

**MOZAİK VE PROJE YAKLAŞIMLARINA DAYALI EĞİTİMİN
ÇOCUKLARIN KATILIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECTS OF MOSAIC AND PROJECT BASED
APPROACHES ON CHILDREN'S INVOLVEMENT LEVELS**

Tuğçe AKYOL

Hacettepe Üniversitesi

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Tuğçe Akyol'un hazırladığı "Mozaik ve Proje Yaklaşımlarına Dayalı Eğitimin Çocukların Katılım D¼zeylerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

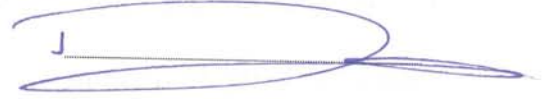
¼ye (Başkan) Prof. Dr. Neriman ARAL



¼ye (Danışman) Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN



¼ye Prof. Dr. Berrin AKMAN



¼ye Prof. Dr. Gülen BARAN



¼ye Doç. Dr. Aysel ÇOBAN



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 15 / 06 / 2017 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 20.06.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

07/07/2017


Tuğçe Akyol

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Tuğçe AKYOL

TEŞEKKÜR

Araştırmamın tüm aşamasında akademik bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum, her anımda sonsuz güveni ve desteğiyle yanımda olan ve yolumu aydınlatan, biricik değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Nefise Semra Erkan'a;

Tez izleme komitemde yer alarak beni onurlandıran, akademik bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, bu alanda farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Neriman Aral'a ve Prof. Dr. Berrin Akman'a ve tezimle ilgili değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Gülen Baran'a ve Doç. Dr. Aysel Çoban'a;

Araştırmam ile ilgili görüşlerini, önerilerini ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Münevver Can Yaşar'a; uzman görüşleriyle katkılarını sunan Yrd. Doç. Dr. Özgün Uyanık'a ve Yrd. Doç. Dr. Nezahat Hamiden Karaca'ya; uygulama yapmış olduğum anaokullarındaki tüm idarecilere, öğretmenlere ve sevgili çocuklara,

Afyon'a geldiğim andan beri yanımda olan, yoğun çalışma koşullarında destekleri, sıcacık gülümsemeleri ve en önemlisi de güzel dostluklarıyla hayatıma anlam katan değerli dostlarım Arş. Gör. Fatma Betül Şenol'a ve Arş. Gör. Dr. Aslı Yüksel'e;

Tüm öğrenim yaşantımda olduğu gibi, araştırmam boyunca da sevgi, hoşgörü ve güvenle yanımda olan biricik annem Berrin Akyol'a ve babam Zekeriya Akyol'a, hayatı benim için daha da anlamlı kılan sevgili ablam Ece Akyol'a; sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

MOZAİK VE PROJE YAKLAŞIMLARINA DAYALI EĞİTİMİN ÇOCUKLARIN KATILIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Tuğçe AKYOL

ÖZ

Bu araştırma mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı da okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki katılım süreçleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmada karma yöntemin, açılımlayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında, deneysel olarak ön test son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasının çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş yaş çocukları, örneklem grubunu ise 24'ü deney 1 grubu, 26'sı deney 2 grubu ve 24'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 74 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın nitel aşamasındaki çalışma grubunu ise, deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan toplam 50 çocuk ve deney 1 ve deney 2 grubunun okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", çocukların katılım düzeylerini değerlendirmek için "Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği", çocukların okuldaki katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "Çocuk Görüşme Formu", öğretmenlerin katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Deney 1 grubundaki çocuklara 10 hafta süreyle haftada 3 gün yaklaşık 4 saat olacak şekilde proje yaklaşımına dayalı eğitim programı, deney 2 grubundaki çocuklara haftada 10 hafta süreyle haftada 3 gün yaklaşık 4 saat olacak şekilde mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmış, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının deney 1 grubundaki çocukların, mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programının ise

deney 2 grubundaki çocukların katılım düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ayrıca deney grubundaki çocukların okuldaki karar verme süreçlerinde öğretmen otoritesinin farkında oldukları ve karar verme süreçlerine sınırlı bir şekilde dahil oldukları, deney grubundaki öğretmenlerin proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programlarının çocukların katılım düzeyleri ve ilgi süreleri üzerinde etkili olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: Katılım, okul öncesi eğitim, mozaik yaklaşımı, proje yaklaşımı

Danışman: Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim, Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

THE EFFECTS OF MOSAIC AND PROJECT BASED APPROACHES ON CHILDREN'S INVOLVEMENT LEVELS

Tuğçe AKYOL

ABSTRACT

This study was conducted to explore the effects of mosaic and project-based instruction on children's involvement levels. Another aim of the study was to determine preschool teachers' and children's views about the involvement processes at school.

The study adopted the sequential explanatory design of mixed research. The quantitative stage of the study utilized the pretest-posttest-retention test control group experimental design. The qualitative stage was based on case study. The study population in the quantitative stage included the five-year-old children attending independent kindergartens affiliated with the Ministry of Education in Afyonkarahisar during the 2016-2017 school year. The sample group comprised a total of 74 children, 24 of them assigned to experimental group 1, 26 to experimental group 2, and 24 to the control group. In the qualitative stage, the study group comprised a total of 50 children in experimental groups 1 and 2, and their respective preschool teachers. Data were collected with a "General Information Form", the "Leuven Involvement Scale for Young Children" to assess children's involvement levels, a "Children's Interview Form" to identify children's views about the involvement processes at school, and a "Teacher Interview Form" to identify teacher's views about involvement processes.

Experimental 1 children followed project-based instruction 3 days weekly, for approximately 4 hours each day, for a total of 10 weeks. Experimental 2 children, on the other hand, followed mosaic-based instruction 3 days weekly, for approximately 4 hours each day, for a total of 10 weeks.

The quantitative data were analyzed by using the Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests while the qualitative data were analyzed with the content analysis technique. The results showed that project- and mosaic-based instruction created

a significant difference in the involvement levels of Experimental 1 and 2 children, respectively ($p<0.05$). It was also found that experimental children were aware of teacher authority throughout the decision-making processes at school, and their inclusion in these processes were limited. Furthermore, the experimental teachers believed that project- and mosaic-based instruction created a difference in children's involvement levels and attention spans.

Keywords: Involvement, preschool education, mosaic approach, project approach

Advisor: Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Early Childhood

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	4
1.3. Problem Cümlesi:	6
1.3.1. Alt Problemler:.....	6
1.4. Sayıtlılar:.....	7
1.5. Sınırlılıklar:.....	7
1.6. Tanımlar:.....	7
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	8
1.7.1. Katılımın Tanımı ve Önemi.....	8
1.7.2. Katılım Hakkı	12
1.7.3. Küçük Çocukların Katılım Hakkı	15
1.7.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Katılım Süreçleri.....	16
1.7.5. Mozaik Yaklaşımı	18
1.7.5.1. Mozaik Yaklaşımının Felsefesi	18
1.7.5.2. Mozaik Yaklaşımı ve Dinleme Pedagojisi	19
1.7.5.3. Mozaik Yaklaşımının Özellikleri	22
1.7.5.4. Mozaik Yaklaşımının Aşamaları.....	23
1.7.6. Proje Yaklaşımı	24
1.7.6.1. Proje Yaklaşımının Felsefesi	25
1.7.6.2. Proje Yaklaşımının Amaçları ve Çocukların Farklı Gelişim Alanlarına Katkıları	26
1.7.6.3. Proje Yaklaşımının Aşamaları.....	28
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
2.1. Mozaik Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar	30
2.2. Proje Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar	32
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Yöntemi	38
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Aracı	40
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	40
3.3.2. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği (The Leuven Involvement Scale for Young Children-LIS-YC)	40
3.3.3. Çocuk Görüşme Formu	41

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu	41
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	41
3.4.1. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	41
3.4.2. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	48
3.4.3. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular.....	51
3.4.4. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması	52
3.4.5. Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması	53
3.4.6. Ön Testlerin Uygulanması.....	55
3.4.7. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması.....	55
3.4.8. Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması.....	56
3.4.9. Son Testlerin Uygulanması	56
3.4.10. Çocuklara Görüşme Formunun Uygulanması	56
3.4.11. Öğretmenlere Görüşme Formunun Uygulanması.....	57
3.4.12. Kalıcılık Testinin Uygulanması	57
3.5. Verilerin Analizi	57
3.6. Ön Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları	58
3.7. Son Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları	59
3.8. Kalıcılık Testi Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları	59
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	61
4.1. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	61
4.2. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	62
4.3. Deney Gruplarında Yer Alan Çocukların Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	67
4.4. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	68
4.5. Deney Gruplarında Yer Alan Çocukların Katılım Süreçlerine İlişkin Görüşleri.....	71
4.5.1. Deney 1 Grubundaki Çocukların Okulda Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri	71
4.5.2. Deney 1 Grubundaki Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri.....	71
4.5.3. Deney 1 Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri.....	72
4.5.4. Deney 2 Grubundaki Çocukların Okulda Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri	74
4.5.5. Deney 2 Grubundaki Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri.....	74
4.5.6. Deney 2 Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri.....	75
4.6. Deney 1 Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Görüşleri	77
4.6.1. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Katılım Süreçleri Hakkındaki Görüşleri.....	77
4.6.2. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri.....	77

4.6.3. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Proje Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri.....	78
4.7. Deney 2 Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Görüşleri	80
4.7.1. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Katılım Süreçleri Hakkındaki Görüşleri	80
4.7.2. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri	80
4.7.3. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Mozaik Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri.....	81
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	83
5.1. Sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	86
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	87
EKLER DİZİNİ	104
EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	105
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU	106
EK 3. GENEL BİLGİ FORMU	108
EK 4. LEUVEN KÜÇÜK ÇOCUKLAR İÇİN KATILIM ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI.....	109
EK 5. LEUVEN KÜÇÜK ÇOCUKLAR İÇİN KATILIM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ..	110
EK 6: ÖRNEK EĞİTİM PLANLARI	111
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	46
Tablo 3.2: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları.....	47
Tablo 3.3: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler	48
Tablo 3.4: Gözlemciler Arası Uyum Testi Sonuçları	52
Tablo 3.5: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Ön Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları	58
Tablo 3.6: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Son Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları...	59
Tablo 3.7: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Kalıcılık Testi Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları59	
Tablo 4.1: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.2: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Son-Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.3: Deney Gruplarında Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 4.4: Deney 1 Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.5: Deney 2 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.6: Kontrol grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test/Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	70

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu



1. GİRİŞ

Günümüzde çocuk haklarının uygulamaya geçirilmesini amaçlayan çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Ayrıca çocukların deneyimleri, öğrenme süreçleri ve yaşamları hakkında bilgi edinebilmek için çocukları dinleme ve çocukların görüşlerini dikkate alma süreçlerine verilen önemin arttığı da gözlenmektedir (Harcourt & Einarsdottir, 2011). Bu önemin, çocukların aktif birer katılımcı olarak görülmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Smith, 2007).

Katılım hakkı, bir kişinin ve kişinin yaşadığı topluluğun yaşantısını etkileyen kararların kişi tarafından süreç içinde paylaşılmasıdır (Şahin & Polat, 2012). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan katılım hakkının, çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalar ve çocukları dinleme süreçleri üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Clark, 2007). Dinleme süreçlerinin, katılım sürecinde yer alması gereken bir aşama olduğu belirtilmektedir (Shier, 2001). Görüşlerini ifade edebilmeleri konusunda desteklenen ve olanaklar sunulan kısacası katılım süreçleri geliştirilen çocuklar, yetişkinlik döneminde gerekli yaşam becerilerine ve yeteneklere sahip yetişkinler olacaktır (Maconochie, 2013).

Çocuk haklarının uygulamaya konulması, demokratik süreçlerin geliştirilmesi, çocukların özgüvenlerinin ve becerilerinin geliştirilmesi, çocukların katılım süreçlerini desteklemenin yararlarından bazılarıdır (Lansdown, 2005). Ghirotto ve Mazzoni (2013) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için öncelikle çocukların katılım süreçlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sandberg ve Eriksson (2010) çocukların katılım süreçlerini, bir etkinlikte aktif bir şekilde yer almaları ya da karar verme süreçlerine dahil olmaları şeklinde ifade etmektedir. Çocukların katılımı, kendilerini ilgilendiren konular hakkında karar verme süreçlerine farklı düzeylerde aktif bir şekilde yer almaları ve çocukların görüşlerini ifade edilme süreçleri olarak belirtilmektedir. Bu süreç çocuklar ve yetişkinler arasındaki güven ve saygıya dayalı bilgi paylaşımını ve etkileşimi gerektirmektedir. (Lansdown, 2004).

Çocukların günlük deneyimleri hakkında kararlar verebilmeleri ve karar verme süreçlerine dahil olabilmeleri için onlara olanaklar sunulması okul öncesi dönemde oldukça önem taşımaktadır (Theobald & Kultti, 2012). Okul öncesi dönemde

vurgulanan katılımcı yaklaşımlar, öğretmenlerin çocukların fikirlerini dikkate almadan tek başlarına planlayıp, uyguladıkları yaklaşımlar yerine öğretmenlerin çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konular ile ilgili kararlar alıp uygulamalarını desteklemektedir (McGrath, McGrath, Parsons, Smith, Swan & Saitta, 2009). Buradan yola çıkılarak, çocukların aktif konularını ve katılım süreçlerini destekleyen proje ve mozaik yaklaşımlarının okul öncesi dönemde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve katılım, proje yaklaşımı ve mozaik yaklaşımı konularında literatür bilgisine yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne göre okul öncesi dönem; çocukların kendi hakları ile ilgili farkındalık kazanmaya başladıkları kritik bir dönemdir (UNESCO, 2000). Küçük çocukların katılım hakları, karar verme mekanizmalarında ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesinde etkili olabilecek görüşlerini ifade edebilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Save the Children, 2007). Çocukların katılım haklarının uygulamaya geçirilmesinde, yetişkinler ve çocuklar arasında etkili ve güvenilir iletişim süreçlerinin geliştirilmesine ve çocukların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelerine fırsatlar tanınmasına gereksinim vardır (Tomanovic, 2003). Küçük çocuklar günlük yaşamlarında gerçekleşen süreçlerde de aktif birer katılımcı olarak görülmelidir (Bernard van Leer Foundation, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların katılım süreçleri, çocukların deneyim kazanmalarına ve keşifler yapmalarına öğretmen tarafından önem verilmesi ve bu deneyimlerin ve keşiflerin öğrenme sürecinin bir bileşeni olarak görülmesi olarak ifade edilmektedir (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2003, Akt. Johansson & Sandberg, 2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım süreçlerinin nasıl desteklenmesi gerektiği son yıllarda gittikçe önem kazanmaktadır (Woodhead, 2006). Çocukların eğitim kurumlarındaki katılım süreçleri, dinleme ve rehberlik edilmesinin yanı sıra çocuğun karar verme süreçlerine dahil oldukları durumların değiştirilme sürecinde de yer aldıkları aktif bir katılım süreci olarak

tanımlanmaktadır (Sinclair, 2004). Çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi, onların becerilerini, yeteneklerini ve özgüvenlerini geliştirmelerini, kendi hakları konusunda farkındalık kazanabilmelerini ve aktif vatandaşlık konusunda bilgilenmelerini sağlayacaktır (Lansdown, 2011).

Çocukların katılım süreçlerini geliştirmek için uygulanması gereken ilkeler şu şekilde belirtilmiştir: (Nyland, 2009):

- Yetişkinler çocukları dinlemeli ve öğrenme ortamlarının, günlük rutinlerin, etkinliklerin ve genel etkileşimlerin düzenlenmesinde çocukların görüşlerini dikkate almalıdırlar.
- Çocuğun yaşamında yer tutan “hak” kavramı uygulamaya geçirilmelidir.
- Çocuğun katılım hakkı günlük yaşantılarda yer almaktadır.
- Katılımcı öğrenme, etkileşimlerin desteklendiği ortamlarda gerçekleşmektedir.
- Katılımcı öğrenme, aktif öğrenmeyi de ele almaktadır.
- Katılım büyümeyi, duygusal iyi oluşu ve hayal gücünü desteklemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuklar ve yetişkinler arasındaki demokratik süreçlerin gerçekleştiği alanlar olarak görülmesi katılım süreçleri ile ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Moss, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim kurumlarında katılım süreçlerinin desteklenmesi için uygulanan etkinliklerin planlama ve değerlendirme süreçlerine etkin bir şekilde yer almaları için olanaklar yaratılmalıdır. Bu olanaklar, çocukların kendi görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelerini ve bu görüşlerin eğitim sürecine önemli katkılar sunmasını sağlayacaktır (Bae, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı etkinlikler uygularken çocukların görüşlerini dikkate almaları, çocukların kendi fikirlerinin, gereksinimlerinin ve ilgilerinin önemsendiği düşünmelerini ve kendilerini etkin birer katılımcı olarak görmelerini sağlayacaktır (Sandberg & Eriksson, 2010). Çocuklara bireysel ya da grup içinde dinlemek için yeterli zaman ayırmak, rutinleri çocukların ilgileri, gereksinimleri doğrultusunda düzenlemek, sınıf kurallarının birlikte tartışılıp, belirlenmesi ve problemlere ilişkin çözüm yolları konusunda çocukların fikirlerini almak katılım süreçlerinin desteklenmesi için önerilen yolları kapsamaktadır (Clark, McQuail & Moss, 2003).

Türkiye’de uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öğretmenlerin çocukların planlamalar, düzenlemeler ve uygulamalar yapmalarına fırsatlar sunması, çocukların etkinliklerde aktif bir şekilde yer almaları ve yapacakları etkinlikleri seçebilme fırsatlarının sunulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Mozaik yaklaşımı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların katılım ve karar verme süreçlerinde etkin bir şekilde yer almalarını desteklemektedir (Clark, 2008). Ayrıca bu yaklaşım çocukları dinlemeyi temel alan bir çerçeve sunmaktadır (Clark, 2005b). Çocukların bilgilerini, davranışlarını, becerilerini ve duygularını geliştirmeye yönelik etkinlikleri kapsayan proje yaklaşımı ise, çocukların en iyi şekilde öğrenmelerine fırsatlar sunmaktadır (Öztürk, 2012). Türkiye’de uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocukların ilgilerinin ve gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiği ve konuların birer araç olarak kullanılarak proje çalışmalarının gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Çocukların aktif konumlarının ve katılım süreçlerinin önemsenmesinin Türkiye’de uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile mozaik yaklaşımının ve proje yaklaşımının ortak özellikleri olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, mozaik yaklaşımına ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşadıkları toplum tarafından belirlenen haklara ve ayrıcalıklara sahip olmaktadır. Çocuk hakları, genel bir şekilde çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan sağlıklı ve normal bir şekilde gelişebilmesi için gerekli hukuk kuralları tarafından korunan yararları şeklinde ifade edilmektedir (Akyüz, 2010). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan yaşama, korunma, bakım ve katılım hakları ile çocukların yaşam standartlarının belirlendiği söylenebilir (Cılga, 2001).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesine göre, çocuklar kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahiptir ve bu madde çocuğun doğrudan katılım sürecini gerektirmektedir (UNICEF, 2004). Çocukların aktif vatandaş olabilmeleri, gerekli toplumsal rolleri üstlenebilmeleri ve kendilerini demokratik şekillerde ifade edebilmeleri açısından katılım hakkı büyük

önem taşımaktadır (Şahin & Polat, 2012). Woodhead (2005) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocukların katılım hakkını ele alan 12. maddesinin uygulamaya konulabilmesi için önemli adımlar atılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocukların temel becerilerin ve yeterliliklerin yanında önemli bilgi ve deneyimler kazandıkları okul öncesi eğitim kurumlarında demokratik süreçlere yer verilmesi gereklidir (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuklar ve yetişkinler arasındaki demokratik süreçlerin gerçekleştiği alanlar olarak görülmesi katılım süreçleri ile ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Moss, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım süreçleri; çocukların görüşlerinin, ilgilerinin ve gereksinimlerinin dikkate alınarak karar verme süreçlerinde yer almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Venninen & Leinonen, 2013). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde okul öncesi eğitim kurumları da dahil olmak üzere tüm eğitim kurumlarında çocuklara katılımcı bir eğitim ortamının sunulması gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2006). Çocukların görüş ve önerilerinin dikkate alındığı yani katılım süreçlerinin desteklendiği öğrenme ortamları demokratik süreçlerin geliştirilmesine ve çocuk haklarının uygulamaya geçirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Smith, 2002). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi, çocukların seçimler yapabilmelerinde, çocukların devam etmekte oldukları kurumun işleyişi ve uygulanan etkinlikler ile ilgili fikirler sunmalarında etkili olacaktır (Lansdown, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım süreçlerini desteklemek için; izlenmesi gereken yollar şu şekilde belirtilmiştir (Johansson & Sandberg, 2010):

- Öğretmenlerin çocukların görüş ve fikirlerini önemsemeleri,
- Öğretmenlerin kendilerini bir gruba ait hissedebilmeleri konusunda çocuklara yardımcı olmaları,
- Öğretmenlerin çocukları etkili bir şekilde dinlemeleri,
- Sınıf kurallarının birlikte belirlenmesi.

Okul öncesi çocuklarının katılım haklarının hayata geçirilebilmesi için eğitim kurumlarındaki katılım süreçlerinin desteklenmesi gereklidir. Uygulanmakta olan program ve öğretmenlerin çocukların katılım süreçlerini desteklemek için

kullandıkları yöntemler, çocukların katılım süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi için çocukların uygulanan programın içeriği ile ilgili görüşlerini ifade edebilmelerine fırsatlar sunulması gerekmektedir (Dunphy, 2012).

Mozaik yaklaşımı, çocukların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve uygulamaların planlanması sürecine aktif bir şekilde nasıl katılabilecekleri konusunda öğretmenlere önemli ipuçları sunabilmektedir (Kanyal & Cooper, 2012). Mozaik yaklaşımı, okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerini ve deneyimlerini temel alması, çocukların eğitim kurumlarındaki katılım süreçlerini desteklemesi ve çocuk merkezli bir yaklaşım olması açısından oldukça önemlidir. Proje yaklaşımında da öğrenme sürecine çocukların etkin katılımı sağlanarak yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsatlar sunulmaktadır (İnan, 2013). Proje yaklaşımı, çocukların öğrenme sürecine odaklanmasını sağlaması, çocuğu aktif kılması ve çocuk merkezli bir yaklaşım olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada da mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim kurumlarındaki katılım düzeylerini arttıracığı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi:

1. Mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi nedir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön test-son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön test-son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı gruptaki çocukların katılım süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı gruptaki öğretmenin sınıfındaki çocukların katılım süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı gruptaki çocukların katılım süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı gruptaki öğretmenin çocukların katılım süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar:

1. Araştırmada kullanılacak görüşme formları öğretmenlerin ve çocukların katılım süreçlerine ilişkin görüşlerini etkili bir şekilde belirlemektedir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma, Afyonkarahisar ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 5 yaş çocukları ve okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden, 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubundaki çocukların bireysel özellikleri ve gelişim düzeylerine uygun, fiziksel, motor, sosyal- duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültüre değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları

ilkokula hazırlayarak, temel eğitimin bütünlüğü içinde yer alan sistemli ve bilinçli eğitim sürecidir (Akduman, 2010).

Mozaik Yaklaşımı: Farklı kaynaklardan gelen bilgilerin kullanılarak okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettikleri eğitim kurumları hakkındaki bakış açılarını, görüşlerini ve deneyimlerini yansıtan ve katılım ve karar verme süreçlerinde etkin bir şekilde yer almalarını destekleyen bir yaklaşımdır (Clark, 2008).

Proje Yaklaşımı: Çocukları öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren, çocukların birincil dereceden kaynaklara ulaştığı disiplinler arası bir öğrenme yöntemidir (Kandır ve diğerleri, 2012).

Katılım Hakkı: Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma sürecine dahil olmaları ya da çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar veren konumunda olmalarıdır (Alderson, 2000).

Eğitim Kurumlarındaki Katılım Süreci: Çocukları dinleme ve çocuklara rehberlik edilmesinin yanı sıra çocukların karar verme süreçlerine dahil oldukları durumların değiştirilme sürecinde de yer aldıkları aktif bir katılım sürecidir (Sinclair, 2004).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Katılımın Tanımı ve Önemi

Katılım kavramına ilişkin yapılan tanımların farklı disiplinler ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Katılım; bireylerin kendilerini ilgilendiren kararlara ve süreçlere, bilgi alma, danışma, yönetme, karar alma ve eyleme geçme gibi etkenleri de içine alacak şekilde dâhil olmalarıdır (Özer, 2013). Katılım, sürece dahil olmak, bağımsız girişimlerde bulunmak ve sorumluluk alabilmek şeklinde de ifade edilmektedir (Duncan, 2009; Venninen & Leinonen, 2013). Katılım kavramının bir gruba ait olma, ilişkilendirme, karar verme ve uygulamaya geçirmek gibi günlük yaşam becerileri ile yakından bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Percy-Smith & Thomas 2010). Katılım, bireyin kendi yaşamı ve içinde yaşadığı toplumu ilgilendiren kararları paylaşma süreci olarak demokrasinin en önemli bileşenlerinden biridir (Akyüz, 2010). Ayrıca katılım “*yasalarla güvence altına alınmış bir hak*” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2007).

