

**REGGIO EMILIA TEMELLİ PROJELERİN ANAOKULUNA
GİDEN ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF THE IMPACT OF PROJECTS BASED
ON REGGIO EMILIA APPROACH ON THE CREATIVE
THINKING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN**

Arzu AKAR GENÇER

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Arzu AKAR GENÇER'in hazırladığı "Reggio Emilia Temelli Projelerin Çocukların Yararıcı D¼ş¼nme Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. M¼beccel GÖNEN



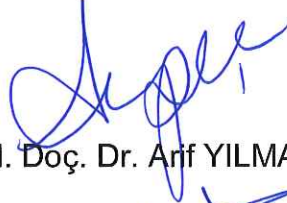
¼ye (Danışman)

Prof. Dr. M¼beccel GÖNEN



¼ye

Doç.Dr. Arzu İpek Y¼KSELEN



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ



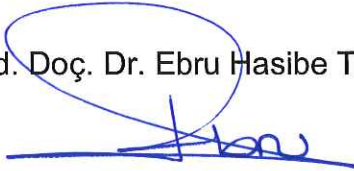
¼ye

Yrd. Doç. Dr. Adile G¼lřah SARANLI



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Ebru Hasibe TANJU



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 21 /05/2014 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca /...../..... tarihinde kabul edilmiştir.*

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

* Tez çalışması Enstit¼ Yönetim Kurulu tarafından onaylandıktan sonra ciltlenmelidir. Ç¼nk¼ Enstit¼ Yönetim Kurulunun tezde eksikler bulması durumunda öğrencinin tezini yeniden ciltlettirmesi gerekecektir.

REGGIO EMILIA TEMELLİ PROJELERİN ANAOKULUNA GİDEN ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Arzu AKAR GENÇER

ÖZ

Bu çalışmada Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kırklareli ilinde bulunan bir anaokulunun bir sınıfında 6 yaş, 18 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, 3 ay boyunca çocuklarla birlikte Reggio Emilia yaklaşımı temelli projeler geliştirilmiştir. Nitel ve nicel açıdan analiz yapılan çalışmada karma model kullanılmıştır. Nicel veri analizi boyutunda Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A formu kullanılmış ve öntest- sontest yapılarak çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki farklılıkları incelenmiş ve çocukların öntest- sontest sonuçları arasında sontest lehine farklılık görülmüştür. Nitel veri analizi boyutunda ise, araştırma süresince çocuklara uygulanan projelerin yaratıcı düşünme boyutları açısından (akıcılık, orijinallik, esneklik, uygunluk) analiz yapılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin çocukların ilgi ve merakından ortaya çıkmış olmasıyla ve mevcut sınıf kültüründen ortaya çıkmasıyla yaratıcılık boyutları açısından da çocukların yaratıcılıklarına etki ettiği söylenilebilir.

Anahtar sözcükler: Reggio Emilia yaklaşımı, Proje, Yaratıcılık,

Danışman: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

EXAMINATION OF THE EFFECTS OF REGGIO EMILIA BASED PROJECTS ON KINDERGARDEN CHILDREN'S CREATIVE THINKING SKILLS

Arzu AKAR GENÇER

ABSTRACT

The objective of the study is to investigate the impact of the projects based on Reggio Emilia Approach, on the creative thinking skills of preschool children. The study is carried out with eighteen 6 years old children in a class of a preschool in the province of Kırklareli, and entailed the development of projects based on Reggio Emilia approach with the children, for a period of 3 months. The study employs a mixed model. Quantitative data analysis makes use of Torrance Creative Thinking Skill Scale Formal Form A, in order to analyze the differences between the creative thinking skills of children, compared on the basis of pretest and posttest results. The results achieved by the children in pretest and posttest indicate positive gains in the posttest. In terms of qualitative data analysis, the children were analyzed with reference to the creative thinking aspects (rationality, originality, flexibility, applicability) of the projects applied. As the projects based on Reggio Emilia approach arose out of the interests and curiosity of the children, and had their roots in the existing class culture, it is possible to conclude that they have an impact on the creativity of the children with reference to the aspects of creative thinking.

Keywords: Reggio Emilia approach, project, creativity

Advisor: Prof. Mübeccel GÖNEN Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Early Childhood Education

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.

İmza
Arzu AKAR GENÇER



İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	7
1.7.1. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	7
1.7.1.1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi.....	7
1.7.1.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Dayandığı Temel Görüşler.....	8
1.7.1.3. Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Çocuk İmaji.....	11
1.7.1.4. Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Öğretmen.....	12
1.7.1.5. Reggio Emilia' da Çevre.....	16
1.7.1.6. Reggio Emilia' da Dokümantasyon (Belgeleme).....	22
1.7.1.7. Reggio Emilia' da Program.....	25
1.7.2. Yaratıcılık.....	32
1.7.2.1. Yaratıcılık Kuramları.....	35
1.7.2.1.1. Psikoanalitik Kuram.....	35
1.7.2.1.2. İnsancıl Kuram.....	37
1.7.2.1.3. Çağrışımsal Kuram.....	39
1.7.2.1.4. Algısal Yaklaşım.....	39
1.7.2.1.5. Gestalt Kuramları.....	40
1.7.2.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı.....	40
1.7.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi.....	42
1.7.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Yaratıcılık.....	44
1.7.2.4. Yaratıcılığın Boyutları.....	46
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.1. Reggio Emilia Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar.....	49
2.2. Yaratıcı Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalar.....	53
3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	55
3.2. Araştırma ortamı.....	56
3.3. Çalışma Grubu.....	56

3. 4. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	57
3. 4. 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	57
3. 5. Veri Toplama Araçları	57
3. 5. 1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	57
3. 5. 2. Nitel Veri Toplama Araçları	59
3. 6. Veri Toplama Süreci	59
3.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	64
3.8. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	65
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	67
4.1. Nicel Veri Analizi.....	67
4.1.1. Araştırma Grubundaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Faktörleri Açısından Değerlendirilmesi	67
4.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Faktörlerinin Eğitim Öncesi ve Sonrasına Göre Karşılaştırılması.....	67
4.1.2. Yaratıcı Düşünme Faktörlerinin, Eğitim Öncesi ile Sonrasında, Kız ve Erkek Çocuklara Göre Karşılaştırılması	69
4.2. Nitel Veri Analizi.....	72
4.2.1.Orjinallik Boyutu Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları	72
4.2.2. Uygunluk Boyutu Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları.....	88
4.2.3. Akıcılık Faktörü Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları	89
4.2.4. Esneklik Faktörü Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları	96
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	104
5.1.Sonuç	104
5.2. Öneriler.....	105
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	105
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	105
KAYNAKLAR.....	106
EKLER DİZİNİ	116
EK-1: Eğitim Süreci ve Projeler.....	117
EK-1.1: Renk Projesi	117
EK-1.2: Bitki projesi	129
EK-1.3: Koku Projesi	148
EK-1.4: Ses Projesi	161
EK-1.5: Gökyüzü Projesi	171
EK-1.6: Atıklar Projesi	192
EK-1.7: Böcek Projesi	193
EK-2: Proje Okulundan Fotoğraflar	218
ÖZGEÇMİŞ.....	220

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Araştırma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı.....	58
Çizelge 3.2. Araştırma kapsamındaki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı.....	58
Çizelge 3.3. Reggio Emilia Yaklaşımından Esinlenmiş Projeler Nasıl Oluşturdu?.....	62
Çizelge 3.4. Çocuklarla Birlikte Gerçekleştirilen Reggio Emilia Temelli Projeler.....	63
Çizelge 4.1: Yaratıcı düşünme faktörlerinin, eğitim öncesine ve sonrasına göre istatistikleri.....	68
Çizelge 4. 2: Kız ve Erkek Çocukların, Eğitim Öncesinde ve Sonrasında Yaratıcı Düşünme Faktörlerine Göre İstatistikleri.....	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Karma Model Veri Toplama Süreci.....	55
Şekil 3.2. Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Projelerin Oluşumuna İlişkin Şekil.....	62

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

N: Sayı

%: Yüzde

H: Hipotez

α :Alfa

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın kuramsal çerçevesi, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, değişen dünyaya ayak uydurmada önemli bir beceri haline gelmiştir. Yaratıcılık; her bireyde farklı seviyelerde bulunan bir özelliktir (Runco, 1996), fakat bireyin ailesi, eğitim-öğretim ortamı, içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevresi gibi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olabilir. Ancak özel programlar ve teknikler ile geliştirilebilir bir beceridir.

Torrance (1968), yaratıcılığı, sorunlara, bozukluklara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözüm arama, tahminlerde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama olarak tanımlarken, Kırısoğlu (2002), çok boyutlu düşünen bir aklın ürünü olarak, Bentley de (1999), bilginin alınması ve yeni şekil alana ya da yeni bir düşünce oluşturana kadar şekil verilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. Kısacası yaratıcılık; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini alışıl gelmişin dışında düşünmektir (Akt; Sungur, 1997).

Ülkemizde ve dünyada potansiyeli fark edilen yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine ilişkin birçok araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak yaratıcılık ile geleneksel eğitim yöntemleri karşılaştırılmıştır ve alternatif yaklaşım ve eğitim modellerinin yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Karataş, Özcan, 2010).

Yaratıcılık eğitime önem veren alternatif yaklaşımlardan, Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu olan Loris Malaguzzi, bütün çocukların doğal olarak yaratıcı olduğuna ve onların yaratıcı yetenek ve ifadelerinin geliştirilmesi için fırsatlara sahip olması gerektiğine inanıyordu. Çocukların ifadelerine çok fazla önem verirken, çocukların konuşarak, şarkı söyleyerek, dans ederek, boyayarak, çizerek, dramatize ederek ve oynayarak ve daha birçok ifade dilini kullanarak kendilerini ifade ederek, yaratıcılıklarını geliştirdikleri görüşünü savunarak,

“Çocukların 100 Dili” metaforu ile çocukların kendini ifade etmede kullandığı farklı yollarının olduğunu ifade etmektedir (Thornton ve Brunton, 2010).

Reggio Emilia Yaklaşımında, çocukların var olan yetenekleri yaratıcı projeler ve ortam sayesinde desteklenir, geliştirilir. Estetik algılarını geliştirmelerine, resim, müzik, tiyatro, fotoğrafçılık gibi alanlarda kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardım eder (Thornton ve Brunton, 2010).

Bu şekilde, çocuklara verilmek istenen bilgiyi didaktik bir şekilde kazandırmak yerine, o bilgiyi projeler sürecinde, çocuğun bir araç olarak kullanması beklenmektedir. Dolayısıyla da, çocuklar yaşarken öğrenme metodunu tecrübe edinirler. Örneğin, resim dersinde, konu odaklı resim yapmak yerine, bir proje dahilinde, fikrini arkadaşlarına anlatmak için, kendini ifade etmek için resim yapabilmek önemlidir. Bu noktada “resim yapmak” bir dil olarak kullanılmaktadır (Yayla, 2004; Akt, Kalıpçı, 2008).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, öğreniminde aktif ve yeterli bir başrol oyuncusu olarak görüldüğünden, öğretmen işbirlikçi ve birlikte öğrenen rolüne bürünür (Edwards, 1997; Gandini, 1993; Rankin, 1997). Çocuk, yetenekli, becerikli ve kendi kendini yönetebilir olarak kabul edilmektedir. Çocuklar bilgilerini kendi hareket ve etkileşimleri sonucu inşa etmektedirler (Stager, 2002; Akt, Aslan, 2005). Öğretmen çocuk için bir rehberdir. Ona yeni keşifler yapması, projelerde fikirler üretmek, tasarımlarda bulunması için ortam sağlamakta ve bu yolculuğa kendisi de aktif olarak katılmaktadır. Projeler çocukların ilgilerine göre şekillenmekte, yeni fikirleri ve problemlere ürettikleri çözümlerle akış kazanmaktadır (Rankin, 1992; Akt, Hewet, 2001). Neugebauer (1998)’e göre, öğretmen tamamen öğrenme sürecine odaklanmış ve bütün enerjisi bu yöndedir (Akt, İnan, 2007).

Çocuğun bilgiyi yapılandırmasına yardımcı diğer bir etken, ailedir. Reggio’ da aile katılımının etkisi çok büyüktür. Bunun sebebi olarak, okullardaki deneyimlerin çok özel ve kaliteli olması ve bu tutumun ailelerin katılımını teşvik etmesi gösterilmektedir. Günümüzde okullarda aileler ile yapılan çalışmalarda, ebeveynin okul aktivitelerine olan katılımı, sadece kendi çocuğunun çerçevesi içinde kalır. Oysaki Reggio Emilia okullarında yapılan aktiviteler ve proje çalışmalarında aileler müthiş bir heyecan ve istek içinde, sadece kendi çocuklarının gelişimi için değil,

tüm okulun gelişimi için destekleyici ve sürekli bir katılım içinde olurlar. Ailelerin bu sadık ve yüksek katılımı, öğretmenlerin de kendilerini geliştirmesi ve öğrenme süreçlerini hızlandırması için etkileyici bir faktör oluşturur. Böylelikle Reggio okullarında olumlu ve hızlı bir öğrenme döngüsü oluşur (Yayla, 2004; Akt, Kalıpçı, 2008).

“Yaratıcılığın temel kriterlerinden olan orijinallik, özgünlük, akıcılık ve esneklik faktörlerine bakıldığında, Reggio okullarında uygulanan projelerin yaratıcılık için uygun bir ortam olduğu görülmektedir. Projelerin var olduğu sınıfın kültüründen çıkmasıyla, orijinalliğine, çocukların ilgi ve meraklarını temel edinmesiyle o kültür için özgünlüğüne, proje içeriğinin kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıyla akıcılığına ve öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre projenin yönünü belirlemesi de esnekliğe delildir” (Guilford, 1957; Jackson & Messick, 1965; Akt, İnan, 2010:135).

Yaratıcılık yeteneklerimizi geliştiren en önemli unsurdur. Yetenek genetik yetkinliğimizin yanında, yaratıcılık sürecinin bir ürünüdür. Yaratıcılık entelektüel anlamda bizi geliştirirken bakış açımızı da değiştirir ve geliştirir. Doğal yeteneklerin yanında kişinin potansiyelini geliştirmesi de önemlidir (Feldhusen, 2001; Akt, Lynch & Harris, 2001).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son yıllarda ülkemizde de yaygınlaşan bir yaklaşım olan Reggio Emilia Yaklaşımının bütün kültürlerle entegre edilebileceğini söyleyebiliriz. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için fen ve sanat olmak üzere birçok disiplini içinde barındıran bu yaklaşım; çocuklara değer veren, onların kendilerini ifade etmelerine imkân tanıyan önemli yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu Malaguzzi'nin de söylediği gibi “Çocuğun 100 Dili” Reggio Emilia yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliğidir. Çocuğun kendini ifade etmesi için 100 dili vardır. Bu 100 dil sayesinde çocuklar kendilerini ifade etme yollarını ararken aynı zamanda yaratıcılıklarını da geliştirirler. Kendilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalarlar. Çocuklara bu fırsatı veren bu yaklaşım çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Çocuklar 100 dili kullanarak, kendi fikirleriyle oluşan projeler vasıtasıyla yaratıcılıklarını geliştirirler ve derinlemesine araştırma yapma şansına sahip olurlar. Günümüzde önemli bir kavram haline gelen yaratıcılığın, “yaratıcılık yeteneklerimizi geliştiren en önemli unsurdur” görüşüne dayanarak çocukların yetenekleri doğrultusunda kendi istek ve arzularıyla araştırarak, geliştirerek yeni bilgiler üretmeleri ve yaşadıkları çağa ayak uydurmaları çok önemlidir.

Reggio Emilia yaklaşımı incelediğinde yaratıcılığın tüm prensiplerine nüfuz ettiği görülmektedir. Hazır bir program sunmak yerine temel prensipleri sunup, her sınıf için kendine özgü bir program yaratılmasını öngören Reggio Emilia, bu yönüyle temelde çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını desteklemektedir (İnan, 2012).

Çocuğun 100 dili, öğretmen imajı, çocuk imajı, aile imajı, çevre ve dokümantasyon gibi prensipleri içinde barındıran bu yaklaşımın, prensipleri açısından incelendiği, fen ve doğa çalışmalarının incelendiği, Reggio Emilia projelerinin incelendiği çalışmalar daha sık görülürken, yaratıcılık konusunda daha az çalışıldığı görülmüştür. Bu yönüyle bu çalışma, Reggio Emilia yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkisine araştırarak, Türkiye’ de bu yaklaşımın daha iyi tanınması ve gelişmesi adına örnek çalışmalardan biri olmayı hedeflemektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Reggio Emilia yaklaşımından esinlenmiş projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi var mıdır?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Çalışma grubuna dâhil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarından akıcılık için elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çalışma grubuna dâhil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarından orjinallik için elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çalışma grubuna dâhil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarından başlıkların soyutluğu için elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çalışma grubuna dâhil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarından detaylandırma için elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Çalışma grubuna dâhil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarında (akıcılık, orjinallik, başlıkların soyutluğu ve detaylandırma) cinsiyete göre farklılık var mıdır?

6. Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin çalışma grubuna dâhil olan çocukların yaratıcı düşünme becerisine akıcılık, orjinallik, esneklik ve uygunluk boyutları açısından etkisi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada,

1. Yaratıcı düşünme becerisinin ölçülebilir ve geliştirilebilir bir kavram olduğu,
2. Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir araç olduğu,
3. Anasınıflarına devam eden kız ve erkek çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği'ne verilen cevapların, öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin, normal zekâ dağılımı gösterdikleri,
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbirinin, görsel, işitsel ve dil ile ilgili bir probleminin olmadığı, varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2012- 2013 Öğretim yılı ile,
2. Kırklareli ilinde bulunan MEB' e bağlı bağımsız bir anaokulunun bir sınıfında eğitim gören 6 yaş çocukları, bu çocukların fikirleri, aileleri ve öğretmenleri ile,
3. Kırklareli ilinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunun bir sınıfı ile,
4. 'Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A formu' ile.
5. Reggio Emilia Yaklaşımında 'Çocuğun 100 Dili' olarak bahsedilen çocukların kendilerini ifade etme yollarından, resim, dans, drama, kil, müzik, fotoğraf çekme, hikaye yazma, kolaj çalışmaları, derinlemesine araştırma, kitap okuma, deney yapma gibi ifade etme yollarıyla sınırlıdır. Alan yetersizliği ve okuldaki malzeme yetersizliğinden dolayı ışıklı masa çalışmaları, blok çalışmaları, kum masası, gölge çalışmaları gibi çocukların kendilerini ifade edebilecekleri diğer yollar kullanılmamıştır.

1.6. Tanımlar

Reggio Emilia Yaklaşımı: İsmi İtalya'da bir kasabadan alan çağdaş erken çocukluk yaklaşımlarından biridir (İnan, 2012). Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu olan Malaguzzi'nin, doğumdan itibaren sosyal, zekâ dolu ve meraklı çocuk imgesi, onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olması, çocukların aile, öğretmen, toplum, çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise, çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çünkü çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ile geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde özgür olmaları, araştırma, deneme, hata yapma, hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların doğal merak ve yaratıcılığını geliştirmek, eğitimsel yaşantılar yoluyla bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşimi destekler (Kalıpçı, 2008).

Proje: Öğrenci ve öğretmen grupları tarafından belirlenen özel bir konunun detaylı olarak işlenmesi olan öğrenme yoludur (İnan, 2012).

Yaratıcı Düşünme: 1950'li yıllardan bugüne değin çok yönlü bir kavram olarak ele alınmış, çeşitli yazarlar yaratıcılığın betimlenmesinde farklı öğeleri vurgulamışlardır. Örneğin bazı yazarlara göre vurgulama, verilen ürün üzerindedir, bazıları düşünme süreçlerine ağırlık verirler, bazı yazarlar da belirli bir tür kişilik yapısı üzerinde yoğunlaşırlar. Tüm bu farklı vurgulamalara karşın ortak olarak görüş birliğine varılan husus, "yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması" sürecidir. Bu süreç esnasında başkalarının izlediğinden farklı bir yol izleme, kalıpların dışına çıkma, bilinmeyene doğru gitmekten çekinmeme, fikirler arasındaki ilişkilerde başkalarının göremediği noktaları görebilme, yeniliklere açık olma, farklı yolları denemekten çekinmeme gibi "düşünce süreçleri" ve "kişilik özellikleri" vurgulanır. Ayrıca yaratıcılık, verileni hemen kabul etmeyen, yeni ve farklı çözüm yollarını deneyen, orijinal fikirler üretebilmeyi içeren zengin bir icat, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir ürün, edebi bir çalışma, yeni bir tasarım gibi "ürün" bağlamında da ele alınmıştır (Torrance ve Goff, 1989).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1. 7. 1. Reggio Emilia Yaklaşımı

1. 7. 1. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

Reggio Emilia, İtalya'nın kuzeyinde, milattan önce II. yüzyılda Romalılar tarafından kurulmuş bir kenttir. Şehir, doğudan batıya doğru bütün Emilia Romagna bölgesini geçen tarihi Roma Yolu üzerinde yer almaktadır. Bu bölge dört milyon nüfusuyla İtalya'nın en zengin ve en geniş bölgesidir. Bu bölge aynı zamanda İtalya'nın en gelişmiş ve sosyal yardımı en çok olan bölgesidir (Cadwell, 1997).

Malaguzzi'ye (1998) göre, Reggio Emilia okullarının tarihi II. Dünya Savaşının sonuna (1945) dayanır. Reggio Emilia şehrinden kilometrelerce uzaklıktaki Villa Cella isimli bir kasabada, gönüllü ailelerden oluşan Reggio Emilia halkı nehirden kayıkla taşıdıkları malzemelerle, gece gündüz çalışarak, ilk Reggio okulunu inşa ettiler. Reggio Emilia Yaklaşımı ailelerin ve eğitimcilerin çabalarıyla sıra dışı bir tarihe sahiptir (Akt; İnan, 2007).

İnan (2012)'ye göre, bu gönüllü topluluk, çocukların çok kıymetli olduğunu ve güzel şeyler hak ettiğini söyleyerek, savaş yıkıntıları arasından topladıkları malzemeler ile çocukları için hayal ettiklerini gerçekleştirmeye çalışmışlardı. Toplum temelli erken çocukluk eğitim hizmetlerine örnek gösterilecek nitelikteki bu çalışmada, aileler ve toplumu oluşturan diğer bireyler gerçek katılım sergilemişlerdir. İşte Reggio Emilia okullarında, binanın inşasından nasıl eğitim alacağına kadar geniş bir yelpazede toplum katılımı vardır. Bu durum Reggio Emilia Yaklaşımını diğer erken çocukluk programlarından veya yaklaşımlardan ayıran önemli ve değerli bir özelliktir. Bu yüzden Reggio Emilia'yı önemli kılan en önemli faktör 'Topluluk olmaktadır'. Reggio Emilia tarihsel, kültürel ve politik alt yapısı nedeniyle çocuklar ve ailelerle çok farklı bir diyalog içindedir.

Bu sırada Reggio Emilia eğitim felsefesinin kurucusu olan Loris Malaguzzi, devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı bir tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılır ve psikoloji alanında çalışmalarını sürdürmeye başlar. Reggio Emilia'ya geri döndüğünde ise okulda problem yaşayan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlar. Bu dönemde Malaguzzi sabahları bu merkezde çalışmalarını sürdürürken, öğleden sonra ve akşamları da

ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmaktadır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Akt, Aslan, 2005). Reggio Emilia okullarında çalışan öğretmenler, geleneksel sistemi kullanıyorlarken, öğretmenler çocukların kendi kendilerine öğrenebildiklerini fark ettiler. Malaguzzi rehberliğinde, öğrenme ve öğretme sürecinde yeni anlamlar oluşmaya başladı (Rankin, 2004; Akt, İnan, 2007). Malaguzzi bu okullarda çeşitli eğitim kurumlarından yetişmiş, birbirlerinden oldukça farklı ancak olağanüstü yüksek motivasyona sahip, düşünceleri ve enerjileri sınırsız öğretmenlerle birlikte çalışmaktadır. Kendisi de çok güçlü bir karaktere sahiptir. İşbirlikçi, çalışkan, azimli bir eğitimcidir. Bu dönemde “çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği” fikri Malaguzzi ve arkadaşları arasında kök salmaya ve Reggio Emilia felsefesinin temelleri atılmaya başlamıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Akt, Aslan, 2005).

1.7.1.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Dayandığı Temel Görüşler

Malaguzzi (1998), “Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda ortaya atılmış yeni ve farklı fikirlerden etkilendiklerini belirtir. Yirmi sene faşist rejim altında yaşadıkdan sonra Malaguzzi ve ekibi yeni gelişmeleri ve fikirleri büyük bir heyecanla takip etmiştir. Öncelikli olarak John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Henri Wallon, Edward Chaparede, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Pierre Bovet, Adolfe Ferriere, Celestine Freinet gibi zamanın önde gelen fikir insanlarının çalışmalarını incelemişlerdir. 1970lerde ise Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, David Hawkins, Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster, Francisco Varela gibi farklı alanlardaki (psikoloji, felsefe, nöroloji) kuramcıları da takip etmişlerdir” (İnan, 2012: 6)

Moursund (1999)’ a göre “John Dewey, yapısalcı eğitimi savunmuş ve okullarda proje tabanlı öğrenme uygulamaların gerektiğini vurgulamıştır. O eğitim, öğretim etkinliklerinin aktif ve geliştirici olması gerektiğini çocukların demokratik bir ortamda eğitim almalarının onların her alandaki gelişimleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Yine Dewey’in öğrenme teorisi hakkındaki yapısalcı düşüncenin özelliği ve tecrübenin tekrar yapılandırılması ile ilgili temel görüşleri proje yaklaşımıyla uyum gösterdiğinden dolayı yapısalcı kurama dayandırılır. Yapısalcılık, öğrencinin sahip olduğu bilginin üzerine yapılandığı, yeni bilgiler üzerine kurulan bir teoridir. Yine yapısalcılık, insan beyninin sürekli artan anlamasını nasıl depoladığı, bilgiyi nasıl ilettiği, nasıl öğrendiği, öğrenmeyi nasıl yapılandığı ve önceki öğrenmenin nasıl geliştiği üzerine kuruludur (Moursund, 1999). Bu kuramsal temele dayalı olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı düşüncesinin kökleri, birçok eğitimcinin fikirlerine, filozoflara, kuramcılara ve 19.yüzyılın başlarında bu metodu sınıflarında uygulayan öğretmenlere kadar uzanır” (Akt, Çiftçi, Sünbül, 2005: 40).

