3. Bas.) içinde (s. 233–246). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Robinson, M. D., Johnson, J. T., & Robertson, D. A. (2000). Process versus content in eyewitness metamemory monitoring. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 6, 207-221.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-866. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33963457/Rodgers__C._%282002%29._Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking.Teachers_College_Record__104%284%29__842-866..pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520777984&Signature=c8KbZjqrIZeGsasWHPEmT7pOOqw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDefining_Reflection_Another_Look_at_John.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ross, S. M. & Morrison. G. R. (2004). Experimental research methods. D. J. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2. Bas.) içinde (s. 1021-1043). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35, 457-461.
- Salmon, A. K. (2016). Learning by thinking during play: The power of reflection to aid performance. *Early Child Development and Care*, 186(3), 480–496. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1032956>
- Salmon, A. K., & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 364-375, <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206>
- Sarıdemir, H. (2010). *Çubuk (Ankara) ilçesinin beşeri ve ekonomik coğrafyası*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain and Education*, 2(3), 114–121.
- Schneider, W., Vise, M., Lockl, K., & Nelson, T. O. (2000). Developmental trends in children's memory monitoring: evidence from a judgment-of-learning task. *Cognitive Development*, 15, 115–134. <https://doi.org/10.1080/01650250143000210>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1003044231033>. Pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schraw, G. (2000). Assessing metacognition: Implications of the Buros symposium. G. Schraw & J. C. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* içinde (s. 297–321). Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=burosmetacognition> sayfasından erişilmiştir.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Papers and Publications*, 40. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edpsychpapers> sayfasından erişilmiştir.
- Schwartz, B. L., & Perfect, T. (2002). Introduction toward an applied metacognition. T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Ed.), *Applied metacognition* içinde (s. 1-11). Cambridge: Cambridge.
- Sedgwick, P. (2013). Convenience sampling. *BMJ*, 347, 1-2. <https://doi.org/10.1136/bmj.f6304>
- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Shier, R. (2004). Statistics: The sign test. *Mathematics Learning Support Center*. <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/signtest.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Shamir, A., Mevarech, Z. R. & Gida, C. (2008). The assessment of meta-cognition in different contexts: Individualized vs. peer assisted learning. *Metacognition and Learning*, 4(1), 47-61.
- Shaughnessy M. F., Veenman, M. V. J., & Kleyn-Kennedy, C. (2008). Introduction. M. F. Shaughnessy, M. V. J. Veenman, & C. Kleyn-Kennedy (Ed.), *Meta-Cognition: A recent review of research, theory and perspectives* içinde (s. 1-2). New York: Nova Science.
- Shimamura A. P. (2008). A neurocognitive approach to metacognitive monitoring and control. J. Dunlosky & R. Bjork (Ed.), *Handbook of memory and metamemory: Essays in honor of Thomas O. Nelson* içinde (s. 373-390). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, A. P. (2011). The incorporation of principles of the Reggio Emilia Approach in a North American preschool music curriculum: An action research. *Visions of Research in Music Education*, 17. <http://www--usr.rider.edu/vrme~/> sayfasından erişilmiştir.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29, 267-300.