Katılım kavramının sosyolojik boyutu, çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren olayları ve kararları ele almaktadır (Woodhead, 2006). Katılım kavramının eğitsel boyutu ise çocukların kendi yaşamları ile ilgili deneyimlerini, görüşlerini ve kararlarını bir bütün olarak ele almaktadır (Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014). Çocukların gelişim sürecinde önemli bir rolü olması nedeniyle katılım oldukça önem taşımaktadır. Çocuğun gelişim hakkının gerçekleşebilmesi için katılımın gerçekleşmesi gereklidir (Değirmencioğlu, 2010). Çocukların katılım süreci, kültürel ve politik süreçler ile doğrudan bağlantılıdır (Bessell 2009; Lansdown 2010; Mason & Bolzan 2010). Ayrıca katılım kavramına yüklenen anlam, sosyo-kültürel özellikler doğrultusunda toplumdan topluma değişebilmektedir. Farklı sosyo-kültürel özellikler katılım süreçleri hakkında uygulanan politikaları ve çocukların katılım süreçlerini destekleme biçimlerini de büyük ölçüde etkilemektedir (Kanyal & Cooper, 2012).

Çocukların kendi görüşlerini ifade edebilmeleri ve sözel ve sözel olmayan iletişimi kullanabilmeleri katılım süreçleri olarak ifade edilebilir (Clark, 2005a). Çocukların eğitim kurumlarındaki ve ilgili ortamlardaki katılım süreçleri ile ilgili görüş ayrılıkları dikkat çekmektedir (McNaughton, Hughes & Smith 2007). Bu durumun küçük çocukların katılım süreçleri ile ilgili sınırlı becerilere ve deneyimlere sahip olmaları ve yetişkinlerin çocukların katılım süreçlerini destekleme konusunda duydukları özgüven eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için yetişkin çocuk etkileşimleri hakkındaki anlayışların ve yetişkin rollerinin değiştirilmesi gerekmektedir (Woodhead, 2005). Katılım süreçleri, çocukların görüşlerini dinlemeyi hedeflerken, çocukların görüşlerini dikkate almayı gerçekleştirilememektedir (Kelley, 2006). Bae (2009) çocukların katılımı için gerekli olanakların yazılı dokümanlar ile sağlanması yanında bu olanakların uygulamaya geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Alderson (2008) katılımı çocukların konuşma, dinleme ve karar verme etkinliklerinde yer alma ve yetişkinlerin çocukların görüşlerini dikkate alıp uygulamaya geçirme süreçleri olarak tanımlamaktadır. Katılımcı ortamlar; çocukların görüş ve önerilerinin dikkate alınarak demokratik süreçlere ve çocuk haklarının uygulanmasına katkı sağlayan ortamlar olarak ifade edilmektedir (Smith 2002; Clark & Moss 2010;). Çocukların katılımı, karar verme süreçlerine aktif bir şekilde dahil olmadıkları zaman büyük ölçüde sınırlanmaktadır. (Hill ve diğ., 2004;

Thomas, 2007). Çocukların görüşlerinin nasıl uygulandığı hakkında onları bilgilendirmek karar verme süreçlerine dahil etmenin önemli yollarından biridir (MacNaughton, Hughes & Smith, 2009).

Laevers (1993)'e göre katılım, gelişim ve öğrenme sürecinin bir göstergesidir. Katılım bireyler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin konsantrasyon ve ısrar/vazgeçmeme boyutları ile bütünleşen bir durum olarak belirtilmektedir (Laevers, 1997). Katılım bebeklikten yetişkinliğe kadar gözlemlenebilen özel bir zihinsel süreçtir (Leuven, 2005a). Ayrıca katılım yakınsal gelişim alanı içinde gerçekleşmektedir ve üst düzeyde katılım gösteren bir birey mevcut potansiyelini gerçekleştirmektedir (Laevers, 1993). Gelişimsel düzey ve keşif süreçleri katılımı büyük ölçüde etkilemektedir ve katılım, öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir (Laevers & Declercq, 2011). Çocuklar bir etkinliğe katıldıklarında kendi ilgilerini ve yeteneklerini keşfederler ve öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alırlar (Laevers, 2005b). Katılım, çocukların öğrenme ortamlarına gösterdikleri ilginin bir göstergesi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, yetişkinlerin öğrenme ortamlarını katılım süreçlerini destekleyecek şekilde düzenlemelerini gerektirmektedir (Declercq ve diğerleri, 2011).

Landsown (2004)'e göre katılım; etkinliklerde yer almaktan daha fazlasını içermektedir. Katılım örneğin bir eğitimci tarafından planlanan oyun etkinliğinde yer almanın yanı sıra çocuklar ile birlikte bir oyun etkinliği tasarlamak ve sınıf içindeki gerekli kuralları ve sorumlulukları belirlemek şeklinde ifade edilmektedir. Çocuklara günlük eğitim akışı hakkındaki görüşlerini ifade edebilmeleri için gerekli ortamın sunulması ve çocukların önerilerini uygulayabilmek için çocuklar ile işbirliği yapmak ise daha yüksek düzeyde bir katılımı içermektedir (Landsown, 2004).

Etkili ve anlamlı bir katılım sürecinde yer alması gereken noktalar aşağıda belirtilmektedir (Landsown, 2005):

1. Çocukların kendilerini ilgilendiren konular hakkındaki karar verme süreçlerinde farklı düzeylerde yer almaları ve bu konular hakkındaki görüşlerini ifade etme süreci
2. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki güven ve saygıya dayalı bilgi paylaşımı ve etkileşimi

3. Çocuklara süreç ve kazanımları belirleyebilmeleri için gereken olanakların sunulması

4. Çocukların potansiyellerinin, deneyimlerinin ve ilgilerinin temel alınması

Çocukların katılım süreçlerine dahil olması, çocukların özgüven ve yeterlilik duygularının, sosyal farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayacak ve çocukların söz hakkına sahip oldukları yerlerde çocuklar açısından koruyucu bir unsur oluşturacaktır (Davis, 2007).

Landsown (2005) çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesinin çocuklar açısından yararlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Çocukların farklı gelişim alanları desteklenir.
- Çocukların özgüvenleri ve benlik saygıları gelişir ve öz yeterlilikleri artar.
- Çocukların yeteneklerini geliştirmek için daha fazla olanaklara ulaşmalarını sağlar.
- Çocuklar kendi hakları hakkında farkındalık kazanırlar.
- Çocukların bulunduğu sosyal ve kültürel ortamlarda demokratik süreçlerin gelişmesine katkı sağlar.

UNICEF (2007) ise katılımın çocuklar açısından yararları ise şu şekilde ifade etmiştir:

- Çocuklar demokrasi kavramını öğrenirler ve kendi yaşamlarında uygularlar.
- Çocukların verilen kararlara dahil olması, alınan kararlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır.
- Çocuklar hak ve sorumluluklarının farkına varırlar.
- Çocuklar toplumsal sorunlara karşı duyarlı olurlar.
- Çocuklar aktif vatandaş olmayı öğrenirler.
- Çocuklar empati kurarlar ve sorunlara çözüm yolları ararken farklı bakış açıları kazanırlar.

Landsown (2005) çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesinin yetişkinler açısından yararlarını ise şu şekilde ifade etmektedir:

- Yetişkinlerin çocukların hakları ve gereksinimleri hakkındaki duyarlılıkları artar.
- Yetişkinlerin çocukların hakları ve gereksinimleri hakkındaki uygulamaları değişir.
- Yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin niteliği artar.
- Yetişkinler çocukların gelişmekte olan potansiyelleri hakkındaki anlayışlarını geliştirirler.

1.7.2. Katılım Hakkı

Çocuk haklarını düzenleyen en önemli belge olan “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocukların tüm haklarını bütüncül bir yaklaşımla düzenleyen hukuksal bir metin olarak insan hakları ile bağlantılı bütün haklar çocuklara tanınmıştır (Akyüz, 2000). Sözleşme, erken çocukluk eğitimi politikaları ve uygulamaları için yeni bir çıkış noktası oluşturmuştur (Woodhead, 2008). Sözleşmede, küçük çocukların yeteneklerini geliştirebilmeleri için gerekli fırsatların sunulması, çocukların ilgi ve yetenekleri hakkında gerekli bilgileri alabilmeleri ve kendi potansiyellerini keşfedebilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Bernard van Leer Foundation, 2009). Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni 1994 yılında onaylamış ve Sözleşme 1995 yılında bir kanun olarak yürürlüğe girmiştir. Katılım hakkı “*bir kişinin ve kişinin yaşadığı topluluğun yaşantısını etkileyen kararların kişi tarafından süreç içinde paylaşılması*” olarak tanımlanmaktadır (Şahin & Polat, 2012). Ghirotto ve Mazzoni (2013) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için öncelikle çocukların katılım süreçlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuk hakları ile ilgili uluslararası bir farkındalık kazanma sürecinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Ayrıca, hakların belirlenmesi, katılımın farklı düzeylerinin desteklenmesi, haklarımız ve başkalarının hakları konusunda öğrenme fırsatlarının sunulması sözleşmeye ilişkin sorumluluklar arasında bulunmaktadır (Smith, 2007).

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin kabulü ile “katılım hakkı” uluslararası hukukta yer almıştır. Katılım hakkı Sözleşme’nin farklı yerlerinde ele alınmakla birlikte, 12. Maddede ise tek başına bir hak olarak güvence altına alınmıştır (UNICEF, 2007). Katılım hakkı ilk kez Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer almıştır. Demokrasinin temel prensipleri arasında bulunan katılımcılık Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde

yerini almıştır (Akyüz, 2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden yola çıkılarak katılım süreci yasal bir boyut kazanmıştır (UNESCO, 2007). Çocukların aktif vatandaş olabilmeleri ve gerekli toplumsal rolleri kazanabilmeleri için katılım hakkı oldukça önemlidir (Şahin & Polat, 2012). Katılım hakkının soyut ve hayali bir kavram olmanın ötesinde biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlar taşıyan bir gereksinim olarak görülmesi gerekmektedir (Değirmencioğlu, 2010).

Çocuğun katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (UNICEF, 2004, s.7):

Madde 12:

- 1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanınır.*
- 2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlayacaktır.*

UNICEF (2007) tarafından 12. madde “Yetişkinler kendileriyle ilgili kararlar alırken, çocuklar düşündüklerini söyleme özgürlüğüne ve fikirlerine önem verilmesi gereklidir” şeklinde yorumlanmaktadır. Çocukların yaşamlarına etki eden her alanı kapsayan katılım hakkı çocukların ailede, okulda, yerel topluluklarda, ulusal politika düzeyindeki bütün kararlar ve eylemler ile ilgili olarak bilgilendirilme ve görüşlerini açıklama hakları bulunmaktadır (Akyüz, 2010). Çocukların “görüşlerini serbestçe ifade edebilmeleri” çocukların görüşlerini ifade edip etmeme konusunda herhangi bir baskı, sınırlama ve etkileme uygulanamaması anlamını taşımaktadır (Akyüz, 2001). 12. Madde çocukların hakların öznesi olan bir birey olduklarının kabul edilmesi gerektiğini ve çocukların seslerinin duyulmasını engelleyen geleneksel tutumların değiştirilmesini amaçlamaktadır (Akyüz, 2010). Ayrıca 12. maddenin sözleşmenin genel ilkeleri olan yaşama, gelişme ve koruma hakkı ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir (Şahin & Polat, 2012). Çocuğun katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 13. ve 15. Maddelerinde ise şu şekilde ifade edilmiştir (UNICEF, 2004, s.7):

Madde 13:

1. *Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.*
2. *Bu hakkın kullanılması yalnızca:*
 - a. *Başkasının haklarına ve itibarına saygı;*
 - b. *Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.*

Madde 15:

1. *Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.*
2. *Bu hakların kullanılması, ancak yasayla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplumda gerekli olan ulusal güvenlik, kamu güvenliği, kamu düzeni yararına olarak ya da kamu sağlığı ve ahlâkın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amaçlarıyla yapılan sınırlamalardan başkalarıyla kısıtlandırılmaz.*

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi taraf devletlere, Sözleşme'nin 12, 13, 15. Maddeleri doğrultusunda çocukların ailede, okulda ve toplumsal yaşamdaki aktif katılımlarının sağlanması ve kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almaları için gerekenleri yapmaları gerektiğini önermektedir (Akyüz, 2001). 12 ve 13. Maddelerin uygulamaya geçirilebilmesi çocuğun yaşı, eğitimcilerin çocuğa ve çocukluk kavramına ilişkin bakış açıları, fiziksel, sosyal ve kültürel çevre ile doğrudan bağlantılıdır (Nyland, 2009). Çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri için ailelerin, çocuklar ile ilgili kurumlarda çalışan personelin ve kamuoyunun bilinç ve duyarlılığını arttırmak ve bu kişilerin çocukların görüşlerine gereken önemi verecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir (Akyüz, 2001).

Türkiye'de çocukların katılımının sağlanması için yapılması gerekenlerden bazıları şunlardır (Şahin & Polat, 2012):

- Çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri için güvenli ortamların yaratılması

- Çocukların karar alacakları konular hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması
- Çocukların yaşları ve olgunluk düzeyine bağlı olarak kendi anlayışlarını, tercihlerini, seçimlerini ifade ettikleri sözsüz iletişim yollarının tanınması
- Çocukların uygunsuz bir şekilde herhangi bir baskıya ve etkiye maruz kalmamaları

1.7.3. Küçük Çocukların Katılım Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi 2006 yılında Cenevre’de gerçekleştirilen oturum sonunda “*Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Haklarının Uygulanmasına dair 7 No’lu Genel Yorum*” hazırlanmıştır. Bu genel yorumda küçük yaşta çocukların Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde korunan tüm haklara sahip olduğu ve erken çocukluk döneminin bu hakların gerçekleşmesi için kritik bir dönem olduğu vurgulanmıştır (UNICEF, 2006). Ayrıca sözleşmede, küçük çocukların görüşlerini ifade edebilme becerileri olduğu vurgulanmaktadır (Bernard van Leer Foundation, 2009). Küçük çocukların haklarına saygı duymak, çocukların görüşlerini müzik, hareket, dans, öykü anlatımı, canlandırmalar, resimler ve fotoğraf çekimi gibi uygun şekillerde ifade edebilmeleri için gerekli ortamın onlara sunulmasını gerektirmektedir (Lansdown, 2005).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Sözleşme ’de yer alan 2., 3., 6. ve 12. Maddeler genel ilkeler olarak belirlemiştir. 12. Maddede küçük yaşta çocukların da görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olduğunu ve çocukların görüşlerine “*çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine*” uygun olarak gerekli özenin gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir (International Children’s Center, 2006). 12. Maddede belirtilen çocukların “yaş ve olgunluk derecesine” göre sahip oldukları yeterlilikler hakkında yapılan değerlendirmeler katılım düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir (Berthelsen & Brownlee, 2005). 12. Madde çocukların görüşlerine verilen önemin sadece yaşları ile belirlenemeyeceğini bilgi, deneyim, çevre, sosyal ve kültürel beklentilerin ve destek düzeylerinin çocukların görüş oluşturabilme süreçlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir (UNICEF, 2009). Bu madde, çocukların vereceği tüm kararların uygulanacağı ya da çocukların sahip oldukları potansiyelin dikkate alınmayacağı anlamına gelmemektedir. 12. Madde yetişkinlerin çocuklar ile daha etkili ve kapsamlı diyaloglar kurması gerekliliğini vurgulamaktadır (Lansdown, 2004).

Küçük çocukların çevrelerine karşı duyarlılıkları oldukça fazladır, yaşamlarındaki bireylere, yerlere ve rutinlere ilişkin hızlı bir anlayış geliştirip, seçimler yaparlar ve duygularını, görüşlerini ve isteklerini farklı yollar ile ifade ederler (UNICEF, 2006). Küçük çocukların ailedeki, eğitim kurumlarındaki ve toplumdaki katılım süreçleri onların benlik algısı, duygusal iyi oluşluk, öz-yeterlilik ve sosyal etkileşim düzeyleri ile yakından ilgilidir (Bernard van Leer Foundation, 2006). Çocukların katılım süreçlerine dahil olması, çocuklarda özgüven ve yeterlilik duygularının, sosyal farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayacak ve çocukların söz hakkına sahip oldukları yerlerde çocuklar açısından koruyucu bir unsur oluşturacaktır (Davis, 2007). Çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi çocuklar için katılımcı ortamların düzenlenmesinin yanı sıra çocukların katılım süreçlerini sınırlandıran engellere ilişkin çözüm yollarının geliştirilmesini de içermektedir (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014). Yetişkinlerin çocuklara yaklaşım biçimleri, çocuklar arasındaki etkileşimlerin nasıl desteklendiği ve yetişkinler arasındaki pozitif ve üretken etkileşim biçimleri katılım süreçlerinin desteklenmesi için önemli ipuçları sunmaktadır (Luff, 2009). Çocukların görüşlerine katkı sağlamak için, çocuklar gerekli bilgiye ulaşma yollarına, zamanlarını geçirebilecekleri güvenli bir ortama ve görüşlerini geliştirebilme ve ifade edebilmeleri için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. (Lansdown, 2010).

1.7.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Katılım Süreçleri

Katılım kavramının okul öncesi eğitiminin önemli bileşenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Sinclair 2004; Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Katılım, çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konular ile ilgili görüşlerini ifade edebilme süreçleri ile birlikte çocukların yaşamlarında yer alan yetişkinleri ve öğretmenleri kapsamaktadır (Theobald & Kultti, 2012). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki katılım süreçleri ise çocuğun dünyayı anlamaya yönelik girişimleri ve öğretmenleri ve akranları ile birlikte deneyimlerini paylaşma süreci olarak da ifade edilebilir (Leinonen & Venninen, 2012). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların katılım haklarının uygulamaya geçirildiği ilk kurumlardır (Bae, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım hakkı ile ilgili bütüncül bir anlayışın geliştirilebilmesi için eğitimcilerin bu konu hakkındaki rollerini ve çocukların görüşlerini değerlendirmeleri gerekmektedir (Woodhead, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi, çocukların eğitim kurumlarının işleyişi hakkındaki etkilerini, kuralların belirlenmesi ve planlanması süreçlerine olan katkılarını arttıracaktır ve çocukların kuralları izleme ve değerlendirme süreçlerinde yer almasını sağlayacaktır (Lansdown, 2005). Küçük çocukların katılım süreçlerinde yer alabilmeleri, eğitimcilerin çocuklara gerekli olanakları sunabilmeleri ile bağlantılıdır (Nyland, 2009). Çocukların katılım süreçlerinin gözlemlenmesi ve desteklenmesi açısından eğitimcilerin rolü oldukça önem taşımaktadır (Berthelsen, 2009).

Çocukların akran ilişkilerini desteklemek, çocuklar ile birlikte kuralları oluşturmak ve çocukları karar verme süreçlerine dahil etmek gibi uygulamalar çocukların katılım süreçlerini desteklemektedir (Salminen, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım süreçlerini desteklemek için izlenmesi gereken yollar şu şekilde belirtilmiştir (Moss, 2007):

- Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen uygulamalar ve öğrenme ortamları ile ilgili karar verme süreçlerine dahil edilmeleri
- Çocukların katılım süreçlerini destekleyen ortamların sunulması
- Çocukların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve diğer akranları ile paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamların sunulması
- Katılım süreçlerinde vurgulanan noktaların değişimine hazırlanılması

Eğitimciler, sınıfta çocukların görüşlerini dikkate alma sürecinde zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, sözel ve görsel yöntemler gibi uygun yöntemleri kullanabilme ve çocukların okuldaki deneyimlerini etkileyen tartışmalara katılımlarını destekleme konusunda yaşadıkları sıkıntılardan kaynaklanmaktadır (Kanyal & Cooper, 2012). Çocukların görüşlerini belirleyip ifade edebilme becerileri ve karar verme süreçlerinde yer almaları programın içeriği ve yetişkinlerin çocukların katılımlarını destekleme ve geliştirme süreçleri ile doğrudan bağlantılıdır (Tuulikki & Jonna, 2012). Eğitimcilerin çocukların öğrenme ve katılım süreçlerini planlamalarının yanı sıra çocukların da kendi öğrenme süreçlerinin planlanmasında rol oynamaları gerekmektedir (Leinonen & Venninen, 2012). Tartışma, sırasını bekleme, fikirleri ve materyalleri paylaşabilme gibi katılım becerileri de uygulamalar ve tekrarlar yoluyla geliştirilebilmektedir (Göncü, Main & Abel, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım süreçlerini geliştirmede, çocukların karar verme süreçlerinde nasıl yer alabilecekleri ve karar verme süreçlerine dahil olduklarında ne gibi sonuçlar ile karşılaşabilecekleri hakkında zorluklar yaşanabilmektedir (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım süreçleri, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerine ve sınıftaki çocuk sayısına bağlı olarak değişmektedir (Johansson & Sandberg, 2010). Katılım sürecinin bir parçası olan çocuklar tarafından başlatılan etkinliklerde, öğretmenler katılım süreçlerini geliştirip, destekleme ve öğrenme ortamlarını düzenleme rolüne sahiptir (Ahn & Kim, 2009). Çocukların katılım süreçlerini destekleyen okul öncesi öğretmenleri, çocukların seçimler yapabilmelerini ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlar verebilmelerini desteklemeli ve çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmaya çalışmalıdır (Donna & Joanne, 2005). Bae (2010) küçük çocukların eğitim kurumlarındaki katılım süreçlerinin belirli zamanlarda gerçekleştirilen etkinlikler ya da çocukların görüşlerini alabilmek için kullanılan belirli yöntemler ile sınırlı kalmaması gerektiğini belirtmiştir.

1.7.5. Mozaik Yaklaşımı

Son yıllarda okul öncesi dönemdeki çocukların farklı gelişim alanlarını ve yaşam becerilerini desteklemek için eğitim kurumlarında farklı yaklaşımların kullanıldığı ve çocuk merkezli uygulamaların önem kazandığı görülmektedir (Pascal & Bertram, 2009). Mozaik yaklaşımı; farklı kaynaklardan gelen bilgilerin kullanılarak çocukların devam etmekte oldukları eğitim kurumları hakkındaki bakış açılarını, görüşlerini ve deneyimlerini yansıtan bir çerçeve oluşturmak anlamında kullanılmaktadır (Clark, 2007a). Bu bölümde mozaik yaklaşımının felsefesinden, mozaik yaklaşımı ve dinleme pedagojisinden, mozaik yaklaşımının özelliklerinden ve aşamalarından bahsedilecektir.

1.7.5.1. Mozaik Yaklaşımının Felsefesi

Çocukların devam ettikleri eğitim kurumları hakkındaki görüşlerini ve eğitim kurumlarındaki deneyimlerini temel alan yaklaşımlardan biri de Mozaik yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma adını veren mozaik kavramı; çocukların görüşleri, deneyimleri hakkında farklı yollardan ve kaynaklardan elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesini ifade etmektedir (Clark, 2010b). Mozaik yaklaşımında, geleneksel yöntemlerin yanı sıra çocukları aktif kılacak katılımcı yöntemlere de yer

verilmeye çalışılmaktadır (Clark, 2011b). Çocuklara farklı seçeneklerin sunulması, çocukların hayal güçlerini kullanabilmeleri bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerin etkinliğini arttırmakla birlikte her bir çocuk için farklı bir mozaik yapının oluşturulmasını sağlamaktadır (Stephenson, 2009).

Mozaik yaklaşımında, çocukların görsel, fiziksel ve sözel yollarla kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayacak araçlar ve etkinlikler kullanılmaktadır (Clark, 2001). Ayrıca bu yaklaşımda; gözlemler, çocuklar, anne-babalar ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler gibi geleneksel etkinliklerin yanı sıra kamera kullanımı, albüm-harita yapımı ve okul içinde gerçekleştirilen turlar gibi çocukların aktif katılımını sağlayan etkinlikler de yer almaktadır (Clark, 2011a).

Mozaik yaklaşımı Peter Moss ve Alison Clark tarafından 1999-2000 yılları arasında İngiltere’de gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Bu çalışmada, bir anaokuluna gitmekte olan 3-5 yaş grubundaki çocukların görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır (Clark, 2007b). Clark (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukları dinlemeyi ve çocuklara bu süreçte rehberlik etmeyi temel alan bu yaklaşımın özellikleri ele alınmış ve mozaik yaklaşımın sonraki süreçlerde kullanılmasına katkı sağlamıştır. Clark ve Moss (2005) İngiltere’deki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 3-4 yaş grubundaki çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüşlerini incelemek ve açık oyun alanlarının düzenlenmesinde çocukların aktif katılımını sağlamak amacı ile yapmış oldukları çalışmada mozaik yaklaşımını kullanmışlardır. Bu araştırma kapsamında mozaik yaklaşımının aşamaları belirgin hale getirilmiştir. 2004-2007 yılları arasında 3-7 yaş arasındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan öğrenme ortamlarının ve açık oyun alanlarının düzenlenmesi sürecine katılımlarını inceleyen bir araştırma ile mozaik yaklaşımın etkililiği kanıtlanmıştır (Clark, 2010a).