Proje tabanlı öğrenmenin diğer bir savunucusu Piaget’in çocuk gelişimi hakkındaki çalışmasının genel anlayışı, aktif öğrenme ve kendi bilgisini oluşturan çocuklar hakkındaki teorisi ile Vygotsky’nin sosyo-kültürel teorisinin ve Vygotsky’nin eğitime getirdiği en önemli kavram olan “yakınsal gelişim alanı” (Zone of Proximal Development) öğretmenin kolaylaştırıcı rolüyle ilişkili olarak proje

yaklaşımına uyum gösterir. Moulds (1996)'a göre yapısalcıların çocukları öğrenmede aktif bir katılımcı olarak görmeleri Vygotsky'nin öğrenme görüşünü de içine alır. Yakınsal Gelişim Alanı'yla Vygotsky öğretmenlerin çocukların kapasitelerini zorlamasının ve onların öğrenmelerine rehberlik etmelerinin ve en önemlisi bunları doğru zamanda yapmasının, yani çocukların ilgi ve meraklarının olduğu anda yapmasının önemli olduğunu vurgular (Mooney, 2000; Akt, İnan, 2012). Malaguzzi Vygotsky'dan bahsederken, düşünce ve dilin beraberce nasıl fikirleri oluşturduğunu, plan yaptığını ve sonra nasıl uygulamaya geçtiğini anlatır. Dil ve bilişsel gelişim arasındaki bu ilişki, çocuğun bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve öğrenmenin nasıl ve hangi ortamda gerçekleşeceğini anlamamızı sağlar (New,1993; Akt, İnan, 2012).

Vygotsky kişisel tecrübeler ile sosyal tecrübelerin birbirinden ayırt edilemeyeceği, öğrenmenin gerçekleşmesinde ortamın, öğrencilerin ve diğer çocukların çok önemli bir rolü olduğunu vurgular (İnan, 2012).

Piaget ise, öğrenmenin ne içeriden ne de çocuğun dış dünyasından geldiğini söyler. Bunun yerine, çocuk bilgisini dünyayla etkileşim halindeyken yapılandırır, canlı ve cansız varlıklara bu etkileşim sürecinde anlamlar yükler. Bu anlamlı şeyler çocukların merak ettiği şeylerle başlar ve çocuğun etkileşime girmesiyle şekillenir. Piaget'e göre, çocuklara bir şey öğretmenin en güzel yolu, onların o konudaki meraklarını canlı tutmak ve onları zorlayıcı/geliştirici eğitim ortamlarıyla karşı karşıya bırakmaktır (Mooney, 2000; Akt, İnan, 2012:7).

Reggio Emilia teoristleri yaklaşımı yapılandırırken Piaget'nin bilişsel ve ahlak gelişimi aşamalarından da yararlanmışlardır. Lev Vygotsky, çocukların öğrenme projelerine yetişkinlerin de aktif olarak katılımcı olduğu bir eğitim ortamının gerekliliğini savunmuştur (Epstein, 1999). Çocukların sosyal ortamlarda daha sağlıklı öğrenebileceğini örneğin partnerlerinin de bilgileriyle öğrenmelerinin güçlenip gelişeceğini savunmuştur. Bu görüşlerden hareketle Reggio Emilia yaklaşımının temel görüşleri ortaya çıkmıştır. Özetle projede çocuğun gelişimine genetik, yapıcı ve ekolojik bir yaklaşımla bakılmaktadır (Akt, Çiftçi, Sünbül, 2005).

Reggio Emilia Yaklaşımının kurucularından Malaguzzi'ye göre (1998), çocuk, ebeveyn, öğretmen ve toplum arasındaki ilişkiler eğitimin temel noktasıdır ve çocukluğun ilk kurumu yetişkin ve çocuklar arasında hayat ve ilişkilerin paylaşıldığı

bir yerdir. Eğitim açısından ilişkiler temel alındığında, iletişim çocukların öğrenmesinin kilit noktasıdır. Böylelikle, çocukların konuşmasını incelemek, çocukları aktif nesnelere olarak davranma ve onlara dünya üstündeki farklı bakış açılarını fark etme olanağı sağlar (Akt, İnan, 2012)

Rinaldi (1998) ise, çocuğun esnekliğinden, yüksek potansiyel sahibi olmasından, büyüme, gelişme, başkalarıyla diyalog kurma isteğinden söz eder. Çocuk sosyalleşmek, aktif olarak bilgisini yapılandırmak ve çevrenin sağladığı olanaklardan yararlanmak ister (Akt, İnan, 2012; Gandini, 1997). Reggio Emilia imajının altında aslında araştırmacı, küçük bir bilim insanı yatmaktadır. Bu küçük bilim insanı merak eder, sorgular, araştırır, keşfeder ve bilgisini yapılandırır (Forman, 2005, Akt; İnan, 2012).

Palentis (1994), Reggio Emilia okullarındaki gözlemlerini aktarırken, orada ciddi bir not verme ve etiketleme (başarılı, başarısız gibi) olmadığından söz eder. "Bütün çocuklar öğrenebilir" mantığı hâkimdir. Öğretmenler çocukların zayıflıklarını değil güçlü olduğu yönlerini vurgulayıp ön plana çıkarmak ister. Reggio Emilia okullarında özel durumu olan çocuklar için de yeni bir bakış açısı getirilmiştir (Akt, İnan, 2012).

Diana School' da stajyer olarak bulunan Cadwell'e göre, fikirler, materyaller ve mekânla ilişki halinde olunan bu çalışma yöntemi, Reggio Emilia okullarında 30 yılı aşkın bir zamandır uygulanmakta ve çocukların, öğretmenlerin ve velilerin işbirliği ve etkileşimiyle daha da zenginleştirmektedir. Donanımlı bir erken çocukluk eğitimi için müstesna bir örnek teşkil eden Reggio Emilia Yöntemi'ni erken çocukluk çalışmalarının merkezine koyarak erken çocukluk eğitimine dair öğretmenlerin kendi yöntemlerini geliştirmesi sağlanabilir. Cadwell'in staj deneyimi sırasında keşfettiği bir başka ayrıntı ise, İtalyan kültürünün estetik anlayışıdır. Ona göre; İtalya'da estetik her yerdedir. Mimaride, kumaş desenlerinde, çiçeklerin ve meyvelerin sergilenişinde... Giysiye dönüşecek kumaşın ve aksesuarların seçilip hazırlanmasında, yemeğin sunumunda, gösterişli vitrinlerde zevk ve estetik hemen göze çarpar. Estetiğe yönelik bu kültürel farkındalık, Reggio Emilia anaokullarına da yansımış, okul mekânının her bir köşesine nüfuz etmiştir. Her yer temiz ve düzenlidir, doğal ve el emeği objelerin zenginliğiyle dopdoludur. Her köşe göz zevkine hitap eder. Fotoğraflar ile çocukların ve öğretmenlerin yazılı ifadeleri, okullarda her gün gerçekleşen öğrenme deneyiminin derinliğini, önemini ve

coşkunluğunu anlatmak için göz alıcı bir şekilde panolarda sergilenir (Cadwell, 2011).

1.7.1.3. Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Çocuk İmajı

Reggio Emilia okulunda tüm çocuklar becerikli, meraklı, hayal gücü zengin ve çevreleriyle iletişim kurarak işbirliği içinde hareket etme isteğine sahip birer birey olarak kabul edilir (Gilman, 2007; Akt, Kalıpçı, 2008). Çocuklar bilgilerini kendi eylemleri ve diğer çocuklarla etkileşimleri sonucu oluşturmaktadırlar. Reggio Emilia okullarında çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha olarak görülmemektedir. Öğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda onların öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmektedir (Akdağ, 2006; Akt, Kalıpçı, 2008).

Firlik'e (1994) göre, Çocuğun iyi bir okul, iyi yapılar, iyi öğretmenler, doğru zaman, iyi aktiviteler gibi bazı haklara sahip olduğu kavramı ve bu sayede gücü, yeterliliği ve potansiyeli olması, kendi eğitimi ve öğreniminde bir başrole sahip olduğunun göstergesidir. Bir başrol oyuncusu olarak çocuk, keşfetmek, öğrenmek ve dünyayı anlamak için doğuştan getirdiği bir isteğe sahiptir. Bundan dolayı, Reggio Emilia Yaklaşımı içinde, çocuk yönlendirme amaçlı olmaktan ziyade, diğerleriyle birlikte çalışarak sorulara ve problemlere çözümler bulan aktif rollü bir bireydir. Öğrenme çocuğa karşı yapılan bir şey değil, onun yaptığı bir şeydir. Malaguzzi (1994), çocukları kendi öğrenmelerinin mimarı olarak tanımlamıştır (Akt, Hewet, 2001).

Malaguzzi (1998), çocuklara öğretmek yerine, onlardan öğrenme kavramını vurgulamış, çocuğun geleneksel kalıpların dışında öğrenmesi gerektiğine inanmıştır (Akt, İnan, 2007).

Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi'nin görüşü Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve daha birçok eğitimci ve nörobilim uzmanlarının görüşlerinden oluşmuş sosyal bir yapısalcılık yansıtmaktadır. Piaget (1973), Özgür bir buluşun doğal bir çabayla belirli bir bilgiye ulaşacağını ve daha sonra bu bilgiyi sürekli elinde tutabileceği' inancındadır (Akt, Arslan, 2005). Malaguzzi, Dewey'den etkilenerken Reggio yaklaşımını araştırma temeli üzerine inşa etmiştir ve çocuklar için, onlar, gördüklerini sorgularken, hipotezlere ulaşırken, sonuçları tahmin ederken, buluşlarında deneyim kazanırken doğal bir araştırmacıdır demiştir (Staley, 1998; Akt, Hewet, 2001).

Reggio okullarındaki araştırmacı çocuk imajının altında küçük bir bilim insanı yatmaktadır. Bu küçük bilim insanı merak eder, sorgular, araştırır, keşfeder ve bilgisini yapılandırır. Bu çocuk imajı, ne yapacağı ve ne yapması gerektiğini önceden belirlenmiş ve programlanmış çocuklardan ziyade, dūřünen ve yapan bilim insanıyla örtüşmektedir (Forman, 2005; İnan, Trundle, Kantor, 2010; Akt, İnan, 2010). Çocuklar Reggio projelerinde bilim adamı, besteci, ressam, yazar, mucit rolüne bürünerek araştırırlar. Deneyimlediklerini sanatsal becerileriyle somutlaştırır, kendilerini en iyi ifade etmenin yollarını ararlar (Cadwell, 2003).

Çocuklar yaşadıkları dünya hakkındaki teorilerini kendi kendilerine geliştirebilirler. Onlar nasıl keşfedecekleri ve nasıl çalışacaklarını işbirliği içinde öğrenebilirler. Çocukların dūřünceleri önemlidir. Çocuklar kendi dūřüncelerinin yetişkinler ve hemcinsleri tarafından önemli olduğu duygusunu yaşarlarsa, yanlış yapmaktan korkmaksızın dūřüncelerini inřa etmek için uğraş verirler. Böylece bilinenin ötesinde bilinmeyene doğru yapacakları bu keşifte kendilerine güven ve yaratıcılık duyguları da desteklenmiş olacaktır (Thornton ve Brunton, 2009).

Çocuk bu araştırmacı rolünün yanı sıra, zamanda da sosyal bir varlıktır. Malaguzzi'ye (1993) göre, Reggio Emilia Yaklaşımı, çocuğu bilgiyi yapılandırmasında yaşıtlarıyla, yetişkinlerle işbirliği içinde olma bağlamına da vurguda bulunmuştur. Malaguzzi 'Çocuğun Yüz Dili' ifadesinde de çocukların kendilerine özgü ifade dilleri olduğuna dikkat çekmiş, iletişim, sosyal çevre gibi birçok açıdan çocuğun sosyalleşmesi gerektiğini, çocukların kendi ifadelerini kendilerinin seçme özgürlüğünün olması ve onları bilgiye götürmenin de bu ifade dilleri olduğunu vurgulamıştır (Edwards ve diğer., 1993; Akt, Hewet, 2001).

1.7.1.4.Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Öğretmen

Mooney (2000), "Vygosky'nin, Potansiyel Gelişim Alanı ile öğretmen rolünün nasıl olması gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Vygotsky'a göre öğretmenler çocukların seviyesini bilmeli ve gelişmesi için gerekli rehberliği yaparak doğru zamanda onların kapasitelerini zorlamalıdır. Doğru zamandan kasıt, çocukların ilgi ve merakı ilgili konu üzerinde toplandığı zaman doğru zamandır. Çocuklar, öğretmenlerinin eşliğinde aralarında konuşarak, tartışarak, zaman zaman çatışarak öğrenirler. Çocuk aktif ve öğrenendir" (Akt, İnan, 2012:9).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, öğreniminde aktif ve yeterli bir başrol oyuncusu olarak görüldüğünden, öğretmen işbirlikçi ve birlikte öğrenen rolüne bürünür (Edwards, 1997; Gandini, 1993; Rankin, 1997). Çocuk, yetenekli, becerikli ve kendi kendini yönetebilir olarak kabul edilmektedir. Çocuklar bilgilerinin kendi

hareket ve etkileşimleri sonucu inşa etmektedirler (Stager, 2002; Akt, Aslan, 2005). Öğretmen çocuk için bir rehberdir. Ona yeni keşifler yapması, projelerde fikirler üreterek, tasarımlarda bulunması için ortam sağlamakta ve bu yolculuğa kendisi de aktif olarak katılmaktadır. Projeler çocukların ilgilerine göre şekillenmekte, yeni fikirleri ve problemlere ürettikleri çözümlerle akış kazanmaktadır (Rankin, 1992; Akt, Hewet, 2001). Neugebauer (1998)' göre, Öğretmen tamamen öğrenme sürecine odaklanmış ve bütün enerjisi bu yöndedir (Akt, İnan, 2007).



Reggio Emilia okulundan proje çalışması: (Gandini, 2005)

Reggio okullarında öğretmenler öncelikle kendilerine nasıl bir çocuk imajı çiziyorlar bunu düşünmeleri gerekmektedir. Reggio öğretmenleri en başta düşünen, teoriler üreten, kendini farklı açılardan ifade edebilen, yaratıcı bir çocuk imajı ve sonrasında çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak her çocuk için bir çocuk imajı çizerler. Reggio okullarında çevre, felsefe, projeler, öğretmenlerin çizdikleri bu çocuk imajıyla belirlenir (İnan, 2007).

Reggio Emilia okullarındaki ortak bir yaşam inancına göre çocuklar doğuştan dünya ile iletişim kurma anlayışına sahiptirler. Bu durumda öğretmenin görevi, çocuklardaki bu yeteneği, onların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirmektir. Çocuklara yönelik bu anlayışın en belirgin örneği, öğretmenlerin gün

içinde yapacakları aktiviteleri tartışmak için sabahları çocuklarla yaptıkları sohbetlerdir. Bu sohbetler, çocukların başkalarının tercih ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenmelerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Öğretme eyleminin sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda çocukların öğrenmelerini kolaylaştırma olduğunu inanan Reggio Emilia öğretmenleri günlük planlarda oldukça esneklerdir. Öğretmenler bir proje çalışması esnasında çocukların ilgilerinin hangi noktaya yoğunlaştığına dikkat etmekte, ayrıca öğrencilerin materyalleri kullanma şekillerini de yakından gözlemlemektedirler. Bu gözlemler sadece çocuğun materyallere ilgisini değil aynı zamanda çocuğun yaratıcılık seviyesini ve öğretmene sorduğu soruları içermektedir (Bennett, 2001; Akt, Kalıpçı, 2008).

Vecchi'ye (1998) göre, Reggio okullarında başta çocukların farklı sembolik, görsel dillerini geliştiren sanat öğretmenleri/uzmanları ve öğretmenlerin, ailelerin, yöneticilerin ve toplum üyelerinin iletişimleriyle, sorunlarıyla ilgilenen bir pedagoğ olmak üzere, diğer eğitimciler de sürece aktif olarak katılırlar. Gandini (1997), öğretmenler grup öğretmeni, asistan öğretmen olarak çalışmazlar, çalışmalarını işbirliği içinde ortak yürütürler. Herkes aynı seviyededir ve bir hiyerarşi mevcut değildir. Günlük rutinlerin bir bölümünü kendi eğitimleri, çalışmaları için ayırırlar. Ayrıca bir pedagoğ tarafından sürekli destekleyici eğitim alırlar (Akt, İnan, 2007).

Malaguzzi'ye (1993) göre, öğretmen çocukların ilgilerine, sorularına, merakına ve şu anki anlayışına göre, çocuğun öğrenimini kolaylaştıran role sahip olmanın yanı sıra, araştırmacı role de sahip olmalıdır. Çocuğu izleme, dinleme, verileri toplama ve analiz etme yoluyla, öğretmen çocuğun ilgi ve merakının yanı sıra onun öğrenim ve gelişimiyle ilgili kritik bilgiyi sorgulayabilmelidir. Bu sayede, öğretmen çocuğa, onun çalışmasını kolaylaştıran stratejiler üretmesini sağlayabilmelidir (Akt, Hewet, 2001).

Rinaldi'ye (1998) göre, öğretmen model ya da uzman değildir, sadece öğrenme sürecine katılarak, bu süreçte çocuklara rehberdir. Öğretmenden çocuklara bir bilgi aktarımı yoktur. Çocuk zaten güçlüdür ve eşsiz bir bireydir (İnan, 2007).

Reggio Emilia okullarında çalışan öğretmenlerin profiline bakıldığında ise, öncelikle öğretmenlerin Reggio Emilia felsefesi adı altında, ciddi bir eğitim gördükleri göze çarpmaktadır. Özellikle bu felsefeyi çok iyi benimsemiş ve

içselleştirmiş kişiler olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, sadece çocukları eğiten bireyler değil, çocuklarla karşılıklı öğrenme sürecini yaşayan, asla yargılamayan, sadece yansıtan bireyler olarak eğitim sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli noktası ise, öğretmenlerin çocukların öğrenme sürecini dökümantasyon yöntemi ile ortaya çıkaran bireyler olmalarıdır (Yayla, 2004; Akt, Kalıpçı, 2008).

Öğretmen dokümantasyon yöntemi sayesinde büyük miktarda veri toplar. Bu veriler, çocukların öğrenme çabalarını, çeşitli düzeydeki sanat çalışmalarını, videolarını, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle karşılıklı diyaloglarının kayıt fotoğraflarını içerir; fakat sadece yoğun tartışma yoluyla verilerin analiz edilmesi için öğretmenler bu fotoğrafları düzenler ve düzenlenen sergilerde paylaşır (Edwards ve diğerleri, 1993; Gandini, 1993; Akt, Hewet, 2001).

Malaguzzi'ye (1998) göre, Çocuklar için doğru anı yakalamalı, olaylar arasında doğru geçişler yapmalı, bunları bir araya getirerek çocuklar için yararlı diyaloglar yaratarak onların düşünce ve fikir üretmelerini sağlamalıdır (Akt, İnan, 2007).

Gandini'ye (1973) göre, Reggio Emilia' da okul ve program sürekli kendisini yenilediği için, öğretmen de kendisini yenilemek zorundadır (Akt, Hewet, 2001).



(Reggio Emilia öğretmenlerinin çalışmaları: Gandini, 2005)

1.7.1.5. Reggio Emilia' da Çevre

Reggio Emilia yaklaşımında çevreyi incelediğimizde, çevreye verilen bu önemin öncelikle İtalya ve sonrasında Reggio Emilia şehrinden kaynaklandığını görebiliriz. İtalya birçok şehre sahip ve bütün bu şehirleri içine alarak, insanı büyüleyen bir görüntüye sahiptir. Reggio Emilia ise İtalya'nın en güzel, en modern şehirlerinden biridir, şehrin merkezinde, insanların bir arada bulunabilecekleri birçok alan vardır. Tarihi binaları, tiyatroları, bahçeleri, bulvarları ve şehir merkezindeki alanlarda bulunan heykelleriyle sosyal yaşamı dinamik olan bir şehirdir. Şehir büyüktür ve evler insanların ilişkileri canlı tutmak, yaşamlarını paylaşmak amacıyla, birbirlerine yakın şekilde inşa edilmiştir. Alışveriş alanları bir daire şeklindedir ve insanları içine alan, onların bütünleştiren bir görüntüye sahiptir. İnsanlar bu alanın içinde döndükçe birbirleriyle karşılaşır ve iletişime geçerler (Thornton ve Brunton, 2009).

Reggio okullarında da çevre bu yapıya uygun şekilde tasarlanmıştır. Çevreyi tanımlanırken 3. öğretmen denilmiştir çünkü çevre öğrenme ve gelişme sürecini harekete geçiren en önemli unsurdur (Wexler, 2004). Reggio ortamı, çocuk, okul, eğitim ve yaşam hakkında bir düşünme yoludur (Fraser, Getswicki, 2002).

McCarthy'ye (1995) göre, Çevre, zenginleştirilmiş materyalden ve çocukların merak etmelerine, keşfetmelerine, buluş yapmalarına, hipotezleri test etmelerine, derinlemesine düşünmelerine, oynamalarına ve en önemlisi de eğlenmelerine fırsat veren becerikli öğretmenlerden oluşmuştur (Akt, İnan, 2007) .

Rinaldi'ye (1998) göre, Çevre, çocukların potansiyelini, becerilerini ve merakını geliştirmeli, yalnız, çevresiyle, akranlarıyla, yetişkinlerle araştırmasına ve keşfetmesine yardımcı olmalı, projelerin yürütülmesini, projelerin oluşmasını sağlamalı, özel hayatlarına saygılı olmalı, her şeyden önemlisi çocukların ilgilerini çeken, onlara hitap eden bir yer olmalıdır. Ayrıca çevre öğretmenlerin de kendilerini rahat hissedebilecekleri, ihtiyaçlarını karşılayan, çevreleriyle iletişimlerini destekleyici bir yer olmalıdır (Akt, İnan, 2007).

Çocuklar değiştirebilecekleri ya da yönetebilecekleri çevreleri, kendi dünyalarında yeniden yaratmayı severler. Ayrıca çocuklar ilginç eşyalar keşfetmekten ve ilginç olaylara tanıklık etmekten büyük keyif alırlar. Çocuklar en sevdikleri mekânlarda; sosyal ilişkilere, hayal gücüne dayalı keşiflere ve kendilerini geliştirmeleri imkân

tanıyan aktivitelere önem verirler. Ellis' e göre (2004) mekân; kurulan sıkı ilişkilerle edinilmesi kolaylaşan anlam ve kimlik kazanma yahut ait olma hissini oluşturduğu yerdir. Moore çocuklarla yapmış olduğu bir araştırmasında (1986), arkadaşlığın çevrenin keşfine olanak sağlaması gibi, doğal çevrenin keşfedilmesinin de arkadaşlığı pekiştirdiği sonucuna varmıştır. Langhout (2003), araştırmaları ışığında, otonomi, sosyal destek ve pozitif duyguların çocuğun mekâna bağlılık ve aitlik hissini oluşturan etmenler olduğu sonucuna varmıştır. Çocukların keşfetmelerine ve oyun oynamalarına olanak sağlayan çevrenin doğallaştırılması için çimensiz, asfalt ya da taşlı bölgelerin düzenlenmesi gibi çalışmalarla okul bahçesinin yeşillendirilmesi konusunda araştırmalar yapan White (2004), doğal çevrenin sosyal iletişimi harekete geçirdiği sonucuna varmıştır. Ayrıca doğal çevrenin; çocuğun bağımsızlık ve otonomi duygularını geliştirdiğini, çocukların yaşam stresinden uzak durmalarını sağladığını, sorunların aşılmasında önemli olduğunu, çocukların kendi becerilerinin, mantıklarının ve gözlem kabiliyetlerinin farkında olmalarını sağlayarak çocukların bilişsel gelişmelerini sağladığını vurgulamıştır (Akt; Wilson&Ellis, 2007).



(Proje sınıfına dönüştürülmüş bir Reggio Emilia sınıfı: Gandini, 2005).