- Son, L. K., & Schwartz, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. J. Perfect & B. L. Schwartz (Ed.), *Applied metacognition* içinde (s. 15-38). Cambridge: Cambridge Press.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools. An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach-advanced reflections* (2. Bas.) içinde (s. 99-112). Greenwich: Ablex Publishing.
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership, March*, 37-44.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2. Bas.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Student Achievement Division (2014). Pedagogical documentation. *The Capacity Building Series Secretariat Special Edition #30*. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacy numeracy/inspire/research/CBS_Pedagogical.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacy_numeracy/inspire/research/CBS_Pedagogical.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Størksen, I. (2012). New and inventive approaches to collect qualitative and quantitative data among young children. *Mixed Methods in Educational Research Report from the March Seminar*. <http://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/kirstik/publikasjoner-pdf-filer/klette.-mixed-methods.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Su, G., & Edwards, C. P. (2016). Reggio Emilia inspiration for early education in China: The Case of Zhejiang Province. *Faculty Publications: Department of Child, Youth, and Family Studies*. 139. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/139> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, F. (2013). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (2. Bas.) içinde (s. 445-477). Ankara: Vize.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. New York: Psychology.
- Temel, Z. F. (Ed.). (2013). *Erken çocukluk eğitiminde program ve yaklaşımlar* (2. Bas.). Ankara: Vize
- Granti, T. (2004). *The relationship between metacognitive vocabulary and theory of mind development*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Taib, F., & Yusoff, M. S. B. (2014). Difficulty coefficient, discrimination coefficient, sensitivity and specificity of long case and multiple choice questions to predict medical students' examination performance. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 9, 110–114.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio approach* (2. Bas.). New York: Routledge.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice* (2. Bas.). London: Routledge.
- Tikkamäki, & Hilden, S. (2014) Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/13596748.2014.920577>
- Tilley, F., Marsh, C., Middlemiss, L., & Parrish, B. (2010). Critical and reflective thinking: The ability to reflect critically on sustainability challenges. A. Stibbe (Ed.), *Handbook of Sustainability Literacy* içinde (s. 1-5). Devon: Green Books. http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0013/6304/Critical-and-Reflective-Thinking.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tobias, S., & Everson, H.T. (1995 Nisan). *Development and validation of an objectively scored measure of metacognition appropriate for group administration*. Issues in Metacognitive Research and Assessment kongresinde sunulmuş bildiri, San Francisco CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383725.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tobias, S., & Everson, H. (2000). Assessing metacognitive knowledge monitoring. G. Schraw & J. Impara (Ed.), *Issues in measurement of metacognition* içinde (s. 147-222). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=buros> metacognition sayfasından erişilmiştir.
- Torquati, J., & Ernst, J. A. (2013). Beyond the walls: Conceptualizing natural environments as third educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.788106>

- Turner, T., & Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840903435493>
- Vallberg-Roth, A. C., & Månsson, A. (2008). Individual developmental plans as an expression of regulated childhood. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(2), 81–102. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7457/Microsoft%20Word%20-%20Engelsk%20sammanfattning%20Pedagogisk%20forskning%20Regulated%200childhood.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Valentine, M. (2006). *The Reggio Emilia approach to early years education* (2. Bas.) Scotland: Learning and Teaching Scotland. http://www.educationscotland.gov.uk/resources/r/genericresource_tcm4244242.asp sayfasından erişilmiştir.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>
- Van Velzen, J. (2016). *Metacognitive learning: Advancing learning by developing general knowledge of the learning process*. Switzerland: Springer International
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vujičić, L., & Miketek, M. (2014). Children's perspective in play: Documenting the educational process. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 143-159.
- Wade, R. & Yarbrough, D. M. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12, 63-79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)
- Wade, R. C. (1997). Reflection. R. C. Wade (Ed.), *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum* içinde (s. 94- 112). Albany: State University of New York.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41(2), 216–221.

- Waller, T. (2005). International perspective. T. Waller (Ed.), *An introduction to early childhood: A multidisciplinary approach* içinde (s. 123-143). London: Sage
- Walsh, G., Murphy, P., & Dunbar, C. (2007). *Thinking skills in the early years: A Guide for Practitioners*. Belfast: CCEA.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. New York: Nova Science.
- Wei, R., & Yip, J. (2008). *Leadership wisdom: Discovering the lessons of experience*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- White, S., Fook, J., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings. S. White, J. Fook, & F. Gardner (Ed.), *Critical reflection in health and social care* içinde (s. 3-20). Maidenhead: Open University.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino Pasternak, D., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 1(33), 40–50. <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–55.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794107076023>
- Wilson, J. P. (2008) Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2), 177-184. <https://doi.org/10.1080/146223940802005525>

- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2016). Using focus group research to support teaching and learning. M. Haigh, D. Cotton & T. Hall (Ed.), *Pedagogic research in geography higher education* içinde (s. 100-111). London: Routledge.
- Wood, J., Thall, T., & Parnell, E. C. (2015). The move: Reggio Emilia-inspired teaching. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 12(1), 98-108. https://www.unisa.edu.au/Global/Health/Sansom/Documents/iCAHE/DECD%20journal%20club%20page/Wood_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Xie, Y., & Sharma, P. (2013). Examining students' reflective thinking from keywords tagged to blogs: using map analysis as a content analysis method. *Interactive Learning Environments*, 21(6), 548-576. <https://doi.org/1080/10494820.2011.609825>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YuekMing, H., & Manaf, L. A. (2014). Assessing learning outcomes through students' reflective thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 973-977. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.352>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

EKLER



EK 1. Araştırma İzin Belgesi (Çubuk)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.21345394
Konu : Araştırma İzni

12.12.2017

ÇUBUK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 09/11/2017 tarihli ve E.43380 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Hatice Merve İMİR'in "**Reggio Temelli Dökümantasyon Uygulamasının Okul Öncesi Çocuklarının Düşünce Becerileri Üzerine Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (46 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Uygulama formu (46 sayfa)
- 2-Okul Listesi(1 sayfa)

EK 2. Veli İzin Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAY & İZİN FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencilerinden Hatice Merve İMİR tarafından yürütülen "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Uygulamasının Okul Öncesi Çocuklarının Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmaya çocuklarınızı davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocuklarınıza ait bilgiler gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda, dokümantasyon uygulamasının çocukların düşünme düzeylerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılacaktır. Reggio Emilia Yaklaşımında çocukların öğrenme süreçleri standart testlerle değerlendirilmez. Bunun yerine neyi nasıl öğrendiklerinin görünür kılınması için dokümantasyondan yararlanılır. Dokümantasyon sayesinde çocukların kendilerini nasıl ifade ettikleri fotoğraflar, videolar, günlükler ve ses kayıtları gibi çeşitli araçlarla kaydedilmektedir. Dokümantasyon, çocuklara geçmişte öğrendiklerini hatırlama ve tekrar etme fırsatı vererek derin düşünmeye teşvik eder ve kendi öğrenme süreçleriyle ilgili anlayış geliştirmelerini sağlar.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırma kapsamında öncelikle çocukların düşünme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Üstbilmiş Testi (Düşünme Testi) uygulanacak ve araştırmaya katılan bütün çocukların testten aldıkları puan belirlenecektir. Ardından çocuklarla birlikte çeşitli projeler/çalışmalar yapılacaktır ve bunların dokümantasyonları araştırmacı tarafından hazırlanacaktır. Dokümantasyon panolarında çocukların öğrendikleri şeyler hakkında fotoğraflar, ürünler, yazılar, ses kayıtları ve oyunlar bulunabilecektir. Böylece, çocuklar projelerde öğrendikleri şeyleri tekrar etme, hatırlama ve yanlış fikirlerini değiştirme imkanı bulunacaktır. Uygulama bitiminde tüm çocuklara tekrar Üstbilmiş testi (Düşünme Testi) uygulanacak ve puanlarında artış olup olmadığı hem kendi içlerinde hem de uygulamaya katılmayan çocukların puanlarına göre kontrol edilecektir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocuklar sınıf içinde "yansıtıcı (derinlemesine) düşünme" becerileri açısından araştırmacı tarafından gözlemlenecektir.
Öngörülen (Başlama ve Bitiş Tarihi)	11 Aralık 2017 - 19 Ocak 2018
Öngörülen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	90
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Ankara Çubuk İlçesi Anaokulları
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet <input checked="" type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Araştırma kapsamında dokümantasyon panolarında kullanılmak üzere çocukların fotoğrafları ve ses kayıtları alınacaktır. Bu fotoğraf ve ses kayıtları araştırma amacı dışında hiçbir yerde yayımlanmayacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında çocuğumun ve benim kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Çocuğuma ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında çocuğuma ait kişisel bilgilerin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Hiçbir baskı altında kalmadım. Kendi çocuğumun bu çalışmaya katılmasına onay ve izin veriyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek 3. Dokümantasyon Pano Örnekleri

Damla sesleri, davul sesi, sinyal sesi, ve gibi sesler dinledik; ve bunların ses dalgalarını çizdik

Ses dalgası çizimlerinden örnekler

Sırasıyla davul sesi, damla sesi ve sinyal sesine ait dalgalar (Elif)

(Eda)

(Aleyna)

En üstteki davul sesi, orta sıradaki damla sesi ve en alt sıradaki sinyal seslerine ait ses dalgası çizimleridir (Senanur)

Ardından şönille özgün ses dalgaları oluşturup bu ses dalgalarını nasıl bir ses ortaya çıkarmış olabilir diye konuştuk.
Çocuklar, kendi oluşturdukları ses dalgalarına uygun sesler çıkarmayı denediler...