1.7.5.2. Mozaik Yaklaşımı ve Dinleme Pedagojisi

Reggio Emilia felsefesinde yer alan dinleme pedagojisinin, çocuğun aktif konumunun ve çocukla kurulan etkileşim biçiminin Mozaik yaklaşımın geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Clark, 2005b). Bu kavram, çocukları dinlemeyi ve çocukların görüşlerini dikkate alıp önemsemeyi içermektedir (Dahlberg & Moss, 2005). Mozaik yaklaşımı, eğitimcilerin ve anne-babaların

görüşlerini de dikkate alarak dinleme için genel bir çerçevenin oluşturulmasını vurgulamaktadır ve okul öncesi eğitim kurumlarında dinleme süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Clark, McQuail & Moss, 2003). Çocukları dinlemek, iletişim ve katılım süreçlerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Clark, 2001). Bu süreç, hem çocukların hem de yetişkinlerin görüşlerinin dikkate alınıp, yorumlandığı kültürel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Rinaldi, 2001). Clark ve Moss (2005) çocukları dinleme sürecini tanımlarken aşağıdaki noktaları vurgulamaktadırlar:

- Dinleme süreci, işitme, algılama ve yorumlamayı kapsayan aktif bir süreçtir.
- Dinleme süreci, sadece sözel ifadeler ile sınırlandırılmamalıdır.
- Dinleme süreci, günlük rutinelere katılım sırasında yer alması gereken bir aşamadır.
- Dinleme süreci, karar verme süreçlerinin de bir boyutunu oluşturmaktadır.
- Dinleme sürecinde, eğitim kurumlarındaki karar verme süreçlerine dahil olmaları için çocuklara olanaklar sunulmalıdır.
- Dinleme süreci, belirli bir olay, durum ya da olanağa rehberlik edilmesini de kapsamaktadır.

Rinaldi (2005) Reggio Emilia felsefesinin önemli parçalarından biri olan dinleme pedagojisinin öğelerini içsel dinleme, çoklu dinleme ve görsel dinleme olarak belirtmektedir. Bu öğeler dinleme süreçleri ile bağlantılıdır ve mozaik yaklaşımdaki kullanım yolları şu şekilde açıklanmaktadır:

İçsel dinleme: Dinleme süreci, bireylerden bilgi almak için izlenen bir yol olmanın yanı sıra çocuklar için yeni anlamlar oluşturma, yeni keşifler yapma, bağlantılar kurma ve kendi bildiklerini ifade etmek için kullandıkları yansıtıcı bir süreçtir. Mozaik yaklaşımın temelindeki soru: “Burada olmak senin için neyi ifade etmektedir?” şeklindedir. Burada vurgulanan nokta, çocukların soyut kavramlar yerine kendi yaşam deneyimlerini ifade etmelerine imkân tanımadır (Clark, 2005a).

Çoklu dinleme: Çoklu dinleme, çocukları bireysel ya da grup halinde dinleyebilmeleri için eğitimcilerle sunulan olanaklar olarak tanımlanmaktadır (Rinaldi, 2005). Dinlemek, sadece iki birey arasında gerçekleşen bir süreç olarak

sınırlandırmak yerine mikro düzeyden makro düzeye doğru ilerleyen karmaşık bir etkileşim süreci olarak belirtilmektedir (Clark & Moss, 2011). Çoklu dinleme yöntemini kullanan araştırmacılar ve eğitimciler, çocukların görüşlerini, akranları ve yetişkinler ile ilgili deneyimlerini ifade edebilmelerini sağlayan olanakların ve zamanın önemini vurgulamaktadır. Mozaik yaklaşımı, eğitimciler ve veliler, araştırmacılar ve diğer uzmanlar arasında, bireysel, küçük ve büyük grup etkileşimleri arasında gerçekleştirilen çoklu dinleme süreçlerine farklı olanaklar sunmaktadır (Clark, 2005a).

Görsel dinleme: Mozaik yaklaşımı, bireysel, grup ve daha büyük topluluklar arasında iletişimi sağlayarak görsel dinleme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Clark, 2001). Örneğin albüm yapımı, bireysel gerçekleştirilen görsel dinleme çeşitlerinden biridir. Harita yapım süreci ise; eğitimcilere, anne-babalara ve diğer konuklara sunulduğu için dinleme sürecini daha geniş düzeylere aktaran grup halinde gerçekleştirilen görsel dinleme çeşitlerinden biridir (Clark, 2005a).

Dinleme sürecinin daha çok yetişkinler tarafından gerçekleştirilebileceği düşüncesi çocuğun bu süreçteki rolünün belirlenmesini gerektirmektedir (Mercieca & Mercieca, 2014). Mozaik yaklaşımında çocukları dinleme ve çocukların görüşlerini dikkate alma süreçleri için genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede vurgulanan noktalar şu şekilde belirtilmektedir (Clark & Moss, 2011):

- Bilgiyi yapılandırma sürecine dikkat edilmesi gereklidir.
- Mozaik yaklaşımı, katılımcı bir bakış açısı sunmakla birlikte bu yaklaşımın uygulama aşamasında bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Bu durumun, küçük çocukların görüşlerinin neden önemsenmesi gerektiği ve bu görüşlere önem verirken nasıl bir yol izlenebileceği hakkında olduğu düşünülmektedir.
- Mozaik yaklaşımında küçük çocukların eğitim kurumlarındaki deneyimlerini keşfetmek için çoklu yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, küçük çocukların kullandıkları farklı iletişim yolları dikkate alınarak belirlenmiştir.
- Küçük çocuklara ilişkin bakış açıları mozaik yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Clark & Moss, 2005).

Mozaik yaklaşımında çocuklara ilişkin bakış açıları şu şekilde açıklanmaktadır (Clark, 2007a):

- Çocuklar kendi yaşamlarında birer uzmandır: Çocuklar kendi yaşamlarını ilgilendiren konular ile ilgili iletişim kurabilirler. Bu bakış açısı, yetişkinlerin görüşlerini göz ardı etmemekle birlikte çocukların fikirleri ile ilgili yetişkinlerin yapmış oldukları değerlendirmeleri dikkate almaktadır.
- Çocuklar etkin birer iletişimcidir: Çocuklar kendilerini farklı yollar kullanarak ifade edebilirler. Yetişkinlerin çocuklara etkili bir şekilde düzenlenmiş farklı kaynaklar ve ortamlar sunmaları ve çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.
- Çocuklar aktif katılımcıdır: Bu görüş, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesinde yer alan ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar araştırma süreçlerinde de pasif roller yerine aktif roller üstlenmelidir.
- Çocuklar keşifler yapan araştırmacıdır: Çocuklar öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alırlar. Çocukların fikirleri, çocuklar, aileler, eğitimciler ve araştırmacılar arasındaki paylaşımların temelini oluşturmaktadır.

1.7.5.3. Mozaik Yaklaşımının Özellikleri

Mozaik yaklaşımın özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

Çoklu yöntemlerin kullanılması: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellik, çocukların kendilerini farklı yollar kullanarak ifade edebilmelerini kapsamaktadır. Mozaik yaklaşımı küçük çocukların okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki görüşlerinin farklı yöntemler kullanılarak toplanmasını belirtmektedir (Clark, 2004).

Katılımcı: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellik, “çocukların kendi yaşamlarında uzman olarak görülmeleri gerektiği” bakış açısı ile doğrudan bağlantılıdır. Çocukların görüşlerini ifade edebilme hakkının önemszenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Clark & Moss, 2011).

Yansıtıcı: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellik, çocukların, eğitimcilerin ve anne-babaların deneyimlerinin, görüşlerinin bir bütün halinde sunulup, yorumlanmasını içermektedir (Clark, 2001).

Adapte edilebilir: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellik ise yaklaşımın farklı okul öncesi eğitim kurumlarına uyarlanıp kullanılabileceğini ifade etmektedir (Clark, 2005b).

Çocukların deneyimlerine odaklanmak: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellikte, çocuklar ile ilgili edinilen bilgilere ya da sağlanan rehberliğe odaklanmak yerine çocukların yaşam deneyimlerine de odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Clark, 2007a).

Uygulamalarla bütünleştirmek: Mozaik yaklaşımında yer alan bu özellik ise bu yaklaşımın bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceği gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarda da kullanılabileceğini ifade etmektedir (Clark, 2005b).

1.7.5.4. Mozaik Yaklaşımının Aşamaları

Mozaik yaklaşımı toplam üç aşamadan oluşmaktadır (Clark & Moss, 2011):

- 1. Aşama:** Birinci aşamada yetişkinler ve çocuklar farklı kaynaklardan (gözlem, çocuklar, anne-babalar ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler, okul turu, fotoğraf çekimi, video kayıtları, albüm-harita yapımı, canlandırmalar) bilgi toplarlar.
- 2. Aşama:** İkinci aşamada, birinci aşamada elde edilen bilgiler paylaşılıp yorumlanır. Bu aşamaya çocukların ve öğretmenlerin etkin bir şekilde katılımı gerekmektedir.
- 3. Aşama:** Üçüncü aşamada ise yetişkinler çocuklar ile birlikte “Bu süreç sonunda neler değişebilir ya da neler aynı kalabilir?” sorusuna cevap arayıp, gereken düzenlemeleri yaparlar.

Mozaik yaklaşımının birinci aşamasında, çocukların görüşlerini dikkate almanın ilk ve en önemli çıkış noktası gözlem yapmaktır. Gözlemler, katılımcı süreçlerin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar ile yapılan görüşmeler, çocukların devam etmekte oldukları eğitim kurumları hakkındaki görüşlerini ifade edebilmelerine fırsat vermektedir (Clark, 2005a). Ayrıca yetişkinler ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler, çocukların deneyimleri hakkında daha kapsamlı bir değerlendirmenin yapılmasına katkı sağlamaktadır (Clark, 2011b). Mozaik yaklaşımında, çocuklar eğitim kurumundaki önemli gördükleri yerlerin/nesnelerin fotoğraflarını çekmelerini istenmektedir. Fotoğraf çekimi ve paylaşımı, konuşma ve dinleme fırsatı sunmaktadır. Çocuklar önceden çekmiş oldukları fotoğraflar arasından seçimler yaparak, kendi albümlerini oluştururlar (Clark, 2001).

Okul içinde gerçekleştirilen turlar ve harita yapımı fotoğraf çekiminden sonra gerçekleşmektedir. Bu kısımda, çocuklar tıpkı keşifler yapan bir araştırmacı ve rehber olarak becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Clark, 2010b). Turlar sonrasında çocuklardan küçük ya da büyük gruplar halinde fotoğraflardan yola çıkarak birer albüm hazırlamaları istenmektedir. Albüm yapım süreci aynı zamanda, fiziksel çevre ve kurumla ilgili deneyimler hakkında gerçekleştirilecek görüşmenin bir temelini oluşturmaktadır (Clark, 2011b). Albümün nasıl yapılabileceği hakkında herhangi bir yönlendirme yapılmamaktadır (Clark & Moss, 2005). Harita yapımı sırasında çocuklar topladıkları materyalleri bir araya getirirler. Ayrıca çocuklar ortam hakkındaki duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmenin farklı bir yolu olarak kendi fotoğraflarını ve çizimlerini kullanabilirler. Haritalar, çocuklar ve yetişkinler arasında diyaloglar için ilginç bir çıkış noktası olabilir (Clark, 2011a).

Mozaik yaklaşımının ikinci aşaması, çocukların ve yetişkinlerin tartışma ve yorumlama süreçlerindeki rollerini kapsamaktadır. Çocukların fotoğrafları, albümler ve haritalar gibi görsel materyaller çocuklar ve yetişkinler arasındaki diyalogların gelişmesine katkı sunmaktadır (Clark, 2005b). Çocukların etkin bir rol aldığı bu aşama, çocukların okuldaki günlük yaşantıları hakkında önemli ipuçları sunan çeşitli materyalleri yorumlama süreçlerini içermektedir (Clark & Moss, 2005). Mozaik yaklaşımın birinci aşamasında edinilen bilgilerin, ikinci ve üçüncü aşamada paylaşılıp, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark, 2005a).

Mozaik yaklaşımının aşamaları, çocukların öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek için etkili bir şekilde kullanılabilir (Clark, 2001). Örneğin, çocuklardan sınıfta en çok sevdiği yerlerin, alanların fotoğraflarını çekmesi istenebilir ve daha sonra bu fotoğraflardan birer albüm oluşturup arkadaşları ile paylaşmaları istenebilir (Clark, 2007a). Bu etkinlik, her bir çocuk için öğrenme ortamlarındaki önemli süreçlerin belirlenmesini ve öğretmenlerin öğrenme ortamları hakkındaki önemli ayrıntıları keşfetmelerini sağlayacaktır (Clark & Moss, 2011).

1.7.6. Proje Yaklaşımı

Proje yaklaşımı çocukları öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren, çocukların birincil dereceden

kaynaklara ulaştığı disiplinler arası bir öğrenme yöntemidir (Kandır ve diğerleri, 2012). Bu bölümde proje yaklaşımının felsefesinden, amaçlarından, çocukların farklı gelişim alanlarına katkılarından ve aşamalarından bahsedilecektir.

1.7.6.1. Proje Yaklaşımının Felsefesi

Proje yaklaşımı ile ilgili felsefi temellerin atılmasında, Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey ve William Kilpatrick gibi önde gelen birçok pedagoğ etkili olmuştur (Katz & Chard, 2000). Ayrıca Piaget'in yapılandırmacı teorisi ve Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi proje yaklaşımının son şeklini almasında etkili olmuştur (Öztürk, 2012). Katz ve Chard tarafından 1989 yılında yazılan "Çocuk Zihnini Kavramak: Proje Yaklaşımı" adlı kitabın basımı proje yaklaşımının günümüzde kullanılabilir bir yöntem haline gelmesinde etkisi olmuştur (Yıldız Bıçakçı, 2009).

Proje çocukların ilgisi doğrultusunda belirlenmiş bir konu hakkında öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Helm & Katz, 2001). Proje yaklaşımında yer alan uygulamalar erken çocukluk eğitiminde ve ilkokulda gerçekleştirilen yeni uygulamalar değildir (Dizman Özaslan, 2010). Okul öncesi ve ilkokulda popüler bir yaklaşım olarak kullanılan proje yaklaşımı, çocukların araştırmalar yaparak, çeşitli konular hakkında uzmanlaşmalarına önemli ölçüde katkıları sağlamaktadır (Katz & Chard, 2000).

Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışmalarına devam eden Profesör Lilian Katz yaptığı araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimde proje yaklaşımının nasıl kullanılabileceği ile ilgili bir model ortaya koymuştur (Öztürk, 2012). Proje çalışmalarını, çocukların ilgilerine ve gelişimsel düzeylerine göre değişmektedir (Tuğrul, 2008). Proje çalışmalarını çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir (Kandır & Erdemir 2002). Ayrıca çocuklar bu yaklaşımda ilgi duydukları ve merak ettikleri bir konuda, işbirliği yapabilme, birlikte çalışabilme becerilerini de geliştirmektedirler (Helm & Katz, 2001). Proje çalışmalarını ayrı birer konu olarak değil, erken çocukluk eğitimi programlarının bütünlüycü bir parçası olarak görülmektedir (Katz, 1998). Proje çalışmalarının uygulanmakta olan program ile bütünlüşmesi uygulanan programın çocukların gerçek yaşamla bağlantı kurmasına önemli katkıları sunmaktadır (Dixon, 2001, Akt. Metin & Aral, 2014).

Proje çalışmaları, hem bireysel hem de grup olarak, belirli bir konu hakkında kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Anlıak, Yılmaz & Beyazkürk, 2008). Çocukların işbirliği yaparak, yaşamlarında karşılaşılabilecekleri herhangi bir problemi çözmeleri proje çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Elmas, 2007).

Proje çalışmalarında aile katılımının sağlanması bu yaklaşımın avantajlarından biri olarak görülmektedir (Temel ve diğerleri, 2005). Proje süresince konu ile ilgili bilgilerin paylaşımında, gerekli materyallerin sağlanmasında, alan gezilerinin düzenlenmesi gibi birçok noktada aile katılımından etkili bir şekilde yararlanıldığı belirtilmektedir (Helm & Katz, 2001).

1.7.6.2. Proje Yaklaşımının Amaçları ve Çocukların Farklı Gelişim Alanlarına Katkıları

Proje yaklaşımının amaçları oldukça geniş kapsamlı olmakla birlikte çocukların gelişim alanlarına önemli katkılar sunmaktadır. Proje yaklaşımının amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Yıldız Bıçakçı, 2011).

Proje yaklaşımının genel amaçları ise şu şekilde belirtilmektedir:

- Çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek: Çocukların belirli bir konuyu ayrıntılı bir şekilde incelemelerini sağlayarak zihinsel yaşantılarını geliştirmeyi kapsamaktadır (Elmas, 2007).
- Etkinlikler arasında dengeyi sağlamak: Çocuklar edinmiş oldukları bilgi ve deneyimleri uygulayarak bütünleştirebilirler (Katz & Chard 2000).
- Okul ile yaşamı bütünleştirmek: Çocukların ilgi duydukları konular hakkında gerçekleştirilen proje çalışmaları, çocukların okulda gerçekleştirilen etkinliklerde keyif almalarını sağlayacaktır (Temel ve diğerleri, 2005).
- Sınıfta topluluk ruhunu oluşturmak: Proje çalışmaları ile çocuklar grup çalışmasına yatkınlık kazanırlar (Katz & Chard 2000).
- Eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş edebilmek: Öğrenme ortamlarında karşılaşılabilecek farklı sorunlara ilişkin öğretmenlerin etkili çözüm yolları bularak, proje çalışmalarına devam etmeleri oldukça önemlidir (Elmas, 2007).

Proje yaklaşımının çocukların farklı gelişim alanlarına olan katkıları şu şekilde belirtilmektedir:

- Proje çalışmaları küçük çocukların problem çözme ve görsel algılama becerilerini ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi farklı bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Helm & Katz, 2001).
- Proje çalışmaları sırasında çocukların konu hakkındaki deneyimlerini paylaşmaları ve öğrendikleri öyküleri canlandırmaları dil gelişimlerine büyük katkılar sağlamaktadır (Helm, 2004).
- Proje çalışmaları sırasında, çocukların sorumluluk almaları, kararlar vermeleri, düşüncelerini ifade etmeleri gibi yer verilen farklı içerikteki etkinlikler çocukların kendine güven duygusunu geliştirerek kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Tuğrul, 2002).
- Proje çalışmalarında yer alan oyun ve hareket etkinlikleri, drama etkinlikleri çocukların motor gelişimlerini desteklemektedir (Katz & Chard 2000).
- Proje çalışmaları sırasında çocukların bireysel ya da grup halinde çalışmaları ve işbirliği yapmaları sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Katz & Chard 2000).
- Proje çalışmalarında çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri öz bakım becerilerine yönelik süreçler çocukların öz bakım becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Katz & Chard 2000).

Beneke ve Ostrosky (2013) proje yaklaşımları sırasında çocukların katılım süreçlerini desteklemek için yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Çocukların ilgi ve deneyimlerini belirlemek için aileler ile iletişime geçilmesi
- Yakın çevreyi ele alan konuların belirlenmesi
- Konuyla bağlantılı her çocuğun dikkatini çekecek soruların yöneltilmesi
- Çocukların projenin farklı boyutlarına ilgi duymalarını sağlamak ve projenin tüm aşamalarında yer almalarını sağlamak
- Her bir çocuğun dokümantasyon sürecinde yer alan çalışmalarını belirlemek

Harte (2010) proje yaklaşımının çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere bütün katılım süreçlerini desteklediğini belirtmektedir. Proje yaklaşımına çocukların ilgileri doğrultusunda farklı şekillerde katılmaları, davranışsal yönden katılımlarını, işbirliği yaparak çalışmalarını, duygusal yönden katılımlarını

desteklemektedir. Ayrıca çocuklar, proje yaklaşımında araştırma ve iletişim becerilerini kullandıkları için bilişsel yönden katılımları da desteklenmektedir (Harte, 2010).

1.7.6.3. Proje Yaklaşımının Aşamaları

Proje yaklaşımı projeye hazırlık ve projeyi başlatma, projenin geliştirilmesi ve projenin sonlandırılması olmak üzere toplam üç aşamadan oluşmaktadır.

Projeye hazırlık ve projeyi başlatma: Proje hazırlık ve projeyi başlatma aşamasında öğretmen ve çocuklar tarafından araştırılacak konunun seçilmesi ve belirginleştirilmesi amacıyla tartışma ortamı yaratılır. Bu tartışmalar sırasında proje konusu çocuk ya da öğretmen tarafından önerilebilir (Katz & Chard, 2000). Soyut konulardan çok somut konuların seçilmesi, çocuğun gerçek yaşantısıyla ve geçmişle rahatlıkla bağlantı kurabilmesini sağlaması, çocukların ve ailelerin kültürüyle ilişkili olması projeler için konu seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar olarak belirtilmektedir (Helm & Katz, 2001).

Projenin konusu belirlendikten sonra konu ağı oluşturulmaktadır (Dizman Özasan, 2010). Konu ağının merkezinde proje konusu yer alır ve oluşturulan alt başlıklar bu merkezle ilişkilendirilmektedir. Görsel olarak sınıfta yer alan bu ağ, sınıfta uygulanan etkinliklerde öğretmene rehberlik etmektedir (Öztürk, 2012). Bu ağlara çocukların yapmış oldukları resimler, fotoğraflar ve notlar da eklenebilir (Şahin, 2010).

Projenin geliştirilmesi: Projenin geliştirilmesi aşaması, planlanan etkinliklerin gerçekleştirildiği ve proje konusunun ayrıntılı olarak incelendiği en önemli aşamadır (Yıldız Bıçakçı, 2009). Çocukların aktif bir şekilde katıldığı alan gezileri de bu aşamada gerçekleştirilmektedir (Öztürk, 2012). Proje yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen alan gezileri, geleneksel gezilerden farklı olarak çocukların konuları doğrudan gözlem yaparak alanda araştırma yapabilmelerine fırsat sunmaktadır (Katz & Chard, 2000). Ayrıca bu aşamada, çocuklar yapmış oldukları gözlemlerle ilgili çizimler, canlandırmalar yapıp, tahminlerde bulunmaktadırlar (Chard, 2003).

Projenin sonlandırılması: Projenin sonlandırılması aşaması, edinilen bilgilerin, kazanılan deneyimlerin özetlenip, gözden geçirildiği ve paylaşıldığı aşamadır (Yıldız Bıçakçı, 2009). Bu aşamada çocuklar, drama, oyun, sergi, kitapçık ya da

broşür hazırlama ve sunum yapma yoluyla projenin öyküsünü ve ulaştıkları kazanımları aileleriyle, diğer sınıftaki çocuklarla ve onların öğretmenleriyle paylaşabilirler (Şahin, 2010). Özellikle paylaşılan sergiler, çocukların neyi, ne kadar, nasıl öğrendiklerini somut bir şekilde ailelere ve öğretmenlere sunmaktadır (Öztürk, 2012).

Proje yaklaşımında değerlendirmenin de çocuk ve öğretmen açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Yıldız Bıçakçı, 2009). Değerlendirmede deneyimlerin içselleştirilerek konuyla ne kadar bütünleştirildiğinin ve öğrenmenin ne kadar gerçekleştirildiği belirlenmektedir (Şahin, 2010). Çocukların kendi işleri ve etkinlikleri için sorumluluklar üstlenebilmeleri, proje çalışmalarının çocukların öğrenmelerine ne kadar yansıdığı ve öğretmenin çocukların çalışmalarına nasıl rehberlik ettiği projenin değerlendirilmesinde kullanılabilir sorular olarak belirtilmektedir (Helm & Katz, 2001).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde proje ve mozaik yaklaşımları ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Mozaik Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar

Clark & Moss (2005) İngiltere'deki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 3-4 yaş grubundaki çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüşlerini incelemek ve oyun alanlarının düzenlenmesinde çocukların aktif katılımını sağlamak amacı ile yapmış oldukları araştırmada mozaik yaklaşımını kullanmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve araştırmacının çalışma grubunu toplam 28 çocuk, ebeveynler ve öğretmenler oluşturmuştur. Okuldaki açık oyun alanlarını değiştirmek amacı ile mozaik yaklaşımın aşamalarından şu şekilde yararlanmışlardır.