Çevreyi 3. öğretmen olarak saydıkları bu merkezlerde, çocukların duyularına hitap edilmesi de esas alınmıştır. Mat, sakinleştirici renkler, doğal ve doğadan temin edilen malzemeler, aydınlatılmış masalar, ışığa verilen önem, esanslı mumlar/tütsüler ve aynalar, merkezlerde dikkat çeken unsurlardan bazılarıdır. Pencereilerin yerden tavana kadar uzanması, odalar arasında camların bulunması, aydınlığı ve akışı sağlamaktadır. (Bennet, 2001; Akt, Amus, 2006). Alanın ve zamanın doğru ve etkin olarak kullanılmasına önem verilmiştir. Odaların içini ve dışını görebilme özelliği kendinizi daha geniş bir topluluğun parçası olarak görmenize yardım eder. Her yerde ne olduğunu görebilir ve çevrenizdeki herkes ve her şeyle bağlantılı olduğunuzu hissedebilirsiniz. İki sınıf arasındaki duvarlar yarıya kadardır. Diğer yarısı saydam maddelerden veya iç pencerelerden oluşmuştur. Kapılarda çocuk ve yetişkin uzunluğundaki yuvarlak pencereler

odanın ötesinde ne olduğuna dair gözlem yapılmasını sağlar. Dışarıda neler olduğunu bilmek, zamanın, hava durumunun, mevsimlerin farkında olunmasını sağlar. (Thornton ve Brunton, 2009). Çocuklar için birlikte zaman geçirebilecekleri, çalışabilecekleri ortamların yanı sıra, yalnız kalabilecekleri ortamlar da yaratılmıştır. Okulların tümünde sınıflar “Piazza”ya açılır. Her okulun farklı mimarisi olmasına rağmen hepsinde ortak olan, farklı yaş gruplarından çocukların bir araya geldiği bir buluşma alanı, etkileşimlerin olduğu bir meydan barındırmasıdır. Piazza, çocukların enerjilerini boşaltacakları bir yer olmanın yanı sıra, dramatizasyon yaptıkları, kostümler giyip oyunlar kurdukları, keşifler yaptıkları bir mekândır. Piazza’daki panolarda velileri bilgilendirmek amacıyla, yürütülmekte olan projeye ilgili gelişmeler, çocukların kendi aralarındaki diyaloglar ve günlükler asılıdır. Çocukların yaptığı çalışmalar burada da sergilenmektedir (Amus, 2006).



Reggio Emilia sanat atölyesinden görünüm: (Hill, 2005)

Reggio Emilia okulları insanları içeri girmeleri ve oyun oynamaları için çeken bir atmosfere sahiptir. Her okulda çeşitli miktarda gerçek bitki ve çiçekler, bir kiler ve mutfak, yemek odası, tuvaletler ve bahçe bulunmaktadır (Aslan, 2005).

Sınıfta ya da okulda pek çok alan esnek bir kullanıma sahiptir, farklı etkinlikler için değiştirilebilir alanlar mevcuttur. Yaratıcı alanlar için, sabit mobilyalar kullanmak

yerine bir paravan ile bölünmüş alanlar, açık raflar oluşturulur. Sınıflar, çocukların oyunlarını özgürce inşa edebilmeleri için açık alanlardır ve kolaylıkla taşınabilir mobilyalar içermektedir (Thornton ve Brunton, 2009).

Mutfak bir ev ortamını yansıtır. Meyveler, sebzeler, baklagiller gibi farklı yiyecek çeşitleri gruplanmış şekilde duvarlarda asılıdır. Panoya asılmış resimli menü çocukların haftalık veya aylık olarak yiyecekler hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar (Fraser, Getswicki, 2002). Yemek salonunda, masalar ve sandalyeler çocukların boylarına uygundur ve masa örtüsü, çiçekler, tabak, bardak, kaşık çatal donatımı çocuklar tarafından yapılır. Çocuklar oturdukları yerden mutfak bölümünü görebilir, içeride neler yapıldığı konusunda fikir sahibi olabilirler, bu sayede mutfak konusunda proje fikirleri şekillenebilir, özel günler için de bu aşına oldukları alanda kendi yemek tasarımlarını yapabilir, yeni tarifler yaratabilirler (Thornton ve Brunton, 2009).

Sınıflar geniştir, çocukların hem büyük grup hem de küçük grup çalışmalarına fırsat verir. Sınıflarda büyük, küçük farklı özellikte bloklardan oluşan bir alan, farklı bir alanda oluşturulmuş bölümde ise gerçek ev eşyaları bulunmaktadır (Fraser, Getswicki, 2002).

Okulların içi parlak ışıklarla donatılmıştır. Özellikle Piazza'nın ortasında gösterişli aydınlık renklerden oluşan büyük duvar resimlerinin, aynaların olması sayesinde gölge değişimlerini keşfedilebilir, bu geniş alanda istedikleri gibi hareket edebilir, renkler içinde dans ederek, bahçedeki çiçeklerin yansımasıyla kendilerini ve renkleri şiirsel bir ortamda araştırabilirler (Cadwell, 1997).

Her Reggio Emilia okulunun, doğal materyaller ve sanat malzemeleriyle dolu olan, stüdyo ve laboratuvar karışımı "Atelier" adı verilen bir sanat atölyesi vardır. Bu büyük atölyenin dışında her sınıfta da küçük atölyeler bulunmaktadır. Her atölyede öğretmen ve öğrencilerle birlikte çalışan "Atelierista" adında birer grafik sanatları uzmanı bulunmaktadır. Bu kişi, eldeki proje ile ilgili haftalık aktivitelerin planlanmasına yardım etmektedir. Bu aktiviteler, öğrencinin kil, resim, kolaj, heykel, gibi yeni araçlarla kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Bu kişi görsel sanatlar, müzik, dans, fotoğrafçılık, teknoloji gibi içinde yaratıcılığı barındıran bütün alanlarda yeteneklidir. Okuldaki öğretmenlerle işbirliği içindedir,

plan yapar, uzun süreli projeleri yönetir ve bütün bir sürecin kaydının tutulmasına yardımcı olur (Thornton ve Brunton, 2009).



Reggio Emilia sanat atölyesinden görünüm: (Schwall, 2005)

Sanat atölyelerinde, renkli, keçeli, uçları farklı kalınlıkta renk renk kalemler, yumuşak ve sert kurşun kalemler, yumuşak ve yağlı pastel boyalar, renkli mürekkepler, tel kafesler, parlak kâğıtlar, iplikler, kurdeleler, dokuma tezgâhları, içinde farklı ton ve renklerde, yeni karıştırılmış boyalar olan cam kavanozlar; büyük, küçük, düz, yuvarlak fırçalar, her renk ve boyda, şeffaf ve yarı şeffaf kâğıtlar, pullar, ahşap, karton, tel, küçük ayna parçaları, renkli cam ya da deniz kabukları, yapraklar, kozalaklar, ağaç dalları, kurutulmuş çiçekler bulunmaktadır. Atelier aileler için önemli bir yerdir, öncelikle çocukların kendilerini nasıl ifade ettiklerini anlayabilir, süreç içindeki gelişimlerini buradan izleyebilir, çalışmalarını hakkında fikir sahibi olabilir ve neler yarattıklarına tanık olabilirler (Thornton ve Brunton, 2009). Kil, çamur gibi malzemelerde ateliere en çok kullanılan malzemelerdir. Sulu boyalar, kuru boyalar, tel, dokuma, doğal materyaller, karton ve kâğıttan maketler ve ışıklı masadaki ışık, renk, saydamlık. Bunlar sayesinde çocuklar oyun oynarken bilgi dağarcıklarını genişletir, bizzat kendileri deneyimleyerek her bir araç gerecin dilini öğrenirler. Bu araçlar çocukların zihinlerini, bedenlerini ve duygularını canlı tutar. Çocuklar, bunların zihinlerinde

oluşturduğu çağrışımlar sayesinde daha önce edindikleri deneyimleri yenileri ile birleştirerek, duyu ve kavrama yeteneklerini geliştirir. Çocuklar bu araç gereçle sürekli yeni şeyler inşa ederek, çevrelerindeki dış dünyaya ve kendilerinin bu dünyadaki yerine dair farkındalıklarını arttırmaları. Her materyal çocuğa, kendi niteliklerini sunar. Her çocuk kendine özgü olanı materyale katar. Her yeni materyal ise çocuğa, dünyanın zenginliğini ve karmaşıklığını anlaması için yeni fırsatlar sunmaktadır. Reggio Emilia'yı benimseyen öğretmenler çocukların araç ve gereçlerle uğraşmasını sağlayıp onlara çalışmalarını için zaman vermekte ve ilgilerini sürdürmede onlara rehberlik etmektedir. Hayal gücü çocukların alternatif gerçeklere, farklılıklara, çoğulluğa ve heterojeniteye inanmalarını sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak, çocuklar zihinlerini değişik seçeneklere açabilmekte ve dünyadaki olasılıkların farkına varabilmektedirler. Çocukların hayal güçlerinin ürünü olan projeler yaşadıkları dünyanın anlamını kavrama sürecidir (Thornton ve Brunton, 2009).

Bennet'e (2001) göre, Reggio Emilia okullarının dış çevresi de oldukça ilginçtir. Dış alanda, geniş tahta oyun yapıları, amfi tiyatro, su oyunu için alanlar, tırmanma tepeleri, aileler tarafından dikilen karışık, küçük ağaçlar, çardaklar ve piknik masaları bulunmaktadır (Akt, Aslan, 2005). Sturloni'ye (2008), çocukların kendi ektiği ve bakımını üstlendiği bitkilerden oluşan bahçe alanları vardır. Bahçe, kum alanı, çimenlik alan, su alanı olarak farklı şekilde tasarlanabilir. Çocukların hayvan besleyebilecekleri barınaklar da yer alabilir (Thornton ve Brunton, 2009).

1.7.1.6.Reggio Emilia' da Dokümantasyon (Belgeleme)

Reggio Emilia Yaklaşımının temelini oluşturan çok önemli öğelerden bir diğeri de dokümantasyondur. İngilizce' de documentation olarak ifade edilen dokümantasyon, Türkçe'de belgelendirme olarak da anılmaktadır. Reggio Emilia dokümantasyon, her adımın, bir önceki basamağın üzerine kurulduğu, bir sonrakini de belirleyici niteliğe sahip olduğu merakla sorgulama sürecini yansıtır. Bütün bu adımlar birbirini kovalayan bir çeşit döngüdür (Gandini, Hill, Schwall, 2005). Dokümantasyon öğretmenler tarafından hazırlanır. Çocuğun merakı ve öğrenme ihtiyacı kadar, öğretmenin de kafasında cevaplamak istediği birçok sorunun cevabını bulmasına yardım eder. Dokümantasyon, geleneksel doküman toplama anlayışından farklıdır. Dokümantasyon sonuç değil, öğretmenin merakı ile yönlenen bir süreçtir. Dokümantasyonda üründen ve sonuçtan ziyade

yaşantılar yani süreç önemlidir. Rinaldi (2010) bu bağlamda dokümantasyonun geleneksel doküman toplama anlayışından farklı olduğunu belirtir. Geleneksel doküman toplama, işler bittikten sonra yapıldığından dolayı süreci etkilemezken, dokümantasyon süreç esnasında gerçekleştirildiğinden eğitimi etkileyebilir. Dokümantasyonu anlamak için Reggio Emilia öğretmenlerinin söylemlerine ve çocukların çalışmalarına bakmakta fayda vardır (İnan, 2012)

Huysenn (2003) yaşanmış hatıraların, sosyal olarak şekillenmiş, aktif ve canlı unsurlar olduğunu söylemiştir. Belgeleme, sosyal alanda oluşan iletişim ortamının canlı tanığıdır. Çocukların hikâyeleri, çocuk portfolyosu, çizimler, 3 boyutlu yapılar, kelimeler, fotoğraflar, videolar ve belgeleme panelleri aracılığıyla keşfedilebilir (Akt; Wilson & Ellis, 2007).

Dokümantasyon yaklaşımı erken çocukluk döneminde öğrenme sürecinde önemlidir çünkü erken çocukluk eğitiminde var olan düşünme ve çalışma yoluyla direk bağlantılıdır. Diğer bir deyişle çocuklar ve yetişkinler arasındaki saygı, katılımcı yaklaşım, çocuk haklarına uygun müfredat ve çocuğu merkeze alan yaklaşımlarla uyum içindedir. Reggio Emilia' da çocukların anlatma ve dinlenme hakları, görüşleri ve ne anladıklarını başkalarına aktarmak adına seslerini duyurma ihtiyaçları ve fotoğraflar, videolar, günlükler ve ses kayıt cihazları gibi çok geniş çaplı medya araçlarından yararlanılmaktadır (Akt, İnan, 2012; Kinney ve Wharton, 2008).

Dokümantasyon yaklaşımına çocuk açısından bakıldığında, çocuğun öğrenme sürecinin başkaları tarafından görülmesini sağlarken, çocuk ve yetişkin arasında ortaklaşa çalışma sonucu çocuğun aktif olarak bilgisini yapılandırmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuğun bilgisini yapılandırdığı çevre üzerinde sadece bir tüketici değil aynı zamanda aktif ve bilinçli karar verme süreci yaşamasını sağlamaktadır (İnan, 2012).

Öğretmen açısından bakıldığında; çocuğun yeni imajına uygun olarak öğretmenin çocukla işbirliği içinde çalışabileceği yeni yollar araması gerektiği ve çocuğun proje üzerinde çalışırken nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiğini açığa vurabileceği yeni rehber disiplinler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen yeni bir yaklaşım olarak dokümantasyonu anlamaya ve kullanmaya başladığında kendini güçsüz hissedebilir fakat bunu olumsuz olarak algılamamalı ve sorularına cevap

ararken yeni işbirlikleri doğacak ve zamanla dokümantasyon konusunda iç görü geliştirecektir (İnan, 2012).

İnan(2012)'ye göre, aileler açısından dokümantasyon okul ile ev arasındaki bağı güçlenmesini sağlayan bir süreçtir. Evde gerçekleşen öğrenmeler ve yine ev ortamında ortaya çıkan ilgiler, çocuk tarafından okula, okulda gerçekleşen öğrenmeler ve ilgi çeken konular ise eve taşınmaktadır. Öğrenmenin başkaları tarafından görülebilir hale geldiği bu çalışma sayesinde veli-okul işbirliği daha fazla güçlenmektedir.



Reggio Emilia okulunda ailelerle dokümantasyon sunumu: (Gandini, 2005).

Belgelendirmenin farklı türleriyle çocuk, öğretmen ve ailelerin öğrenmelerini görünür kılmak Reggio merkezlerinin tipik bir örneğidir. En yaygın türlerden bazıları arasında çocukların üç boyutlu yapılarının (çamur, tel ve kâğıt gibi) gösterimi, paneller (fotoğraflar, yazılar, çocuk çizimleri ve öğretmen konuşmaları, sınıf notları ve öğretmen taslakları olan panolar gibi) duvar resimleri ve ayakkabısını bağlamayı öğrenen bir çocuğu gösteren çok sayıda kayıt gibi günlük anların kayıtları sayılabilir. Bu belgeleme türlerini çoğunlukla tipik bir çocuk merkezinin duvarlarında ve raflarında görülen eserlerden ayıran şey kayıtların analizi ve sistematik düzenlenmesidir. Reggio-esinli belgelendirme genel olarak öğrenme durumlarının zengin ve detaylı anlatımını, çocukların öğrenme aşamalarının tarihi gelişimini içerir ve öğretmenlerin belgelendirme şekillerinin

incelenmesine, yeni müfredatın proje girişimlerine yol gösterir. Bu deneyimler sayesinde öğretmenler yeni anlamlar (temsili) ortaya çıkararak, düşünceyi eyleme geçirerek (meditasyonel) ve yeni bilgi oluşturarak, planlanmış esnek tasarımlarla uğraşma yeteneği geliştirirler (Moran& Tegano, 2005).

1.7.1.7. Reggio Emilia' da Program

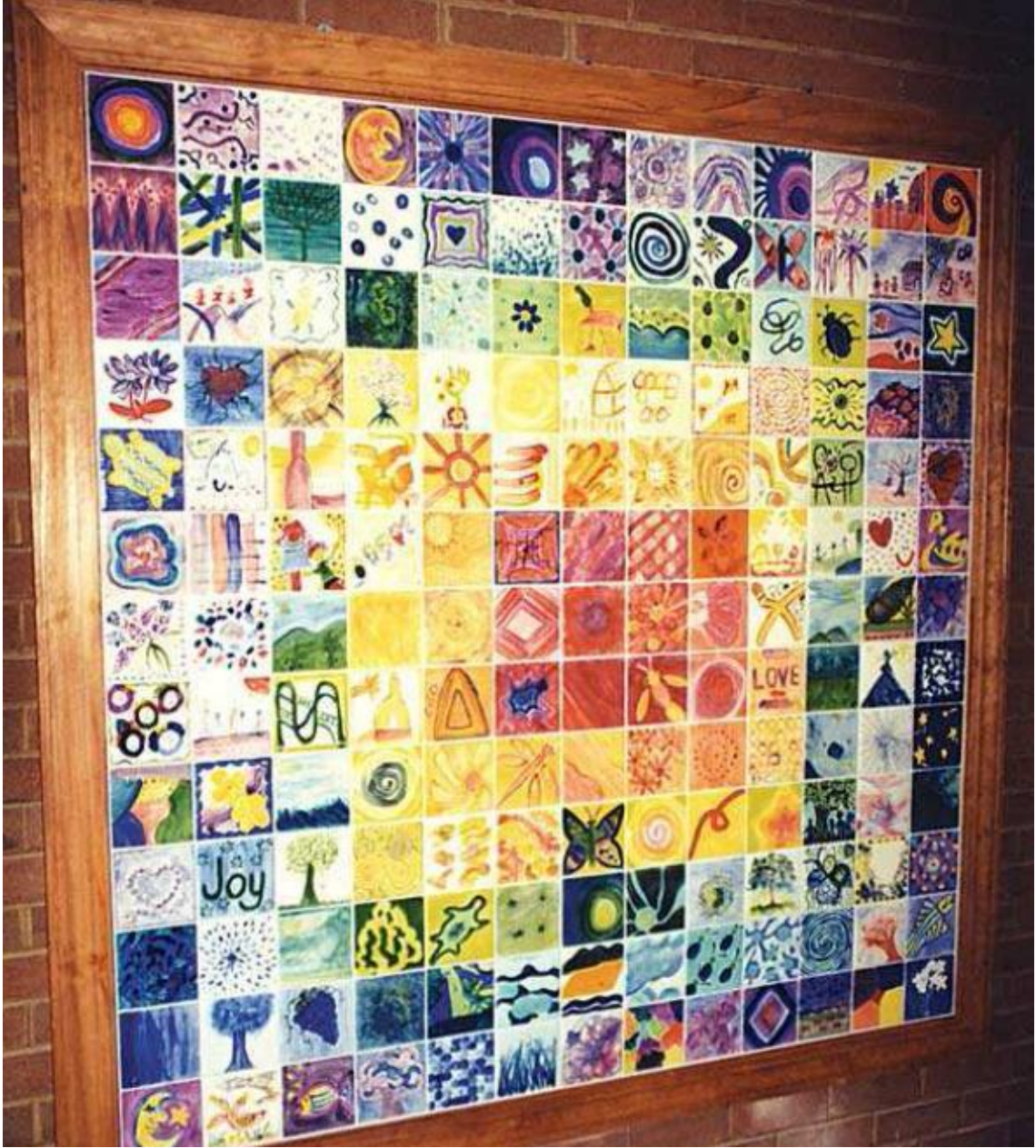
İtalyanca bir terim olan “*progettazione*” eğitimcilerin ortaya çıkan durumları tahmin edip ona göre hazırlandığı orijinalliği, özneliği ve farkları gözetilen ortak, karmaşık ve dinamik bir tasarımdır. *Progettazione* İlk olarak öğretmenler tarafından müfredat planlamayla ilişkilendirmesine rağmen aynı zamanda ders programı, zaman kullanımı, yer ve materyal ayırma, görevi yerine getirmeyi hedefleyen okul ve uygulamaların dile getirilmesi gibi program ve okul ortam seviyesinde de planlamayı ifade eder. Hedef ve aktiviteleri önceden planlayan öğretmenler onun yerine çocukların ve önceki deneyimlerin bilgisine bağlı olarak olabilecekleri üzerinde varsayımlar üretirler. Esnekliği sayesinde rol ve sorumlulukları değiştirmeyi, ortaya soru ve fikirlerin çıkmasını, değişen ihtiyaç, ilgi ve çocukların yeteneklerine sistemli olarak cevap veren stratejiler geliştirmeyi içeren bazen beklenmedik müfredat yönergeleri ortaya çıkar (Akt; Cavicchi, Desrochers, Moran, 2007; Rinaldi, 1998). *Progettazione*,” hem öğretmenlerin tahminlerini ve esnek planlamayı destekleyen meslektaşlar arasında kolektif çalışma ve işbirliğine, hem de belgelendirmeyi meydana getiren ve belgelendirmeye yeniden meydana gelen dinamik bir sürece dayanan bağlantılı bir kavramdır (Akt; Gandini, 1997).

Reggio Emilia okul öncesi merkezlerinde, belirli bir müfredat, önceden belirlenmiş temalar yoktur. Etkinlikler belli bir zaman dilimine ayrılmamıştır. Hikaye anlatma, şarkı söyleme, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, matematik etkinlikleri (harfler, sayılar), yoğurma maddeleri, artık malzemelerle çalışma (kolaj), gölge oyunları, bilgisayar ve tepegözle yapılan çalışmaların yanında projeler de yer almaktadır. Projeler bazen birkaç hafta bazen de aylarca sürebilir ve genellikle sayısı küçük olan gruplarla yürütülür. Projelerle çocuğun bir konuyu derinlemesine öğrenebilmesi amaçlanmıştır. Proje konuları su birikintisi, gölgeler, dinazorlar, sarıpatyalar, kasaba meydanındaki aslan heykelinin portresi, koku yakalama makinesi gibi olabilmektedir. Öğretmenlerin etkin dinlemesiyle çocukların ilgilendikleri konular, kilit kelimeler takip edilmekte, buradan yola çıkılarak projeler oluşmaktadır. Çocukların dile getirdikleri konuların yanında öğretmenler, ailelerden

edindikleri bilgiler ışığında da öneriler verebilmektedir. Proje ve etkinlikleri yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirlemekte, bunlarla ilgili hazırlıklar yapmaktadırlar. Progettazione olarak tanımlanan projeler, etkinlikler ve projenin akışı sırasında ortaya çıkmakta ve esnek olduğu için istenilen yönde değişiklikler yapılmaktadır. Progettazione, geçmiş deneyimlere ve gözlemlere dayanarak projenin nasıl devam edeceğine dair yapılan konuşma, paylaşım ve tartışma bütünüdür, bir “program” değildir (Amus, 2006).

Planlamalar daha çok kaynaklar, yöntemler, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklanmıştır. Farklı stratejilerin kullanıldığı proje tarzı çalışmalar tercih edilmektedir (Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia’da “proje” kelimesi anahtar bir rol oynar. Yapılacak etkinliklerde “sanat” kelimesi yerine “proje” kullanılır. Çocukların yaptığı projeler dış çevredekiler tarafından yanlış algılanarak bu okulların sanat okulları olduğu düşünülebilir. Ancak sanat bu okulların amacı değildir (Rabitti, 1994; Akt, Kalıpçı, 2008). Sanat çocuğun kendini ifade edebilmesini sağlayan araçtır.

Projeye dayalı çalışmalarda konular derinlemesine araştırılır. Proje konuları çocukların ilgi ve meraklarından oluşmaktadır. Proje konuları belirlenirken, çocukların günlük yaşantılarından ve çevrelerinden yararlanılması, gereksinimlerinin, ilgilerinin, yaşlarının, eğitim programı hedeflerinin, okulun coğrafi özelliklerinin, yerel kaynakların kullanılabilirliğinin göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Erdemir, 2002; Tuğrul, 2002).



Bir Reggio Emilia Okulundaki Renk projesi dokümantasyonu: (Hill, 2005)

Öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan bu çalışma öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirerek hayata hazırlamakta ve onların problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi birçok becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Çiftçi ve Sünbül, 2005). Burr' a (2001) göre; Çocuklar kendi çevrelerini deneysel ve uygulamalı olarak öğrenmesi için desteklenir. Yaklaşım, çocukları derin, anlamlı ve tutarlı bir öğrenmeyle uğraşmaya teşvik eder. Yaklaşımın temelini oluşturan alan gezileriyle çocukların gerçek deneyimler için harekete geçirir. Bu gezilerde çocuklar bilgi

toplarlar ve çeşitli tarzlardaki ifade yollarıyla deneyimlerini paylaşmak üzere okula dönerler (Akt, Çiftçi ve Sünbül, 2005).

Trepanier' e (2001) göre, Bu araştırmalarda çocuklar kendilerini bir yetişkin varsayıp, soruşturma, araştırma ve düşüncelerini geliştirme konusunda birbirlerini olumlu yönde etkilerler. Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, konuların soyuttan çok, somut olması gerektiği yani doğrudan yaşantılar ve çocukların elle tutabildiği gerçek nesnelere ile çalışabilir özellikte olmaları gerektiğidir (Akt; Kandır ve Kurt, 2010).

Reggio Emilia'da projeler çoğunlukla çocuklar üzerine odaklıdır. Çocukların kendi öğrenme süreçlerinin başaktörleri olabilmeleri için peşin hükümlü şemalar ve müfredat konulu kaygılar bir kenara bırakılmalıdır. Anaokulu çağındaki çocukların ilgi alanlarından başlamak öğretmenlere, çocukların birbirinden farklı olan sanat alanlarına yönelik bir müfredat oluşturma imkânı sunar. Çocuklar tarafından geliştirilen projeler, çocukların fikirlerinin ne şekilde geliştiğini ve teori süreçleri aracılığıyla nasıl yeniden oluşturulup, yaratıcı şekillerde ifade edildiğini gösteren bir aynadır. Teori süreci; gözlem, sorular sorma, sınıflandırma, tahmin, yönlendirme ve test etme gibi konularda küçük çocukların temel bilim becerilerini kapsayabilmektedir. Deney odaklı bu projeler, doğal bilimlere ait fikirlerin ahengini ve bu fikirlerin sanat aracılığıyla yerine getirilmesini ifade eder (Akt; İnan, 2009).

Proje üreten fikirler bazen şehirde ya da kırsal alanda bir yürüyüşle başlayabilir. Reggio okullarında projeler mevsimsel olarak da değişim gösterebilir ya da mevsimler projelerle birbiriyle ilişkilendirilebilir. Çocukların ağaçlara olan ilgilerinden bir ağaç projesine başlanabilir ve bu ağaçların mevsimsel dönüşümleri derinlemesine araştırılabilir (Hewet, 2001).