(Buket)

Şönille oluşturulan özgün ses dalgaları

Hoparlörden gelen sesler ve kendi sesimiz dalgalar yapabiliyor. Peki ya enstrümanlar ses dalgaları üretebilir mi?

Lastiklerin titremesine dayalı olarak ses çıkaran bir enstrüman oluşturduk ve bu enstrümanla oluşan dalgaları gözlemledik

Nida enstrümanından ne tür sesler çıktığını ve ses dalgalarını kontrol ediyor

Ek 4. Odak Grup Görüşme Transkribe Örneği

2.HAFTA

(2. Bölüm)

Peki biz ses çıkarmak için ne yapıyoruz?

Ç13: konuşuyoruz

Ya hiç konuşmasaydık? Ses çıkarabilir miydik? Ne dersiniz?

Ç1: haaayır

Ç5: ben çıkarabilirim. (ağzını kapatarak hmhhh der).

Ç14: (Ellerini birbirine vurur) Bakın böyle de çıkabilir

Ç7: (ayaklarını yere vurur. Diğer çocuklar da ona katılır ve ses çıkarırlar)

Ç13: Tahta! (elini masaya vurur) böyle de ses çıkar.

Diğer çocuklar da ellerini tahtaya vurur. Çok ses çıkar. Peki tahtayla daha az ses çıkarmak isteseydik ne yapmamız gerekirdi?

Ç13 ve Ç7 ellerinin yavaşça tahtaya vurur; ardından bütün çocuklar katılır. Yavaşça ellerini vururlar

7. HAFTA

(1. Bölüm)

Kavanoz kapaklarına lastik geçirerek ses çıkarmayı denedikleri dokümantasyon panosu incelenir

Araştırmacı: Burada neler yapmıştık?

Ç5: lastiği çekince dın diye ses gelmişti

Ç14: (Ç9'ın fotoğrafını gösterir) Ç9 lastiği takmaya çalışıyor ama çok zor takmıştı

Ç9: Ben tek elimle yapamamıştım. Ama şimdi yapabilirim. Bardağı böyle bacağımla tutup yapınca lastiği takabiliyorum (bardağı diz kapakları arasında tutar gibi gösterir).

Ç10: Ses bardağın içine giriyordu, onun için çok ses gelmişti

Araştırmacı: Ses bardağın içine nasıl giriyordu?

Ç14: işte böyle lastiği çekince titreyince bardağın içine ses gidiyordu sonra kulağımızla duyuyorduk

Araştırmacı: peki daha büyük bardak olsa ses bardağın içinden gelen ses değişir miydi?

Ç14: o zaman lastik kopardı

Ç10: daha çok ses duyardık kovaya lastik yapsak o zaman da çok ses gelirdi

Ç4: Ses büyük bardakta yayılırdı o zaman da çok ses duyardık bence

Araştırmacı: peki belki bunu deneyebiliriz

Ek 5. Yansıtıcı Düşünme Betimsel Analiz Çerçevesi

Leung & Kember (2003)
Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

ALIŞKANLIK

- Toplu ve/veya ezbere cevap verme

ANLAMA

- Basitçe hatırlama
- İçeriği anlama fakat kişisel bağlantı kurmama

YANSITMA

- Kişisel/ duygusal bağlantı kurma
- Yeni / pratik bir yol önerme
- Deneyimi analiz etme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, yorumlama
- Kendi kendini değerlendirme

ELEŞTİREL YANSITMA

- Deneyim sonucu bakış açısını değiştirme
- Neyi neden yaptığını açıklama



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...