Birinci aşamada: Oyun alanındaki yapılacak değişikliklere temel olacak görüşleri belirlemek için çocukların mevcut oyun alanı ile ilgili görüşleri, deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır. Çocuklar mevcut oyun alanlarında ilgilerini fotoğraflarını çekmişler ve kendi albümlerini oluşturmuşlardır. Daha sonra çocuklar küçük gruplar halinde kendi fotoğraflarını ve oyun alanı ile ilgili yapmış oldukları resimleri kullanarak açık oyun alanlarıyla ilgili haritalar oluşturmuşlardır.

İkinci aşamada: Birinci aşamada çocukların mevcut oyun alanı hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, çocuklar ve öğretmenler ile birlikte gerçekleştirilmiş ve değerlendirme sürecinde çocukların açık oyun alanlarında en çok hangi yerleri önemsediklerine ve açık oyun alanlarını nasıl kullandıklarına dikkat edilmiştir.

Üçüncü aşamada: Üçüncü aşamada, açık oyun alanında kullanılmaya devam edilecek ve değişime uğrayacak alanlar hakkında karar verilmiştir. Açık oyun alanlarındaki yerler kullanılmaya devam edilecek, geliştirilecek, değişime uğrayacak ve yeniden düzenlenecek oyun alanları olmak üzere toplam 4 kategori altında toplanmış ve gerekli düzenlemeler belirlenen bu kategoriler doğrultusunda yapılmıştır.

Huser (2009) Almanya'da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada mozaik yaklaşımın 4-5 yaş grubundaki çocukların oyun etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi

üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu bir anaokuluna devam etmekte olan on çocuk oluşturmuş ve araştırmanın veri toplama süreci on hafta sürmüştür. Çocukların oyun etkinlikleri sırasında çekilen video kayıtları, odak grup görüşmeleri, çocuklar tarafından çekilen fotoğraflar ve çocukların yapmış oldukları resimler araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda çocukların görüşleri; akran ilişkileri, paylaşma becerileri ve öz kontrol becerileri olmak üzere toplam üç kategori altında toplanmıştır. Mozaik yaklaşımının çocukların oyun etkinliklerindeki yaratıcılık süreçlerini, kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirdiği ve küçük grup etkinliklerine katılmaktan keyif almalarını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Fiedler (2012) yapmış olduğu çalışmada, ilkokul 1.sınıfa devam etmekte olan çocukların okumaya ilişkin motivasyonlarını incelemeyi ve çocukları okumaya motive eden nedenlerin belirlenmesi üzerinde mozaik yaklaşımın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3 farklı ilkokula devam etmekte olan farklı okuma düzeylerine, okuma motivasyonuna ve dil yeterliliklerine sahip 14 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, çocukların okumaya ilişkin görüşlerini belirlemek için mozaik yaklaşımını kullanılmıştır. Mozaik yaklaşımın aşamaları kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların sözel ve görsel yollarla kendilerini ifade edebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, mozaik yaklaşımın çocukların okumaya ilişkin motivasyonlarının belirlenme sürecini olumlu yönde etkilediği ve çocukların okumaya motive eden nedenlerin belirlenmesinde de etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hasted (2012) yapmış olduğu çalışmada, fotoğraf çekimlerinin 2-4 yaş grubundaki çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada mozaik yaklaşımdan yararlanmıştır. Araştırma kapsamında, çocuklar tarafından çekilen fotoğrafların çocukların görüşlerini ifade edebilme sürecine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklar tarafından çekilen fotoğrafların çocukların açık oyun alanında ilgi duydukları materyallerin ve bölümlerin belirlenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara sağlanan görsel olanakların öğretmenlerin çocukları daha dikkatli bir şekilde

dinleyebilmelerine ve çocuklar ile daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Maconochie (2013) okul öncesi çocuklarının katılım süreçlerini incelemek istediği araştırmada, mozaik yaklaşımından yararlanmışır. Araştırmanın çalışma grubunu çocuklar, öğretmenler ve aileler oluşturmakla birlikte özellikle katılım süreçlerinde zorluklar yaşadıkları düşünülen özel gereksinimli, farklı etnik kökünde ve göçmen çocuklar araştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin ve kültürel-etik boyutların çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki katılım süreçlerinin belirlenmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çocukların katılım süreçlerinin geliştirilmesindeki rolleri hakkında farkındalık kazanmaları gerektiği ve özellikle üç yaş öncesi küçük yaş grubundaki çocukların ve özel gereksinimli çocukların bu konuda daha çok desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Waller (2014) İngiltere’de bir anaokuluna devam etmekte olan 3-4 yaş grubundaki çocukların açık oyun alanı ile ilgili gerçekleştirilen bir projedeki katılım süreçlerini incelemiştir. Çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüşlerini belirlemek ve açık oyun alanları ile erken çocukluk eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada mozaik yaklaşımını kullanmıştır. Çocukların oyun alanlarındaki katılım süreçlerini belirlemek amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiş, öğretmenler ve aileler ile birlikte odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, oyun alanlarında öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilen katılım süreçlerinin çocukların oyun alanlarında daha nitelikli zaman geçirmelerini ve öğretmenleri ile olumlu bir etkileşim kurabilmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca geniş ve zengin materyallere sahip oyun alanlarında çocukların görüşlerini ve deneyimlerini daha rahat ifade edebildikleri araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

2.2. Proje Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar

Beneke & Ostrosky (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenleri proje yaklaşımının farklı kültürel, ekonomik özelliklere sahip çocukların becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini incelemiştirlerdir. Proje yaklaşımı eğitimini alan öğretmenler ile eğitim öncesi ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, proje

yaklaşımının çocukların katılım ve öğrenme süreçlerini desteklediği, çocukların sosyal ve akademik becerilerini geliştirdiği, proje kapsamında sınıfta kullanılan gerçek materyallerin sürece büyük katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız Bıçakçı (2009) proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş grubu çocukların gelişim alanlarına katkılarını incelediği çalışmada, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokulundan biri deney grubunu (19 çocuk) diğeri ise kontrol grubunu (19 çocuk) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, deney grubundaki çocuklara altı hafta boyunca proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Brigance Erken Gelişim Envanteri II" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt testleri Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Beneke (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin iki kaynaştırma sınıfındaki sekiz özel gereksinimli çocuğun sosyal etkileşimleri, dil gelişimleri ve davranış problemleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada karma yöntemi kullanmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve proje yaklaşımının uygulandığı 14 hafta boyunca video kayıtları alınarak, çocukların oyun etkinlikleri gözlem formları kullanarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin proje yaklaşımını uygulamaktan büyük keyif aldıkları ve proje yaklaşımını uygulamaya devam etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca proje yaklaşımının özel gereksinimli çocukların davranış problemlerinin azalmasında oldukça etkili olduğu ve çocukların işbirlikçi oyun davranışlarında artış görüldüğü belirlenmiştir.

Dizman Özaslan (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıflarına gitmekte olan çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve "Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi 6.

Versiyonu” kullanılmış olup, deney grubundaki çocuklara altı hafta boyunca proje yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubundaki çocukların görsel ayırt etme alt boyutu ve toplam okul olgunluğu son testleri ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, kız ve erke çocuklarının okumaya hazırlık becerisi, hikâye anlama, matematik becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lin (2010) okul öncesi öğretmenlerinin proje yaklaşımını uygulama süreci hakkındaki görüşlerini inceledikleri karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlere anketler uygulamış ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler, proje yaklaşımının çocukların yeni kavramlar edinmelerinde, bilimsel süreç ve yaşam becerilerinin ve aile katılım etkinliklerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin proje yaklaşımı ile ilgili eğitimlere ve hazırlık sürecine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2012) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam etmekte olan çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve araştırmacının geliştirdiği “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmış olup deney grubundaki çocuklara on hafta boyunca proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının deney grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, deney grubundaki çocukların son test puanlarının ise kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gizir Ergen (2013) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada araştırma deseni olarak ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Genel Bilgi Formu” ve Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A kullanılmış olup, deney grubundaki çocuklara on bir hafta boyunca proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce

Ölçeği Şekil Form A'nın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç alt boyutları ve toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, zenginleştirme alt boyutlarına ait ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkarabacak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısı incelenmiştir. Araştırmanın deseni ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği" ve "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" ve "Çocuk Soru Listesi" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmenler tarafından çocuklar için doldurulan son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubundaki öğretmenin son testten almış olduğu puanın kontrol grubundaki öğretmenin almış olduğu puandan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki aileler tarafından çocuklar için doldurulan son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubundaki ailelerin almış olduğu puanların kontrol grubundaki ailelerin almış olduğu puandan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Pistorava (2013) proje yaklaşımını uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin proje yaklaşımı hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda proje yaklaşımı sırasında sorgulamaya dayalı uygulamalar hakkında sahip oldukları bilgileri uygulayabilme konusunda öğretmenlerin deneyim sürelerinin oldukça etkili olduğu, hizmet öncesi ve hizmet içi sırasında verilen proje yaklaşımına dayalı eğitimlerin, öğretmenlerin farklı yaklaşımlara ilişkin uygulama süreçlerini ve bakış açılarını büyük ölçüde değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Angın ve Arı (2014) yapmış oldukları çalışmada, proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların miktar ve boyut/karşılaştırma kavramları gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada deneysel desen kullanmışlardır. Araştırma kapsamında genel bilgi formu ve Bracken Temel Kavram Ölçeği-III: Alıcı Formu

(BTKÖ-III:A) veri toplama aracı olarak kullanılmış olup, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca proje temelli eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubundaki çocukların miktar ve boyut/karşılaştırma kavramları öntest-sontest puanları arasında, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların boyut/karşılaştırma kavramı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cowan (2015) bir anaokulunda öğretmen olarak kendi sınıfında gerçekleştirmiş olduğu “tekerlek” projesinde, projenin tüm aşamalarına çocukların aktif bir şekilde katıldıklarını, projenin çocukların farklı kavramları edinmeleri ve grup çalışmalarında etkili bir şekilde yer almaları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Gribling, Elgas ve Konerman (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 3-5 yaş grubundaki farklı öğrenme stillerine ve sosyoekonomik düzeye sahip toplam 16 çocuğa uygulanan “ağaç” projesinde özel gereksinimli çocukların projeye katılımları incelenmiştir. Araştırma kapsamında, araştırmacılar katılımcı gözlemci olarak proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılmış, proje süresince yapılan etkinlikler video kaydına alınmış ve fotoğraf çekimleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından tutulan saha notları, fotoğraflar, video kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında proje süresince özel gereksinimli çocukların proje konusu ile ilgili kavramları öğrenmeye ilişkin girişimler gösterdikleri, materyaller ile yoğun bir etkileşime geçtikleri, etkinlikler sırasında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların proje süresince prososyal becerilerinin geliştiği, akran ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği de belirlenmiştir.

Erol (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına ve anne-babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olup, deney 1 grubuna proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programı deney 2 grubuna (Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı, deney 3 grubuna Çevre Eğitimi Aile Katılımı Etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Çocuklara

Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV), Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık ve Tutum Ölçeği (EAASPC) ve Çevre Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programının deney 1 grubundaki, Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programının deney 2 grubundaki ve Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinliklerinin deney 3 grubundaki çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevresel farkındalık ve tutum puanları incelendiğinde, en yüksek düzeyde artışın deney 1 grubundaki çocuklarda görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının annelerinin ve babalarının çevreye yönelik düşünce, davranış ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Proje ve mozaik yaklaşımlarına dayalı eğitimlerin çocukların katılım düzeylerine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada hem nicel hem nitel veri toplama tekniklerinin ve analizlerinin birlikte kullanılıp, sonuçların birlikte yorumlandığı karma yöntem kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda nicel sonuçlar değişkenler arasındaki ilişkileri açıklarken, istatistiksel testlerin ne anlatmak istediğine yönelik ayrıntılı bir bakış açısı sağlayamayabilirler. Nitel veri ve sonuçların da bu aşamada kullanılması gerekebilir (Dede & Demir, 2014). Bu çalışmada da alt problemlerin iyi bir şekilde açıklanabilmesi için karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, Creswell ve Plano Clark (2007) tarafından tanımlanan karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, nicel bir aşamayı tasarlayıp uyguladıktan sonra ek açıklama gerektiren nicel bulguları belirler ve daha sonra nitel aşamayı gerçekleştirir (Dede & Demir, 2014).

Bu karma yöntem çalışmasının nicel aşamasında, deneysel olarak ön test son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında ise, durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grubu ile ön test, son test ve kalıcılık testini içeren 2x3 karışık desen kullanılmıştır. Split-plot faktöriyel desenler olarak da adlandırılan karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi en az iki değişken incelenmektedir. Bunlardan biri farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini içermektedir (Büyüköztürk, 2008). Desende bağımlı değişken çocukların katılım düzeyleri, bağımsız değişkenler ise proje yaklaşımına ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimidir.

Araştırmanın nitel aşamasında kullanılan, durum çalışmasında katılımcıların bir durumla ilgili etkenler ortam, bireyler, olaylar ve süreçler bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ve öğretmenlerin okuldaki katılım süreçlerine yönelik görüşleri incelenmek istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada geçerlik güvenirlik çalışmasının evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren beş yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırmada geçerlik güvenirlik çalışmasının örnekleme Gpower” paket programı kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen örnek çapının %95 güven, 0,3 duyarlılık ve %90 power ile ($1 - \beta = 0,90$) $n=90$ olarak hesaplanmış olup, toplam 90 çocuk örnekleme alınmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desenin çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş yaş çocukları oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme oluşturmak için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarını gösteren listedeki okullar incelenmiş, araştırmacı okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan anaokullarının belirlenmesinde anaokullarının benzer sosyal ve fiziksel koşullar göstermesine, daha önce Proje ve Mozaik Yaklaşımlarına dayalı bir eğitim alıp almadıklarına ve okulların gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda üç ayrı anaokulundaki toplam 74 çocuk araştırmacının örneklemini oluşturmuştur. Birinci anaokuluna öğleden sonra devam eden toplam 24 çocuk ile ikinci anaokuluna sabah devam eden 26 çocuk olmak üzere toplam 50 çocuk deney grubunu, üçüncü anaokuluna öğleden sonra devam eden 24 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada çocukların birbirleriyle etkileşimlerini önlemek için deney ve kontrol gruplarının farklı anaokullarından seçilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmacının nitel aşamasındaki çalışma grubunu ise, deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan toplam 50 çocuk ve deney 1 ve deney 2 grubundaki toplam 2 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından toplam 9 sorudan oluşan bir genel bilgi formu hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, anne-babanın yaşı, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır (EK 3).

3.3.2. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği (The Leuven Involvement Scale for Young Children-LIS-YC)

Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği, Laevers tarafından (1994) 3-6 yaş arasındaki çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Çocuk katılım ölçeği, çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini 1'den (çok düşük) 5'e (çok yüksek) kadar derecelendiren bir gözlem ölçeğidir. Bu ölçek, katılım düzeyleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken özellikler ve katılım düzeyleri olmak üzere toplam 2 bölümden oluşmaktadır. Ölçekte çocukların katılım düzeyleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken işaretler konsantrasyon, enerji, karmaşıklık ve yaratıcılık, yüz ifadesi ve duruş, ısrar/vazgeçmeme, özen, tepki süresi, sözler ve doyum olarak belirtilmektedir. Bu özellikler katılım düzeylerinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır. Ölçek kapsamında ise bu özellikler için herhangi bir puanlama yapılmamaktadır (Laevers, 2005a).

Çocukların sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılım düzeyleri belirlenirken izlenmesi gereken yollar şu şekilde ifade edilmektedir (Lavers, 1994) :

- Çocukların bireysel olarak etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek için Bireysel Katılımın Değerlendirilmesi için Gözlem Formu kullanılmaktadır.
- Bu forma göre, çocukların katılım düzeyleri belirlenirken gözlemlerin zaman aralıkları içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin bir çocuğun katılım düzeyi belirlenirken, her 10 dakikada 2'şer dakikalık zaman dilimleri içerisinde olmak üzere toplam 5 gözlem gerçekleştirilmektedir ve gözlemlerden elde edilen düzeylerin genel ortalaması alınarak çocuğun genel katılım düzeyi belirlenmektedir.

3.3.3. Çocuk Görüşme Formu

Araştırma kapsamında, deney 1 ve deney 2 grubundaki çocukların okuldaki katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler gibi gözlenemeyen süreçler daha iyi anlaşılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çocuk görüşme formu, çocukların okulda yaptıkları etkinlikleri ve karar verme süreçlerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iç geçerliği sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma kapsamında, deney 1 ve deney 2 grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okuldaki katılım süreçleri ve uygulanan eğitimlerin etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşme formu, çocukların etkinliklere katılımları, karar verme süreçleri ve eğitimlerin etkisi hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iç geçerliği sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

3.4.1. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Birinci Aşamada; Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği (The Leuven Involvement Scale for Young Children-LIS-YC)'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle test İngilizce dil uzmanları (iki uzman) tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çeviriler her iki dile hâkim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizce'ye hâkim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen test Türk dili uzmanı

tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci Aşamada; Türkçeye çevirisi yapılan testte yer alan uygulama yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman olan 7 ayrı öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçeye çevrilmiş "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği"nin değerlendirme ölçütleri ile ölçeğin orijinal formları uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde "Uygun", "Uygun değil", "Yapılan değişiklikler doğrultusunda uygun" şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirme yönergeleri şu şekilde açıklanabilir;

Uygun/Kalsın: Maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğü düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergeleridir.

- Uygun Değil/Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiği düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergeleridir.
- Yapılan Değişiklikler Doğrultusunda Uygun/Düzeltilme Önerisi: Madde uygun, ancak bazı düzenlemeler gerekli görüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergeleridir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, testin ölçmeyi amaçladığı içeriğin tanımlanmış alanlarını dengeli olarak temsil etme derecesini, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek amacı ile uzman görüşü formlarının analizi (geçerlilik kanıtları) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan kapsam geçerlilik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde

kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmıştır. Uzman sayısının yedi olması sebebiyle 0,99'dan büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdugül, 2005). Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'ne ait bulgular incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin tümünün uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır ve bu değer maddelerin uygun olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeks değeri de 1,00 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Üçüncü Aşamada; Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin (The Leuven Involvement Scale for Young Children-LIS-YC) gözlemciler için hazırlanan katılım düzeyleri ile ilgili genel bilgilerin, gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların ve örnek uygulamaların yer aldığı eğitim kitapçığı ve eğitim cd 'si üzerinde çalışılmıştır. Gözlemcilerin uygulama öncesinde puanlamaları gereken videolarda yer alan örnek etkinlikler araştırmacı tarafından izlenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacı Leuven Üniversitesinde Centre of Experiential Education Centre tarafından düzenlenen "Process Oriented Approach to Early Childhood Education Assesment Tools for Research" konulu toplam üç gün süren bir seminere katılmış ve seminer sonunda Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği uygulayıcı sertifikası (EK 4) ve ölçeğin kullanım iznini (EK 5) almıştır. Ölçeği geliştiren Ferre Laevers ve araştırma ekibinden ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması hakkında geri dönütler almıştır. Araştırmacı ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında da paylaşımlarda bulunmuş ve ölçeğin uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar hep birlikte gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeğin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda belirtilmiştir:

- Ölçek İşaretler listesi ve Katılım düzeyleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
- Çocukların bireysel olarak etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek için Bireysel Katılımın Değerlendirilmesi için Gözlem Formu kullanılmaktadır. Bu forma göre,

çocukların katılım düzeylerinin belirlenmesi için gözlemlerin zaman aralıkları içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

- Bir çocuğa ait toplam 5 gözlem gerçekleştirilir.
- Her bir gözlem, her 10 dakikada 2'şer dakikalık zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirilmektedir. Örneğin ikişer dakikalık gözlem süresinden sonra gözlemci 1 dakika boyunca kodlamaları gerçekleştirmekte ve ikinci gözlem 10 dakika sonra devam etmektedir.
- Gözlemler oyun ve etkinlik zamanlarında gerçekleştirilir.

Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği pilot çalışma kapsamında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 3 anasınıfına devam eden toplam 60 çocuğa uygulanmıştır. Gözlemler sırasında çocukların katılım düzeyleri üzerindeki etkileri en aza indirmek amacıyla araştırmacı gözlemlere başlamadan önce üç gün çocuklar ile birlikte günlük eğitim akışında yer alan etkinliklere katılmış ve çocuklar ile birlikte vakit geçirmiştir. Araştırmacı her sınıftaki 20'şer çocuğu 5'er kez gözlemlemiştir. Gözlemler, günlük eğitim akışında gerçekleşen oyun ve etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında 60 çocuk üzerinden toplam 300 gözlem gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından ölçekte yer alan katılım işaretlerinin ve katılım düzeylerinin gözlem sürecindeki uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılan uygulamalar aşağıda belirtilmiştir:

- Pilot çalışma sonrasında çocukların katılım düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 3 sınıfın öğretmeni ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler gibi gözlenemeyen süreçler daha iyi anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin görüşmeye katılımına ilişkin onayları alındıktan sonra belirlenen tarihte bir araya gelinerek görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 25-30 dakika civarında sürmüştü ve öğretmenlerden izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

- Ayrıca öğretmenlerden ölçekte yer alan katılım işaretleri ve sınıflarındaki çocukların katılım düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla kendilerine verilen formları doldurmaları istenmiştir.
- Öğretmenler ölçekte yer alan katılım işaretlerinin hepsinin (Konsantrasyon, enerji, karmaşıklık ve yaratıcılık, yüz ifadesi ve duruş, ısrar/vazgeçmeme, özen, tepki süresi, sözler, doyum) çocukların katılım düzeylerini belirlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin formlarda katılım işaretleri ile ilgili yazmış oldukları açıklamalardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Konsantrasyon çok etkilidir. Etkinliğe katılması için kesinlikle konsantrasyonu tam olması lazım.”*

Ö2: *“Çocuk etkinliğe özen göstermediğinde katılım düzeyi çok düşük oluyor.”*

Ö3: *“Bazı çocuklar problem çözmeyi sever. Karmaşık etkinliklerle uğraşmaktan zevk alır. Çözdükçe mutlu olur.”*

- Pilot çalışma sonrasında araştırmacının yapmış olduğu gözlemlerin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı ile öğretmenler arası uyum Cohen Kappa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü Aşamada; Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından diğer bağımsız gözlemciye ölçeğin uygulanışı hakkında bir eğitim verilmiştir. Bağımsız gözlemci doktora eğitimini Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yapmakta olan bir araştırmacıdır. Eğitimin ilk aşamasında öncelikle Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nde (The Leuven Involvement Scale for Young Children-LIS-YC) yer alan çocukların katılım düzeyleri ile ilgili genel bilgiler ve gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar yazılı notlar ile açıklanmıştır. Eğitimin ikinci aşamasında ise ölçek ile ilgili örnek uygulamaların yer aldığı eğitim kitapçığı ve eğitim cd 'si üzerinde birlikte çalışılmıştır. Gözlemcilerin uygulama öncesinde puanlamaları gereken videolarda yer alan örnek etkinlikler gözlemciler tarafından birlikte izlenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra verilen eğitimin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla gözlemciler tarafından Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği 10 çocuğa uygulanmıştır. Gözlemciler birebir eş olarak aynı anda bir sınıftaki 10 çocuğu gözlemlemiştir. Gözlemler sonrasında ölçeğin uygulanışı hakkında

değerlendirmeler yapılmış ve çocukların katılım düzeylerinin doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediği hakkında tartışılmıştır.

Beşinci Aşamada; geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan Etik Kurul Onayı (EK 1) alınmıştır. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin örneklem grubuna uygulanabilmesi için anaokullarının yöneticileri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçeğin uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına; Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam üç bağımsız anaokuluna devam eden anasınıfı çocukları dahil edilmiştir.