Derinlemesine araştırırken çocuklar yaratıcılıklarını da geliştirirler. Yaratıcılık çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmekle meşgul olduklarında ortaya çıkar. Çocuklar fırsatları keşfederek insanlar, yerler, eşyalar arasında bağlantı kurarak yeni bilgiler oluştururlar. Yaratıcılık, çocukların inceleme ve yeniden keşfetmelerini sağlayarak, onları projeler yardımıyla eleştirel düşünmeye teşvik eder (Thornton ve Brunton, 2010).

Lella Gandini (1993)'ye göre, resim çizme, boyama yapma gibi sanatsal çalışmalar, hayatın, duyuların ve anlamların deneyimleri ve keşifleridir. Bunlar;

aciliyet, istek, garanti, araştırma, hipotez, yeniden düzenleme, yapılandırma ve icatların ifadesidir. Etrafımızda olan olaylar hakkında akıl yürütme ve yorumlama imkânı tanımaktadır (Akt; İnan, 2009).

İnan'a göre; Reggio Emilia öğretmenlerinin sanatı ve doğal bilimlerin sanat içine eklenme yolunu anlamaları çocukların doğal hayata ilişkin farklı projeler üretebilecekleri bir ortamı nasıl oluşturabilecekleri konusunda eğitimcilere ışık tutmuştur. Bu projeler sanatla olduğu kadar doğal bilimlerle de bir bağlantıyı yansıtmaktadır. Çocukların bilim projelerinde, sanat etkinliklerinin de yer aldığı belirtilmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenmeye karşılık olarak ve Reggio Emilia esinli bir okul öncesi sınıfında edinilen kavrayışa dayanarak İnan'ın (2009) ortaya koyduğu aşağıdaki beş unsur, sanat ve doğal bilimlerin Reggio Emilia esinli projelerine uyum sağlaması konusunda öğretmenlere yardımcı olabilir. 1. Sanat ve bilim arasındaki bağlantıyı düşünme, 2. zengin sanat ve bilim ortamları oluşturma, 3. çocuklara bilgi ve hayal güçlerini kullanmada yol gösterme, 4. çocuklara teorilerini, fikirlerini test etmede yol gösterme, 5. çocuklara fikirlerini ifade etmede yol gösterme (İnan, 2009).

Okul öncesi çocukların ilgilerinden yola çıkmak öğretmenlere çocukların farklı temellerine cevap verebilen bir müfredat hazırlama imkânı sağlamaktadır. Çocukların yaptıkları projeler, onların fikirlerinin nasıl geliştiğini, kuramlaştırma süreci boyunca nasıl tekrar oluşturulduğunu ve yaratıcı şekillerde ifade edildiğini yansıtmaktadır. Kuramlaştırma süreci çocuklar için gözlem yapma, soru sorma, sınıflandırma, tahmin etme, yönlendirme ve test etme gibi basit bilimsel becerileri içerebilmektedir. Deneysel temelli olan bu projeler doğal bilimlerden ve sanat yoluyla ortaya çıkan fikirlerin uyumunu yansıtmaktadır (İnan 2009).

Proje sırasında çocukların süreçleri ile yetişkinlerin süreçleri arasındaki etkileşime odaklanılmalıdır. Programın stratejisi sürekli araştırma üzerine kurulmuştur. Proje sırasında öğrencinin gözlem yapması sağlanmaktadır. Proje genellikle bir grup öğrenci tarafından, bazen de bütün bir sınıf ya da bir öğrenci tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmenler çocukların konuya ilgisini arttırmak için kitaplar, fotoğraflar ve çeşitli araçlar sağlarlar. Proje, çocuğun yeteneklerini hayata geçirmesini sağlamakta, girişim ve sorumluluk bilincini, karar verme ve tercih yapma yeteneğini geliştirmekte ve ilgi alanlarının peşine düşüp araştırma yapmasını sağlamaktadır. Projede yer alan aktivitelerin süresi kısıtlanmaz. Bir alt

amaca ulaşılması yeni amaçları da doğurmaktadır. Öğretim stratejisine göre merkezi projeler geniş bir konu üzerinde durmaktadır (canlılar, bitkiler, hayvanlar, uzay v.b.). (Aslan, 2005, Akt; Kalıpçı, 2008). Günlük görevler Reggio Emilia okullarında öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Çocuklar öğle yemeği için yemek masasını hazırlama gibi görevleri yerine getirmek için küçük gruplar halinde çalışırlar. Çocukların isimleri mıknatısla duvara yapıştırılır. Her mıknatısın üzerinde çatal, bıçak, su-sabun v.b. resimler bulunmaktadır. Bu listeler her gün takım içindeki çocukların masayı kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görevlerini belirtmek için asılmaktadır. İtalyan kültüründe yemeğin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle, bu tür aktiviteler çocukların arkadaşlarıyla konuşarak vakit geçirmeleri ve sorumlulukları paylaşmayı öğrenmeleri açısından önemli olduğu kadar yemekten hoşlanmalarına yardımcı olması açısından da önemlidir (Akt, Kalıpçı, 2008; Bennett, 2001). Bu yaklaşımda çocuklar geleneksel testler ve notlarla değerlendirilmemektedir. Bunun yerine ailelere çocuklarının günlük yaşantıları, gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Çocukların bireysel ve grup içerisindeki çalışmalarının ürünleri ve bilgiler velilere gösterilmekte ve belli aralıklarla eve gönderilmektedir (Edwards, 2002, Akt; Kalıpçı, 2008,).

Soru sormak Reggio-Emilia esinli projelerin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu sorular çocukların hayal güçlerinin ne kadar güçlü olabileceğini ve bu hayal gücünün büyük bir sanatsal bilim projesinin temeli olacağını göstermektedir. İlgiler bu tip sorularla başlamaktadır ve sonra uygulamalı test etme, kitap okuma, yerinde inceleme gibi derin araştırmalarla devam etmektedir. Projeler daha çok test etme, araştırma ve incelemeyle yavaş yavaş derinleşmektedir (İnan, 2009).

Günlük görevlerin yanında, projeler akışkan şekilde ilerlemektedir, proje sürecinde öğretmen çocuklara sorular sorabilir, problem durumlar ortaya atabilir ve çocuklar bu problemleri kendileri araştırarak çözebilirler. Öğretmen projenin akışını değiştirebilir, genişletebilir fakat her zaman çocukları ilgileri ve keşifleri doğrultusunda bunu yapmalıdır (Forman, 1998).

Reggio Emilia'da proje kavramı:

1. Temalı Projeler; çocuklar her yıl öğrenmenin 4 alanını oluşturan 1. kendiyile ve başkalarıyla olan ilişkiler, 2. renk teorisi, 3. iletişim ve kendini ifade etme, 4. kitaplar gibi konularla karşılaşır (Forman, 1998).

2. Çevresel Projeler, Çocukların ilgi ve tecrübelerinden, çevresel kaynaklardan ve sınıflarındaki donanımdan, ışık kutusu, aynalar, posta kutuları, oyun ve kitap alanları gibi yapılandırılmış alanlarından doğan projeleri içerir (Forman, 1998).

3. Günlük Yaşama Dayalı Projeler, çocuklar oynuyorken onların ilgilendikleri ya da bir durumla karşılaştıklarında oluşan projelerdir. Rüzgâr çanıyla oynuyorken, rüzgâr esintisini hissedebilir, farklı maddelerden (bambu, metal, plastik, deniz kabukları) farklı sesler çıkarmayı deneyebilirler. Çocukları doğadaki sesleri yakalayarak, bu sesleri farklı aletlerle çıkarmayı denemeleri için cesaretlendirme gibi çalışmaları içerir. Çevrenin önemi hakkında düşünmeleri ve neler yapabilecekleri hakkında düşünmeleri için günlük çalışmalar ilk adım olarak düşünülebilir. Günlük projeler, çevresel projelere dönüşebilir ve uzun süreli bir proje olarak da çalışılabilir (Forman, 1998).

4. Kendiliğinden Oluşan Projeler, tamamen çocukların doğal ortamda kendi kendilerine bir problemle karşılaşp onu çözmeye, derinlemesine araştırma ihtiyacı hissetmesinden kaynaklanan projelerdir (Forman, 1998).

Proje çalışmalarının felsefesine bakıldığında; çocuklar küçük grup ve büyük grup çalışmalarında farklı yeteneklerini keşfeder, çalışmaları farklı açılardan incelemeyi öğrenirler. Çocuklar dokunabilecekleri gerçek materyallere ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden anlamlı, gerçekçi projelere ihtiyaçları vardır. Çocuklar daha fazla araştırma, sorgulama yapmak isterler ve kendilerine birilerinin rehber olmasını beklerler. Sürekli planlı çalışmalar yapmaksızın, kendi ilgilerini belirleyerek keşiflerine kendileri yön vermek isterler. Çevre üçüncü öğretmen olduğuna göre, çocuklara rehber, yol gösterici, yeni şeyler keşfetmelerine fırsat veren bir ortam olmalıdır (Forman, 1998).

Reggio Emilia yaklaşımı incelendiğinde yaratıcılığın tüm prensiplerine nüfuz ettiği görülmektedir. Hazır bir program sunmak yerine temel prensipleri sunup, her sınıf için kendine özgü bir program yaratılmasını öngören Reggio Emilia, bu yönüyle

temelde çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını desteklemektedir (İnan, 2010).



Reggio Emilia sınıfındaki bir proje çalışması: (Gandini, 2005)

1.7.2. Yaratıcılık

İlk insandan bu yana yaşamın her alanında yaratıcı düşüncenin izlerini görmek mümkündür. Ateşi keşfeden, yazıyı bulan, farklı coğrafyaları tanıma merakı ile yola düşen, ilk kez aya ayak basan ve sayısız teknolojik gelişmeye imza atan insanoğlunu güdüleyen temel itici gücün yaratıcı düşünce ve doğal merak duygusu olduğu açıktır (Öncü, 2010).

Mednick'e göre yaratıcılık, birbiriyle bağdaştırılabilir öğelerden ya belirli bir gereklilik doğrultusunda ya da bir yarar sağlamak için yeni bileşimler oluşturmak

iken (Zongur, 1996); Vance ise yaratıcılığın "yeni olanın üretilmesi ve eski olanın yeniden düzenlenmesi" olduğunu öne sürmektedir (Bentley, 1999).

Rhodes' e göre yaratıcılık, "yaratıcılığın 4 P'si" adını verdiği, baskının (press), kişinin (person), işlemin (process), ürünün (product), birbiriyle kaynaşmasından meydana gelmektedir. Böylece yaratıcılık, kişinin ürün adı verdiği yeni kavramlarla ilişkide olması sonucu ortaya çıkmış bir terimdir (Ömeroğlu, 1990).

Guilford'a göre ise, yaratıcılık; akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylara girme faktörlerinden oluşur (Albayrak ve diğer., 2003).

Torrance(1981)'e göre yaratıcı öğretimin amacı, öğretmenlerin yüksek çabası ve bireysel farklılıklara hoş görülme davranan yapısı ile "sorumlu bir çevre" yaratabilmektir. Feldhusen, Treffinger (1980) & Davis (1991) "yaratıcı bir ortam" oluşturmanın yaratıcılığı kamçılama açısından önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Feldhusen ve Treffinger (1980) yaratıcı düşünmeye imkân veren bir sınıf ortamı oluşturulabilmesi adına birkaç öneride bulunmuştur:

1. Öğrencilerin ilginç fikir ve cevapları desteklenip, pekiştirilmeli
2. Öğrencilerin hatalarının farkına varmasına yardımcı olmak ve teşvik edici bir ortamda geçerli standartları yakalamak adına başarısızlığı olumluya çevrilmeli
3. Mümkün olduğu müddetçe sınıf içerisinde öğrencilerin ilgi ve düşüncelerine ilgi gösterilmeli
4. Öğrencilerin düşünmelerine ve yaratıcı fikirlerini geliştirebilmesine müsaade edilmeli çünkü hiçbir yaratıcılık ürünü birden ortaya çıkmaz.
5. Öğrencilerin kendi aralarında yahut öğrenci ile öğretmenleri arasında karşılıklı saygıya ya da kabul görme duygusuna dayanan bir ortam yaratılmalı. Böylece öğrencilerin paylaşan, geliştiren ve bağımsız olmanın yanında birlikte de öğrenebilen bireyler olması sağlanabilir.
6. Resim ve sanat dışında yaratıcılığın pek çok yönünden haberdar olunmalıdır: (Sözel cevaplar, şiir ya da düzyazı şeklindeki yazılı cevaplar, kurgusal yahut kurgusal olmayan şekillerdeki cevaplar, gibi).
7. Öğrenci dinlenmeli ve öğrencilerle gülünmelidir. Sıcak, teşvik edici bir atmosfer, açıklayıcı düşünmede özgürlük ve güveni sağlar.

8. Öğrencilerin seçim yapmasına ve karar alma aşamalarının bir parçası olmalarına müsaade edilmeli. Ayrıca kendi eğitim ve öğrenme deneyimlerini kontrol etmede onlara da söz hakkı verilmelidir.

9. Herkesin bir grubun üyesi olmasına olanak tanınmalı; öğrencilerin fikirleri, sorun ve projelere verdikleri çözüm yolları desteklenerek onlara aidiyet duygusu aşılanmalıdır (Akt; Jr, 2000).

Yaratıcılığın gelişim gösterdiği bütün dönemlerde farklı özellikler bulunduğundan anne baba ve eğitimcilerin çocukların yaş düzeyleri ve bireysel farklılıklarına göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Her yaş döneminde yaratıcılığın gelişmesi için bir önceki yaş döneminin özelliklerinin iyi öğrenilmiş olması gerekmektedir. Bu özellikler bize yaratıcılık dönemlerinin aşamalı bir düzen içinde geliştiğini gösterir (Argun, 2004). Yaratıcılık ilk defa çocukların oyunlarında görülmektedir. Yaratıcılık on üç yaş civarında doruk noktaya ulaşmakta, bu yaştan sonra ise ya olduğu gibi kalmakta ya da düşmeye başlamaktadır. Yani ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun bir ortamın bulunması gerekmektedir (Gönen, Şahin, Yükselen ve Tanju, 2006). Yaratıcılığın doğuştan geldiği, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü zamanla terk edilmekte, iyi bir eğitimle artık herkesin yaratıcı olabileceği görüşü ağır basmaktadır (Dikici ve Gürol, 2003; Akt, Gönen ve diğer. 2011). Her insanda az veya çok bazı yaratıcı belirtiler ve özellikler vardır, yaratıcılığın sınırları yoktur ve geliştirilebilen bir eylemdir (Artut, 2004; Akt, Gönen ve diğer. 2011). Okul öncesi çağları, çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve sanatsal gelişim alanlarında en çok hız kazandığı ve kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir. Dolayısıyla; çocukların gizli güçlerini, yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli bir okul öncesi eğitimi gereklidir. Okul öncesi eğitimin erken başlaması, yaratıcılığın değerlendirilmesi ve verimin yükseltilmesinde etkili rol oynamaktadır (Argun, 2004; Akt, Gönen ve diğer., 2011). Hayal gücü ve yaratıcılığın teşvik edilmesi yoluyla çocukların dünyalarını anlamak, araştırmak için yeteneklerini geliştirmek, yeni ilişkiler ve anlayışlara erişebilmek için onlara olanaklar sunulması gerekmektedir (Yolcu, 2004; Akt, Gönen ve diğer. 2011).

Yaratıcılık eğitimi ile ilgili olarak yapılmış pek çok çalışma sonucunda (Jiazeng, Yanbao & Wenxion, 1997; Sawyer, Tomlinson & Maples, 2000; Graigner & eds., 2004; Akt, Aynal, 2010) çocukların yaratıcılık ve çok yönlü düşünme becerilerinin

eğitimle geliştirebildiği ve eğitim sonrasında çocukların akıcılık, özgünlük, esneklik gibi yaratıcılık özelliklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Literatürde çocukluktan yetişkinliğe değin yaratıcı yetilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik pek çok öneri bulunmaktadır. Karnes (1961)' a göre eğitim programları, öğrenciler için zenginleştirilmiş programlar gibi daha iyi hizmetler sunabilmeye imkân sağlayan esnek bir yapıda düzenlenmelidir. Bireysel olarak problem çözme ve problem tespit etme, yaratıcılığı harekete geçirmektedir (Subotnik, 1988; Akt, Jr, 2000). Değişimin etkisi altında kalan ve kendilerine iraksal düşünmeyi model edinen öğretmenler, öğrencilerdeki yaratıcılığı harekete geçiren en etkili kişilerdir (Karnes, 1961). Yaratıcı düşünmeye teşvik etmek adına bireysel görevlerden yararlanan öğretmenler, öğrencilerin grup etkinliklerine katılmalarına olanak sağlayan durumlar oluşturmalarıdır (Davis & Rimm, 1985; Akt, Jr, 2000).

Yaratıcılığı geliştirmenin bir diğer tekniği ise, dolaylı öğretim metodu olan sorma-keşfetme ya da problem çözme yaklaşımlarıdır (Feldhusen & Treffinger, 1980). Treffinger (1980) yaratıcılığın keşfetme süreçleriyle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca " keşfederek öğrenme deneyiminin, öğrenenleri çevreyi kullanmaya ve yeni fikirler üretmeye zorlayarak yaratıcı performansı arttırdığını" ifade etmişlerdir. Feldhusen ve Treffinger (1980) yaratıcılık süreçlerinden olan akıcılık, esneklik, ayrıntılandırma ve orijinalliğin, öğretmedeki sorma- keşfetme yaklaşımına dâhil olduğunu açıklamışlardır (Akt; Jr, 2000).

1.7.2.1.Yaratıcılık Kuramları

1.7.2.1.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın savunucuları, yaratıcılığı bilinçaltının dışı vurumu olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin, toplum tarafından benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkmaktadır (Argun, 2004; Akt, Tanju, 2010).

Sigmund Freud'un öncülüğünü yaptığı psikoanalitik görüş, yaratıcılık kavramına odaklanan bir anlayışa sahiptir. Freud, bilinç dışının, cinsellik ve saldırganlık tepkilerinin, toplum koşulları tarafından organizmayı yönlendirdiği görüşündedir. Ona göre hazzı arayan insanla, toplum baskısı sırasında temel bir uyumsuzluk mevcuttur. Bundan dolayı yaşam süreci içerisinde hoşnutsuzluk kaçınılmaz bir

durum olmakta; birey, hazzı ile toplum baskısı arasında bir uzlaşma yolu aramaktadır. Bunun için bir seri savunma mekanizması öneren Freud, bu mekanizmaların başarılı olmasının da, toplum tarafından kabul edilebilecek yolların bulunmasına bağlı olduğunu belirtmektedir (Argun, 2004).

Freud yaratıcılığı, bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşı, erken yaşlarda bilinçdışı yer alan çatışmalarına savunma olarak görür (Tanju, 2010).

Freud yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda, kullanılan savunmaların ayrıcalık gösterdiğini savunmaktadır. Yüceltme savunmasından sonra izlenen yaratıcı davranış, cinsellik ve saldırganlık enerjilerinin, kültürün onayladığı biçimde, bilinçdışı süreci ile yöneltildiğinin göstergesidir. Freud'a (göre yüceltme mekanizmasını kullanan sanatçı, tepkilerinden en üst düzeyde yararlanabilmektedir. Tüm savunma mekanizmaları, uzlaşma yollarının bulunması demektir. Böylece kişi, elde edeceği en büyük hazzı sağlamış olacaktır. Yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş bilinç dışı enerjilerine çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşünme sığınır. Freud'a göre yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun devamıdır. Buna karşı, başarısız savunmalar, güçlü bilinçdışı güdülerini izleyerek ve bireyi olumsuz boşalmalara yönelterek ruhsal bozukluklara yol açmaktadırlar. Olumsuz savunmalar, bireyin gerçekle olan bağlarını koparır ve toplumun tepkilerine aldırmandan bilinçdışı dürtülerine kapılarını açar (Argun, 2012).

Kris (1952)'e göre yaratıcılık iki aşamada incelenebilir. Bunlar, yaratıcılığın esinlenme ile ilgili aşaması ve ayrıntılaştırma aşamalarıdır. Birinci aşama üzerine yoğunlaşan Kris bu aşamada egonun bilinç öncesi düşünme sürecinde yöneticiliğini geçici bir süre kaybettiği savını ortaya koymuştur. Bu düşünceye göre bireyin mantıksal, matematik düşünce süreçlerinden sıyrılıp düşüncelerinin önündeki engellerden kurtulması gereklidir. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu "İşlevsel zevk" yaratıcılığa dönüştürülür. Bunu başarabilen bireyin yeni bağlantılar ve çözümler ürettiği görülmektedir (Adıgüzel, 2004; Akt, Tanju, 2010).

Psikoanalitik kuramın temsilcilerinde Jung ise, yaratıcılığın kökeninin ve itici gücünün bilinçaltından geldiğini savunmaktadır. Yaptığı analitik çalışmalarda bireylerin yaratıcı faaliyetlerinin bilinçaltından kaynaklandığını fark ederek,

hastalarının resimlerini, psikoanalitik tedavilerde araç olarak kullanmıştır (Yavuz, 1994; Akt, Argun, 2012).

Küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatım aracı olan resim, çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında önemli bilgiler verir. Çocuğun ben merkezli bakış açısından uzaklaşma ve geniş bir çevrenin üyesi olduğunun farkına varması, resimleri yoluyla anlaşılabilir. Çocuğu daha kolay gözleme ve tanıma olanağı vermesi açısından, oyun ortamı gibi resim etkinliklerinin de önemi büyüktür. Buna ilaveten resimleri aracılığıyla çocuklar, yaratıcılıklarını hem deneyimlemekte hem de geliştirebilmektedir (Yavuzer, 2009; Akt, Tanju, 2010).

1.7.2.1.2. İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşım, insan yapısı konusunda yeni bilgileri, tasarımları birleştiren bir kuramdır ve Carl Rogers ile Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda yaratıcılığa çağdaş bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. İnsanı merkeze alması dolayısıyla özellikle yaratıcılık konusunda çeşitli yolları ve girişimleri de oluşturmuştur. İnsancıl yaklaşım insanın sahip olduğu birikime değer verir, bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönetebileceği kanısını vurgulamaktadır (Adıgüzel, 2004; Akt, Tanju, 2010). Bu anlayışa göre serbest bir ortamda bulunan her insanda yaratıcı güçler tam olarak gelişebilir. Çatışma ise yaratıcılığı engeller. Bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yaratıcılığını olumlu yönde, bireysel başarılarının engellenerek değerlendirilmesi ise olumsuz yönde etkiler (Ülgen, 1997; Akt, Tanju, 2010).

Rogers' a göre boş zamanlarımızda bile, pasif ve toplu eğlence biçimlerini seçmekteyiz. Eğitim sistemi, okulu bitirmiş elemanlar yetiştirmekte ve bilimsel alanlarda yararlı kuram geliştirip bunu denencelerle sınavanlardan çok, araştırma teknisyenliği yapmaktadır. Bir şeyin yaratılmış olması için tüm ürünler yeni, özgün yapılar olmalıdır. Bu tek olma karakterinden gelmektedir. Ona göre "iyi" ya da "kötü" yaratıcılık yoktur. Örneğin bir insan acıyı azaltmak için, diğeri ise katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır (Argun, 2012).

Maslow çalışmalarında, yetenek gerektiren yaratıcılık (beste yapma, metinler yazma vb) ile bireyin kendini gerçekleştirme yoluyla ortaya çıkan yaratıcılığı ayırmış ve bireyde kendini gerçekleştirme biçiminde ortaya çıktığını düşündüğü

yaratıcılığın, günlük yaşamda rahatlıkla gözlenebileceğini savunmuştur. Kendini gerçekleştirme biçimindeki yaratıcılığa, "herhangi bir sistemli düşünceyi çok iyi kullanma ve uygulama" örnek olarak verilebilir. Maslow "yaratıcı" sözcüğünü bir ürün, bir etkinlik, bir süreç, karakter ve tutum olarak düşündüğünü ve yaratıcı bireyin yaptığı ne olursa olsun belli bir eylemi yapan bireyin kendi ruhunu ortaya koyacak biçimde yapması olarak nitelendirdiğini söylemektedir. Bir başka deyişle Maslow'a göre yaratıcı kişiler, dürtüsellik, mantık, görev, haz, iş, oyun, bencilik, gibi birbirine zıt özellikleri kişiliklerinde düzenli bir karışım halinde barındıran insanlardır (Maslow, 1968; Akt, Tanju, 2010).

Yaklaşım, insanın potansiyellerine büyük değer verirken bireyin yaşantısını istediği gibi yönelteceği konusuna vurgu yapmaktadır. Bireyin yaşamında gelişim sürecinin bir evresinde denetlenmiş bir çevreye gereksinimi vardır. Becker' e göre, insanın içinde oluşan ve içerdiği her şey yaşam deneyimlerinde öğrenme sürecine bağlıdır ve deneyimleri, duyuları yoluyla dış dünyadan algıladığı izlenimlerinden elde edilmektedir. Bununla beraber insanların yaşamlarını istedikleri gibi sürdürmeleri, kararlarını verebilmeleri olasılıkları önemli görülmemektedir (Becker, 1967; Akt, Argun, 2012).

Rogers' a göre yaratıcılık, bireysel gelişme, büyüme ve olgunlaşma ile el ele gider ve bireyin tüm potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirme biçimidir. Yaratıcılığın nasıl oluştuğuna dair bilgi vermeyen Rogers, yaratıcılığı oluşturan çevrenin bireyi kısıtlamayan özgür ve kabul edici ortamlar olduğunu ileri sürmektedir (Rogers, 1961; Akt, Tanju, 2010). Bunun yanı sıra Rogers, yaratıcılığı belirleyen iki koşuldan yani "psikolojik güvenlik" ve "psikolojik özgürlük" kavramlarından söz etmektedir. Psikolojik güvenlikte, bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak ve empatik anlayış önem kazanırken, psikolojik özgürlükte yaratıcılığın değer ölçütünün, bireyin kendisinde olduğunu kabul etmek yaratıcılık için önemlidir. Bireyin kendi dışındaki ölçeklerle değerlendirilmesi, huzursuzluğa yol açmaktadır. Rogers, tepkilerin değişebileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle bireyin değerlendirmelerinde çok özgür ve bağımsız olması gerektiğini vurgular ve yaratıcılığın böyle bir ortamda ortaya çıktığını savunur (Tanju, 2010).

Çocuklardaki yaratıcı özellikleri inceleyen Torrance (1962), okulda kalma sürelerine göre yaratıcılıklarına darbe indirildiği kanısındadır. Eleştiriler daha çok,

çocukların toplumun sistemine uyumunu sağlamak için mi yoksa daha iyi insan yetiştirmek için mi ikilemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. İnsancıl yaklaşıma bağlı olanlar, bu tür uyumu kabullenmenin sakıncalı olabileceğini düşünmektedir. John Dewey'in düşüncelerini benimseyenler, eğitimi sosyal değişime açılan yol olarak görmekte ve salt olaylara dayanan bilginin yararlarına karşı tepkili düşünmektedirler (Argun, 2012).

1.7.2.1.3. Çağrışımsal Kuram

Çağrışımsal yaklaşım, birçok alanda karşılaştığımız çağrışım yoluyla yaratıcılığı açıklamaktadır. Yaklaşımın temelini oluşturan düşünürler, düşünceler arası çağrışımların düşünceyi oluşturduğunu, bu çağrışımların çok ya da az, alışılmış ya da alışılmamış olmasının yaratıcılığı belirleyen etmenler olduğunu ileri sürmektedir (Adıgüzel, 2004).

Birey, yaklaşıma uygun olarak daha ileriye yönelik tahminler yürütebilmede çağrışım öğelerine gereksinim duymaktadır. Eğer bireyin dağarcığında gerekli öğeler bulunuyorsa, yaratıcı çözüme ulaşması zorlaşacaktır. Bireyin çağrışımlarının örgütlenmesi yaratıcı çözümün olasılığını ve hızını etkileyecektir. Diğer bir deyişle uyarana verilen bir ya da iki yanıtın sonra kişinin başka sözcük ve düşüncelere çevrilecek çağrışım gücü azalmaktadır. Bu az rastlanan, olasılıkları az olan yanıtlarla, gerekli öğe ve aracılık eden terimlerden yararlanılarak, yaratıcı çözüme varma olanakları elde edilebilmektedir (Argun, 2012).

1.7.2.1.4. Algısal Yaklaşım

Schachtel (1959)'in geliştirdiği yaratıcı süreç kuramına göre, yaratıcılık güdüleme ev dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz. Bireyin kültür değerleri, ilgisi, dikkati, güdüleri, duyarlılığı problemin seçici algıyla tanımlanmasında önemli etkenler olmaktadır. Dolayısıyla birey algılama kapasitesini geliştirdiği ölçüde yeni bilgi formları ve kavramlara dayalı olarak problemleri algılaması ve tanımlaması mümkün olur (Akt, Tanju, 2010).

1.7.2.1.5. Gestalt Kuramları

Gestaltçılar yaratıcılık yerine daha çok "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanır. Max Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönleri ve gerekleri düşünürde stresler ve gerilimler yaratır. Wertheimer' göre aşağıdaki ilkeler yaratıcı düşünceyi yönetirler:

1. Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır
2. Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi duruma ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
3. Yapısal gruplaşmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
4. Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır
5. Yapısal doğrulukparça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Argun, 2012).

1.7.2.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Son yıllarda eğitim bilimleri alanında üzerinde en çok tartışılan kuramlardan biri de Çoklu Zekâ'dır. Öğrenme Psikolojisi uzmanı olan Howard Gardner Çoklu Zekâ kuramını ilk olarak 1983 yılında 'Frames of Mind' Zihnin Çerçevesi adlı kitabında açıklamıştır. Gardner, zekâ kavramını farklı yorumlamış ve insanda bulunan zekânın tek boyutta değil, birbirinden çok farklı ancak birbiriyle de ilgili düzlemlerde ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Tek tip zekâ bireylerin değerlendirilmesinde yeterli olmadığından, bireyin sahip olduğu diğer özelliklerinde ortaya çıkarılması gerekmektedir. Zekâ, Gardner'a göre, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsan zekâsı eş zamanlı eylemlerde hareket halindedir ve kullanılır. Gardner'a göre insan beyni, modüler bir yapıya sahiptir ve beyinde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sistemler kullanılarak ayrı psikolojik işlemler gerçekleştirilmektedir. Buna göre farklı simge formları beynin farklı bölümlerine hizmet etmektedir (Temiz, 2007; Akt, Tanju, 2010).

Sözel Dilsel Zekâ; kelimeleri etkili bir şekilde kullanma kapasitesine sahiptirler. Bu zekâ dilin yapısını, dilin fonolojisini veya sesini, kelimelerin sözdizimini veya

yapısını, dilin pragmatik, semantik ve pratik boyutlarını kullanmayı gerektirir. Bilgileri kolay hatırlayabilirler, ders anlatma kabiliyetleri yüksektir, iyi açıklama yaparlar, kendilerini daha iyi anlatmak için dili kullanırlar. Bu kişiler yazar, şair, hatip, hikaye yazarı, politikacı olabilirler (Armstrong, 2009).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ; sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, sayılarla düşünme, hesaplama, neden-sonuç ilişkisinden varsayımlar oluşturma, sınıflandırma, genelleme, hesaplama yapma becerilerine sahiptirler. Soyut işlemler yapabilirler. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi, bilgisayar programcısı olabilirler (Armstrong, 2009).

Görsel-Uzamsal Zekâ; uzamsal olarak dünyayı algılama yetenekleri gelişmiştir. Görsel araştırma, fark etme, zihinsel benzeştirme, uzamsal akıl yürütme, zihinsel tasarımları- hayalleri gerçekleştirme, içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme yetenekleridir. Bu zekâ türü renk, şekil, biçim uzamsal algıyı içerir. Bu unsurların birbirleri ile olan ilişkisini kavrayabilir. Avcı, rehber, dekoratör, mimar, sanatçı, mucit olabilirler (Armstrong, 2009).

Bedensel- Kinestetik Zekâ; bu zekâyâ sahip kişiler, vücudunu kullanarak fikirlerini ve kendini ifade ederler. Motor becerileri gelişmiştir. Denge, güç, beceri, hız becerilerine sahipken dokunsal duyuları da gelişmiştir. Mim sanatçısı, dansçı, sporcu, heykeltıraş, mekanikçi ya da cerrah olabilirler (Armstrong, 2009).

Müziksel-Ritmik Zekâ; bu zekâ ritim, melodi, tını, ses gibi müzikal duyarlılığı kapsar. Bir besteci, sanatçı olabilirler. Müzikal formlar yaratabilirler. Küresel ve sezgisel anlayışa sahiptirler. Diğer insanların duygularını anlayabilirler. Müzik formlarını, müziksel perdeleri, tonları ve ritimleri algılama, ayırt etme ve beste yapma, kendin, müzikle ifade etme yeteneğidir (Armstrong, 2009) .

Kişilerarası-Sosyal Zekâ; bu zekaya sahip kişiler, insanların duygularını anlama, empati yetenekleri gelişmiştir. Yüz ifadeleri, jestleri, mimikleri oldukça iyidir. Etkin şekilde cevap verme ve insanları etkileme becerilerine sahiptirler (Armstrong, 2009).

Kişisel-İçsel Zekâ; bu kişiler iç ruh bilincine, motivasyona, mizaç ve arzulara, içsel kapasiteye, öz disipline, öz saygıya, öz anlayışa sahiptirler. Benlik algıları gelişmiştir (Armstrong, 2009).

Doğasal-Varoluşçu Zekâ; bu zekâyâ sahip kişiler hayvan ve bitki gibi sayısız türün tanımlamasını ve sınıflandırmasını yapabilirler. Dağlar ve bulutların oluşumları gibi doğal fenomenlerle ilgilidirler (Armstrong, 2009).

1.7.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi

Yaratıcılık erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara olumlu aile ve çevre şartları sunulmasıyla birlikte çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimini desteklemede çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle erken yaşlarda yaratıcılık, bilgilerin kazanılmasında çok önemlidir çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı istekli olmalarında etkilidir. Yaratıcılığın önemli olduğunu gösteren bir başka nokta da çocukların gelişiminin günümüz dünyasında yeni durumlara uyum gösterecek becerilerle donanmaları gerektiğidir. Bu nedenle çocuklara yaratıcı ortamlar sunularak gelişimlerinin bu ortamlara uyum sağlaması önemlidir (Çetin, 2012).

Çocuk çevresindeki kişileri, onların hareketlerini ve olayları hayal gücünün yardımıyla dramatik oyunlarla canlandırır. Kendi yarattığı cümleleri içten gelen vücut hareketleriyle birleştirerek yaratıcılığını sergiler (Argun, 2012).

Resim yaparak, boyayarak, müzik dinleyerek şarkı söyleyerek, bir enstrüman çalarak; yani yaratıcı özellik taşıyan etkinliklerle kendilerini ifade etme olanağı bulur. Bu etkinliklerle çocukların ayırt edebilme yetileri artar, ayrıntılara ait bellekleri kuvvetlenir. Böylece onlar, deneyimleri daha iyi kavrar, düşüncelerine düzen ve yön verirler (Argun, 2012).

İlk yıllarında çocuğa sunulan deneyimler gelecekteki gelişimleri için çok önemlidir. Erken deneyimler ne kadar zengin olursa şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını kavramaları ve eğilimlerini gerçekleştirmeleri o kadar mümkün olacaktır (Duffy, 2006; Akt, Dağlıoğlu, 2012).

Piaget'e göre çocukta yaratıcılık, kendiliğinden oluşmaz. Nesnelere ve bireyler arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Etkin öğrenme yoluyla oluşturulan ortamlarda çocuklar konuları düşünsel yollarla, kendine özgü yaklaşımlar yaratılarak araştırma, hissetme ve duygularını harekete geçirme gibi durumlara uygun ortamlar içinde bulunabilmektedir (Hohmann ve Weikart, 1995; Akt, Argun, 2012).

Okul öncesi çocuğunu, yaratıcılığa yöneltmede öğretmen rolü büyüktür. Öğretmen, çocuklarla beraber olmaktan hoşlanan, disiplinli, aynı zamanda tolerans sahibi, gerektiğinde yardıma istekli olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni kendini bilimsel yönden de yenilemelidir. Bu yenileme onun yaratıcı özelliklerine katkıda bulunur (Argun, 2012).

Çocukların yaratıcı özelliklerini destekleyen anne ve babalar, onların düşünce ve etkinliklerinde bağımsız olmalarını sağlamalıdır. Çocuklara düşünme ve hayal kurmaları için fırsatlar sağlanmalı, düşüncelerinin şekillenmesi için onlara cesaret verilmeli ve onlara saygı duyulmalıdır (Argun, 2012).

Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaratıcılık gelişimini yaşlara göre incelemiştir (Ömeroğlu ve Turla, 2001)

0-2 Yaş: Çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez, iki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin eder. Dokunma, tat alma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır. Fakat merakını kendine özgü yollarla ifade eder. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü basit oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklarla harekete geçirilebilir. Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri önerilir. Yine kelimelerin anlam kazandığı bu dönemde çocuklara kelime öğretmeye çalışmaktan çok, kelimelerle ilgili şarkılar söylenebilir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

2-4 Yaş: Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantıları sözel ve hayali oyunlarla tekrar sayesinde öğrenir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde yaptığı etkinlikler sık sık değişir. Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar ve her şeyi kendisi yapmak ister. Bu durum kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı hala devam etmektedir. Çevreyi kendine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sormayı da ihmal edemez. Yaşadığı dünyayı keşfederken onunla uyum sağlamayı da öğrenir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla

içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler. Onları kendi başlarına yapmaları için cesaretlendirmelidirler (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

4-6 yaş: Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini öğrenir. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan çok hoşlanır. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlışını öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar, hayali oyunlarda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Bu dönemde sözcük oyunları, yeni deneyimler yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven gelişebilir. Çocukların yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde anne-baba ve öğretmenler, çocukların fikirlerine göre değerlendirmeli ve onlardan yararlanmalıdırlar (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

1.7.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Yaratıcılık

Malaguzzi bütün çocukların doğal olarak yaratıcı olduğuna ve onların yaratıcı yetenek ve ifadelerinin geliştirilmesi için fırsatlara sahip olması gerektiğine inanıyordu. Çocukların ifadelerine çok fazla önem veriyor, çocukların konuşarak, şarkı söyleyerek, dans ederek, boyayarak, çizerek, dramatize ederek ve oynayarak ve daha birçok ifade dilini kullanarak kendilerini ifade ederek, yaratıcılıklarını geliştirdikleri görüşünü savunuyordu (Akt, Thornton ve Brunton, 2010).

Malaguzzi (1998), yaratıcılığın bir eylemde bulunurken, iş yaparken ulaşılan sonuç değil, o sonuca ulaşırken, farklı yollar denerken ortaya çıktığını belirtmiştir. Yaratıcılık sonuç, değil süreçtir (Akt, Thornton ve Brnton, 2009).

Çocuğun yaratıcı olduğu gerçeğine dayanılarak, Reggio Emilia da kurallar, teoriler, değerler, araştırmalar ve kendi çözümleriyle bağımsız bir çocuk topluluğu yaratılmış olur. Bu bağımsız çocuk topluluğu içinde çocuklar, kendilerine ait süreç ve ürünlerin, kendilerinin ya da grubunun sorumluluğunu almayı öğrenir ve özgürce keşfederler. Bu özgür ortam onlara tıpkı bir ev gibi tasarlanan rahat, doğal Reggio ortamını sağlar. Mobilyaların çoğunun ahşap malzemeden yapıldığı, çok az oyuncak barındıran bunun yerine sınırsız çeşitlilikte doğal materyallerin (tahta, taş, kozalak, tohum, kabuk...) bulunduğu ve Remida adı verilen yaratıcı geri dönüşüm merkezinden gelmekte olan şişe, kâğıt, bardak, boncuk, lastik, kumaş,

plastik... vb. materyallerin bulunduğu bir ortam. Öğrenme ortamında organizasyon ne kadar büyükse, çocukların özgürlüğü ve yaratıcılığı o denli büyüktür. Bu yüzden ortam ve materyal önemli bir yere sahiptir (Wexler, 2004).

Çocuklar, materyallerle ve çeşitli kaynaklarla farklı durumlarda fikir üretme imkânına sahip olduklarında, yeni bağlantılar, yollar keşfeder ve bu sayede daha iyi anlarlar. Bu süreçteki yetişkin desteği, onların eleştirel düşünme ve soru sorma yeteneği artırır (Thornton ve Brunton, 2010).

Yaratıcı olmak, öğrenmenin farklı alanları arasında ilişki kurmak ve fikirleri yeni, farklı yollarla bir araya getirmek için bilgi ve becerinin kullanımı anlamına gelir. Bu yüzden yaratıcılık, öğrenme ve gelişimin bütün alanları için önemlidir. Yaratıcılık yeni fikirlere sahip olma, hayal gücünü kullanma ve problemleri çözme ile ilgilidir. Çocuklar yaratıcılığın bu süreçlerini yerine getirirken, bütün gelişim alanlarını ortaya koyar (bilişsel, sosyal, fiziksel, dil...). Öğretmen ortamı hazırlarken çocukların farklı gelişim alanlarını nasıl destekleyeceğini düşünmelidir. Materyallerde bu doğrultuda seçilmelidir. Onların boyamalarına, inşa, rol oynamalarına, hareket etmelerine, şarkı söylemelerine, ifade dillerini kullanarak yaratıcılık arasında köprü kurlarına ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olmalıdır. (Thornton ve Brunton, 2010).

Yaratıcı düşünme, üretici düşünmedir. Yaratıcı düşünce yararlı ve orjinaldir, aynı zamanda problemlere çözüm üretme, estetik algı becerisi, sanat eseri, keşif, sosyal organizasyonlar yapma, günlük yaşamı kolaylaştıracak çözümler ve fikirlerdir. Yaşama adapte edilebilir çözümler, kaynaklar ve fırsatlar içerir (Treffinger, Feldhusen & Iraksen, 1990; Akt, Lynch & Harris, 2001).

Yaratıcılık, yeteneklerimizi geliştiren en önemli unsurdur. Yetenek genetik yatkınlığımızın yanında, yaratıcılık sürecinin bir ürünüdür. Yaratıcılık entelektüel anlamda bizi geliştirirken bakış açımızı da değiştirir ve geliştirir. Doğal yeteneklerin yanında kişinin potansiyelini geliştirmesi de önemlidir (Feldhusen, 2001; Akt, Lynch & Harris, 2001). Reggio okulları çocukların var olan yeteneklerini yaratıcı projeler ve ortam sayesinde destekler. Estetik algılarını geliştirmelerine, resim, müzik, tiyatro, fotoğrafçılık gibi alanlarda onların kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardım eder.

Yaratıcılığın temel kriterlerinden olan orjinallik, uygunluk, akıcılık ve esneklik faktörlerine bakıldığında, Reggio okullarında uygulanan proje yaklaşımının yaratıcılık için uygun bir ortam olduğu görülmektedir. Projelerin var olduğu sınıfın kültüründen çıkmasıyla, orjinalliğine, çocukların ilgi ve meraklarını temel edinmesiyle o kültür için uygunluğuna, proje içeriğinin kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıyla akıcılığına ve öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre projenin yönünü belirlemesi de esnekliğe delildir (Guilford, 1957; Jackson & Messick, 1965; Akt, İnan, 2010: 196).

Materyallerin seçimi ve doğallığı Reggio Emilia' nın felsefesiyle de ilişkilidir. Reggio' da merakı keşfetme arzusunu kamçılacak, bunun yanında doğal yaşamla da bütünleştirecek malzemeler kullanılır. Doğal malzemedan yapılmış oyuncaklar ya da biçimlendirilebilir doğal materyaller hem merak uyandırır, hem de çeşitli çözümlerin bulunmasını sağlar (Thornton ve Brunton, 2010).

Reggio okullarının iç özellikleri olarak aynalar, ışıklı masalar, sınırsız doğal materyaller çocukların ileri düzeyde sanatsal becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcıdır. Fakat Reggio okulları sadece bir binadan ibaret değildir. Program ve projeler doğada şekillenir. Bir doğa gezisi sırasında çocukların ilgilerinden hareketle o ayın proje konusu belirlenebilir ve keşif süreci, derinlemesine araştırma süreci başlamış olur. Dışarıda bitki yetiştirecekleri, ağaçları inceleyebilecekleri, yağmurda ıslanabilecekleri, borulardan suyun geçişini izleyebilecekleri, barınaklar inşa edebilecekleri, hayvan besleyebilecekleri ve gözlemleyebilecekleri pek çok imkân vardır. Dışarıda da sanat malzemeleriyle, boya ile, tebeşirlerle donatılabilir ve çocuklar şövalelerine doğadan esinlenerek resimlerini yapabilirler. Günün farklı zamanlarında güneşi izleyerek gölge oyunları oynayabilir, doğanın sesini oluşturabilir veya yeni hikâyeler yaratabilirler (Thornton ve Brunton, 2010).

1.7.2.4.Yaratıcılığın Boyutları

Düşüncelerin, yaratıcı düşünmenin ürünü olup olmadığı, yaratıcı düşüncelerin karakterini tanımlayan üç özellik (akıcılık, esneklik, orjinallik ve detaylandırma) ile anlaşılabilir. Bir bireyin yaratıcı düşünme yeteneği, ürettiği düşüncelerde bu üç özelliğin aranmasıyla ölçülebilir.

a) Akıcılık: Bireyin bir problemle karşılaştığında probleme çözüm olabilecek düşünceleri birbiri ardına sıralayabilme yeteneğidir. Akıcı düşünebilen bir birey çoğu zaman ikiden fazla alternatif düşünce üretebilir. Ne kadar çok farklı çözüm seçenekleri üretebiliyorsa, o bireyin o kadar akıcılık düzeyine sahip olduğu düşünülür. Probleme cevap olabilecek birçok fikir üretebilmedir (Önder, 2003, Akt, Turaşlı, 2012). Örneğin bir tuğlanın farklı kullanım alanlarını bulma veya kısa bir hikâyeye uygun başlıklar bulma gibi. Yaratıcı kişiler problemin çözümü olarak çok sayıda düşünce ortaya atabilir. Yani, bireyin farklı bir durumla karşılaştığında bu duruma uygun ne kadar farklı tür ve sayıda düşünce üretebildiği o kişinin yaratıcı düşünme becerisinin "akıcılık boyutu" ile ilgili performansını işaret etmektedir.

b) Esneklik: Bu boyut insanın duruma uyum sağlamasını ve özellikle de daha önce yerleşmiş ya da kalıplaşmış olan durumları değiştirmesini içermektedir. Yaratıcı kişi karşılaştığı duruma kolayca uyum sağlayabilir. Herhangi bir durumda uygun olan yaklaşımdan diğer bir yaklaşım biçimine geçebilir (Oğuzkan, Demireal ve Tür, 1999; Akt, Turaşlı, 2012). Başka bir deyişle, kişinin farklı durumlara, olaylara kişilere ve şartlara uyum sağlama hızı yaratıcı düşünme becerisinin "esneklik boyutu" ile ilgili performansına işaret etmektedir.

c) Orjinallik: Bu boyut kişinin karşılaştığı sorunlara farklı ve denenmemiş yollar bulabilme becerisini tanımlar. Yaratıcı düşünceye sahip bireyler farklı yolları bulma konusunda becerikli ve isteklidirler. Yaratıcılık belirsizlikleri tolere edebilmeyi ve bunlarla baş edebilme yeteneğini de içerir. Belirsizlikleri tolere edebilmek için farklı yollar ve farklı malzemeler keşfetmek gerekir (Prentice, 2000; Akt, Turaşlı, 2012). Yaratıcı düşüncenin önündeki yaygın engellerden biri, yeni elde edilen bilgilerin değişmez yollarla değerlendirilmesi eğilimidir. İnsanların büyük bir çoğunluğu yeni durumları eski yaşantılarından elde ettikleri deneyimler doğrultusunda değerlendirme eğilimindedir. Oysaki yaratıcı kişiler yeni durum ve olayları tek başına ele alarak değerlendirme yaparlar (Akt, Turaşlı, 2012; Lagowski ve Chem, 1985). Yaratıcılığın "Orjinallik boyutu" ise, denenmemiş yolları bulma ve yenilikleri deneme cesareti gösterme performansı ile ilgilidir.

d) Detaylandırma: Yaratıcı kişiler benzerliklerden çok farklılıklarla ilgilidirler. Zira farklılıklar ve tutarsızlıklar problemlerin içyüzünü anlamada onlara maksimum olanaklar sağlar. Bu boyut kişilerin bir durum ya da sorunu tüm detayları ile incelemeleri ve odak noktası hakkında seçici olabilme yeteneklerini tanımlar

(Lagowski ve Chem, 1985; Akt, Turaşlı, 2012). Son boyut olan "derinleştirme" kişinin çok yönlü düşünme, farklı açılardan bakabilme, empati kurabilme, tersine düşünebilme,  boyutlu yaklaşma gibi birbirini etkileyen farklı becerilerinin performası ile ilgilidir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında yapılmış olan ve araştırma konusuna yakın içerik sergilediği düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Reggio Emilia Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar

Flek ve arkadaşlarının (2013); 'Dokümantasyonun çocukların hafızalarındaki Etkisi' üzerine yaptıkları çalışmalarında, 63 çocukla bir deneyim yaşadılar ve çocukları 3 hafta boyunca gözlemlədiler ve çocuklar ilk günlerde yaptıkları çalışmalara yönelik daha az ayrıntı hatırladıklarını, dokümantasyon çalışmaları arttıkça çocukların yaptıkları çalışmalarla ilgili daha fazla ayrıntı ve bilgi hatırladıkları sonucuna varmışlardır. Reggio Emilia, Montessori, Waldorf gibi güncel yaklaşımlarda dokümantasyonun önemi sıkça vurgulanmaktadır. Dokümantasyon çocukların yaptıkları çalışmaların daha görünür olmasını sağlamaktadır.

Smith (2010), Bir Kuzey Amerika Okul Öncesi Müzik Müfredatının Reggio Emilia Yaklaşımı İlkeleriyle Ortaklığı: Bir Eylem Araştırması 'isimli çalışmasında, müzik müfredatını Reggio Emilia ilkeleriyle birleştiren 2 anaokulundaki çocukların deneyimleri incelenmiştir. Video kayıtları, çocuk bestelerinin örnekleri ve alan notları Reggio ilkelerinin getirdiği bakış açısıyla irdelenmiştir. Veriler, ışık-gölge oyununun çocukların yeni şeyler keşfetmesine olanak sağladığını, onlara kendi kendilerine öğrenme deneyimi kazandırdığını, ayrıca arkadaşlarından görerek ya da kendi kendilerine öğrenme özgürlüğü sunduğunu ortaya koymuştur. Grup kompozisyonu, Reggio Emilia etkinlik alanında bulunan görsel sanatlar içersindeki duvar boyamayla eş değer bir müzikal sunmuş, müzikle anlamlı bir şekilde iletişim kurma imkânı sağlamıştır. Yansıtıcı video dokümantasyonu, çocukların yardımcı birer araştırmacı olmalarını beraberinde getirmiştir. Reggio yaklaşımının yerine getirilmesi adına yaş odaklı uygulamaların, müzik dersi içerisinde de uygulandığı tespit edilmiştir.