Çalışmada örneklem sayısı "Gpower" paket programı kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen örnek çapının %95 güven, 0,3 duyarlılık ve %90 power ile ($1-\beta=0,90$) $n=90$ olarak hesaplanmıştır. (<http://www.psych.uniduesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/literature/Dokumente/Prajapati-et-al.--2010-.pdf>). Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği eş gözlemciler tarafından örneklem grubunda yer alan 3 anaokuluna devam eden 90 çocuğa uygulanmıştır. Gözlemciler birebir eş olarak aynı anda sınıflarda bulunarak çocukları gözlemlemiştir. Gözlemler sırasında ölçeğin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara uyulmuş ve gözlemler günlük eğitim akışında gerçekleşen oyun ve etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 90 çocuk üzerinden toplam 450 gözlem gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocuklara ilişkin bilgiler "Genel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu bilgiler araştırmacı tarafından veliler ile birlikte doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

	n	%
Cinsiyet		
Kız	42	46,67
Erkek	48	53,33
Toplam	90	100,0
Doğum sırası		
İlk çocuk	56	62,2
Ortanca veya ortancalardan biri	29	32,22

Son çocuk	5	5,56
Toplam	90	100,0
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu		
Evet	44	48,89
Hayır	46	51,11
Toplam	90	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların %53,3'ünün erkek, %46,67'sinin kız, %62,2'sinin ilk çocuk olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu incelendiğinde; çocukların %51,11'nin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 3.2: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları

	n	%
Anne Yaş		
30 yaş ve altı	42	46,67
31-35 yaş	25	27,78
36 yaş ve üzeri	23	25,55
Toplam	90	100,0
Baba Yaş		
30 yaş ve altı	32	35,55
31-35 yaş	39	43,33
36 yaş ve üzeri	19	21,11
Toplam	90	100,0
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul	12	13,33
Ortaokul-lise	48	53,33
Üniversite ve üstü	30	33,34
Toplam	90	100,0
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul	9	10
Ortaokul-lise	44	51,11
Üniversite ve üstü	26	28,89
Toplam	90	100,0
Anne Meslek		
Çalışmıyor	49	54,4
Memur	26	28,89
İşçi	12	13,33
Serbest meslek	3	3,33
Toplam	90	100,0
Baba Meslek		
Çalışmıyor	3	3,33

Memur	37	41,11
İşçi	25	27,78
Serbest meslek	25	27,78
Toplam	90	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların annelerinin %46,67'sinin 30 yaş ve altı, babalarının %43,33'sinin 31-35 yaş aralığında olduğu, annelerin %53,33'ünün, babaların ise %51,11'inin ortaokul lise mezunu olduğu, annelerin %54,4'ünün çalışmadığı, babaların %41,11'nin memur olarak çalıştığı belirlenmiştir.

3.4.2. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler

Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ve anne babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.3: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler

		Grup							
		Deney 1		Deney 2		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	13	54,17	11	42,31	11	42,31	35	46,05
	Erkek	11	45,83	15	57,69	15	57,69	41	53,95
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Doğum sırası	İlk Çocuk	12	50	7	26,92	14	53,85	33	43,42
	İkinci Çocuk	7	29,17	12	46,15	8	30,77	27	35,53
	Üçüncü Çocuk	4	16,67	7	26,92	4	15,38	15	19,74
	5	1	4,17	0	0	0	0	1	1,32
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Anne baba birlikte/ayrı	Birlikte	24	100	23	88,46	26	100	73	96,05
	Ayrı	0	0	3	11,54	0	0	3	3,95
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Anne Yaş	29 yaş ve altı	6	25	1	3,85	1	3,85	8	10,53
	30-39 yaş	15	62,5	24	92,31	22	84,62	61	80,26
	40-49 yaş	3	12,5	1	3,85	3	11,54	7	9,21
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Baba Yaş	29 yaş ve altı	3	12,5	0	0	0	0	3	3,95
	30-39 yaş	12	50	16	61,54	19	73,08	47	61,84
	40-49 yaş	8	33,33	10	38,46	7	26,92	25	32,89
	50-59 yaş	1	4,17	0	0	0	0	1	1,32
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu	Gitti	17	70,83	24	92,31	23	88,46	64	84,21
	Gitmedi	7	29,17	2	7,69	3	11,54	12	15,79
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Anne meslek	Ev hanımı	21	87,5	20	76,92	25	96,15	66	86,84

	İşçi	0	0	1	3,85	0	0	1	1,32
	Memur	2	8,33	5	19,23	1	3,85	8	10,53
	Serbest	1	4,17	0	0	0	0	1	1,32
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Baba meslek	İşçi	7	29,17	4	15,38	6	23,08	17	22,37
	Memur	7	29,17	8	30,77	6	23,08	21	27,63
	Serbest meslek	10	41,67	14	53,85	14	53,85	38	50
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Anne öğrenim	İlkokul	3	12,5	4	15,38	2	7,69	9	11,84
	Ortaokul	10	41,67	6	23,08	4	15,38	20	26,32
	Lise	9	37,5	10	38,46	14	53,85	33	43,42
	Lisans	2	8,33	5	19,23	6	23,08	13	17,11
	Y.lisans	0	0	1	3,85	0	0	1	1,32
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100
Baba öğrenim	İlkokul	2	8,33	0	0	1	3,85	3	3,95
	Ortaokul	4	16,67	8	30,77	2	7,69	14	18,42
	Lise	10	41,67	10	38,46	13	50	33	43,42
	Lisans	8	33,33	7	26,92	10	38,46	25	32,89
	Y.lisans	0	0	1	3,85	0	0	1	1,32
	Toplam	24	100	26	100	26	100	76	100

Tablo 3 incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların %54,17'sinin kız, %45,83'ünün erkek, deney 2 ve kontrol gruplarının ise %42,31'inin kız, %57,69'unun erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında, deney 1 grubundaki çocukların, %50'sinin ilk çocuk, %29,17'sinin ikinci çocuk, %16,67'sinin ise üçüncü çocuk, %4,17'sinin beşinci çocuk olduğu; deney 2 grubundaki çocukların %26,92'sinin ilk çocuk, %46,15'inin ikinci çocuk, %26,92'sinin üçüncü çocuk olduğu; kontrol grubundaki çocukların ise %53,85'inin ilk çocuk, %30,77'sinin ikinci çocuk, %15,38'inin ise üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Deney 1 grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların hepsinin anne babalarının birlikte olduğu, deney 2 grubundaki çocukların %88,46'sının ise anne babalarının birlikte olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların annelerinin %25'inin 29 yaş ve altı, %62,5'inin 30-39 yaş arası, %12,5'unun ise 40-49 yaş arası olduğu, deney 2 grubundaki çocukların annelerinin %3,85'inin 29 yaş ve altı, %92,31'inin 30-39 yaş arası, %11,54'ünün ise 40-49 yaş arası olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %3,85'inin 29 yaş ve altı, %84,62'sinin 30-39 yaş arası, %11,54'ünün ise 40-49 yaş arası olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 3'e bakıldığında; deney 1 grubundaki çocukların babalarının %12,5'inin 29 yaş ve altı,%50'sinin 30-39 yaş arası, %33,33'ünün 40-49 yaş arası, %4,17'sinin ise 50-59 yaş arasında olduğu, deney 2 grubundaki çocukların babalarının %61,54'ünün 30-39 yaş arası, %38,46'nın 40-49 yaş arası, kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %73,08'inin 30-39 yaş arası, %26,92'sinin 40-49 yaş arası olduğu belirlenmiştir. Deney 1 grubundaki çocukların %70,83'ünün, deney 2 grubundaki çocukların %92,31'inin, kontrol grubundaki çocukların ise %88,46'sının daha önceden okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri görülmektedir.

Tablo 3'te annelerin mesleklerine göre dağılımları incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların annelerinin %87,5'unun ev hanımı, %8,33'ünün memur olduğu, %4,17'sinin ise serbest meslek yaptığı, deney 2 grubundaki çocukların annelerinin ise %76,92'sinin ev hanımı, %3,85'inin işçi, %19,23'ünün memur olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %96,15'sinin ev hanımı, %3,85'inin memur olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te babaların mesleklerine göre dağılımları incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların babalarının %29,17'sinin işçi, %29,17'sinin memur oldukları, %41,67'sinin ise serbest meslek yaptıkları, deney 2 grubundaki çocukların babalarının %15,38'inin işçi, %30,77'sinin memur oldukları, %53,85'inin ise serbest meslek yaptıkları, kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %23,08'inin işçi, %23,08'inin memur oldukları, %53,85'inin ise serbest meslek yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 3'te annelerin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların annelerinin %12,5'inin ilkokul mezunu, %41,67'sinin ortaokul mezunu, %37,5'inin lise mezunu, %8,33'ünün ise lisans mezunu olduğu, deney 2 grubundaki çocukların annelerinin %15,38'inin ilkokul mezunu, %23,08'inin ortaokul mezunu, %38,46'sının lise mezunu, %19,23'ünün ise lisans mezunu, %3,85'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %7,69'unun ilkokul mezunu, %15,38'inin ortaokul mezunu, %53,85'inin lise mezunu, %23,08'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te babaların öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların babalarının %8,33'ünün ilkokul mezunu, %16,67'sinin ortaokul mezunu, %41,67'sinin lise mezunu, %33,33'ünün lisans mezunu oldukları, deney 2 grubundaki çocukların babalarının %30,77'sinin ortaokul mezunu, %38,46'sinin lise mezunu, %26,92'sinin lisans mezunu, %3,85'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.4.3. Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Ölçeğin uygulama süreci tamamlandıktan sonra değerlendirmeciler arası puanların güvenilirliğini incelemek amacıyla değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak adlandırılan bu yöntem, çok sayıda nesnenin belirli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna dair iki ve ya daha fazla gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemeye kullanılmaktadır (Büyükoztürk ve diğ., 2010).

Gözlemciler arası uyumu belirleyen güvenilirlik ölçütü, özellikle verilerin gözleme dayalı olarak toplandığı ve birden çok gözlemcinin, önceden eğitilerek ve birbirinden bağımsız olarak, aynı durumu, aynı zamanda ve aynı ölçüm aracı ile ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanmaktadır (Gözüm & Aksayan, 2003). Kategorik maddelerin değerlendirilmesinde iki gözlemci arasındaki uyum Cohen Kappa katsayısı ile ölçülmektedir. Cohen Kappa katsayısı gözlemciler arasındaki uyumun şansa bağlı olabileceğini de dikkate aldığı için, iki gözlemci arasındaki yüzde orantı olarak bulunan uyumdan daha güçlü bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Kılıç, 2015). Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer almaktadır. Eğer kappa katsayısı, " $0 \leq \kappa < 0.20$ " ise uyumluluk yoktur; " $0.20 \leq \kappa < 0.40$ " ise zayıf düzeyde uyumluluk vardır; " $0.40 \leq \kappa < 0.60$ " ise orta düzeyde uyumluluk vardır; " $0.60 \leq \kappa < 0.80$ " ise çok iyi(yeterli) düzeyde uyumluluk vardır; " $0.80 \leq \kappa < 1.00$ " ise mükemmel düzeyde uyumluluk vardır şeklinde yorumlanmaktadır (Özdamar, 2002). Gözlemciler arası uyum testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Gözlemciler Arası Uyum Testi Sonuçları

<i>Gözlemler</i>	<i>Kappa değeri</i>	<i>p</i>
Birinci Gözlem	0,703	0,001
İkinci Gözlem	0,755	0,001
Üçüncü Gözlem	0,705	0,001
Dördüncü Gözlem	0,757	0,001
Beşinci Gözlem	0,772	0,001

Tablo 4'e göre, iki gözlemci arasındaki uyumluluk katsayıları birinci gözlemlerde ($\kappa=0.703$, $p<0.05$); ikinci gözlemlerde ($\kappa=0.755$, $p<0.05$); üçüncü gözlemlerde ($\kappa=0.705$, $p<0.05$); dördüncü gözlemlerde ($\kappa=0.757$, $p<0.05$) ve beşinci gözlemlerde ($\kappa=0.772$, $p<0.05$) olarak hesaplanmıştır. Tüm gözlemlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gözlemciler arasındaki uyumluluk katsayılarının $\kappa>0.7$ çok iyi (yeterli) düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar anasınıfı çocuklarının katılım düzeylerini değerlendirmede Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

3.4.4. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması

Proje yaklaşımında öğrenme sürecine çocukların etkin katılımı sağlanarak yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsatlar sunulmaktadır. Proje yaklaşımı, çocukların öğrenme sürecine odaklanmasını sağlaması, çocuğu aktif kılması ve çocuk merkezli bir yaklaşım olması açısından büyük önem taşımaktadır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı, beş yaş grubundaki çocukların katılım düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı geliştirilmeden önce, "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan (2013) yararlanılmış ve çocukların katılım düzeylerini desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda çocukların yaş grubu, ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında öğrenme süreçleri oluşturulurken proje yaklaşımın aşamaları dikkate alınmış, belirlenen her bir projede başlama-planlama, projeyi uygulama ve projenin sonuçlandırılması ile değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim hazırlanırken çocukların katılım düzeylerini geliştirici etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı

eğitim programı kapsamında Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri, hareket etkinlikleri, drama etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri yer almaktadır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı haftada üç gün olmak üzere toplam on hafta boyunca uygulanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında “Kumaş Projesi”, “iek Projesi”, “Lokum Projesi” olmak üzere üç ayrı proje hazırlanmıştır. Her bir proje kapsamında üç ayrı eğitim planı oluşturulmuştur (EK 6).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı hazırlandıktan sonra Ankara Üniversitesi, Hacettepe niversitesi ve Afyon Kocatepe niversitesi'nde Okul ncesi Eğitimi ve ocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman olan 7 ayrı ğretim üyesinin ve okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar üzerine çalışan deneyimli bir okul öncesi öğretmeninin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, amaçların dağılımındaki uygunluk ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Programda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kumaş projesi, pilot uygulama kapsamında 8-19 Ağustos 2016 tarihleri arasında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda beş yaş grubu çocuklarına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucu son düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

3.4.5. Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması

Mozaik yaklaşımı, çocukların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve uygulamaların planlanması sürecine aktif bir şekilde nasıl katılabilecekleri konusunda öğretmenlere önemli ipuçları sunabilmektedir. Mozaik yaklaşımı, okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerini ve deneyimlerini temel alması, çocukların eğitim kurumlarındaki katılım süreçlerini desteklemesi ve ocuk merkezli bir yaklaşım olması açısından oldukça önemlidir. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı, beş yaş grubundaki çocukların katılım düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı geliştirilmeden önce, “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan (2013) yararlanılmış ve çocukların katılım düzeylerini desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda çocukların yaş grubu, ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programında öğrenme süreçleri oluşturulurken mozaik yaklaşımın aşamaları dikkate alınmış, belirlenen her bir temada birinci, ikinci ve üçüncü aşamalara yer verilmiştir.

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim hazırlanırken çocukların katılım düzeylerini geliştirici etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri, hareket etkinlikleri, drama etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri yer almaktadır. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı haftada üç gün olmak üzere toplam on hafta boyunca uygulanmıştır.

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programında yer alan temalar, mozaik yaklaşımında çocukların öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri vurgusundan yola çıkılarak belirlenmiştir. Eğitim programında öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri ve oyun alanı ile ilgili düzenlemeler olmak üzere toplam üç tema yer almaktadır. Her bir tema kapsamında üç ayrı eğitim planı oluşturulmuştur (EK 6).

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı hazırlandıktan sonra Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman olan 7 ayrı öğretim üyesinin ve okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar üzerine çalışan deneyimli bir okul öncesi öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen amaç ve kazanımların programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, amaçların dağılımındaki uygunluk ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Programda gerekli düzeltmeler yapıldıktan

sonra eğitim programında yer alan birinci tema, pilot uygulama kapsamında 8-19 Ağustos 2016 tarihleri arasında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda beş yaş grubu çocuklarına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucu son düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

3.4.6. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön-test uygulamaları araştırmacı tarafından 26-30 Eylül 2016 tarihleri arasında sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlük eğitim akışında gerçekleşen oyun ve etkinlik zamanlarında sınıf ortamında bulunarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Her bir çocuğa ön test uygulaması kapsamında gerçekleştirilen gözlemler ortalama olarak 55-60 dakika arasında sürmüştür. Gözlem sonuçları ise her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlara kaydedilmiştir.

3.4.7. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra, 3 Ekim 2016-9 Aralık 2016 tarihleri arasında deney 1 grubunu oluşturan çocuklara "Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı" uygulanmıştır. Deney 1 grubunda yer alan çocuklara, 10 hafta boyunca haftada 3 gün, günde yaklaşık 4 saat olacak şekilde 120 saat proje yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) yönelik eğitimlerine devam etmişlerdir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı sınıf içinde, okul bahçesinde ve okul dışında gerçekleşen gezilerdeki alanlarda uygulanmıştır. Eğitim programı kapsamında kullanılacak tüm materyaller araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmıştır. Her bir projeye başlamadan önce, proje konusu ile ilgili çocuklar ile birlikte birer konu ağı oluşturulmuş, projeler süresince konu ağına gerekli güncellemeler yapılmıştır. Projelerin sonlandırma aşamalarında sergiler düzenlenerek, çocukların aileleri ile birlikte paylaşımlarda bulunulmuş ve proje üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Eğitim süresince yapılan uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmış olup, sıklıkla fotoğraf çekimleri

gerçekleştirilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında “Kumaş Projesi” 11 gün, “Çiçek Projesi” 10 gün, “Lokum Projesi” ise 9 gün sürmüştür.

3.4.8. Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra, 3 Ekim 2016-9 Aralık 2016 tarihleri arasında deney grubunu oluşturan çocuklara “Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı” uygulanmıştır. Deney 2 grubunda yer alan çocuklara, 10 hafta boyunca haftada 3 gün, günde yaklaşık 4 saat olacak şekilde 120 saat mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’na (2013) yönelik eğitimlerine devam etmişlerdir.

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programı sınıf içinde, okul binasının iç mekânlarında, okul bahçesinde ve okul dışında gerçekleşen gezilerdeki alanlarda uygulanmıştır. Eğitim programı kapsamında kullanılacak tüm materyaller araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmıştır. Her bir temaya başlamadan önce, çocukların görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla birer katılım panosu oluşturulmuş, projeler süresince katılım panosunda gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Temaların sonlandırma aşamalarında sergiler düzenlenerek, çocukların aileleri ile birlikte paylaşımlarda bulunulmuş ve temalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Eğitim süresince yapılan uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmış olup, sıklıkla fotoğraf çekimleri gerçekleştirilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında “Birinci tema” 9 gün, “İkinci Tema” 11 gün, “Üçüncü Tema” ise 10 gün sürmüştür.

3.4.9. Son Testlerin Uygulanması

12-16 Aralık 2016 tarihleri arasında ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanmıştır.

3.4.10. Çocuklara Görüşme Formunun Uygulanması

19-23 Aralık 2016 tarihleri arasında çocuk görüşme formu deney 1 ve deney 2 grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Görüşmeler çocuklar ile birebir çocukların okulda kendilerini rahat hissedebilecekleri, sessiz ortamlarda araştırmacı

tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika arasında sürmüştür ve yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.4.11. Öğretmenlere Görüşme Formunun Uygulanması

19-20 Aralık 2016 tarihleri arasında öğretmen görüşme formu deney 1 ve deney 2 grubunun öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler öğretmenler ile birebir okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür ve yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.4.12. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra eğitimin kalıcılığını test etmek amacıyla araştırmacı tarafından "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" 16-20 Ocak 2017 tarihleri arasında deney gruplarındaki tüm çocuklara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, önce nicel sonra nitel veri toplama süreçleri gerçekleşmiş olup, nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır. Nicel veriler için nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel istatistiklerden yararlanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde öncelikle normalliğe, homojenliğe ve birbirinden bağımsız olup olmadığına bakılmıştır (Green ve Salkind, 2007). Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler için uygun istatistiksel yöntemler yardımıyla değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilks'den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). İki'den çok bağımlı değişkenlerin analizlerinde normal dağılımdan gelmemeleri nedeniyle Friedman's Two-Way ANOVA kullanılmış; anlamlı farklılıkların çıkması durumunda Çoklu Karşılaştırma Testlerinden yararlanılarak birbiriyle farklılık gösteren değişkenler tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken

değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi durumunda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. İki bağımlı değişken arasındaki farklılık incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi durumunda Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler; verilerin kodlanması, var olan temaların organizasyonu, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere toplam 4 aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Birinci aşamada kayda alınan tüm görüşmeler yazılı metinlere dönüştürülmüştür. İkinci aşamada bu metinler iki araştırmacı tarafından bir bütün olarak kodlanmıştır. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacıların, aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Nitel veri analizinin güvenilirliği; $[\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu formül kullanılarak yapılan hesaplama sonrası kodlayıcı güvenilirliği %88 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen %80 uyum düzeyinin üzerinde olduğu için kodlamanın güvenilir olduğu görülmektedir. Üçüncü aşamada araştırmadan elde edilen veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve daha önceden belirlenen temalar dışında, ayrı bir temanın oluşmadığı üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Son aşamada, belirlenen temalara göre elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

3.6. Ön Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Deney grupları ve kontrol grubundaki çocukların ön test ölçümlerine yönelik normallik testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3.5: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Ön Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnova Shapiro-Wilk

	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Deney 1	0,212	24	0,007	0,891	24	0,014
Deney 2	0,155	26	0,111	0,939	26	0,13
Kontrol	0,238	26	0,001	0,856	26	0,002

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 5 incelendiğinde, ön test ölçümlerinde en az bir grubun p değerinin 0.05'ten düşük olması nedeniyle deney gruplarının ve kontrol grubunun normal dağılım göstermediği görülmektedir.

3.7. Son Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Deney grupları ve kontrol grubundaki çocukların son test ölçümlerine yönelik normallik testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Son Test Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnova</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Deney 1	0,155	24	0,143	0,953	24	0,315
Deney 2	0,138	26	0,200*	0,95	26	0,226
Kontrol	0,173	26	0,044	0,942	26	0,049

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 6 incelendiğinde, son test ölçümlerinde en az bir grubun p değerinin 0.05'ten düşük olması nedeniyle deney gruplarının ve kontrol grubunun normal dağılım göstermediği görülmektedir.

3.8. Kalıcılık Testi Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Deney grupları ve kontrol grubundaki kalıcılık testi ölçümlerine yönelik normallik testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Deney Grupları ve Kontrol Grubu İçin Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği Kalıcılık Testi Ölçümlerine Yönelik Normallik Testi Sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnova</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Deney 1	0,184	24	0,034	0,876	24	0,007
Deney 2	0,156	26	0,105	0,958	26	0,362

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 7 incelendiğinde, kalıcılık testi ölçümlerinde en az bir grubun p değerinin 0.05'ten düşük olması nedeniyle deney gruplarının ve kontrol grubunun normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına

göre puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p < 0,05$). Birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmıştır. Bazı puanlar normal dağılmış ($p > 0,05$) görünse de yapılacak testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle ve sonuçlar doğrultusunda non-parametrik testler uygun görülmüştür

3.9 Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın nicel aşamasında deney ve kontrol grubu ile ön test, son test ve kalıcılık testini içeren 2x3 karışık desen kullanılmıştır. İç geçerliliği sağlamak için, gruplar bazı özelliklerine göre eşleştirilmiş ve gruplara ilişkin demografik özellikler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenler açısından denkliği incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel açıdan fark olmadığı ($p > 0,05$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca deneysel çalışmalarda denek kaybının iç geçerliliği tehdit eden bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak deney 1 grubundan (n:24), deney 2 grubundan (n:26), kontrol grubundan ise (n:24) toplam 74 çocuk örneklem grubuna alınmıştır. Eğitim programlarının uygulanması sürecinde sürekli devamsızlık yapan ve son-testlere katılmayan bir çocuk olmadığı için araştırma kapsamında herhangi bir denek kaybı olmamıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında ise, araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için çocukların ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşime girmiştir. Ayrıca araştırmacı 10 haftalık eğitim programı boyunca çalışma grubunda yer alan çocuklar ve öğretmenler ile birlikte çalışmıştır. Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıflardaki çocuklar ve öğretmenler ile uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında paylaşımlarda bulunularak uzun süreli bir etkileşim sağlanmıştır. Böylece, araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanan etkiyi azaltmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) sağlamak amacıyla araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulları ve çalışma grubunun özellikleri ve araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır. Mozaik ve Proje Yaklaşımlarına Dayalı Eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular Tablo 8 ile Tablo 13 arasında yer almaktadır.

4.1. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen ön test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 4.1: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öntest Ortalama	Grup					Kruskal Wallis H Testi			
	n	X	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Deney 1	24	1,84	1,8	1,4	2,6	0,37	33,21	2,118	0,347
Deney 2	26	1,93	2	1	2,6	0,35	40,58		
Kontrol	26	1,97	2	1,6	2,6	0,35	41,31		
Toplam	76	1,92	1,9	1	2,6	0,36			

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 8 incelendiğinde Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön test puan ortalamalarına bakıldığında, deney 1 grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,84, deney 2 grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,93 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,97 olduğu belirlenmiştir. Deney gruplarının ve kontrol grubunun Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [($H=2.118$); $p>.05$]. Kaptan (1998) deneysel desende yapılan araştırmalarda, deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak, deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocukların benzer katılım düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 4.2: Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Son-Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sontest Ortalama	Grup						Kruskal Wallis H Testi		
	n	X	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Deney 1	24	3,48	3,4	2,8	4,4	0,46	55,77	48,019	0,001
Deney 2	26	3,19	3,2	2,6	3,8	0,31	46,13		
Kontrol	26	2,42	2,4	1,6	3,2	0,32	14,92		
Toplam	76	3,02	3	1,6	4,4	0,58		3-1	3-2

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 9 incelendiğinde Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney 1 grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,48 deney 2 grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,19 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,42 olduğu belirlenmiştir. Deney gruplarının ve kontrol grubunun Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [($H=48,019$); $p<.05$]. Bu durumun deney gruplarının lehine bir sonuç olduğu düşünülebilir. Proje yaklaşımına ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin deney grubundaki çocukların katılım düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında öğrenme süreçleri oluşturulurken proje yaklaşımın aşamaları dikkate alınmış, belirlenen her bir projede başlama-planlama, projeyi uygulama ve projenin sonuçlandırılması ile değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim hazırlanırken çocukların yaş grubu, ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim süreçleri göz önünde bulundurulmuş ve çocukların katılım düzeylerini geliştirici etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Bütün bunların bir sonucu olarak proje yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanlarının yükseldiği söylenebilir.