İnan (2009a), "Entegre Disiplinler: Okulöncesinde Bilim Eğitiminde Sanatın Rolü nü Anlamak" adlı araştırmasında, Reggio Emilia esinli bir Amerikan anaokulunda katılımcı araştırmacı olarak yaptığı çalışmasıyla edindiği deneyimlere dayalıdır. Okul, Amerika Birleşik Devletleri'nin bir Orta batı araştırma üniversitesinde yer alan bir deney okuludur. Söz konusu okul 3 ila 5 yaşları arasında 18 anaokulu öğrencisi,10 öğretmen ve bir program yöneticisinden oluşmaktadır. Yazar; sınıf içi

gözlemler, öğretmen ve program yöneticisiyle görüşmeler ve önceki araştırmasının belge analizini yürütmüştür. Reggio Emilia esinli ana okulda yıllarca edindiği deneyimlere bağlı olarak yazar çocukların proje yaklaşımını kullanarak bilimsel araştırmayı uygulama ve sanat yoluyla fikirlerini ifade etme yeteneklerini geliştirmede öğretmenlere yardımcı olabilecek beş unsur ortaya çıkarmıştır. Bu unsurların, sanatın ve doğal bilimlerin birbirine bağlandığı Reggio Emilia esinli bir proje üretmenin temelleri olduğunu belirtmek gerekir. Öğretmen ve öğrenciler bütün bu unsurları ve kültürlerini göz önünde bulundurarak kendi sanatsal bilim projelerini oluşturabilmektedirler.

İnan (2009b) Okul öncesi fen eğitimi: “Bir Türk Anaokuluna Reggio Emilia Pedagojisi Nasıl Entegre Edilir” adlı çalışmasında; Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen öğretmenlerin, ait oldukları kültürleri yansıtmak ve öğrencilerinin dünyalarını genişletmek adına çaba gösterdiklerini ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenler, Reggio Emilia yaklaşımının kendilerine yeniliği keşfetme özgürlüğü sağladığını, başka bir ifadeyle kendi sınıflarında kendi Reggio Emilia anlayışlarını yaratıp böylece kendilerini yeniden keşfetme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Reggio yaklaşımı, öğretmenlere İtalya’daki Reggio Emilia okullarından bazı noktalarda farklı olma imkânı sunmuştur. Öğretmenler bir yandan yaklaşımın getirdiği ilkelerden esinlenirken, diğer yandan da bireyselliği ön planda tutabilmişlerdir. Sonuç olarak; Reggio Emilia okullarındaki bilimsel kazanımlar tekrar edilemez yahut yeniden üretilemez çünkü Reggio Emilia yaklaşımı uygulanan bir şey değildir. Reggio Emilia öğretmenlerin esinlenebileceği bir felsefedir. Öğretmenler bu yaklaşımı, kendi özgün bağlamlarına uyum gösterecek şekilde değiştirip, uygulayabilirler. Reggio Emilia yaklaşımı, herhangi iki okulun asla birbirlerine benzerlik gösteremeyeceği fikrini ileri sürmektedir; bir Reggio Emilia okulunda işleyen bir yaklaşım, bir diğer Reggio okulunda işe yaramayabilir. Araştırma da öğretmenlere çeşitli öneriler de verilmiştir: Reggio Emilia yaklaşımından esinlenin, daha yüksekleri hedefleyin, bireysel ihtiyaçları göz ardı etmeyin, çocuklara kulak verin, ilgilerin paylaşılmasına özen gösterin, dokümantasyon yapın, okul kültürü ve yaşıt kültürü arasında bir denge oluşturun, harekete geçin, uygulamalı, düşünsel ve duyuşsal deneyimleri destekleyin, esnek olun, son olarak, Türk Milli Eğitim standartlarından uygun şekillerde yararlanın... gibi.

Haigh (2009) "Reggio Emilia'dan Esinlenmiş Erken Çocukluk Eğitiminin Dâhilinde Geliştirme, Profesyonel Yaratma" adlı çalışmada, erken eğitim konusunda Reggio Emilia yaklaşımının etkisinde olan okul öncesi eğitime yönelik profesyonel gelişim sistemi incelenmiştir. Farklı boyutlardaki bu program Chicago'nun yoksul kesimindeki düşük gelirli insanlar arasında başarılı olmuştur. Yoksulluk içerisindeki çocukların yaşayışları ve eğitimiyle alakalı teori ve uygulamalara ilişkin literatüre de yer verilmiştir. Son olarak profesyonel gelişim ve yetişkin eğitime ilişkin literatür gözden geçirilmiştir. Araştırmada, profesyonel gelişimin programın kalitesine etki eden en önemli öge olduğu tespit edilirken, erken çocukluk dönemindeki profesyonel gelişim sistemleri kalitesinin yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. 1993-2003 yılları arasındaki profesyonel gelişim metotları, araştırma dâhilinde ortaya konmuş, incelenip analiz edilmiştir. Araştırmanın ana sorusu "Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen bir program dâhilinde profesyonel gelişimin etkili metotları nelerdir?" olmuştur. Veriler, program içerisindeki dokümantasyon ve grupların verdiği yanıtların 3 farklı görevli tarafından toplanıp, kategorize edilip incelenmesiyle oluşturulmuştur. Profesyonel gelişimin 5 ana kategorisi incelenip, yapısal öğeler, ilkeler ve değerler, stratejiler, teknikler, yaklaşımlar, karakterler ve son olarak da sonuçlar şeklinde ortaya konmuştur. Bu kategorilerin her biri, tanımlanmış pek çok öğeden meydana gelmektedir. Reggio Emilia yaklaşımıyla olan ilişkilerinin yanı sıra, metotların değeri ve etkinliği tartışılmıştır. Bulgular profesyonel gelişimin sürdürülmesini ve programda öncelik verilmesini önermektedir. İlişkilerin kurulması, iş birliği, dinleme ve liderlik gibi konuların tümü profesyonel gelişimin etkinliğine katkı sağlamaktadır. Odak grup tarafından etkisi en fazla olan 9 metot ortaya konmuştur. Bu 9 metoda ek olarak, düşünce kullanımı, yeniden değerlendirme, dokümantasyon ve diyalog da diğer anahtar öğeler olarak tanımlanmıştır.

Darlin ve Kim (2009), "Monet, Malaguzzi ve Reggio Emilia'dan Esinlenmiş Okul Öncesi Öğretmenlerinden Yapıcı Konuşmalar", adlı çalışma, Reggio Emilia temel prensiplerinin Kanadalı perspektifle yorumlandığı 4 yaşındaki çocuklardan oluşan Reggio esinli bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışma metodu, çocukların öğrenme sürecinde sosyal iletişimin nasıl bir rol oynadığını araştırmak üzere kullanılmıştır. Çocukların öğrenme ve sosyalleşmesinde sosyal yapılandırma kuramcılarının görüşlerine dayanarak okul öncesi öğrenme gruplarında çocukların

tartışma ve iletişimleri gözlenmiştir. Çocukların konuşmalarını gözlemek sadece bireysel ve grup öğrenme deneyimlerini anlamakta değil; aynı zamanda çocukların kendi öğrenmelerindeki aktif rolü açıklamakta da oldukça önemlidir. Çalışma “Shades of pink” projesi sırasında 6 çocuğun aktivitelerine derinlemesine odaklanmıştır. “Shades of Pink” projesi uygulamaya konulduğunda, çocuklar Monet’in tabloları hakkında ayrıntılı konuşurken zihinsel fikir ayrılıkları yaşadılar fakat genel bir anlam çıkarabildiler. Bu çalışmada çocuklar, kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı ve de anlam çıkarıcı olarak görülmüştür. Bununla birlikte, çocukların arasındaki ilişki, teorilerin birlikte oluşturulduğu, gerçekliğin anlaşılmasının yorumlanmasının gerçekleştiği bir bağlam haline gelmiştir. Küçük grup çalışmaları, düşüncelerin şekillenmesi kadar sonucunda yeni düşüncelerin ve anlamların da ortaya çıktığı yorumları karşılaştırmaya olanak sağlayan bir alan ve birlik oluşturmasına zemin hazırlamaktadır.

İnan (2007)’ın, “Reggio Emilia’den Esinlenmiş Bir Okul Öncesi Sınıfında Doğal Bilimlerin Nasıl Uygulandığını Anlamak” adlı çalışması, Reggio Emilia esinli sınıflardaki doğal bilimlere ışık tutmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma temelli çalışma, daha fazla bilgi edinmek için, etnografik veri toplama teknikleriyle (örn: röportaj, gözlem, belge eser toplanması ve alan notları) bir araştırma deseni benimsemiştir. Veriler çoklu mercekler kullanılarak yorumlamalı bir perspektifte değerlendirilmiştir. Bu mercekler sınıf kültürünü, Reggio Emilia yaklaşımını, Erken Öğrenme İçerik Standartlarını kapsamaktadır. Bu teorilere, veri toplama ve analizi gibi araştırma tasarımları eşlik etmiştir. Söz konusu teoriler, iyi bilinen bir etnografik metot olan, Spradley’ in Gelişimsel Araştırma Sıralama Metodu’ nu (1997) ve Corsaro’ nun eş kültür teorisini kapsamaktadır. Araştırmaya 18 anaokulu çağındaki çocuk, 10 öğretmen ve 1 okul müdürü dâhil edilmiştir. Sonuçlar, Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okulların, çocukları sorular sormaya teşvik eden, onları destekleyen ve kendi elleri, kendi beyinleri ve kalpleriyle bilime dâhil olmalarını sağlayan zengin bir bilim ortamı sunduğunu göstermiştir. Bu çalışma kapsamında Reggio Emilia yaklaşımı benimseyen anaokulu sınıfları doğal bilimlerin okul öncesi standardının (Pre-K standart yani PRE kindergarden standart) üzerine çıkmıştır. Sonuçlar, araştırma alanındaki Reggio eğitiminin, bilimsel eğitim hedeflerine ulaşılması açısından oldukça uyumlu olduğunu göstermiştir.

2.2. Yaratıcı Düşünme Becerileri ile ilgili Çalışmalar

Bayındır ve İnan (2008), “Pratikte Teori: Çocukların Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Desteklemede Öğretmen Uygulamalarının incelenmesi” adlı çalışmalarında; çocuklardaki yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin önemi üzerinde yoğunlaşmış ve bu konuda öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur. Bu araştırma, çeşitli branşlardaki toplam 90 ilkokul öğretmenin katılımıyla İstanbul'daki on farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin dersleri planlarken çocuklarda yaratıcılığı geliştirme hususunu dikkate alıp almadıklarını, çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek adına çeşitli strateji ve aktiviteler kullanıp kullanmadıklarını, kullandıkları yaratıcı müzik aktivitelerinin türlerini ve farklı branşlardaki öğretmenlerin (örn. Edebiyat, matematik öğretmenleri) kullandıkları stratejilerde farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca bu çalışmada, eğitimcilerde bazı önerilerde bulunulmuştur: Öğretmenler sınıflarda yaratıcılığı geliştiren aktiviteleri kullanmamaktadır. Öğretmenler yaratıcılığı müzik ve resim dersleriyle bir tutmaktadır. Bundan dolayı söz konusu dersler yaratıcılığın en fazla kullanıldığı dersler olmaktadır. Çocukların yaratıcılığının gelişmesi, çoğunlukla öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirme yollarını bilip bilmediklerine bağlıdır. Öğretmen, öğrencilerin yaratıcı olması konusunda örnek olmalıdır ve çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri özgür ortamı sağlamalıdır. Yaratıcılık yetenek keşfetme işidir. Bir birey kendi potansiyellerinin farkında olmalıdır. Öğretmenler bu konuda çocuklara yol göstermelidir. Öğrencilerin kendilerini okul ortamında ifade etmeleri son derece önemlidir. Çocuklar geleceğinin şekillendiği ve kişiliğinin oluştuğu yaşlarda kendilerini ifade etme şansı edinmelidir; çünkü çocuğun kendini ifade biçimi gelecekte kendini nasıl ifade edeceğiyle yakından ilgidir. Öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarırken bir yandan da onların arasındaki kişisel farklılıkları göz ardı etmemelidir; çünkü bireylerin farklı yaratıcılık düzeyleri onların farklı kişilik yapılarından ileri gelmektedir.

Çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretmek adına kullanılan program ve yaklaşımlar üzerine 25 yıl önce yapılan bir çalışmada, Torrance (1972) the Osborn–Parnes yaratıcı problem çözme programının (Creative Problem-Solving Program)- (Osborn, 1963; Parnes, 1967) oldukça sık kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak Torrance, Osborn-Parnes yaklaşımının, yaratıcılığı geliştirmek adına (örn.

ırsak düşünce üretimi) yaratıcı sanatların kullanılması gibi yaklaşımlardan daha iyi sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yaratıcı sanatların kullanılması (örneğin tiyatro) da çocukların yaratıcı düşünmesinde oldukça etkili olmuştur. Torrance' a göre yaratıcılığı arttıran en etkili teknik, dış motivasyon ve aktif öğrenme koşullarının sağlanmasının yanı sıra, bilişsel ve etkisel faktörleri kapsamaktadır. Torrance dış motivasyon kullanan programların, yaratıcı performans aktarımında eksiklikler doğuracağını ifade etmiştir. Ayrıca incelemiş olduğu pek çok çalışmanın TTCT (Torrance,1996) kullandığına dikkat çekmiştir (Akt; Jr, 2000).

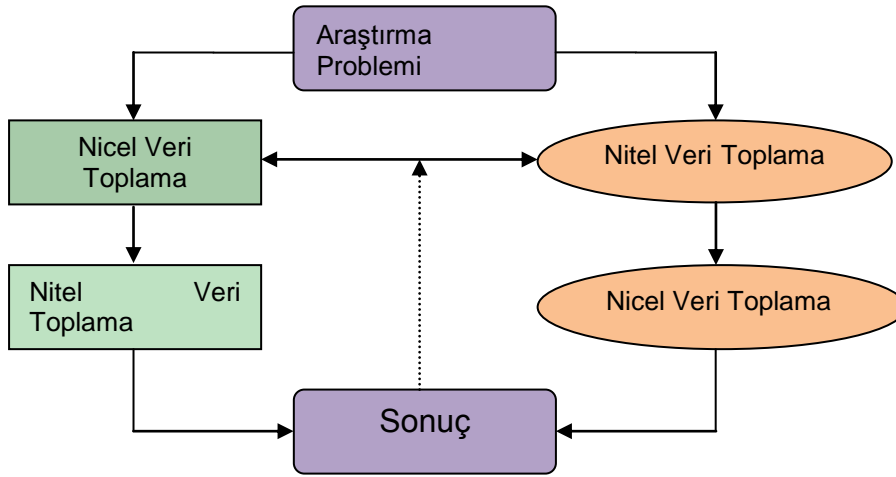
İlkokullardaki beklenenden daha az (UA-underachieving) ve daha çok (OA-overachieving) başarı gösteren, doğuştan kabiliyetli olarak değerlendirilen öğrencileri kapsayan bir çalışmada, Karnes ve ark. (1961) yaratıcılığın büyük ölçüde eğitimsel başarı ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, beklenenden daha fazla başarı gösteren öğrencilerin, beklenenden az başarı gösteren öğrencilere göre daha fazla yaratıcılık yeteneğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmayla ilgili birkaç metodolojik sorun olmasına rağmen bu çalışma beklenenden daha az ve daha çok başarı gösteren öğrencileri karşılaştıran ilk çalışmalardan biri olması bakımından oldukça kayda değerdir. McCabe' nin çalışmaları (1991) genel olarak Karnes ve diğerlerinin çalışmalarını desteklemiştir. Buna göre 126 tane 7. Ve 8. sınıf kız öğrencilerini kapsayan, the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT; Torrance, 1966) kullanılarak yapılan bir çalışmanın sonucunda, yüksek sözel, matematik IQ skorlarının yüksek yaratıcılıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Akt; Jr, 2000).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmının modeli, araştırma ortamı, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma modeli olarak eş zamanlı karma model kullanılmıştır. Karma model araştırma sorusunu cevaplamak için nitel ve nicel bileşenlerin bütünleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Karma model yaklaşımlar bileşenleri bütünleştirirken aynı zamanda niceliksel ve niteliksel farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 2009). Bu modelde eş zamanlı veri toplama ve analiz yapılır. Hem nitel hem nicel veriler birlikte analiz edilir ve çıkarımlar da eş zamanlı olarak bunlara bağlı olarak yapılır. Bu eş zamanlı karma tasarımın temel belirleyici özelliğidir. Paralel karışık tasarım (eşzamanlı tasarım), analiz sürecinin aynı anda başlayan ve anda anda biten paralel bir şekilde ortaya çıkmasıdır. Karma yöntem tasarımı kullanarak, veri kaynakları ve türleri genişletilebilir ve bulguları çapraz olarak doğrulayabilir, birbirine bağlayabilir. Bu çalışmada, nicel ve nitel veriler eş zamanlı kullanılarak ortaya genel bir resim çıkarılmıştır. Aşağıdaki şekil eş zamanlı olarak verilerin nasıl analiz edildiğini göstermektedir (Tashakkori & Teddlie, 2009).



(Tashakkori & Teddlie, 2003)

Şekil 3.1. Karma Model Veri Toplama Süreci

Nitel boyutta, nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun "ne kadar iyi" olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde

etmek isterler. Örnek olarak, bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlandı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin yapıldığı, öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunların gerçekleşebilmesi için de öğrenci ve öğretmenin deneyimleri doğal ortamda gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğer. 2009). Mevcut çalışmada gözlem ve raporlama yapılarak nitel analiz yapılmıştır. Nicel boyutta ise; çocuklarla birlikte oluşturulan projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Şekilsel A Testinin sonuçları öntest-sontest olarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.2. Araştırma ortamı

Okul, 81 İl'de 81 Anaokulu hedefiyle "ABCDE Geleceğim Eğitimde" Projesinin ilk anaokulu olup; 20.10.2010 tarihinde 1 Kurucu Müdür, 1 Öğretmen ve 10 öğrenci ile eğitim ve öğretime başlamıştır. 2013-2014 yılına 120 çocuk, bir müdür, bir müdür yardımcısı, 7 öğretmen ve 5 tane yardımcı personel ile eğitim öğretime devam etmektedir. 3400 metrekare alan üzerinde 400 metrekare kapalı alanda dört aktivite odası, idare odası, mutfak, yemekhane ve çok amaçlı salon olarak inşa edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Kırklareli İlinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunun bir sınıfında eğitim gören 18 çocuk oluşturmaktadır. Grubu 6 yaş, 9 kız ve 9 erkek temsil etmektedir. Projelere katılımları ve fikirleri ile aileler ve sınıf öğretmeni de çalışmalara dâhil olmuşlardır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2009: 76).

Çalışma grubu olarak seçilen sınıfın öğretmeni; 34 yaşında, 10 yıllık hizmete sahip, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümü mezunu bir öğretmendir. Sınıf öğretmeni meslek lisesinde almış olduğu eğitim dışında, yaratıcılıkla ilgili herhangi bir eğitime katılmamış ve yaratıcılık konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir.

3. 4. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

3. 4. 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Bu bölümde araştırma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>(%)</i>
Kız	9	50.0
Erkek	9	50.0
Toplam	18	100.0

Araştırma grubundaki çocukların % 50'sini kız, % 50'sini erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Çizelge 3.2. Araştırma kapsamındaki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı

<i>Dilimler</i>	<i>Toplam</i>	<i>1.%20</i>	<i>2.%20</i>	<i>3.%20</i>	<i>4.%20</i>	<i>5.%20</i>
Yüzde (Percentage)	100.0	7.0	11.3	15.6	21.6	44.6
Ortalama (Average)	29.608	10.376	16.655	23.049	31.991	65.975
Medyan (Median)	22.986	10.912	16.660	22.986	31.694	53.453

TÜİK Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (2012)'na göre, yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, hanehalkları kullanılabilir gelirlerine göre küçükten büyüğe doğru sıralanarak 5 gruba ayrıldığında “İlk %20'lik grup” gelir düzeyi en düşük olan grubu “Son %20'lik grup” ise gelir düzeyi en yüksek olan grubu temsil etmektedir.

Buna göre, çalışma grubuna katılan çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirleri 4.500 tl, yıllık 54.000 tl olduğundan 4. %20'lik gruba dâhil olmaktadır. Bu durumda araştırma grubuna dâhil olan çocukların orta sosyoekonomik düzeye sahip oldukları söylenebilir.

3. 5. Veri Toplama Araçları

3. 5. 1. Nicel Veri Toplama Araçları

Çocukların yaratıcı düşünme becerileri için gerekli olan veriler “Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. 1966

yılında geliştirilen ölçek bataryası "Sözel" ve "Şekilsel" kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonu Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlaması amacıyla anaokulundan üniversite ve yetişkin yaş grubuna kadar toplam 922 kişiden oluşan çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Ölçeğin sözel kısımda 7 alt test, şekilsel kısımda ise üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla, "Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farzedin ki" adlı faaliyetlerdir. Şekilsel kısımda ise sırasıyla; "Resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler" adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin şekilsel kısmı için 1984 yılındaki revizyonda getirilen norm dayanaklı ölçüler; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, detaylandırma ve erken kapamaya direnç ve kriter dayanaklı ölçüler; duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hareket ya da faaliyet, başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgilerin sentezi, alışılmamış görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, espri, hayal gücü zenginliği, hayal gücü ve renkliliği, fantazidir. Testin tümünün uygulanma süresi yaklaşık olarak 75-80 dakika olup, kişi başına testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi almaktadır (Aslan, 2001). "Torrance Akıcı Puanlama Anahtarı" kullanılarak verilerden elde edilen ön test ve son test puanları hesaplanmıştır. Nicel boyutta; Torrance Yaraticı Düşünme Becerisi Ölçeğinin puanlama güvenilirliği için Torrance tarafından bir gruba alışlageldik puanlama eğitimi verilerek, diğer bir gruba da sadece el kitabı okutularak dört beş tane test puanlatılmış ve uzmanlarla bu testlerin puanları tartışılmıştır. Ardından eğitim alan ve sadece puanlama kitabını okuyan puanlamacılar 25 ila 40 adet testi puanlamışlar ve bu puanların korelasyonlarına bakılmıştır. Genel olarak güvenilirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık seviyesinin altına inmemiştir (Torrance, 1974; Akt: Aslan, 2001: 24). Torrance, test - tekrar test yöntemiyle yaptığı güvenilirlik çalışmasında 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıl ara ile çalışmalarda 0,35 ile 0,73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur, 1988: 18). Sarı (1998)'nin yaptığı çalışma kapsamında testin güvenilirliğine bakmak için yapılan analizlerde Cronbach's Alpha değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Testin geçerliliği kapsamında yapılan araştırmalardan biri olan Torrance ve Hansen'in yaptığı bir araştırmada, yüksek-

düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçilip bir yarıyıl boyunca derslerinde gözlem yapılanlar, sonuçta bu testten aldıkları puanların geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini içeren %76,1 oranında olgusal sorular sorarken yaratıcı olanlar bu tip soruları %36,7 oranında kullanmışlardır. Yaratıcı öğretmenlerin sorduğu %10,9 iraksak düşünce gerektiren sorulara karşın daha az yaratıcı öğretmenler bu türden soruları %8 daha az sormuşlardır (Torrance, 1974. Akt: Sungur, 1992: 202).

3. 5. 2. Nitel Veri Toplama Araçları

Sınıf içi gözlem kayıtları, anekdotlar, fotoğraflar, videolar, çocukların resimleri, çocukların sanat çalışmalarından yararlanılarak yaratıcı düşünme becerisinin boyutları (Orjinallik, esneklik, akıcılık, uygunluk) nitel açıdan analiz edilmiştir.

3. 6. Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunun belirlenmesi için Kırklareli İlinde bulunan özel ve MEB'e bağlı olan kreşler ve anaokulları gezilmiş ve çalışma için uygunluğuna bakılmıştır. Çalışmanın uygulandığı okulun fiziki açıdan Reggio Emilia okullarıyla benzerlik göstermesi, geniş bir bahçesinin ve ekim alanının olması, iç mekânda sergi alanının olması, Reggio Emilia okullarında bulunan ortak kullanım ve paylaşım alanı olarak bilinen Piazza denilen alanın olması, sınıflarının projelerde farklı biçimlere dönüştürülebilir olması, sınıflarının camlarının büyük ve sınıf kapılarının balkonlara açılabilir olması ve balkonların da bahçeye çıkış kapısının bulunması, doğaçlama gelişen fikirlerde her alanın içiçe kullanılabilir özellik taşıması, binanın tek katlı ve çocuklar için uygun genişliğe sahip olması, bazı alanların gölge odası, sanat odası gibi alanlara dönüştürülebilir nitelikte olması, sınıf öğretmenleri ve okul yönetiminin yeni fikirlere açık olması ve esnek olmaları bakımından okul çalışma açısından uygun görülmüştür.

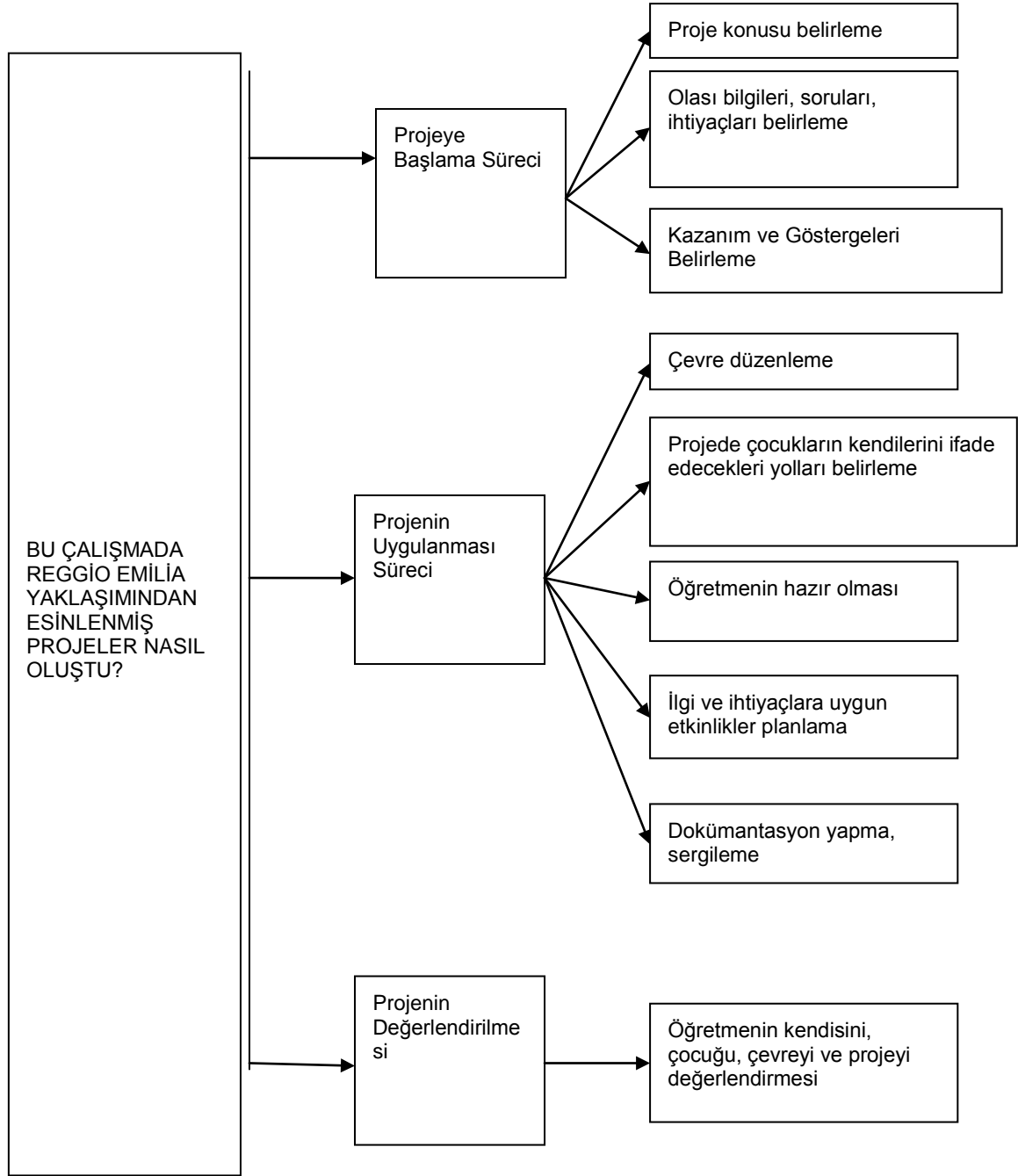
Okulun yönetiminden ve velilerden gerekli izinler alınmış ve aileler bilgilendirilmiştir. Ailere yapılacak olan çalışmaların evde ve okulda bir parçası olmaları gerektiğinden, etkileşim halinde çalışma yapacağımızdan bahsedilmiştir. Çalışma grubunda 2 hafta boyunca çocukları tanımak, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek için gözlem yapılmış ve olası ilk proje konusu belirlenmiştir. Bu iki haftalık süreçte çevre düzenlenmesi yapılmıştır. Kullanılmayan bir alan gölge

odasına çevrilmiş, çeşitli boya, şövale, resim kâğıtları, mikroskop, büyüteç, böcek toplama kapları, fenerler, aynalar, ölçüm kapları, bilim defterleri, resimli bitki ve hayvan kitapları, portfolyolar için dosyalar, fırça gibi malzemeler temin edilmiş, aileler için bir sergi alanı oluşturulmuştur. Gözlem haftası süresince 18 çocuğa öntest uygulaması için “Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A formu” uygulanmıştır. Test çocuklarla birebir, sessiz ve uyarıcıdan uzak bir alanda testin yönergelerine uygun olarak yapılmıştır. Çocuklar okuma yazma bilmedikleri için resimleri isimlendirmeleri, hikâyeleştirmeleri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Çocuklara 3 ay boyunca haftanın 4 günü, tam zamanlı sınıfta (saat 09:00-15:00) okul ve sınıf programına uygun olarak, belli zamanlarda projeler gerçekleştirilmiştir. Belirli gün ve haftalar, özel günler (Anneler günü, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) gibi zamanlarda okulun hazırlamış olduğu programa uyulmuş, yine okuma yazma çalışmaları da okulun programıyla uygulanmış, bunun dışındaki zamanlarda proje etkinliklerine ve proje etkinlikleri kapsamında hikaye ve sanat etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

2 haftalık gözlem sonuçlarına göre, okulda hazır bir eğitim programına göre etkinlik hazırlandığı, MEB kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinliklerin önceden belirlendiği ve çocukların etkinliklere karar verme sürecinde aktif olmadıkları, çocukların etkinliklerinin farklı olmasına izin verilmediği ve birbirinin aynı grup etkinlikleri yapıldığı ve aile katılımının zaman zaman gerçekleştiği, öğretmenin daha çok öğretici rolünde olduğu ve dokümantasyona, özellikle de Reggio Emilia yaklaşımında 3. Öğretmen olarak tanımladığımız ve bu okulun da çevresinin araştırma ve geliştirme için elverişli olmasına rağmen yeterince etkin kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı temelli çalışma grubuyla gerçekleştirilen projelerin öğretmenlere de rehber ve örnek çalışma olacağını düşünülmüştür.

Reggio Emilia yaklaşımı temelli çocuklarla uygulanan bu projelerde, çocuğun 100 dili olarak bahsedilen felsefeden esinlenerek çocukların derinlemesine araştırma, inceleme yapma, teori üretme, gözlem yapma, tahmin etme gibi bilimsel süreç becerilerini kullanması, resim, fotoğraf çekme, kolaj, kil, dans, müzik, drama, deney yapma gibi farklı yollarla çocukların kendilerini ifade etmelerine imkân verilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinde ise, projelerin oluşumunu gösteren bir şema belirlenmiş ve projeler bu adımlarla gerçekleşmiş ve veriler bu projelerle toplanmıştır.



Şekil 3.2. Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Projelerin Oluşumuna İlişkin Şekil (Bu tablo oluşturulurken İnan (2012) 'Öğretmenler ve Araştırmacılar için Adım Adım Regio Emilia Proje Geliştirme Portfolyosu' ndan yararlanılmıştır).

Tablo 3.1. Çocuklarla Birlikte Gerçekleştirilen Reggio Emilia Temelli Projeler

Proje Konuları ve Süreleri	Projeye Yön veren veya Araştırmayı Başlatan Sorular	Çocukların kendilerini ifade etme yolları (Çocuğun 100 dili)
Renk Projesi (1 hafta)	Gökkuşağındaki renkler nasıl oluşur?	Sanat çalışmaları (resim, kil, boyama, kolaj) drama, deney,
Bitki Projesi (2 hafta)	Bitkiler nasıl büyür? Bitkiler kaç derece sıcaklıktaki suya ihtiyaç duyar?	Gözlem, deney, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları (resim yapma, kolaj) drama, gezi, bitki bakımı, internetten veya kitaptan araştırma
Koku Projesi (2 hafta)	Koku nasıl yayılır?	Gözlem, deney, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları, gezi, mutfak çalışmaları, internetten veya kitaptan araştırma
Ses Projesi(2 hafta)	Doğada her şeyin sesi var mıdır?	Gözlem, deney, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları (resim yapma, dans, tasarım çalışmaları) hikaye yazma, internetten veya kitaptan araştırma
Gökyüzü Projesi(2 hafta)	Gökyüzü gözlemleri Hava durumunu nasıl anlarız? Yağmur nasıl oluşur?	Gözlem, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları (resim yapma, boyama, çizim, kolaj), hikaye yazma, hikaye okuma), gezi, internetten veya kitaptan araştırma
Atıklar(3 gün)	Geri dönüşüm nedir?	Gözlem, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, sanat çalışmaları(fotoğraf çekme, çizim, boyama, tasarım çalışmaları),gezi, internetten veya kitaptan araştırma, tiyatro
Böcek Projesi (3hafta)	Böcekler nerede yaşar? Salyangozlar nasıl ve nerede yaşar, nasıl çoğalır? Salyangoz böcek midir?	Gözlem, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları (çizim, kolaj, fotoğraf çekme), gezi, internetten veya kitaptan araştırma, röportaj,

Projeye Başlama Süreci

Proje konusu belirleme: Reggio Emilia Yaklaşımından Esinlenmiş Projeler çocukları gözlemleyerek, çocukların eski proje ve çalışmalarını inceleyerek, çizimlerinden, resimlerinden, üç boyutlu çalışmalarından ve sınıf içi

diyaloglarından yararlanılarak araştırmacı ve sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Proje konusu olarak düşündüğümüz konuların, çocukların çalışmak istedikleri, merak ettikleri bir konu olmasına önem verilmiştir. Projeler bazen çocukların araştırmak istedikleri, merak ettikleri sorularla bazen de birlikte derinlemesine araştırma yapmak için karar verilen bir konudan oluşmuştur.

Olası bilgileri, soruları, ihtiyaçları belirleme: Çocukların eski çalışmalarından yararlanarak, çocuklarla tartışmalar yaparak, konu hakkında neler bildiği, neler öğrenmek istediği belirlenmiştir.

Kazanım ve Göstergeleri belirleme: Proje konusu belirlendikten sonra, MEB 2013 Okul Öncesi (36-72 Aylık Çocuklar) Eğitim Programı kazanım ve göstergeler dahil edilmiştir.

Araştırma kaynaklarını ve alan gezilerini belirleme: Proje konumuzu araştırabileceğimiz kaynaklar neler? Araştırma sorularımızın cevabını hangi kaynaklardan bulabiliriz? Alan gezisi, uzman desteği gibi araştırma teknikleri belirlenmiştir.

Projenin Uygulanma Süreci

evre Düzenleme: Bulunduğumuz evre konuyu araştırmaya uygun mu? Ortama entegre edilmesi gereken neler olabilir? Sınıf içinde, okulda yapılması gereken düzenlemeler neler? Bu sorular üzerinde düşünerek araştırma yapılacak ortam her proje için düzenlenmeye çalışılmıştır.

Projelerde Çocukların Kendilerini İfade Etme Yolları: "Sınıf içerisinde, oyun alanında, bahçede, mutfakta yapılması planlanan etkinlikler neler olabilir? Çocukların bireysel özelliklerine ve kendilerini farklı şekillerde (Çocuğun 100 Dili) ifade etmelerini sağlamak amacıyla projelerde tüm etkinlik türlerini kapsayacak şekilde planlama yapılmıştır. Çocuklar bu projelerde hangi bilimsel süreçleri kullanabilir? Hangi sanat çalışmalarına dahil olabilir?" gibi sorularla çocukların merak ettiklerinin irdelenmesi sağlanmıştır. Temsiller, oyun, çizimler, gösterim, boyama, konuşma, fotoğraflar, inşa etme, koleksiyon defteri, tartışma, dans, müzik gibi çocukların kendilerini ifade edebilecekleri yollar belirlenmiştir.

Öğretmenin Hazır Olması: Öğretmen projeler süresince dinleyici ve gözlemci olma, öğrenen rolüne bürünme, araştırmacı olma, yardımcı ve rehber, provakatör olma gibi rollere girerek çocuklarla birlikte araştırma sürecine dahil olunmuştur.

İlgi ve İhtiyaçlara Uygun Etkinlikler Planlama: "Projeyi derinlemesine araştırabileceğimiz etkinlikler neler olabilir? Çocukların ilgisi olan çalışmalar neler? Çocuklarla birlikte Araştırma sorumluluğunu ve merak ettiklerimizi nasıl araştırabiliriz? Hangi etkinlikler ortam ve çocuklar için uygun?" gibi sorularla etkinliklere karar verilmiştir. Etkinlikler projenin akışına göre sıralanmıştır. Bazı etkinlikler çocukların belirledikleri ve doğaçlama gelişen etkinlikler olmuştur.

Dokümantasyon Yapma, Sergileme: Projenin başından itibaren her süreci, çocukların projelerden önceki çalışmaları gibi her türlü doküman yapılmıştır. Fotoğraf çekme, video çekme, ses kayıt etme, portfolyo oluşturma, sergi yapma, tiyatro gösterileri, bireysel görüşmeler, tartışma ve sohbetler doküman süreci olarak düşünülmüştür. Çocukların çalışmaları bazen günlük, bazen haftalık, bazen de aylık sergiler şeklinde okulda veliler tarafından incelenmiştir.

Projenin Değerlendirilmesi Süreci

Öğretmenin kendisini, çocuğu ve projeyi değerlendirmesi: Araştırmacı olarak bu projede nasıl yer aldık? Gözlemci, öğrenen, araştıran, rehber, provokatör hangi öğretmen modeli olmayı tercih ettik ve neden? Çevreyi uygun bir şekilde projeye dâhil edebildik mi? Çocuklar çalışmalarda sorumluluk aldı mı? Çocuklar etkinliklere kendilerini verdi mi? Çocuklar problem çözme konusunda stratejik miydi? Çocuklar uyumlu ve işbirliği şeklinde çalıştı mı? Proje için belirlenen MEB 2013 Okul Öncesi (36-72 Aylık Çocuklar) Eğitim Programı kazanım ve göstergelerin hepsine ulaşıldı mı? Ulaşılamayanlara neden ulaşılmadı? Çocuk açısından mı, Öğretmen açısından mı?, Proje mi? çevre açısından mı? Ulaşılmadı? Çok yönlü değerlendirme yapılarak her proje için ayrı bir dokümantasyon hazırlanmıştır.

Nicel boyutta; 3 aylık sürecin sonunda çocuklara son test uygulaması olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A Formu tekrar uygulanmıştır ve Torrance Akıcı Planlama Anahtarı kullanılarak elde edilen son test ile ön test verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Alt problemlere ilişkin veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

3.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Nicel boyutta, Verilerin işlenmesi sırasında SPSS programı aracılığıyla aşağıdaki istatistiksel yöntemler kullanılmıştır:

Frekans Dağılımı, Yüzde Dağılımı, Ortalama, Standart Sapma, Bağımlı İki Grup Ortalaması t Testi, Bağımsız İki Grup Ortalaması t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis Testi, Scheffe İkili Karşılaştırma Testi.

Araştırma kapsamındaki çocukların eğitimden önceki ve sonraki yaratıcı düşünme faktörleri (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Detaylandırma) puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımlı İki Grup Ortalaması t Testi kullanılmıştır.

Eğitim öncesi ile sonrasında; araştırma kapsamındaki kız ve erkek çocuklar arasında yaratıcı düşünme becerisi faktörleri (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Detaylandırma) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız İki Grup Ortalaması t Testi kullanılmıştır.

İkiden Fazla Grup Ortalaması Testinde (ANOVA) bir farklılık elde edildiği zaman, bu farklılığın hangi düzeylerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe İkili Karşılaştırma Testinden yararlanılmıştır.

Nitel boyutta; Yaratıcı düşünme becerisinin temel kriterleri olan orjinallik, uygunluk, akıcılık, esneklik faktörlerine bakıldığında (Guilford, 1957 ve Jackson&Messick, 1965), İnan (2012) 'ye göre, Reggio Emilia okullarında uygulanan proje yaklaşımının yaratıcılık için uygun bir ortam olduğu görülmektedir. Yukarıda görüldüğü gibi, projelerin, var olduğu sınıfın kültüründen çıkmasıyla, orjinalliğine, çocuklarına ilgi ve meraklarını temel edinmesiyle o kültür için uygunluğuna, proje içeriğinin kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıyla akıcılığına ve öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre projenin yönünü belirlemesi de esnekliğe delildir. Bunlara ek olarak araştırmada çocukların gelişim kaydettikleri bir alan olarak düşünülen 'Başlıkların Soyutluğu' alanı da yaratıcı düşünme becerisi boyutunda nitel olarak analiz edilmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Alfa(α) katsayısına bağlı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Testi'nin alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi yorumlanabilir,

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise test güvenirlilik değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise test güvenirliliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise test oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise test yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2010).

Nicel boyutta, yapılan analizler sonucunda, Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Testinin akıcılık, orjinallik, başlıkların soyutluğu alt boyutlarından oluşan bu ölçeğin, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, akıcılık boyutunda. 91; orjinallik boyutunda. 86; başlıkların soyutluğu boyutunda ise. 89 olarak bulunmuştur, testin alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Nitel Boyutta; yapı geçerliği, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin kurulmasıyla sağlanır; iç geçerliği, sonuçların açık seçik ortaya konması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir biçimde sunulmasıyla oluşur; dış geçerlik, elde edilen sonuçlara dayalı olarak bir kuram veya kavramsal model önerilmesiyle elde edilir; güvenilirlik ise araştırmada izlenen süreçlerin açık bir biçimde sunulmasıyla elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:288). Nitel çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinden biri dokümanlardır (Robson, 2001:159). Araştırmada kullanılan fotoğraflar, çocukların resimleri, video kayıtları ve anekdotlar doküman niteliği taşımaktadır. Doküman incelemesi, yaratıcı düşünme becerisi boyutlarının (orjinallik, esneklik, akıcılık, uygunluk) analizini kapsamaktadır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Nicel Veri Analizi

Bu bölümde, alt problemlere göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1.1. Araştırma Grubundaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerisi Faktörleri Açısından Değerlendirilmesi

Tez çalışmasının bu kısmında; araştırma kapsamındaki temel hipotezler ve alt hipotezlerinin testi yapılmaktadır. Hipotez testleri için araştırmanın tamamına katılan 18 çocuğa ait veriler kullanılmıştır (Çizelge 4.1).

4.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi Faktörlerinin Eğitim Öncesi ve Sonrasına Göre Karşılaştırılması

H₁: Çalışma grubundaki çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki yaratıcı düşünme becerisi (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Detaylandırma) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1a}: Çalışma grubundaki çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki Akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1b}: Çalışma grubundaki çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki Orijinallik puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1c}: Çalışma grubundaki çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki Başlıkların Soyutluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1d}: Çalışma grubundaki çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki Detaylandırma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Çizelge 4.1: Yaratici düşünme becerisi faktörlerinin, eğitim öncesine ve sonrasına göre istatistikleri

<i>Yaratici Düşünme Becerisi Faktörleri</i>	<i>Zaman</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Akıcılık	Eğitim Öncesi	18	17.6111	5.59557	-3.425	0.003**
	Eğitim Sonrası	18	22.3333	3.69419		
Orijinallik	Eğitim Öncesi	18	11.4444	4.86551	-5.299	0.000***
	Eğitim Sonrası	18	18.0556	4.31785		
Başlıkların Soyutluğu	Eğitim Öncesi	18	8.0556	3.40367	-1.630	0.122
	Eğitim Sonrası	18	9.4444	3.11018		
Detaylandırma	Eğitim Öncesi	18	11.2778	2.44482	-5.326	0.000***
	Eğitim Sonrası	18	13.8333	1.91741		

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

Çizelge 4.1 incelendiğinde; 0.01 anlamlılık düzeyinde H_{1a} hipotezi kabul edilirken, 0.001 anlamlılık düzeyinde ise H_{1b} ve H_{1d} hipotezleri kabul edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki çocuklarda; Akıcılık, Orijinallik ve Detaylandırma faktörleri açısından eğitim öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında; çocukların eğitim sonrasındaki Akıcılık, Orijinallik ve Detaylandırma puanlarının, eğitim öncesine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 1'e göre; 0.05 anlamlılık düzeyinde H_{1c} hipotezi kabul edilememiştir. Yani; Başlıkların Soyutluğu puanları ele alındığında, eğitim öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında, eğitim sonrasında bir artış olduğu görülmektedir. Gözlem sayısı arttırıldığında bu artış anlamlı hale gelebilir. Araştırma savını destekleyen, Zahra, Yusoo ve Hasim (2012), deney ve kontrol gurubu olmak üzere toplam 60 okul öncesi çocuğu üzerinde yaratici eğitimin etkisini inceledikleri çalışmalarında deney grubuna hikâye anlatımı, beyin fırtınası, rol oyunları ve internet araştırması gibi yaratici çalışmalardan oluşan yaratici bir eğitim uygulamışlar ve Torrance testi sonucu deney gurubunun öntest ve sontest puanlarından anlamlı farklılık görülürken, kontrol grubunda öntest ve son test sonucunda farklılık görülmemiştir. Dziejewicz, Oledzka ve Karwowski (2013), '4-6 yaş arası çocuklarda Doodle Kitap Programını kullanarak figürsel yaraticılıklarının geliştirmek' adlı çalışmalarında Doodle Kitap Programı uygulaması sonucu deney grubunun Torrance Yaraticılık Testi öntest- sontest akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sontest uygulamasında önteste göre akıcılık

puanlarını attığı görülmüştür. Benzer bir araştırma, Karataş, Özcan (2010), Çalışmasında bilişim teknolojileri eğitimi ve yaratıcı bilişim teknolojileri eğitimi uygulanan iki grupta öğrenim gören öğrencilerin Torrance yaratıcı düşünme becerisi ölçeğine ilişkin akıcılık, orjinallik, detaylandırma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla yaratıcı bilişim teknolojileri eğitiminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin akıcılık, orjinallik, detaylandırma puanları bilişim teknolojileri eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir sonucuna varmışlardır. Ek olarak, Karakuş (2000) yaratıcı sorun çözme programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılmış ve yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak yaratıcı eğitim programlarının ve yaklaşımlarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini etkilediği söylenebilir.

4.1.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi Faktörlerinin, Eğitim Öncesi ile Sonrasında, Kız ve Erkek Çocuklara Göre Karşılaştırılması

H₂: Eğitim öncesi ile sonrasında; kız ve erkek çocuklar arasında yaratıcı düşünme becerisi faktörleri (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Detaylandırma) açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2a}: Eğitim öncesinde; kız ve erkek çocuklar arasında Akıcılık faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2b}: Eğitim sonrasında; kız ve erkek çocuklar arasında Akıcılık faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2c}: Eğitim öncesinde; kız ve erkek çocuklar arasında Orijinallik faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2d}: Eğitim sonrasında; kız ve erkek çocuklar arasında Orijinallik faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2e}: Eğitim öncesinde; kız ve erkek çocuklar arasında Başlıkların Soyutluğu faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır .

H_{2f}: Eğitim sonrasında; kız ve erkek çocuklar arasında Başlıkların Soyutluğu faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2g}: Eğitim öncesinde; kız ve erkek çocuklar arasında detaylandırma faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H_{2h}: Eğitim sonrasında; kız ve erkek çocuklar arasında detaylandırma faktörü açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Çizelge 4. 2: Kız ve Erkek Çocukların, Eğitim Öncesinde ve Sonrasında Yaratıcı Düşünme Becerisi Faktörlerine Göre İstatistikleri

<i>Yaratıcı Düşünme Becerisi Faktörleri</i>	<i>Zaman</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart sapma</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Akıcılık	Eğitim Öncesi	Kız	9	19.7500	6.38637	1.444	0.174
		Erkek	9	15.9000	4.48330		
	Eğitim Sonrası	Kız	9	21.0000	4.62910	-1.409	0.178
		Erkek	9	23.4000	2.50333		
Orijinallik	Eğitim Öncesi	Kız	9	11.5000	3.85450	0.042	0.967
		Erkek	9	11.4000	5.75809		
	Eğitim Sonrası	Kız	9	18.5000	4.65986	0.381	0.708
		Erkek	9	17.7000	4.24395		
Başlıkların Soyutluğu	Eğitim Öncesi	Kız	9	8.8750	2.99702	0.909	0.377
		Erkek	9	7.4000	3.71782		
	Eğitim Sonrası	Kız	9	10.7500	2.76457	1.675	0.113
		Erkek	9	8.4000	3.09839		
Detaylandırma	Eğitim Öncesi	Kız	9	11.3750	2.66927	0.146	0.885
		Erkek	9	11.2000	2.39444		
	Eğitim Sonrası	Kız	9	13.8750	1.45774	0.080	0.937
		Erkek	9	13.8000	2.29976		

*: p<0.05, **:p<0.01, ***: p<0.001

Çizelge 4. 2 incelendiğinde; 0.05 anlamlılık düzeyinde H_{2a}, H_{2b}, H_{2c}, H_{2d}, H_{2e}, H_{2f}, H_{2g} ve H_{2h} hipotezlerinin kabul edilemediği görülmektedir. Yani eğitim öncesinde ve sonrasında; kız çocuklar ile erkek çocuklar arasında Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Detaylandırma faktörleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat ortalamalara bakıldığında; eğitim öncesinde ve sonrasında genel olarak kız çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gözlem sayısı arttırıldığında bu fark anlamlı hale gelebilir.