Proje yaklaşımında çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımları sağlanmaktadır ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri için çocuklara fırsatlar sunulmaktadır (Katz &Chard, 2000; Memişoğlu, 2008).

Arıkan ve Kimzan (2016) "Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları" adlı proje çalışmasını bir anaokuluna devam etmekte olan ekonomik açıdan dezavantajlı 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygulamışlardır. Araştırma sonucunda uygulanan projenin, ekonomik açıdan dezavantajlı çocukları çok yönlü olarak desteklediğini, projenin başlangıç ve sonlandırma aşamaları karşılaştırıldığında çocukların öğrenme ve gelişim alanlarında büyük farklılıklar belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Beneke ve Ostrosky (2015) proje yaklaşımına dayalı eğitimin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, çocukların proje süresince etkinliklere büyük ölçüde katılım gösterdikleri ve proje sonunda çocukların dil gelişiminde ve oyun davranışlarında olumlu yönde değişimler görüldüğü belirlenmiştir.

Burns ve Lewis (2016) proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, önemli toplumsal konular hakkında fikirler geliştirebilmeleri adına çocuklara somut deneyimler kazandırdığını ve yaratıcılıklarını geliştirdiklerini vurgulamışlardır.

Çabuk ve Haktanır (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar, öğretmenler ve aileler açısından etkisini inceledikleri çalışmada, projenin sonunda çocukların bilgi düzeylerindeki önemli artış dikkatlerini çekmiştir. Ayrıca proje yaklaşımı ile sınıfta gerçekleştirilen diğer uygulamalar karşılaştırıldığında, proje yaklaşımı ile çocukların aktif katılımlarının sağlandığı ve çocukların projenin tüm aşamalarına büyük ilgi duydukları belirlenmiştir.

Chun, Hertzog, Gaffney ve Dymond (2011) uygulanmakta olan mevcut program ile bütünleştirilmiş proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, bir okul öncesi eğitim kurumunda su konulu bir proje uygulamışlardır. Uygulanan proje sonrasında, çocukların sınıf içinde aktif katılımlarının sağlandığı kendi görüş ve deneyimlerini rahatlıkla ifade etmeye başladıkları ve toplumsal konulara ilişkin duyarlılıklarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mitchell, Teresa, Foulger, Wetzel ve Rathkey (2009) proje yaklaşımını uygulayan bir öğretmenin çocukların projeyi planlama aşamasına katılımlarını ve problem çözme becerilerini destekleme stratejilerini belirledikleri araştırma sonucunda öğretmenin proje çalışmaları sırasında rehber rolünün çocukların öğrenme

süreçlerine yönelik gereksinimlerini büyük ölçüde karşıladığı, çocukların kendi ilgi duydukları konuları ifade ettikleri ve problem çözme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Ok Lee, Lee ve Lee (2015) yapmış oldukları bir araştırma kapsamında, Güney Kore'deki bir anaokulunda kültürel yiyecekleri konu alan proje yaklaşımına dayalı bir eğitim gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların öğrenme süreçlerine katılımlarını büyük ölçüde desteklediği, çocuklara toplumsal açıdan büyük deneyimler kazandırdığı ve çocukların kültürel duyarlılıklarının artmasına katkı sağladığı şeklinde açıklanmıştır.

Rahman, Yasin ve Yassin (2012) proje yaklaşımına dayalı eğitimi konu alan araştırmalarında, bir okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişim alanlarına ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocukların eğitim sırasında öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım gösterdiklerini ve etkinliklere katılmaktan büyük keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Proje yaklaşımına ilişkin uygulamaların çocukların gelişim alanlarına (Yıldız Bıçakçı & Gürsoy, 2010); kavram gelişimlerine (Angın & Arı, 2014; Aral, Kandır, Bütün Ayhan & Can Yaşar, 2010); problem çözme becerilerine (Oğuz, 2012 ve okul olgunluğuna (Dizman Özaslan, 2010) olumlu etkilerinin belirlendiği çalışmaların da yapıldığı görülmektedir.

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programında yer alan temalar, mozaik yaklaşımında çocukların öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri vurgusundan yola çıkılarak belirlenmiştir. Mozaik yaklaşımına dayalı eğitim hazırlanırken çocukların yaş grubu, ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim süreçleri göz önünde bulundurulmuş ve çocukların katılım düzeylerini geliştirici etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Bütün bunların bir sonucu olarak mozaik yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" son test puanlarının yükseldiği söylenebilir. Mozaik yaklaşımında kullanılan katılım süreçlerini destekleyici ve görsel yöntemler çocukların görüş ve deneyimlerini ifade edebilmelerine büyük katkılar sağlamaktadır (Clark, 2011).

Armistead (2008) çocukların okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada mozaik yaklaşımını kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kişisel deneyimlerinin devam etmekte oldukları kurumun niteliği hakkındaki görüşlerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuldaki deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilen çocukların oyun ve öğrenme süreçleri ile ilgili karar verme mekanizmalarında etkin olarak katıldıkları belirlenmiştir.

Baird (2014) küçük çocukların devam etmekte oldukları okul öncesi eğitim kurumları ve ev ortamları hakkındaki görüş ve deneyimlerini incelediği araştırmada, mozaik yaklaşımında yer alan bütün aşamalar kullanılmıştır. Çocukların mozaik yaklaşımına dayalı etkinlikler sırasında görüş ve deneyimlerini rahatlıkla ifade ettikleri, grup etkinliklerinin yanı sıra bireysel paylaşımlarda da okul ve ev ortamında vakit geçirmekten keyif aldıkları yerleri belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Boileau (2006) küçük çocukların doğal yaşam ile ilgili görüş ve deneyimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, açık ve kapalı oyun alanlarında gerçekleştirilebilecek, çocukların doğrudan deneyim kazanabilecekleri, oyun etkinliklerinin yer aldığı program kapsamında mozaik yaklaşımından yararlanmıştır. Uygulanan program kapsamında çocukların duysal deneyimler, açık uçlu materyaller ve canlılarla doğrudan etkileşim kurma süreçlerine büyük ilgi duydukları belirlenmiştir. Ayrıca yetişkinlerin rehber rolünün, çocukların doğal yaşamdaki katılım süreçlerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Coleyshaw, Whitmarsh, Jopling ve Hadfield (2010) çocukların okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerden yola çıkarak kurumların niteliğini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, mozaik yaklaşımında yer alan aşamaları dikkate almışlardır. Çocukların görüşleri incelendiğinde ise okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini arttırmak için çocuklara sunulan seçeneklerin artırılması, çocukların katılım süreçlerine rehberlik edilmesi, öğrenme ortamlarının ve etkinliklerin çocuklar ile birlikte düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Ferguson (2009) çocukları dinleme süreçleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, mozaik yaklaşımında yer alan etkinliklerden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda

çocukları dinlemenin özellikle onların ilgilerinin, gereksinimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesinde ve çocukların öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Levy ve Thompson (2015) 5-6 yaş grubundaki çocukların okumaya ilişkin tutumlarını ve okuma süreçlerine olan katılımlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmada, mozaik yaklaşımdan yararlanmışlardır. Araştırmada, mozaik yaklaşımında yer alan aşamaların ve süreçlerin küçük çocukların katılımını belirgin ölçüde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Moore (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların okulda dikkatlerini çeken alanlar hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada mozaik yaklaşımında yer alan bazı aşamalardan yararlanmıştır. Araştırma sonucunda dinleme süreçlerine yer verildiği ve çocukların aktif katılım gösterdikleri zaman eğitim kurumu hakkındaki görüş ve deneyimlerini daha kolay ifade edebildikleri belirlenmiştir.

Skrobot (2016) bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubundaki çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada mozaik yaklaşımını kullanmıştır. Çocukların açık oyun alanlarında daha çok kaba motor becerilerini geliştiren oyun materyalleriyle oynamaktan keyif aldıkları ve oyun alanlarına yeni materyaller eklendiğinde oyun sürelerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinde mozaik yaklaşımdan etkili bir şekilde yararlanıldığı vurgulanmıştır.

Waller ve Bitou (2011) çocukların açık oyun alanları hakkındaki görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş oldukları projede mozaik yaklaşımında yer alan birinci ve ikinci aşamalarında yer alan etkinlikleri kullanmışlardır. Proje kapsamında kullanılan bu aşamaların, çocukların oyun alanlarındaki deneyimlerini ve katılım süreçlerini doğrudan etkilediğini ve çocukların ifade ettikleri durumların oyun alanlarında yapılan düzenlemelere önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalardaki okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimlerin çocukların katılım süreçlerini olumlu yönde

desteklemesine ilişkin sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.3. Deney Gruplarında Yer Alan Çocukların Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney gruplarında yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 4.3: Deney Gruplarında Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Kalıcılık Testi Ortalama</i>	<i>Grup</i>						<i>Mann Whitney U Testi</i>		
	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Deney 1	24	3,53	3,4	3	4,2	0,44	30,1	-2,118	0,029
Deney 2	26	3,23	3,2	2,6	3,8	0,3	21,25		
Toplam	50	3,37	3,2	2,6	4,2	0,4			

Deney Grubu 1: Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Deney Grubu 2: Mozaik Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uygulanan Grup

Tablo 10 incelendiğinde Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği kalıcılık testi puan ortalamalarına bakıldığında, deney 1 grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,4 iken deney 2 grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,2 olduğu belirlenmiştir. Deney gruplarının Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [(z=-2,118); p<.05]. Deney 1 grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin, deney 2 grubuna uygulanan mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinden daha kalıcı olduğu söylenebilir. Proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programlarının her iki gruptaki çocukların katılım düzeylerini artırdığı görülmektedir. Fakat proje yaklaşımında yer alan aşamaların mozaik yaklaşımında yer alan aşamalara göre daha sistematik olması ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul dışındaki alanlarda da uygulanarak çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin daha kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir. Vengopal (2016) okul öncesi dönemde uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitim sırasında çocuklara gerekli olanakların sunulmasının onların öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılımlarını sağlayacağını belirtmektedir. Buna ek olarak, proje yaklaşımına dayalı eğitim vererek eğitimin kalıcılığını ölçen başka araştırmalarda da proje yaklaşımına dayalı eğitimin

etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Memişoğlu 2008, Yıldız-Bıçakçı 2009, Oğuz, 2012). Mercieca ve Mercieca (2014) okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım ve dinleme süreçlerini geliştirmek için mozaik yaklaşımından etkin bir şekilde yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Waller (2014) çocukların açık oyun alanlarındaki katılım süreçlerini incelemeyi amaçlayan araştırmada, mozaik yaklaşımına dayalı etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, yetişkinlerin çocukların katılım süreçlerine etkili şekilde rehberlik ettikleri zaman katılım süreçlerinde olumlu yönde değişimler görüldüğü belirlenmiştir.

4.4. Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney 1 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 4.4: Deney 1 Grubunda Yer Alan Çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları

Deney 1 Grubu	Grup					Friedman’s Two Way ANOVA			
	n	X	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	Chi Square	p
Ön-Test	24	1,84	1,8	1,4	2,6	0,37	1		
Son-Test	24	3,48	3,4	2,8	4,4	0,46	2,4	42,241	0,001
Kalıcılık Testi	24	3,53	3,4	3	4,2	0,44	2,6		

1-2 1-3

Tablo 11 incelendiğinde Deney 1 grubundaki çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” ön-test puan ortalamaları 1,84, son-test puan ortalamaları 3,48 ve kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 3,53 olduğu belirlenmiştir. Deney 1 grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$p < .05$]. Deney 1 grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimden sonra yapılan son-test ve son-testin uygulanmasından dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi ortalama puanları, ön-test ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testindeki puan artışı proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyine olan etkisini açıklar niteliktedir.

Beneke ve Ostrosky (2013) proje yaklaşımının çocukların dikkat sürelerini, motivasyonlarını ve ilgi düzeylerini artırarak katılım süreçlerini desteklediğini vurgulamışlardır. Harris ve Gleim (2008) yapmış oldukları çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin kaynaştırma eğitimi alan okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda, çocukların özellikle küçük grup etkinliklerinde yer almalarının sosyal gelişimlerine büyük katkılar sağladığı, proje sonunda kendilerini rahatlıkla ifade etmeye başladıkları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının uzun süre sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Wastin ve Han (2014) proje çalışmaları sırasında gerçekleştirilen etkinliklere aktif bir şekilde katılan çocukların proje boyunca yapmış oldukları çalışmalarını incelediklerinde özellikle düşük düzeyde performans sergileyen çocukların bilişsel gelişimlerinde ve öğrenme süreçlerinde önemli değişimler olduğunu vurgulamışlardır.

Deney 2 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 4.5: Deney 2 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” Ön-Test/Son-Test/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman’s Two Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>Deney 2 Grubu</i>	<i>Grup</i>					<i>Friedman’s Two Way ANOVA</i>			
	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Chi Square</i>	<i>p</i>
Ön-Test	26	1,93	2	1	2,6	0,35	1		
Son-Test	26	3,19	3,2	2,6	3,8	0,31	2,4	43,221	0,001
Kalıcılık Testi	26	3,23	3,2	2,6	3,8	0,3	2,6		

1-2 1-3

Tablo 12 incelendiğinde Deney 2 grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön-test puan ortalamaları 1,93, son-test puan ortalamaları 3,19 ve kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 3,23 olduğu belirlenmiştir. Deney 2 grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$p < .05$]. Deney 2 grubuna uygulanan mozaik yaklaşımına dayalı eğitimden sonra yapılan son-test ve son-testin uygulanmasından dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi ortalama puanları, ön-test ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testindeki puan artışı mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam

ettiğini göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar, mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyine olan etkisini açıklar niteliktedir.

Bowden-Clissold (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İngiltere'deki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların okul hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi için mozaik yaklaşımının aşamaları kullanılmıştır.

Popa ve Stan (2013) çocukların öğrenme ortamları hakkındaki görüş ve deneyimlerini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, mozaik yaklaşımının birinci aşamasında yer alan fotoğraf çekimi etkinliklerini kullanmışlardır. Araştırma kapsamında çocuklar tarafından çekilen fotoğraflar incelenip, analiz edildiğinde çocukların özellikle açık hava oyun alanlarında vakit geçirmekten keyif aldıkları ve okulda estetik değeri olan materyallerin ilgilerini çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan çocukların "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeğinden" elde edilen ön test, son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 4.6: Kontrol grubunda yer alan çocukların "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" Ön-Test/Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Kontrol Grubu</i>	<i>Grup</i>							<i>Wilcoxon Testi</i>	
	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Ön-Test	26	1,97	2	1,6	2,6	0,35	11,38		
Son-Test	26	2,42	2,4	1,6	3,2	0,32	13,89	-3,319	0,001

Tablo 13 incelendiğinde Kontrol grubundaki çocukların Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön-test puan ortalamaları 1,97 iken son-test puan ortalamalarının ise 2,42 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$p < .05$]. Kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarının yükselmesi, çocukların gelişim sürecinde yer almaları ve "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın" çocukların katılım düzeylerini desteklediği şeklinde açıklanabilir. Buna karşın kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nde" yer alan katılım

düzeylei açısından değerlendirildiğinde, katılım duzeylerinin oldukça düşük bir duzeyden yine düşük bir dereceye yükseldiği görülmektedir. Buna karşın proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney gruplarındaki çocukların katılım duzeylerinin oldukça düşük bir duzeyden orta üstü bir duzeye yükseldiği ise dikkat çekmektedir.

4.5. Deney Gruplarında Yer Alan ocukların Katılım Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, deney grubundaki çocukların okulda yapılan etkinlikler, okuldaki karar verme süreçleri ve öğretmenlerinin karar verme süreçleri hakkındaki görüşleri olmak üzere toplam 3 tema altında toplanmıştır.

4.5.1. Deney 1 Grubundaki ocukların Okulda Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Çocukların büyük bir çoğunluğu (n=13) okula öğrenmek için geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ocuklar okula ders yapmak için (n=5), okulu sevdikleri için (n=4) ve oyun oynamak için (n=2) geldiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar okulda en çok oyun oynamayı (n=12) ve boyama yapmayı (n=10) sevdiklerini belirtmişlerdir. Okulda en çok deney yapmayı (n=1) ve arkadaşlarına yardım etmeyi (n=1) sevdiğini söyleyen çocuklar da bulunmaktadır. Cremin ve Slatter (2004) küçük çocukların okulları hakkındaki düşüncelerini inceledikleri çalışmada, çocukların özellikle arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmekten, oyun oynamaktan keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kington, Gates ve Sammons (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenleri çocukların okulda en çok oyun, sanat ve okuma-yazma etkinliklerine katılmayı sevdiklerini belirtmişlerdir.

4.5.2. Deney 1 Grubundaki ocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

Çocuklar okulda (n=7) oyun oynamaya ve boyama yapmaya (n=6) karar verebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ocuklar sınıfta şarkı söyleyecekleri (n=1) ve diş fıralayacakları zamanlarda karar verdiklerini (n=1) belirtmişlerdir. Çocukların bir kısmı okulda (n=5) karar verdikleri bir süreç olmadığını belirtirken, bazı çocuklar ise (n=4) bu soruya cevap vermemiştir.

Çocuklar okulda karar verdikleri süreçlere şu şekilde örnekler vermiştir:

Ç1: “Karar vermiyorum ki ben, öğretmenim karar veriyor.”

Ç5: “Oyun oynarken arkadaşlarıma kendim karar veriyorum.”

Ç11: “Mesela boyamalara, neleri boyayacağıma ben karar veriyorum.”

Ayrıca proje yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki çocukların büyük bir kısmı (n=19) okuldaki kararların öğretmenler tarafından verildiğini ifade ederken, kararların arkadaşları (n=2), annesi (n=1) ve müdür (n=1) tarafından verildiğini söyleyen çocuklar da vardır. Çocuklardan sadece biri ise okuldaki kararların kimin tarafından verildiğini bilmediğini söylemiştir. Elde edilen bulgulardan çocukların okuldaki karar verme süreçlerinde öğretmenlerinin otoritesinin farkında oldukları ve karar verme süreçlerine sınırlı bir şekilde dahil oldukları söylenebilir. Sheridan ve Samuelsson (2001) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar okulda oynadıkları oyunlara ve etkinliklere tek başlarına karar verebilirken, öğretmen tarafından belirlenen etkinliklere ve rutinelere ise karar veremediklerini belirtmişlerdir. Robertson, Kinos, Barbour, Pukk ve Rosqvist (2015) okul öncesi çocuklarının okulda alınan kararlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, çocuklar öğretmenleri tarafından belirlenen kararların gerekli olduğunu ve öğretmenlerini yaşanan anlaşmazlıklar için çözüm yolları bulan deneyimli bir yetişkin olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca akran ilişkilerinin ve sınıf ortamında yaşanan anlaşmazlıkların da çocukların karar verme süreçlerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4.5.3. Deney 1 Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

Çocuklar sınıfta öğretmenleri ile birlikte resim yapmaya (n=7) ve oyun oynamaya (n=2) karar verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenleri ile sınıfta karar verdiği durumlara örnek olarak sınıfa ödül getirmeyi (n=2), öğretmenin başkan seçimini (n=2) ve dersleri (n=2) ifade eden çocukların da olması dikkat çekicidir. Çocukların bir kısmı (n=9) sınıfta öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri herhangi bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Çocuklar öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri durumlara şu şekilde örnekler vermiştir:

Ç9: “Nasıl bir etkinlik yapacağımıza, aslında o kendi karar veriyor da biz ağladığımız zaman, mutsuz olduğumuz zaman bizi yanına çağırıyor.”

Ç10: “Ödül getirmeyi, mesela ben yarın okula lokum getireceğim, öğretmenime söyledim.”

Ç14: “Bir keresinde parmak oyunu oynamıştık istediğim kişiyi ben kendim seçmiştim. Öğretmenim tamam dedi.”

Çocuklar sınıfta gerçekleştirilen bir etkinliğe katılmak istemedikleri zaman, yine de etkinliğe katılmaya çalıştıklarını (n=9), yerlerinde oturup beklediklerini (n=7) ve öğretmenleri ile konuştuklarını (n=6) belirtmişlerdir. Çocuklardan ikisi ise bu soruya cevap vermemiştir. Çocukların etkinliğe katılmak istemedikleri zaman neler yaptıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ç3: “Öğretmenim ben kitap yapmak istiyorum derim. Öğretmenim izin verir ya da vermez. Verirse kitap yaparım, vermezse etkinliği.”

Ç15: “İzin alırım öğretmenden. Öğretmenim ben sıkıldım derim.”

Ç16: “Sıkılınca otururum mindere bakarım. Bebeklere bakarım tabi.”

Ç22: “Sandalyede oturup, beklerim.”

Elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların bir kısmının sınıfta öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri herhangi bir durumun olmadığını belirtmeleri katılım süreçleri açısından oldukça düşündürücüdür. Okul öncesi çocuklarının katılım süreçlerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin çocukların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için gerekli olanakları sunmaları gerekmektedir. Çocukların görüşlerinden yola çıkarak sınıfta gerekli düzenlemelerin yapılması da oldukça önem taşımaktadır. Dockett, Kearney ve Perry (2012) çocukların katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin çocukların deneyimlerine ilişkin olumsuz bakış açıları yüzünden çocukların katılım süreçlerinin sınırlandırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Emilson ve Johansson (2013) çocukların katılım süreçlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimler üzerine gözlemler yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların katılım süreçlerinin, çocukların etkinliklere katılmaya istekli olup olmadıklarına ve öğretmenlerin çocukları etkinliğe yönlendirme süreçleri ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

4.5.4. Deney 2 Grubundaki Çocukların Okulda Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Çocukların büyük bir çoğunluğu (n=17) okula öğrenmek için geldiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar okula etkinlik yapmak için (n=3), yazıldıkları için (n=1), istedikleri için (n=1), oynamak için (n=1), okul güzel bir yer olduğu için (n=1), okulu sevdiği için (n=1) ve öğretmeni dinlemek için (n=1) gittiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar okulda en çok oyun oynamayı (n=16) ve boyama yapmayı (n=7) sevdiğini belirtmişlerdir. Okulda şarkı söylemeyi (n=2) ve etkinlik yapmayı (n=1) sevdiğini söyleyen çocuklar da bulunmaktadır. Sheridan ve Samuelsson (2001) çocukların katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, çocukların büyük bir çoğunluğunun okulda oyun oynamayı sevdiği sonucuna ulaşmışlardır. Zamani (2016) çocukların bilişsel süreçlerini destekleyen açık hava oyun alanları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, çocukların özellikle doğal materyallerle oynamaktan keyif aldıkları ve oyun ortamlarında motor becerilerini destekleyen bölümleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

4.5.5. Deney 2 Grubundaki Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

Çocuklar okulda (n=11) oyun oynamaya, boyama yapmaya (n=4), bilmecelere (n=1), makasla kesmeye (n=1) etkinlik yapmaya (n=1) ve nöbetçi olmaya (n=1) karar verebildiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların bir kısmı ise (n=6) bu soruya cevap vermemiştir. Çocuklardan ikisi ise okulda karar verdiği bir süreç olmadığını belirtmiştir.

Çocuklar okulda karar verdikleri durumlara şu şekilde örnekler vermiştir:

Ç31: *“Etkinlik yapmaya karar veriyorum. Masaları çekiyorum ya etkinlik sırasında.”*

Ç36: *“Merkezlerde oynamaya karar veriyorum.”*

Ç49: *“Tabiki oyunlara karar veriyorum.”*

Ayrıca mozaik yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki çocukların büyük bir kısmı (n=24) okuldaki kararların öğretmenler tarafından verildiğini ifade ederken, kararların arkadaşları (n=2) tarafından verildiğini söyleyen çocuklar da vardır. Elde edilen bulgulardan çocukların okuldaki karar verme süreçlerinin öğretmenlerinin

aktif bir rol oynadığını ve karar verme süreçlerine sınırlı bir şekilde dahil oldukları söylenebilir.

Braswell (2016) çocukların etkinliklere katılım süreçlerini incelediği araştırmada, çocukların açık havada gerçekleşen etkinliklere diğer etkinliklere göre daha düşük düzeyde katılım gösterdiklerini, özellikle sınıfta gerçekleşen oyun etkinliklerindeki öğretmen çocuk etkileşiminin açık havada gerçekleşen etkinliklere göre daha yoğun olduğu belirlemiştir. Ayrıca öğretmen ve çocuğun birlikte yer aldığı etkinliklerde çocukların katılım sürecinin öğretmen tarafından yönlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Rosen (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar okulda özellikle günlük akış, oyuncak çeşitleri ve açık hava oyun alanları ile ilgili kararlar vermek istediklerini ve uygulanan programın içeriği hakkındaki genel kararların öğretmenler tarafından alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar uygulanan programın içeriği hakkında kararlar alırken, öğretmenleri ile birlikte fikir alışverişinde bulduklarını ve öğretmenin onayından geçen fikirleri yine öğretmenin rehberliğinde uygulamaya geçirdiklerini belirtmişlerdir.

4.5.6. Deney 2 Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

Çocuklar sınıfta öğretmenleri ile birlikte oyun oynamaya (n=12) ve resim yapmaya (n=2) karar verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenleri ile sınıfta karar verdiği durumlara örnek olarak şarkı açmayı (n=1), etkinlikleri (n=1), ödevleri (n=1), paylaşım gününde yapacakları (n=1), gezmeyi (n=1) ve müdür amcanın yanına gitmeyi (n=1) ifade eden çocuklar da vardır. İki çocuk sınıfta öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri herhangi bir durum olmadığını belirtirken, çocukların bir kısmı (n=4) ise bu soruya cevap vermemiştir.

Çocuklar öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri durumlara şu şekilde örnekler vermiştir:

Ç26: *“Şeker dağıttığımızda paylaşım gününde onlara karar veriyoruz.”*

Ç43: *“Gezmeye birlikte karar veriyoruz. İtfaiyeye götürür müsünüz diyoruz.”
Öğretmenim orada hiçbir şeye dokunmayın diyor sadece yangın söndüreceksiniz diyor.”*

Ç48: *“Oyun oynamaya karar veriyoruz. Yani öğretmenler etkinlik kuruyor biz de oynuyoruz aslında.”*

Çocuklar sınıfta gerçekleştirilen bir etkinliğe katılmak istemedikleri zaman, yine de etkinliğe katılmaya çalıştıklarını (n=11), öğretmenleri ile konuştuklarını (n=6) ve öğretmenlerinden izin alıp başka etkinlikler yaptıklarını (n=3) ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinliğe katılmak istemedikleri zaman yerlerinde oturup beklediklerini (n=2) ve canlarının sıkıldığını (n=1) söyleyen çocuklar da bulunmaktadır. Çocuklardan üçü ise bu soruya cevap vermemiştir.

Çocukların etkinliğe katılmak istemedikleri zaman neler yaptıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ç30: *“Öğretmenime söylerim. Öğretmenim bu etkinliği yapmak istemiyorum derim. Öğretmenim tamam bu etkinliği bitirelim başka etkinliğe geçelim der, azıcık düşünürüm sonra devam ederim.”*

Ç40: *“Yaparım, çünkü öğretmenlerin sözü tutulur.”*

Ç42: *“Üzülürüm. Öğretmenim oyuncak oynayabilir miyim derim.”*

Ç46: *“Öğretmenim ben oyun oynamak istiyorum derim. Öğretmenim hayır der, hayır derse üzülürüm.”*

Elde edilen bulgular incelendiğinde, çocuklara sunulan seçeneklerin az olması nedeniyle katılım süreçlerinin öğretmen tarafından büyük ölçüde sınırlandırıldığı söylenebilir. Çocukların katılım süreçlerini destekleyen okul öncesi öğretmenleri, çocukların seçimler yapabilmelerine ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlar verebilmelerini desteklemeli ve çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmaya çalışmalıdır (Donna & Joanne, 2005). Papadopoulou ve Gregoriadis (2016) yapmış oldukları çalışmada, küçük çocukların öğretmenleri ile etkileşimleri hakkındaki görüşlerini ve çocukların katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, çocukların öğretmenleri ile olumlu etkileşimleri olduğunu ifade ettikleri ve etkileşim biçimleri ile çocukların katılım süreçleri arasında bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri tarafından gereken ilgiyi ve desteği alan çocukların katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu çocukların kendilerini daha kolay ifade edebildikleri ve karar verme süreçlerine dahil oldukları belirlenmiştir. Okulda arkadaşları ve öğretmenleri ile sıklıkla

anlaşmazlıklar yaşayan çocukların ise katılım düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Deney 1 Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Görüşleri

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular deney 1 grubundaki öğretmenin; çocukların katılım süreçleri, çocukların karar verme süreçleri ve proje yaklaşımı hakkındaki görüşleri olmak üzere toplam 3 tema altında toplanmıştır.

4.6.1. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Katılım Süreçleri Hakkındaki Görüşleri

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni sınıfındaki çocukların etkinliklere katılımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *“Zaman zaman katılmak istemeyenler olabiliyor. Katılanlara imrendirecek ödülleri veriyorum. Böylece katılmayanları katmaya hazır hale getiriyorum.”*

Öğretmen çocukların okuldaki katılım süreçlerini geliştirmek için yapılması gerekenler için şöyle örnekler vermiştir:

Ö1: *“Etkinlik daha ilgi çekici hale gelmeli, öğrenci sayısı azaltılmalı ve sınıf düzeni daha çok eğitime uygun hale getirilmeli.”*

Öğretmen çocukların etkinliklere katılımlarını sağlamak için ödül yöntemi kullandığını belirtmiş ve çocukların katılım süreçlerini geliştirmek için öğrenme ortamında düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Dunphy (2012) çocukların uygulanmakta olan program hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin onların katılım süreçlerini büyük ölçüde destekleyeceğini belirtmektedir. Kultti (2015) Avustralya'daki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların katılım süreçlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin çocukların deneyimlerini dikkate alarak öğrenme süreçlerinde gerekli düzenlemeler yapmalarının çocukların etkinliklere katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşımlardır.

4.6.2. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni sınıfta çocuklar ile birlikte karar verdikleri durumlara şöyle örnekler vermiştir:

Ö1: *“Başkan seçimi. Bazen aynı etkinliğin alternatifi vardır. Çoğunluğun istediğini yaptırırım ya da iki grup halinde benzer iki farklı etkinliği yaptırırım.”*

Öğretmen çocuklar bir etkinliğe katılmak istemediğinde neler yaptığını ise şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: *“Etkinliği kısa tutarım. Daha ilgi çekici hale getiririm. Katılanları ödüllendirerek katılımı arttırırım. Esnek davranırım. Bazen eve ödev olarak gönderirim. Onu üzen bir olayın olup olmadığını, neden katılmak istemediğini sorarım.”*

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki hem öğretmenin hem de çocukların birlikte karar verdikleri durumlardan *“başkan seçimi”* örneğinin ortak olması çocukların sınıftaki karar verme süreçleri hakkında farkındalığa sahip oldukları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğretmenin etkinliğe katılmayan çocuklar için *“onu üzen bir olayın olup olmadığını neden katılmak istemediğini sorarım”* diye belirtirken, çocuklardan birinin de *“aslında o kendi karar veriyor da biz ağladığımız zaman, mutsuz olduğumuz zaman bizi yanına çağırıyor”* şeklinde ortak bir ifade kullanması oldukça ilgi çekicidir. Bu durum çocukların karar verme süreçlerinde öğretmenlerinin kendi duygu durumlarını incelediğini ve aynı zamanda öğretmen tarafından belirlenen sınırları fark ettikleri şeklinde açıklanabilir. Grindheim (2014) çocukların katılım süreçlerinin geliştirilmesi için duygu durumlarının ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Çocukları etkili bir şekilde dinlemenin ve çocuklar arasında yaşanan anlaşmazlıklara uygun çözüm yollarının bulunmasının katılım süreçleri açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Lagerlöf, Wallerstedt ve Pramling (2013) çocukların müzik etkinliklerindeki katılım süreçlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin etkili bir şekilde rehberlik ettikleri etkinliklerde çocukların daha aktif katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

4.6.3. Deney 1 Grubundaki Öğretmenin Proje Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki genel etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: *“Çocuklar için farklı bir pencere ve bakış açısı oluştu. Çoğunlukla aktif bir katılım sağlandı. Anaokulu rutin etkinliklerinden farklı olması çocukların eğlenmesini sağladı. Onların yaşam becerilerini geliştirdi.”*

Öğretmen proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerini geliştirilmesinde etkili olup olmadığını ise şöyle ifade etmiştir:

Ö1: *“Etkili oldu. Anaokulu rutin etkinliklerinden farklı olduğu için eğlenirken öğrenme imkânı buldular.”*

Ayrıca öğretmen daha sonraki süreçlerde proje yaklaşımına dayalı eğitime neden yer vermek istediğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ö1: *“Düşünüyorum. Daha eğlenceli hale geliyor. Katılım sayısı artıyor.”*

Elde edilen bulgulardan okul öncesi öğretmenin proje yaklaşımına dayalı eğitimin özellikle çocukların katılım düzeylerinin ve yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu düşündüğü ve sonraki süreçlerde proje yaklaşımını kullanmak istediğini belirtmesi olumlu bir gelişme olarak görülebilir.

Chun, Hertzog, Gaffney ve Dymond (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, proje yaklaşımını uygulayan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler proje yaklaşımının uygulamakta oldukları mevcut program ile bütünleştirilmiş bir şekilde uygulanabildiğini, proje yaklaşımında da uyguladıkları programda olduğu gibi çocukların aktif katılımının desteklendiği ve farklı türde etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri bu yaklaşımın mesleki gelişimlerine katkılar sağladığını vurgulamıştır. Kennedy, Horne, Dolan, Naomi, Malutan ve Noetzel (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, proje yaklaşımı ile ilgili eğitimin okul öncesi öğretmen adaylarının proje yaklaşımına ilişkin bakış açılarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının proje yaklaşımı ile ilgili bilgi düzeylerinin büyük ölçüde arttığı ve proje yaklaşımı ile ilgili uygulama yaptıkları sınıflardaki çocukların öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer aldıkları ve sorgulayarak öğrendikleri belirlenmiştir. Rahman, Yasin ve Yassin (2011) okul öncesi öğretmenlerinin proje yaklaşımının uygulama süreci ve çocuklara olan katkıları hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenler özellikle projenin uygulama aşamasında diğer aşamalara göre daha çok kendilerine güven duyduklarını ve proje yaklaşımının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine büyük katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca proje yaklaşımını kullanmaya devam edeceklerini vurgulamışlardır.

4.7. Deney 2 Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Görüşleri

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular deney 2 grubundaki öğretmenin; çocukların katılım süreçleri, çocukların karar verme süreçleri ve mozaik yaklaşımı hakkındaki görüşleri olmak üzere toplam 3 tema altında toplanmıştır.

4.7.1. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Katılım Süreçleri Hakkındaki Görüşleri

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni sınıfındaki çocukların etkinliklere katılımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *“Genel olarak aktif bir şekilde katıldıklarını ancak ilgi ve istekleri doğrultusunda dikkat sürelerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmen çocukların okuldaki katılım süreçlerini geliştirmek için yapılması gerekenler için şöyle örnekler vermiştir:

Ö2: *“Farklı mekân ve çevrelerin, değişik materyallerin kullanıldığı, aile katılımının olduğu, hem bireysel hem de grup çalışmalarının olduğu faaliyetlere ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmen çocukların katılım süreçlerini geliştirmek için öğrenme ortamında düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Theobald ve Kultti (2012) 4-6 yaş grubundaki çocukların katılım süreçlerini inceledikleri araştırmada, etkinlikler sırasında gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin günlük etkinlikler sırasında, küçük grup etkinliklerine yer vermelerinin ve çocuklar ile belirli konular üzerinde sohbet ederek onların fikirlerine yer vermelerinin çocukların katılım süreçlerini büyük ölçüde desteklediğini belirtmektedirler. Luff ve Webster (2014) çocukların katılım süreçlerinin belirlenebilmesi için onların öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerinin, deneyimlerinin ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.7.2. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Çocukların Karar Verme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni sınıfta çocuklar ile birlikte karar verdikleri durumlara şöyle örnekler vermiştir:

Ö2: *“Evet var. Bir sonraki etkinlikte ne yapmak istedikleri, ödül ve ceza yöntemleri...”*

Öğretmen çocuklar bir etkinliğe katılmak istemediğinde neler yaptığını ise şu şekilde açıklamıştır:

Ö2: *“Zorlamam, kendi iradeleri ile istekli olarak katılmalarını beklerim. Zor durumda kalırsam katılım sağlandığı takdirde ödüllendirileceğini, katılımı doğrultusunda bir sonraki etkinliğe dahil edip etmeyeceğimi söylerim.”*

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubundaki öğretmenin ve çocukların birlikte karar verdikleri durumlara yapılan etkinlikler üzerinden örnekler vermeleri olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Katılım sürecinin bir parçası olan çocuklar tarafından başlatılan etkinliklerde, öğretmenler katılım süreçlerini geliştirip, destekleme ve öğrenme ortamlarını düzenleme rolüne sahiptir (Ahn ve Kim, 2009). Kaartinen ve Kumpulainen (2012) çocukların matematik etkinliklerinde katılım süreçlerini inceledikleri çalışmada, çocukların ulaşılması beklenen amaçların daha önceden belirlendiği etkinliklerde matematiksel deneyimlere daha fazla odaklandıkları ve bu etkinliklere daha aktif bir şekilde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.3. Deney 2 Grubundaki Öğretmenin Mozaik Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri

Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin uygulandığı deney grubunun öğretmeni mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki genel etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö2: *“En genel etkinin merak uyandırması olduğunu söyleyebilirim. Grupla çalışmayı sağlaması da bir diğer etki olabilir.”*

Öğretmen mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerini geliştirilmesinde etkili olup olmadığını ise şöyle ifade etmiştir:

Ö2: *“Evet etkili olduğunu söyleyebilirim. Aile katılımı olan etkinliklerin varlığı, eğitsel materyallerin ve farklı çevrelerin kullanımı bunda etkili. Özellikle grupla çalışma sağlıyor olması pasif çocukların da sürece dahil olmasını sağlıyor.”*

Ayrıca öğretmen daha sonraki süreçlerde mozaik yaklaşımına dayalı eğitime neden yer vermek istediğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ö2: *“Düşünürüm. Araştırma, sorgulama, hem grupla hem bireysel bağımsız çalışma sağlıyor. Etkinlik süreci oldukça akıcı ve uzun sürüyor.”*

Elde edilen bulgulardan okul öncesi öğretmeninin mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyleri ve ilgi süreleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmesi ve sonraki süreçlerde mozaik yaklaşımını kullanmak istediğini belirtmesi olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Harcourt (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Singapur'daki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların kurumun niteliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için mozaik yaklaşımından yararlanmıştır. Çocuklar ve öğretmenleri arasındaki etkileşimin, akran ilişkilerinin ve fiziksel çevrenin çocukların görüşleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Greenfield (2011) mozaik yaklaşımının kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken üç temel prensibin olduğunu belirtmiştir. Çocukların görüşlerinin dikkate alınması, yaklaşımının aşamaları sırasında sürece dahil olan her bireyle pozitif ilişkiler kurulması ve çocukların görüşlerini belirlemek için yapılan uygulamalarda belirli bir esnekliğin sağlanması bu üç temel prensibi oluşturmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında, Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi, proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programlarının uygulandığı gruptaki çocukların ve öğretmenlerin katılım süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmış olup, nicel ve nitel analizlere ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar bütünleştirilerek birlikte sunulmuştur.

Bu bölümde Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından, proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisine, proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programlarının uygulandığı gruptaki çocukların ve öğretmenlerin katılım süreçlerine ilişkin görüşlerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara dair sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği'nin dil ve kapsam geçerliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, bu ölçeğin geçerli bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği'nin güvenilirlik analizine ilişkin bulgular incelendiğinde, gözlemciler arasındaki uyumun Cohen Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır. Tüm gözlemlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gözlemciler arasındaki uyumluluk katsayılarının $\kappa > 0.7$ çok iyi (yeterli) düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar anasınıfı çocuklarının katılım düzeylerini değerlendirmede Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın nicel aşamasında, deney ve kontrol grubu ile ön test, son test ve kalıcılık testini içeren 2x3 karışık desen kullanılmıştır ve Afyonkarahisar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden toplam 74 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney 1 grubuna proje yaklaşımına dayalı eğitim, deney 2 grubuna mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programları uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deney grupları ve kontrol grubunun Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön-test,

son-test ve kalıcılık testi ölçümlerine yönelik normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun normal dağılım göstermediği görülmektedir. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait ön test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, deney gruplarının ve kontrol grubunun Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney gruplarında ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise deney gruplarının ve kontrol grubunun Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde; proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programlarının deney grubundaki çocukların katılım düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney gruplarında yer alan çocukların kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, deney gruplarının Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney 1 grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin, deney 2 grubuna uygulanan mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinden daha kalıcı olduğu söylenebilir. Deney 1 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, deney 1 grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney 1 grubunun son-test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 2 grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği’nden” elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, deney 2 grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney 2 grubunun son-test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” ön-test, son-test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, deney grubundaki çocukların okulda yapılan etkinlikler, okuldaki karar verme süreçleri ve öğretmenlerinin karar verme süreçleri hakkındaki görüşleri olmak üzere toplam 3 tema altında toplanmıştır. Proje yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunda yer alan çocukların büyük bir çoğunluğu (n=13) okula öğrenmek için geldiklerini, okulda en çok oyun oynamayı (n=12) ve boyama yapmayı (n=10) sevdiklerini belirtmişlerdir. Mozaik yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubunda yer alan çocukların büyük bir çoğunluğu (n=17) okula öğrenmek için geldiklerini, okulda en çok oyun oynamayı (n=16) ve boyama yapmayı (n=7) sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklardan ikisi ise okulda karar verdiği bir süreç olmadığını belirtmiştir. Deney 1 grubundaki çocuklar, okulda (n=7) oyun oynamaya ve boyama yapmaya (n=6) karar verebildiklerini ifade ederken, çocukların bir kısmı okulda (n=5) karar verdikleri bir süreç olmadığını ifade etmiştir. Deney 2 grubundaki çocuklar okulda en çok (n=11) oyun oynamaya ve boyama yapmaya (n=4) karar verdiklerini, iki çocuk ise okulda karar verdiği herhangi bir süreç olmadığını belirtmiştir. Proje yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki çocukların büyük bir kısmı (n=19) okuldaki kararların öğretmenler tarafından verildiğini belirtmiştir. Çocuklar sınıfta öğretmenleri ile birlikte en çok resim yapmaya (n=7) ve oyun oynamaya (n=2) karar verdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların bir kısmı (n=9) sınıfta öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri herhangi bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Mozaik yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubundaki çocukların büyük bir kısmı da (n=24) okuldaki kararların öğretmenler tarafından verildiğini, sınıfta öğretmenleri ile birlikte oyun oynamaya (n=12) ve resim yapmaya (n=2) karar verdiklerini, iki çocuk ise öğretmenleri ile birlikte karar verdikleri bir durumun olmadığını belirtmiştir. Deney 1 grubundaki çocuklar sınıfta gerçekleştirilen bir etkinliğe katılmak istemedikleri zaman, yine de etkinliğe katılmaya çalıştıklarını (n=9), yerlerinde oturup beklediklerini (n=7) ve öğretmenleri ile konuştuklarını (n=6) belirtmişlerdir. Deney 2 grubundaki çocuklar ise, sınıfta gerçekleştirilen bir etkinliğe katılmak istemedikleri zaman, yine de etkinliğe katılmaya çalıştıklarını (n=11), öğretmenleri ile konuştuklarını (n=6) ve öğretmenlerinden izin alıp başka etkinlikler yaptıklarını (n=3) ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubundaki çocukların okuldaki karar verme süreçlerinde öğretmen otoritesinin farkında oldukları ve karar verme süreçlerine sınırlı bir şekilde dahil oldukları söylenebilir.

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular deney grubundaki öğretmenlerin; çocukların katılım süreçleri, çocukların karar verme süreçleri, proje ve mozaik yaklaşımı hakkındaki görüşleri olmak üzere toplam 3'er tema altında toplanmıştır. Proje yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunun öğretmeni çocukların etkinliklere katılımlarını sağlamak için ödül yöntemi kullandığını ve çocukların katılım süreçlerini geliştirmek için öğrenme ortamında düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgularken, mozaik yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubunun öğretmeni ise çocukların katılım süreçlerini geliştirmek için öğrenme ortamında düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Deney gruplarındaki öğretmenlerin ikisinin de sınıfta çocuklar ile birlikte karar verdikleri durumlara verdikleri örneklerin çocukların vermiş oldukları örnekler ile ortak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun öğretmeni proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerinin ve yaşam becerilerinin geliştirilmesinde, deney 2 grubunun öğretmeni ise mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyleri ve ilgi süreleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Deney 1 grubu öğretmenin daha sonraki süreçlerde proje yaklaşımını, deney 2 grubunun öğretmenin de mozaik yaklaşımını kullanmak istediğini belirtmesi de araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, araştırmaya ve uygulamaya yönelik olmak üzere aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım düzeylerini geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımlara dayalı eğitim programları hazırlanıp, bu programların etkililiği üzerine deneysel çalışmalar planlanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım düzeylerinin belirlenmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapılarak, çocukların yaşa bağlı olarak katılım düzeylerindeki değişimler belirlenebilir.
- Proje ve mozaik yaklaşımına dayalı programların çocukların katılım düzeylerine etkisini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyleri ile birlikte farklı gelişim alanlarına ait becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeyleri ile birlikte farklı gelişim alanlarına ait becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Daha küçük yaştaki çocuklar için proje ve mozaik yaklaşımlarına dayalı eğitim programları hazırlanarak, bu programların çocukların katılım düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Proje ve mozaik yaklaşımlarına dayalı eğitimlerin çocuklar üzerindeki etkilerini belirleyen uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar planlanabilir.
- Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların katılım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının sınırlı olması nedeniyle alanyazına katkı sağlamak için araştırmacılar tarafından farklı yaş grupları için ölçme araçları geliştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerin, çocukların katılım süreçlerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla karma desende araştırmalar plânlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım süreçlerini nasıl destekleyebilecekleri hakkında gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların katılım süreçlerini geliştirmeye yönelik uygulanabilecek farklı yaklaşımlardan, yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri günlük eğitim akışında çocukların katılım düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verebilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların sınıf içindeki katılım düzeylerinin belirlenmesinde gözleme dayalı değerlendirme araçları kullanabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesinde ailenin rolü hakkında farkındalığa sahip olabilirler ve gerekli aile katılım etkinliklerini planlayabilirler.

- Okul öncesi öğretmenlerinin proje ve mozaik yaklaşımlarını konu alan eğitim, seminer ve atölye çalışmalarına katılmaları mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri proje ve mozaik yaklaşımlarının aşamalarını dikkate alarak çocukların katılım süreçlerini ve farklı gelişim alanlarını desteklemeye yönelik etkinlikler planlayıp, bu etkinlikleri uygulayabilirler.



KAYNAKÇA

- Ahn, G. S., & Kim, S. H. (2009). The effects of child-initiated singing activities through the literature approach on children's music concepts. *Asian Pacific Journal of Early Childhood*, 3(2), 145-160.
- Akduman, G. G. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (1.Baskı) (1-19). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akyüz, E. (2001). Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm> Erişim tarihi: 21 Kasım 2016.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alderson, P. (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Angın, E. ve Arı, R. (2014). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-34.
- Anlıak, Ş. ve Yılmaz, H. (2004). Kuramsal bakış açısıyla proje yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 92-101.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H. ve Şahin Beyazkürk, D. (2008). Okul öncesinde ve ilköğretimde proje yaklaşımı ve uygulama örnekleri. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 179, 101-112.
- Aral, N., Kandır, A., Bütün Ayhan, A., & Can Yaşar, M. (2010). The influence of project based curricula on six-year old preschoolers conceptual development. *Social Behaviour and Personality*, 38(8), 1073-1080.
- Arıkan, A. ve Kimzan, İ. (2016). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı: Ağaç bilimcilerin araştırmaları projesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 498-528.
- Armistead, J. L. (2009). *A study of children's perspectives on the quality of their experiences in early years provision* (Unpublished Doctoral Thesis), Northumbria University.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate-challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.

- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Baird, K. (2014). Exploring a methodology with young children: Reflections on using the mosaic and ecocultural approaches. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 35-40.
- Beneke, J. S., & Ostrosky, M. M. (2009). Teachers views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), [Çevrim-içi: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>, Erişim tarihi: 10 Ekim 2016.]
- Beneke, J. S. (2010). *The effects of the project approach on children in inclusive early childhood classrooms*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of Illinois.
- Beneke, J. S., & Ostrosky, M. M. (2013). Individualizing in early childhood: the what, why, and how of differentiated approaches. *Young Children*, May, 22-28.
- Beneke, J. S., & Ostrosky, M. M. (2015). Effects of the project approach on preschoolers with diverse abilities. *Infants & Young Children*, 28(4), 355-369.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60.
- Bessell, S. (2009). Children's participation in decision-making in the Philippines: Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood*, 16, 299-316.
- Boileau, S. Y. E. (2006). *It's alive!": an exploration of young children's perceptions of the natural world*. (Unpublished Master Thesis), Royal Roads University.
- Bowden-Clissold, N. (2013). *A child-centred early years curriculum? How do we increase children's voices to realise this?* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of the West of England.
- Braswell, S. G. (2016). Preschool children's participation in representational and nonrepresentational activities. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 1-17.
- Burns, V. M., & Lewis, L. A. (2016). How the project approach challenges young children. *Gifted Child Today*, July, 140-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 151.
- Chard, S.C. (2003). Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. The project approach in action J.H. Helm (Eds) pp.2-3, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois, Urbana. New York: Teachers College Press.
- Chun, J. E., Hertzog, B. N., Gaffney, S. J., & Dymond, K. S. (2011). When Service Learning meets the project approach: Incorporating service learning in an early childhood program. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 232-245.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children. Research Report 445*. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A. (2003). The Mosaic approach and research with young children', in V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser and S. Ding (Eds.) *The reality of research with children and young people*, London: Sage Publications, pp. 157-161.
- Clark, A. (2004). The Mosaic Approach and research with young children, in: A. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds) *The reality of research with children and young people* (London, Sage), 142-161.
- Clark, A. (2005a). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives Clark, A., Kjörholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.
- Clark, A. (2005b). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2007a). A hundred ways of listening: gathering children's perspectives of their early childhood environment. *Young Children*, May, 76-81.
- Clark, A. (2007b). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process. Working Paper 45*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

- Clark, A. (2008). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process. Working Paper 43*. The Hague: Bernard van leer Foundation.
- Clark, A. (2010a). Young Children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, A. (2010b). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. (2011a). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330.
- Clark, A. (2011b). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321-330.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. (2th ed.). London: National Children's Bureau.
- Coleyshaw, L., Whitmarsh, J., Jopling, M., & Hadfield, M. (2010). *Listening to children's perspectives: improving the quality of provision in early years settings*. Part of the Longitudinal Study of Early Years Professional Status, University of Wolverhampton.
- Cowan, J. (2015). Our wheels project: Finding the extraordinary within the ordinary. *Early Childhood Research and Practice*, 17(1), [Çevrim-içi: <http://ecrp.illinois.edu/>, Erişim tarihi: 21 Mart 2017.]
- Cremin, H., & Slatter, B. (2004). 'Is it possible to access the 'voice' of pre school children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational Studies*, 30(4), 457-470.
- Cresswell, J. W. ve V. L. Plano Clark. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Dede, Y. ve Demir, S. B. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood*. London: Routledge Farmer.
- Davis, J. (2007) Analysing participation and social exclusion with children and young people. lessons from practice. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 121-146.

- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., Zyl, E., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M., & Sibeko, L. (2011). Levels of well being and involvement of young children in centre based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64-80.
- Dede, Y. ve Demir, B. S. (2014). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Değirmencioğlu, S. (2010). Tersten katılım: Katılım hakkı üzerine bir değerlendirme". *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları*. Ankara: Maya Akademi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dizman Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dockett, S., Kearney, E., & Perry, B. (2012). Recognising young children's understandings and experiences of community. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 257-305.
- Donna, B., & Joanne, B. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60.
- Duncan, J. (2009). "If you think they can do it – then they can." Two-yearolds in Aotearoa New Zealand kindergartens and changing Professional perspectives. Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E. (Eds.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp.164-184). London: Routledge.
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Elmas, N. (2007). *Anadolu Üniversitesi eğitim fakóltesi mezunu okulöncesi eğitim öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teachercontrol. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.

- Emilson, A., & Johansson, E. (2013) Participation and gender in circletime situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ferguson, L. (2009). *Listening to four-year-olds: Learning from young children about effective pedagogy*. (Unpublished Master Thesis). Roehampton University.
- Fiedler, M, K. (2012). *Listening to the voices of boys: A mosaic approach to exploring the motivation to engage in reading*. (Unpublished Doctoral Dissertation.) University of Northern Colorado.
- Ghirotto, L., & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
- Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using spss for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Greenfield, C. (2011). Personal reflection on research process and tools: Effectiveness, highlights and challenges in using the mosaic approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 109-116.
- Griehling, S., Elgas, P., & Konerman, R. (2015). Trees and things that live in trees": Three children with special needs experience the project approach. *Early Childhood Research and Practice*, 17(1), [Çevrim-ıçı: <http://ecrp.illinois.edu/>, Erişim tarihi: 28 Mart 2017.]
- Grindheim T. L. (2014). 'I am not angry in the kindergarten!' Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 308-318.
- Göncü, A., Main, C. & Abel, B. (2009). Fairness in participatory preschool. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (pp.185-202). London: Routledge.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi* 1, 3-14.
- Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307.

- Harcourt, D. (2008). *Constructing ideas and theories about quality: The accounts of young children in two early childhood classrooms in Singapore*. (Unpublished Doctoral Thesis), Queensland University of Technology.
- Harris, I. K., & Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children*, 11(3), 27-40.
- Harte, A. H. (2010). The project approach: A strategy for inclusive classrooms. *Young Exceptional Children*, 13(3), 15-26.
- Hasted, P. (2012). *Images and perspectives: Young children and digital photography*. Master Thesis. Royal Roads University.
- Helm, J. H., & Katz, G. L. (2001). *Young Investigators: The Project approach in the early years*. Newyork and London: Teacher Collage Press.
- Helm, J. H. (2004). Projects that power young minds. *Educational Leadership*, 62(1), 58-62.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004) Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96.
- Huser, C. (2009). *Children's voices on play in a mosaic approach study: Children as a conscious participants in a case study*. ENSEC, İzmir.
- Johansson, I., & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 229-242.
- İnan, H. Z. (2013). Okulöncesi eğitimde proje yaklaşımına dayalı uygulamalar. A. Arıkan (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri II* (1. Baskı) (119-151). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kaartinen, S., & Kumpulainen K. (2012). The emergence of mathematizing as a culture of participation in the early childhood classroom, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 263-281.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, Z. (2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kandır, A. ve Erdemir, N. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında proje yaklaşımılı uygulamalar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 4 (7), 25-32.
- Kanyal, M. I., & Cooper, L. (2012). *Young children's perceptions of their classroom environment: perspectives from England and India. Cross cultural perspectives on early childhood*. London: Sage. pp.58-72.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

- Katz, L. G. (1994). *The project approach*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Digest, ED368509.
- Katz, L. G. (1998). The project approach. *Scholastic Early Childhood Today*, 12(6), 43-44.
- Katz G. L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (Second Edition) Connecticut: Ablex Publishing Corporation Stamford.
- Kelley, N. (2006). Children's involvement in policy formation. *Children's Geographies*, 4(1), 37-44.
- Kennedy, A. S., Horne, E., Dolan, K., Herrera, C., Malutan, N., & Noetzel, K. (2015). The project approach metaproject: inquiry-based learning undergraduate early childhood teacher education. *American Journal of Educational Research*, 3(7), 907-917.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Kington, A., Gates, P., & Sammons, P. (2013). Development of social relationships, interactions and behaviours in early education settings. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 292-311.
- Kultti, A. (2015). Adding learning resources: a study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 209-221.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning. An exemplary application on area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. *Experiential Education Series*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. Settings in interaction. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Laevers, F. (2005a). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in care*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Laevers, F. (2005b). The curriculum as means to raise the quality of ece. implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-30.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes preschool settings* (School year 2009 2010). Leuven: CEGO

- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2013). Engaging children's participation in and around a new music technology through playful framing. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 325-335.
- Lansdown, G. (2004) *Regional analysis of children and young people's participation in South Asia: implications for policy and practice*. UNICEF ROSA, Kathmandu.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them working paper in early childhood development* No: 36. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: Critical reflections. *A handbook on children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, B. Percy-Smith and N. Thomas (Ed.) 11-23. New York: Routledge.
- Lansdown, G. (2011). *A framework for monitoring and evaluating children's participation*. Oak foundation.
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education-identifying, describing and documenting children's participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1-16.
- Leinonen, J., & Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45(2012), 466-474.
- Levy, R., & Thompson, P. (2015). Creating 'buddy partnerships' with 5- and 11-year old-boys: A methodological approach to conducting participatory research with young children. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 137-149.
- Lin, Y. M. (2010). *Teachers of young children in Taiwan: Teachers' concerns about curriculum and the implementation of the project approach*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Woman's University.
- Luff, P. (2009). Looking and listening for participatory practice in an English day nursery. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (pp.129-145). London: Routledge.
- Luff, P., & Webster, R. (2014). Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education. *Management in Education*, 28, 138-143.
- Maconochie, H. (2013). *Young children's participation in a sure start children's centre*. (Unpublished Doctoral Dissertation.) Sheffield Hallam University, Sheffield, England.

- McGrath, G., McGrath, Z., Parsons, S., Smith, K., Swan, G., & Saitta, S. (2009). You're not going to like this but learning to hear children as experts in early childhood classrooms. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies* (pp. 148-159). Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children and Society*, 21, 458-469.
- Mason, J., & Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children's participation: Applying a cross-cultural lens. *A handbook on children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. B. Percy-Smith and N. Thomas (Ed.) 125-132. New York: Routledge.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Memişoğlu, H. (2008) . *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mercieca, D., & Mercieca, P. D. (2014). EPs becoming ignorant: Questioning the assumption of listening and empowerment in young children. *Educational & Child Psychology*, 31(1), 22-31.
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2014). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 180-194.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The Negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36, 339-346.
- Moore, D. (2014). Interrupting listening to children: Researching with children's secret places in early childhood settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 4-11.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. infant, toddler groups and the united nations convention on the rights of the child In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (pp.164-184). London: Routledge.

- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ok Lee, J., Lee, J., & Eunyoung, L. (2015). Project approach in South Korea: Kimchi/kimjang, *Childhood Education*, 91(2), 339-346.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi, Cilt 1. SPSS minitab*. 4. baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, E. Y. (2013). Çocuk hakları, katılım ve yerel düzeyde uygulaması: Türkiye örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 245-258.
- Özkarabacak, A. B. (2013). *Aile katımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Y. (2012). Okulöncesi eğitimde proje yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (1. Baskı) (405-442). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Papadopoulou, E., & Gregoriadis, A. (2016). Young children's perceptions of the quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 1-13.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- Pistorava, S. (2013). *Project study group: a narrative inquiry into how individual epistemological beliefs and teaching practices are affected by participation in a study group implementing the project approach*. (Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Toledo.
- Popa, L. N., & Stan, L. (2013). Investigating learning space with photography in early childhood education: a participatory research approach. *Revista de cercetare [i interven]je social*, 42, 248-261.
- Rahman, S., Yasin, M. R., & Yassin, M. F. S. (2011). The implementation of project-based approach at preschool education program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18(2011), 476-480.
- Rahman, S., Yasin, M. R., & Yassin, M. F. S. (2012). Project-based approach at pre-school setting. *World Applied Sciences Journal*, 16(1), 106-112.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: what is the relationship? C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds). *Making learning visible: children*

as individual and group learners (Reggio Emilia, Reggio Children/Project Zero), 78-89.

- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship?', in A. Clark, A. Kj rholt and P. Moss (Eds). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol: Policy Press. pp. 17-28.
- Robertson, H. L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. (2015) Child initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: Exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1815-1827.
- Rosen, R. (2010). We got our heads together and came up with a plan' young children's perceptions of curriculum development in one Canadian preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 89-108.
- Salminen, E. J. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1, (2013), 72-80.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in the preschool on the conditions of the adults? Pre-school teachers concepts of children's participation in preschools everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Save the Children, (2007). http://www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGlp4E/b.6115947/k.DE/Official_Site.htm adresinden 15 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Sheridan, S., & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and in fluence in preschool. A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Skrobot, C. (2016). *Using the mosaic approach to Inform action research: Implementation of playscape features in an urban family child care program*. Master Thesis, University of Delaware.
- Smith, B. A. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights*, 10, 73-88.
- Smith, B. A. (2007). Children and young people's participation right in education. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147-164.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London New York: Springer.

- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131-141.
- Şahin, D. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı) (94-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Temel, F., Kandır, A. Erdemir, N. ve Çiftçi, K. H. (2005). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal of Children's Rights*, 11, 51-71.
- Theobald, M. A., & Kutti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.
- Tuğrul, B. (2002). Proje yaklaşımının temel özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 71-79.
- Tuğrul, B. (2008). Özel öğretim yöntemleri. *Okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri*. M. Sağlam (Ed.), 1. Baskı, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, 75-106.
- Tuulikki, V., & Jonna, V. (2012). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia Pacific Journal of Research*, 7(1), 31-49.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *Framework for action on values education in early childhood*.
- United Nations Children's Fund (2004). *The convention on the rights of the child*. Ankara: UNICEF Turkey.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'*. United Nations Committee on the Rights of the Child United Nations Children's Fund and Bernard van Leer Foundation.
- United Nations Children's Fund (2009). *Çocuk katılımı el kitabı*. Ankara: UNICEF Turkey.

- Vengopal, K. (2016). Project approach to learning in early childhood education. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 86-96.
- Venninen, T., & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31-49.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218.
- Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research*, 19(1), 5-20.
- Waller, T. (2014). Voices in the park: Researching the participation of young children in outdoor play in early years settings. *Management in Education*, 28(4), 161-166.
- Wastin, E., & Han, S. H. (2014). Action research and project approach: the journey of an early childhood pre-service teacher and a teacher educator. *An Online Journal for Teacher Research*, 16(2), 1-12.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A questions of rights? *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 79-98.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1-43.
- Woodhead, M. (2008). Promoting young children's development: Implications of the UN Convention on the rights of the child. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professionalism in the early years* (pp.154-166) London: Hodder Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2009). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 307-316.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. (2011). Proje yaklaşımına dayalı eğitim. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (2. Baskı) (233-259). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Yurduğül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül 2005.

Zamani, Z. (2016). Young children's preferences: What stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 1, 1-19.



EKLER DİZİNİ



EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-479

29 Şubat 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden **Prof. Dr. N. Semra ERKAN** danışmanlığında doktora programı öğrencisi **Arş. Gör. Tuğçe AKYOL** tarafından yürütülen “**Mozaik ve Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Çocukların Katılım Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Şubat 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Rektör

Görevi	Görevi	Paraf
Memur	19.02/2016	Z.T
Şef	19.2/2016	AG
Şb.Md.	19.2/2016	AD
Gen.Sek.Yrc	21.2/2016	AG
Gen.Sek.	24.2/2016	AG

EK 2. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI /OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:06/07/2017

Tez Başlığı: Mozaik ve Proje Yaklaşımlarına Dayalı Eğitimin Çocukların Katılım Düzeylerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
06/07/2017	113	164797	15/06/2017	16	829281327

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06/07/2017

Adı Soyadı: Tuğçe Akyol

Öğrenci No: N11245700

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

Date: 06/07/2017

THESIS TITLE : The Effects of Mosaic and Project Based Approaches on Children's Involvement Levels

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
06/07/2017	113	164797	15/06/2017	16	829281327

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

06/07/2017

Name Surname: Tuğçe Akyol
Student No: N11245700
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

EK 3. GENEL BİLGİ FORMU

GENEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun adı-soyadı:.....

2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):/...../.....

3. Cinsiyeti: () 1. Kız () 2. Erkek

4. Doğum sırası: () 1. İlk çocuk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son çocuk

5. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası

6. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

() 0-6 ay () 7-12 ay () 12-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla

7. Anne-babanın yaşı

Anne

Baba

() 1. 29 yaş ve altı

.....

.....

() 2. 30-39 yaş

.....

.....

() 3. 40-49 yaş

.....

.....

() 4. 50 yaş ve üzeri

.....

.....

8. Öğrenim Durumu

Anne

Baba

() 1. Okur yazar değil

.....

.....

() 2. Okur yazar

.....

.....

() 3. İlkokul ve ortaokul

.....

.....

() 4. Lise

.....

.....

() 5. Üniversite

.....

.....

() 6. Lisansüstü

.....

.....

9. Mesleği

Anne

Baba

() 1. Ev hanımı

.....

.....

() 2. Memur

.....

.....

() 3. İşçi

.....

.....

() 4. Serbest

.....

.....

() 5. Diğer.....

.....

.....

EK 4. LEUVEN KÜÇÜK ÇOCUKLAR İÇİN KATILIM ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI



Tugce Akyol
Afyon Kocatepe University
Turkey

Leuven 7th October 2015

CERTIFICATE OF ATTANDANCE

We hereby confirm the presence of **Tugce Akyol** in the Intensive Seminar 'Process-oriented Approach to Quality in Early Childhood Education Assessment Tools for Research' organized by the Centre for Experiential Education University of Leuven, Belgium October 5-7, 2015

PROF. DR. F. LAEVERS

DIRECTOR RESEARCH CENTRE FOR EXPERIENTIAL EDUCATION LEUVEN UNIVERSITY

TEL. +32 16 320922 mobile: +32 495 511 373 FAX +32 16 325791

TEL. Secretariat: +32 16 325740 or +32 16 320912

Schapenstraat 34 B- bus 3776 - 3000 LEUVEN (BELGIUM)

Email: ferre.laevers@ppw.kuleuven.be

EK 5. LEUVEN KÜÇÜK ÇOCUKLAR İÇİN KATILIM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Leuven, January 11, 2016

To whom it may concern

With this letter we state that Tuğçe Akyol is granted to use the Leuven Involvement Scale in the course of her research project(s). She participated in an Intensive Training Seminar in order to become familiar with the Leuven Involvement Scale. This seminar was organised October 5-7, 2015, in Leuven, Belgium, at the Centre for Experiential Education (University of Leuven).

On behalf of Prof. dr. Ferre Laevers, Director

Dr. Inneke Berghmans, Coordinator Centre for Experiential Education

Centre for Experiential Education
University of Leuven
Schapenstraat 34 box 3776
3000 Leuven
Belgium

EK 6: ÖRNEK EĞİTİM PLANLARI

KUMAŞ PROJESİ EĞİTİM PLANI	
Proje Süresi: 10 Gün Kavramlar Miktar: Parça-Bütün Duyu: Tüylü-Tüysüz, Kokulu-Kokusuz Yön/Mekânda Konum: Altında-Üstünde, İçinde-Dışında, Ön-Arka, Aşağı-Yukarı Geometrik Şekil: Kenar-Köşe Boyut: Uzun-Kısa Zıt: Hızlı-Yavaş	
I. AŞAMA (2 GÜN)	Projeye Başlama <p>Çocukların dikkatinin çekildiği, deneyimlerinin paylaşıldığı ve araştırma sorularının oluşturulduğu bu ilk aşamada,</p> <ul style="list-style-type: none">Farklı türden kumaşlardan yapılmış bir önlük giyilip, şapka takılarak sınıfa girilir ve çocukların dikkati projeye çekilir. <p>Çocuklar öğretmenleri ile birlikte kumaşlar hakkında ilk bilgi ve deneyimlerini kullanarak;</p> <ul style="list-style-type: none">Kumaşlar ile ilgili neleri merak ettiklerini, neleri öğrenmek istediklerini belirterek araştırma sorularını ortaya koyarlar.Konu ağını oluştururlar ve sınıfın bir duvarına görselleri kullanarak konu ağına bir giriş yaparlar. <p>Bu aşamada çocuklar, kendi araştırma planlarını oluşturmak için projenin alt konuları hakkında nereden, kimlerden, nasıl bilgiler edinebileceklerini planlarlar.</p>
II. AŞAMA (6 GÜN)	Araştırma ve Açıklama <p>Projenin birinci aşamasında ortaya konulan sorulara cevap arandığı bu aşamada çocuklar;</p> <p>Alan Gezileri</p> <ul style="list-style-type: none">Terzi <p>Diğer araştırma kaynakları:</p> <ul style="list-style-type: none">İnternet,Kitap, dergi, broşür gibi kaynakları kullanarak konuyu ayrıntılı bir şekilde incelerler. <p>Çocuklar bu bilgileri sanat, Türkçe, drama, fen, matematik, oyun ve hareket, okuma yazmaya hazırlık, müzik etkinliklerinde ortaya koyarlar.</p>
III. AŞAMA (2 GÜN)	Projeyi Sonlandırma <p>Elde edilen bilgilerin gözden geçirildiği ve diğer kişilerle paylaşıldığı bu son aşamada çocuklar;</p> <ul style="list-style-type: none">Projenin konu ağını, proje boyunca çekilen fotoğrafları, çizimlerini ve yaptıkları çalışmalarını inceleyerek öğrendiklerini tekrar gözden geçirirler.Projenin sergisi için davetiye hazırlamak, sergide sunulacak çalışmalara karar verip düzenlemek, sergi sırasında sunacakları şarkı, öykü, dans gibi etkinliklere karar vermek gibi gerekli hazırlıkları yaparlar.Anne babalar ve çocuklar proje ile ilgili deneyimlerini paylaşırlar.

BİRİNCİ TEMA EĞİTİM PLANI

Proje Süresi: 10 Gün

Kavramlar

Renk: Kırmızı-Mavi-Sarı

Geometrik Şekil: Daire-Üçgen-Kare-Dikdörtgen

Yön/Mekânda Konum: İç-Dış, İçinde-Dışında, Alt-Üst

Miktar: Az-Çok

Zıt: Kirli-Temiz, Benzer-Farklı

IV. AŞAMA (2 GÜN)	Birinci Aşama Çocukların öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlendiği bu aşamada; <ul style="list-style-type: none">• Eğitimci öğrenme merkezleri ile ilgili nasıl düzenlemeler yapılabileceği, merkezlerde neleri değiştirmek istedikleri hakkında bir tartışma başlatır.• Proje süresince sınıftaki fotoğrafların çekiminde, katılım panosunun düzenlenmesinde görev almak isteyen çocuklar belirlenir.• Katılım panosu duvara asılır ve panoya daha önceden çekilen merkezlere ait fotoğraflar yapıştırılır. Çocuklar ile birlikte öğrenme merkezlerinde nasıl düzenlemelerin/değişikliklerin yapılabileceği hakkında konuşulur. Çocukların görüş ve önerileri eğitimci tarafından not edilir.
V. AŞAMA (6 GÜN)	İkinci Aşama Projenin birinci aşamasında elde edilen bilgilerin yorumlandığı ve belirlenen düzenlemelerin gerçekleştirildiği bu aşamada; <ul style="list-style-type: none">• Proje süresince katılım panosuna çocuklar tarafından yapılan çalışmalar eklenir, yapılan düzenlemeler ile ilgili fotoğraflar yapıştırılır ve çocukların yapılan düzenlemeler, karar verilen süreçler ile ilgili yorumları eğitimci tarafından başlıklar halinde panoya yazılır. Proje tamamlandığında tüm aşamalarda neler yapıldığını açıklayan bütün bir resim ortaya çıkar.• Çocuklara okulda ve evde kullanmaları için birer katılım günlüğü verilir. Çocuklar proje süresince katılım günlüklerine yapılan düzenlemeler/çalışmalar ve evde aileleri ile birlikte karar verdikleri süreçler hakkında resimler, çizimler yaparlar.• Çocuklar ile birlikte yapılan düzenlemeler sanat, Türkçe, drama, fen, matematik, oyun ve hareket, okuma yazmaya hazırlık, müzik etkinlikleri ile gerçekleştirilir.
VI. AŞAMA (2 GÜN)	Üçüncü Aşama Yapılan düzenlemelerin gözden geçirildiği ve süreç sonunda değişmesi/eklenmesi gereken kısımların belirlendiği bu aşamada; <ul style="list-style-type: none">• Çocuklar proje süresince öğrendikleri şarkılar, öyküler, oyunlar arasından hangilerini sergileyeceklerini belirlerler. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinden önce ve sonra çekilen fotoğraflar, videolar seçilir. Çocuklar fotoğraflar ve videolar arasında karşılaştırmalar yaparlar, merkezlerin düzenlenmesi ile ilgili hangi kararlar alındığı, ne gibi değişiklikler olduğu hakkında konuşulur.• Sergi sırasında öğrenme merkezleri ile ilgili hangi kararlar alındığı, merkezlerde ne gibi değişiklikler olduğu ve proje boyunca yapmış oldukları çalışmalar hakkında konuklara açıklamalar yaparlar.• Anne-babalar proje boyunca katılım günlüklerine evde çocukları ile birlikte neler eklediklerini, çocukları hakkındaki gözlemledikleri değişimleri, çocukları ile yapmış oldukları paylaşımları, bu sürecin kendileri üzerinde ne gibi etkileri olduğu hakkında konuşurlar.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Tuğçe Akyol
<i>Doğum Yeri</i>	DENİZLİ
<i>Doğum Tarihi</i>	1986

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi	2004
<i>Lisans</i>	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi	2009
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	2012
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Sekiz Eylül Kemal Neşen Dömekeli İlkokulu-Manisa	2009-2010
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2010-

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	akyol.tugce@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	15.06.2017