Yapılan analizler sonucunda eğitim öncesinde ve sonrasında; kız çocuklar ile erkek çocuklar arasında Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Detaylandırma faktörleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Çizelge 4. 2). Tekin ve Taşgin (2009), tarafından yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerine yapılan araştırma sonucunda da çocukların yaratıcılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öncü (2003) araştırmasında kız ve

erkekler arasında yaratıcı yetenekler açısından fark olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle kızlar ve erkeklerin yaratıcılığın, akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma boyutlarında ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç daha önce elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Aydın (1993) tarafından yapılan araştırmada, anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar ile çalışılmış, kız ve erkeklerin yaratıcılıkları arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergen, Akyol (2012) “Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi” adlı çalışmalarının sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Matud ve Grande'nin (2007) Yaratıcı düşünmede cinsiyet farklılıkları isimli İspanya' da yaptıkları çalışmalarında 15 yaşından, 65 yaşına kadar 466 kadın, 273 erkek üzerinde çalışmışlar, akıcılık ve orijinallik boyutunda katılımcıların cinsiyetlerinin küçük bir oranda erkekler lehine anlamlı fark olduğunu belirtmişler, bu yönüyle çalışma araştırmancının savına ters düşmektedir. Benzer çalışmalar olarak; Gönen ve diğerlerinin (2008); 5 ve 6 yaş yaş grubu çocukların cinsiyetlerine göre yaratıcılıklarını inceledikleri çalışmalarında, kız ve erkek çocukların yaratıcılıkları arasında bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Matud, Pilar, Rodríguez, ve Grande'nin (2007) yaptıkları çalışma ile farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme üzerine etkisine bakmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; eğitim seviyesine ve cinsiyete göre akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Dikici (2006), sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyete dayalı olarak öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Gülel (2006), sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği, çalışmasında kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde, Araştırma savını destekleyen çalışmalar olarak; Lee ve Kim (2011), Çoklu dilin Koreli Amerikan çocukların yaratıcılıklarına olan etkisini inceledikleri çalışmalarında, kızların yaratıcılıklarının erkeklerinden yaratıcılıklarından daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Çakmak (2005), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi” çalışmasında yaratıcılık indeksi puanları açısından

kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın kızlar lehine anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Gönen ve ark. (1993) 5-6 yaşlarında anaokuluna devam eden 60 kız ve 56 erkek öğrencinin yaratıcılıklarına cinsiyet değişkeninin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, kız ve erkek çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bununla birlikte esneklik, orjinallik ve detaylandırma puanlarında kızların lehine anlamlı sonuçlar kaydedilmiştir. Yaratıcılığın akıcılık boyutunda erkek çocukların kızlara göre daha yüksek puana sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan başka araştırmalarda da, kız ve erkeklerin yaratıcılıklarında önemli farklılıklar bulunmamıştır. (Aral, 1999; Aral & Köksal, 1999; Argun, 2004; Aydın, 1993; Biber, 2006; Can Yaşar & Aral, 2010; Chan, Cheung, Lau, Wu, Kwong, & Li, 2001; Dunn & Hervig, 1992; Konak, 2008; Lewis & Houtz, 1986; Ömeroğlu, 1990, Paguio & Hollett, 1991; Pala, 1999; Yıldız, Özkal, & Çetingöz, 2003).

4.2. Nitel Veri Analizi

Çalışmanın bu bölümünde akıcılık, orjinallik, esneklik uygunluk gibi yaratıcı düşünme becerisi boyutları açısından, nitel veri analizi sonuçları verilmiştir. Nitel veri analizinde belirlenen bu 4 unsurun analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken, çocuklarla birlikte gerçekleştirilen projelerde yer alan fotoğraflar, gözlem kayıtları, çocukların resimleri, videolar, öğretmen ve aile katılımları, sanat çalışmalarından yararlanılmıştır. Çocuklarla birlikte gerçekleştirilen Reggio Emilia temelli projelerin yaratıcı düşünme becerisi boyutlarına nasıl etki ettiği tartışılmıştır.

4.2.1.Orjinallik Boyutu Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları

Orjinallik, projelerin var olan sınıfın kültüründen çıkmasıyla açıklanır (İnan, 2010). Bu bölümde projelerin nasıl doğdukları ve çalışma grubunun kültüründen nasıl ortaya çıktığıyla ilgili bulgular açıklanmıştır.

Araştırma ortamında 18 çocuğun 2 hafta boyunca gözlemlendiği süreçte farkedilen, çocukların resimlerinde sıklıkla gökkuşağını kullanıyor olmalarıydı, gökkuşağı nasıl oluşur? Sorusu sorulduğunda çocukların yarısından fazlası tarafından 'bilmiyorum" birkaçı da, "gökyüzündeki olaylarla" gibi cevaplar verilmiştir. Yağmurlu bir günde, yağmur bittikten sonra çocuklarla dışarıya çıkılarak, gökkuşağı gökyüzü hakkında sohbet edilerek, gökkuşağının resmi çizilmiştir. Çocukların ertesi gün tekrar yağmur yağdığında gökkuşağını aramaları üzerine ilk proje başlamıştır. Çocukların gökkuşağını resimlerinde kullanmaları,

sınıfıçı konuşmalarda konuya merak ve ilgileri, bahçe çalışmalarında gökkuşağını araştırma çalışmalarlarıyla gökkuşağı projesinin mevcut sınıfın kültüründen ortaya çıktığı söylenilebilir.



Fotoğraf 1:Çocukların ilk gökkuşağı çizimleri

Renklerle çalışırken çocuklarla bahçe çalışmaları sırasında bitki ekimlerinin de başlamasıyla, çocuklar bitkileri resimliyor ve ilgilerini çekiyordu. Okulun düzenlemiş olduğu bir aile katılımı çalışmasında veliler ve çocuklar tarafından ağaç dikilmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından, çocukların bitkileri ne olduklarını, ismini bile bilmeden diktikleri fark edilmiştir. Velilerin bitki ekimi çalışmasına katılarak bu bitkilerin isimleri ne? Bir çiçek mi? Fidan mı? Yoksa sebze mi? Ne olabileceği hakkında konuşularak, veliler kendi getirdikleri bu bitkiler hakkında bildiklerini araştırmacıyla paylaşmışlardır. Çocuklarla birlikte bitkilerin bir proje konusu olacağını düşünülerek, çalışmalara başlanmıştır. Çocukların bu çalışmanın olduğu ve sonraki günlerde ekilen bitkilere olan ilgilerinden, bitkilerinin isimlerinin ne olduğu, ne kadar büyüdüğüyle ilgili merakları sınıf kültüründen doğan bir proje olmasını sağlamıştır.



Fotoğraf 2: Projeyi başlatan aile katılımlı bitki ekimi çalışması



Fotoğraf 3: Çocukların bahçeye ekilen bitkileri inceleme çalışması

Bitkilerle çalışmaya başlanılan ilk çalışmalarda çocuklar tarafından resimlerine isim verilmemiştir. Çocuklarla projeye başlama nedenlerinden biri de bitkilerin isimleri

hakkında bilgileri olmayıştı. Botanik bahçesi gezisinde çocuklar bitkilerin isimleri de merak etmiş, tek tek sormuş, sınıfa geldiklerinde çizdikleri resimlere, lale, gül, bal kabağı, çam ağacı, limon ağacı... Gibi isimler vermişlerdir. Çocukların meyve, çiçek veya ağaçlar gibi bitkilerin farklılıklarını da anladıkları çocukların konuşmaları ve botanik bahçesi gezisi anekdotlarından yararlanılarak fark edilmiştir. Çocukların resimlerini isimlendirirken öğrendikleri yeni bitki isimlerini kullandıkları fark edilmiştir.



Fotoğraf 4: Çocukların bitki çizimleri

İlk yaptıkları çalışmalarda, çocukların çoğunluğu resimlerine isim vermezken, birkaçı da “Araba yarışı, orman” gibi yaptıkları resimle ilgisi olmayan isimler vermişlerdir. Proje sonrası ise resimlerine “Papatya bahçesi, çiçeklerin güzelliği” gibi tamlama isimleri verdikleri fark edilmiştir.



Fotoğraf 5: “Çiçek bahçesi” isimli resim

Çocuklar daha önceki çalışmalarında gözlem (bilim) defterlerini kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çocuklara gözlem defterlerini nasıl kullanacakları anlatılmış ve ilk olarak bitki projesinde gözlem defterlerini kullanmaya başlamışlardır. Diğer projelerde ve özellikle gezi çalışmaları sırasında çocukların gözlem defterlerine çizimler yaptıkları ve kendilerine dair çizimsel notlar aldıkları fark edilmiştir.



Fotğraf 6: Çocukların gözlem defteri notları

Bitki projesiyle kimi zaman içiçe olan bir konu olarak 'Kokular' söylenilebilir. Çiçeklerin, ağaçların, çimler... Kokuları özellikle botanik bahçesi gezisinde ilgileri çekmiştir. Bitki projesi sırasında, 4 kız çocuğunun kendi aralarında sınıfta bulunan çiçeğin kokusunun buldukları yere kadar gelip gelmediğini konuştukları fark edilmiştir. 'Çocuklardan biri ben kokusunu alıyorum', diğeri 'ben alamıyorum' cevabını vermiştir. Bir başka çocuk 'Bu çiçek çok kokmuyor' gibi ifadeler kullandıklarına tanık olunmuştur. Bitkilerin kokusu ve farklılıkları proje boyunca çocukların dikkatlerini çekmiştir. Bitki projesi sırasında botanik bahçesine gidildiğinde özellikle kız çocukları bitkileri tek tek koklamışlardır. Çocuklar kokularla ilgili meraklarını çalışmalar sırasında dile getirmişlerdir. Bu merakları çocukları koku projesiyle tanıştırmış ve çocukların ilgilerinden ortaya çıkan, orjinalliğe vurgu yapan bir projeye daha başlanmıştır. Çocukların hangi kokuları merak ettiği konusunu derinlemesine araştırmak istemeleri mevcut sınıf kültürüne ait bir özelliktir.

Koku projesinde bitkiler ve kokular konusunda daha fazla kavram öğrendikleri ve günlük konuşmalarında bu kavramları kullandıkları video kayıtlarında fark

edilmiştir. Koku projesinde çocukların bilimsel süreç becerilerini daha aktif kullandıkları da fark edilmiştir. Çocukların ilk teorileri ve teorilerini keşfecekleri çalışmalardan sonra tekrar önceki teorilerine geri dönerek yeni teorileri inşa ettikleri görülmüştür.

Araştırmacı: Burnumuz olmadan koku alabilir miyiz?

Çocuk: Hayır, Çünkü burunla koku alınabilir.

Araştırmacı: Kokular olmasaydı ne olurdu?

Çocuk: yiyeceklerin kokusunu bilemezdik.

Araştırmacı: Yiyecekler dışında nelerin kokusu vardır?

Çocuk: Ağaçların ve çiçeklerin kokusu çoktur.

Araştırmacı: Koku nasıl yayılır?

Çocuk: Hava sayesinde

Çocuk: Çiçeklerin kokusu havada uçarak burnumuza gelir.

Araştırmacı: Şu an burnumuza gelen kokular nelerin kokusu olabilir?

Çocuk: Limon, portakal, çiçek kokuları.

Araştırmacı: Bu kokuları beğendiniz mi?

Çocuklar: Güzel, oh! Çok ferahlatıcı.

Araştırmacı: Kokuyu nasıl algılıyorsun?

Çocuk: Burnumla

Çocuk: Kokunun ipuçlarını yakalayıp

Çocuk: Nasıl bir ipucu bu?

Çocuk: Koku giderken izlerini bırakıyor

Araştırmacı: Kokuyu algılamak için başka neler yapabilirsin?

Çocuk: Onun neye benzediğini düşünürüm

Çocuk: Beynimde düşünürüm

Çocuk: Burnum tıkalı olursa burun spreyiyle açarak daha iyi anlarım

Araştırmacı: Sence dünyayı algılamak için kokular ne işe yarar?

Çocuk: Bilmiyorum

Araştırmacı: Peki şöyle sorayım, sence kokular ne işe yarar?

Çocuk: Gözlerim kapalı olursa onun ne olduğunu koklayarak anlarım

Çocuk: Her şeyin kokusunu bilmek için

Çocuk: Tadının güzel olup olmadığını anlamak için

Çocuk: Yiyeceklerin güzel mi kötü mü olduğunu anlamak için

Araştırmacı: Kokuları daha iyi algılamak için neler yapabilirsin?

Çocuk: Kokunun ipuçlarını takip ederek gidersem onun ne olduğunu daha iyi anlarım

Çocuk: Burnumu açarak

Araştırmacı: Hangi duyu organımızla kokuyu algılarız?

Çocuk: Burnumuzla

Çocuk: Burnum ve beynimle

Çocuk: Beyinle nasıl algılıyorsun?

Çocuk: Koku burnumdan içeri girip beynime gider, beynim ne olduğunu anlar

Çocukların konular üzerinde tartışarak kendi teorilerini oluşturmalarına fırsat verilmiştir. Özellikle koku projesinde çocukların teori ürettikleri ve sınıf içi konuşmalarda kokularla ilgili konuşmalar yaptıkları fark edilmiştir. Çocukların çalışmanın başında ne düşünüyorsun sorusuna çoğunluğunun “Bilmiyorum” gibi cevaplar verdikleri, çocukların konuya merakını arttırdıktan sonra ise teorileri üretme ve tartışma konularında daha aktif oldukları kendi fikirlerini ortaya koydukları görülmüştür.

Çocukların doğaya ait sesleri, kendi sesleriyle çıkardıkları bir çalışmada ‘Başka nasıl doğa seslerini çıkarabiliriz’ sorusu sorulmuş ve çocuklardan seslerimiz dışında bir cevap gelmeyince bahçeye çıkılarak, doğanın sesini çıkarabileceğimiz neler olabilir? Düşünelim denilmiştir. Bahçeye çıkılmış ve bahçede bulunan doğaya ait materyaller toplanıp doğanın orkestrasını oluşturalım düşüncesi gelişmiş ve doğanın sesi projesinin adımları atılmıştır.

Çocuklardan biri bahçe gezimiz sırasında her şeyin sesi var mıdır? Sorusunu sormuş, diğer çocuklar 'kuşların vardır ama ağaçların yoktur, toprağın sesi yoktur ama rüzgârın vardır' cevabını vermiştir. Nelerin sesi vardır? Bahçeyi gezerken bu konu düşünülmüş ve araştırmaya başlanmıştır. Bu gezide doğaya ait materyaller toplanarak, bu materyallerle orkestra oluşturularak, doğanın şarkısı çalınmıştır. Bu şarkıyı ses kayıt cihazıyla kayıt edilerek (yapraklar, dallar, kozalaklar gibi materyaller kullanarak) oluşturdukları şarkı çocuklara dinletilmiştir. Yaprakların sesi, kozalakların (sınıfta var olan), ağaç dallarının, tahtaların, taşların, sesini dinlemek çocuklar için farklı bir deneyim olmuştur. Materyallerle çıkardıkları sesi, kendi sesleriyle taklit etmeye çalışmışlardır. Ses projesinde çocukların müzik ve dans çalışmalarında daha aktif oldukları fark edilmiştir. Doğanın sesi çalışmasında çocukların çoğunluğu dans ederek kendilerini ifade etmişlerdir. Çocukların doğanın sesine olan merakı ve ilgisiyle, ses projesine başlanmasına karar verilmiştir. Doğanın sesiyle başlayan, bu ilgi sınıf kültüründen ortaya çıkan ilginin Reggio Emilia temelli projelerin yaratıcı düşünme becerisi orjinallik boyutuna vurgu yapmaktadır.



Fotoğraf 7: Çocuklar bahçeden topladıkları materyallerle ses keşifleri

Diğer bir merak ve ilgi konusu gökyüzüydü, okulun girişinde gökyüzü yansıması bulunuyordu. Mevcut sınıf kültürüne ait bu özellik, çocukların ikili konuşmalarında ve piazza adının verildiği bu alandaki oyunlarında, gökyüzü yansımasından esinlendikleri ve gökyüzü yansımasını oyunlarına dâhil ettikleri fark edilmiştir. Bu konu ses projesinde not edilmiş ve havaların değişken olması, yağmurlu havaların ve gökyüzü olaylarının da bir proje konusu olabileceği düşünülmüştür. Çocukların bazıları yağmurdan hoşlanmıyor, ama yağmur hakkında merakları oluyordu, ne kadar hızlı yağıyor? Ya da şimşek çaktığında hepsi çığlık atıyor ve bu konu üzerinde konuşmaları oluyordu. Çocuklarla çalışılan bir buçuk ay boyunca fark edilen çocukların sınıfta bulunan hava grafik tablosunu da kullanmayışlarıydı. Sınıfta bulunan bazı aksesuarlar yalnızca aksesuar olarak kullanılıyor ve bir işlevselliği bulunmuyordu. Bu 5 kişiyle başlatılan çalışma bütün sınıfın ilgisini çekmiştir ve gökyüzü konusunun proje çalışması olabileceği düşünülmüş, çalışmalara başlanmıştır. Gökyüzü projesinde çocukların gözlem yapma, tahmin etme, analiz etme gibi bilimsel süreç becerilerini daha sık kullandıkları, gezi ve inceleme yapma ihtiyaçlarını ifade ettikleri görülmüştür. Çocukların çoğu “O zaman inceleme yapalım, geziye gidelim, yakından inceleyim” gibi ifadelerle araştırma yapabilecekleri alanlar belirledikleri görülmüştür. Gökyüzü projesinde çocukların kendi aralarında başlattıkları bir çalışma olarak hikâye yazma çalışması söylenilebilir. Bir grupta başlayan çalışma, diğer grubunda kendi hikâyesini yazmak istemesiyle hikâye etkinliğine dönüşmüştür. Çocukların yaratıcı yazma süreçlerine de çalışmalar sırasında önem verilmiştir.



Fotoğraf 8: Okulun girişinde bulunan gökyüzü yansıması

Çocukların gökyüzü projesinde kendilerini ifade etme yollarından kil çalışmalarını da sıklıkla kullandıkları fark edilmiştir. “Kilden gökyüzü” isimli çalışmaları sergiye de dönüştürülmüştür. Projeler öncesinde çocukların kille çok fazla çalışma yapamadıkları gözlemlenmiştir. Farklı özellikte kiler alınarak çocukların fark edebilecekleri ve istedikleri zaman kullanabilecekleri bir alana koyulmuştur.



Fotoğraf 9: Çocukların kil çalışması

Gökyüzü projesinde çocukların yağmurun oluşumunu başka nasıl anlayabiliriz? Sorusuna deney yapalım cevabını vermeleriyle deney çalışmalarına yoğunlaşmıştır. Çocuklar deneyler üzerinde düşünmesi ve kendi teorilerini üretmeleri sağlanmıştır.



Fotoğraf 10: Yağmur deneyi

Atık projesinde, çocukların inşa etme, yaratma çalışmalarını daha fazla kullandıkları fark edilmiştir. Artık materyalleri kullanarak neler yapabilecekleri de gözlenlenmiştir.



Fotoğraf 11: Artık materyalden robot yapımı

Çocukların ilgi ve merakına dayanan son proje olarak böcek projesi, çocukların bahçe çalışmalarında yaptıkları gözlemler ve ilgilerinden ortaya çıkmıştır. Bahçe çalışmaları sırasında çocukların genellikle bahçedeki böcekleri araştırdıkları, çiçeklerin üzerindeki böcekler hakkında konuştukları fark edilmiştir. Özellikle erkek çocukların çizimleri incelendiğinde, doğa gözlemlerinin çoğunda böcek çizimleri yaptıkları görülmüştür. Kız çocuklarının ise kelebek, uğurböceği gibi böcek çizimleri kullandıkları fark edilmiştir.



Fotoğraf 12: Çocukların böcek keşifleri

Sınıf içi ve bahçe konuşmaları sırasında fark edilen çocukların böcekleri incelemeleri, ellerine alıyor olmaları ve onlar hakkında konuşuyor olmalarıdır. Çocuklardan birkaçının kendi aralarında geçen bir konuşmada: “Yiyecek arıyor, evini kaybetmiş, bu küçük bir böcek, yavru”. Çocuklar tarafından gördükleri bu canlıların çoğuna böcek ismi verilmiştir. Sinek, arı, tırtıl, kelebek haricindeki bu canlıları böcek olarak tanımlamışlardır. Sınıf öğretmeni ile araştırmacının arasında yapılan bir görüşmede fark edilen çocukların daha önceki çalışmalarında, böcekler hakkındaki bilgilerinin kısıtlı olduğu ve bu konuda meraklarının yoğun olduğudur. Bir bahçe çalışması sırasında böceklerle ilgilenen bu çocuklara “Bu böcek hakkında ne öğrenmek isterdin? Neyi merak ediyorsun?” Soruları sorulmuştur. “Çocuklar çoğunlukla nereye gittiğini? Ailesi nerede? Kaç yaşında? Adı ne? Yiyecek mi arıyor? Ne yemek istiyor?” Gibi soruları merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bahçede yapılan bir çalışma sırasında çocuklardan birinin küçük bir böceği yakalamaya çalıştığını fark ederek, çocukların ilgisi o yöne çekilmiş, birlikte böcek yakalanmaya çalışılmış ve böcekler hakkında konuşmaya başlanmıştır. Çocuklar böceğin etrafına toplanarak, böcek nedir? Bu böceğin adı ne?

Okulumuzun etrafında başka hangi böcekler var? Sorularıyla ve böceğe hepsi tek tek bakarak inceleyerek ne yediği, nerede yaşadığıyla ilgili sohbet edilmiştir. Başka hangi böcekler olduğunu öğrenmek için ellerine büyüteçleri alarak okul bahçesinde böcek arayışına başlanmıştır.



Fotoğraf 13: Çocukların salyangozları resimleme çalışmaları

Reggio Emilia temelli projeler, çocukların ilgileriyle kimi zaman projeler birbirlerinin içine girerek, gelişmiştir. Proje fikrinin çocukların ilgi ve meraklarından ortaya çıkmış olması yaratıcı düşünme becerisi boyutlarından orjinalliğin var olduğunu göstermektedir.

İnan (2009), Reggio Emilia okullarındaki bilimsel kazanımlar tekrar edilemez yahut yeniden üretilemez çünkü Reggio Emilia yaklaşımı uygulanan bir şey değildir. Reggio Emilia öğretmenlerin esinlenebileceği bir felsefedir. Öğretmenler bu yaklaşımı, kendi özgün bağlamlarına uyum gösterecek şekilde değiştirip, uygulayabilirler. Reggio Emilia yaklaşımı, herhangi iki okulun asla birbirlerine benzerlik gösteremeyeceği fikrini ileri sürmektedir; bir Reggio Emilia okulunda işleyen bir yaklaşım, bir diğer Reggio okulunda işe yaramayabilir, ifadesini

kullanarak projelerin ancak o kültürden ortaya çıkabileceğini tekrar edilemeyeceğini belirtmiştir.

4.2.2. Uygunluk Boyutu Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları

Uygunluk, projelerin çocukların ilgi ve meraklarını temel edinmesiyle o kültür için ne kadar uygun olduğuyula ilgilidir (İnan, 2010). Çocukların ilgi ve merakından ortaya çıkan projeler yalnızca o sınıfın kültürüne özgü ve yalnızca o kültür için uygundur, o kültürden ortaya çıkmıştır.

Projeler sırasında çekilen videolar, anekdot ve fotoğraf kayıtlarına dayalı olarak proje fikirlerinin, çocukların ilgilerinden ve meraklarından ortaya çıktığı, hangi merak sorularıyla projelerin başladığı söylenilebilir. Çocukların gökkuşağının renklerinin nasıl oluştuğu, bitkilerin nasıl büyüdüğü, bitkilerin nasıl suya ihtiyaç duydukları, koku nasıl yayılır? Doğada her şeyin sesi var mıdır? Hava durumunu nasıl anlarız? Yağmur nasıl oluşur? Yağmur sıcaklığı ile hava sıcaklığı arasında ilişki var mıdır? Geri dönüşüm nedir? Böcekler nerede yaşar? Salyangoz nasıl ve nerede yaşar? Salyangoz böcek midir? Projelerde çocukların ilgi ve meraklarından oluşan araştırma soruları ve konular olarak açıklanabilir.

İnan (2007) yaptığı çalışmasında, Hava ve Büyüyen Şeyler projelerinin çocukların ilgi ve meraklarından, içinde bulunduğu sınıf kültüründen ortaya çıktığını belirtmiştir. İnan'ın çalışmasında projelerin sınıf kültüründen ortaya çıkması o projelerin o kültür için uygunluğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında, "Yayıncılığa Başlıyorum" ünitesinin öğretiminde, deney grubu öğrencilerinde uygulanan Karataş, Özcan (2010) yaptıkları çalışmalarında, Yaratıcı Bilişim Teknolojileri Eğitiminin yaratıcı düşünme, bilişsel başarı ve öğrencilerin proje geliştirmeleri üzerine etkisinin, Bilişim Teknolojileri Eğitiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha anlamlı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleriyle ilgili sorunları çözebilecek, olaylara farklı bakış açılarıyla bakan ve değerlendiren insanlar olarak yetiştirmek için yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi gerekir. Bunun için, bu araştırmadaki etkinliklerde verildiği gibi gerçek yaşamla ilgili bir soruna çözüm bulmaları ya da hayal güçlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılması öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde daha etkili olabilir.

Korkmaz (2002) yaptığı araştırmada; fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisini incelemiştir. Deneysel işlem sonrası proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin; yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Rankin (1996)' e göre, "Dinazorlar büyüktür, dinazorlar karıncaları yok edebilir, dinazorlar bizi de yok edebilir" iki çocuk arasında geçen bu konuşma bir Reggio Emilia okulunda dinazor projesinin başlamasını sağlamıştır. Araştırma ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi Reggio Emilia yaklaşımında projeler çocuklarının ilgi ve meraklarının olduğu yerden başlar ve o sınıfın kültürünü yansıtır. Başka bir deyişle o kültüre ne kadar uygun olduğunu göstermektedir. Ancak çocukların ilgi ve merakından ortaya çıkan konular o kültür için uygun olabilir. O zaman çocuklar daha iyi araştırır ve merakla kendilerini en iyi ifade etme yolunu ararlar.

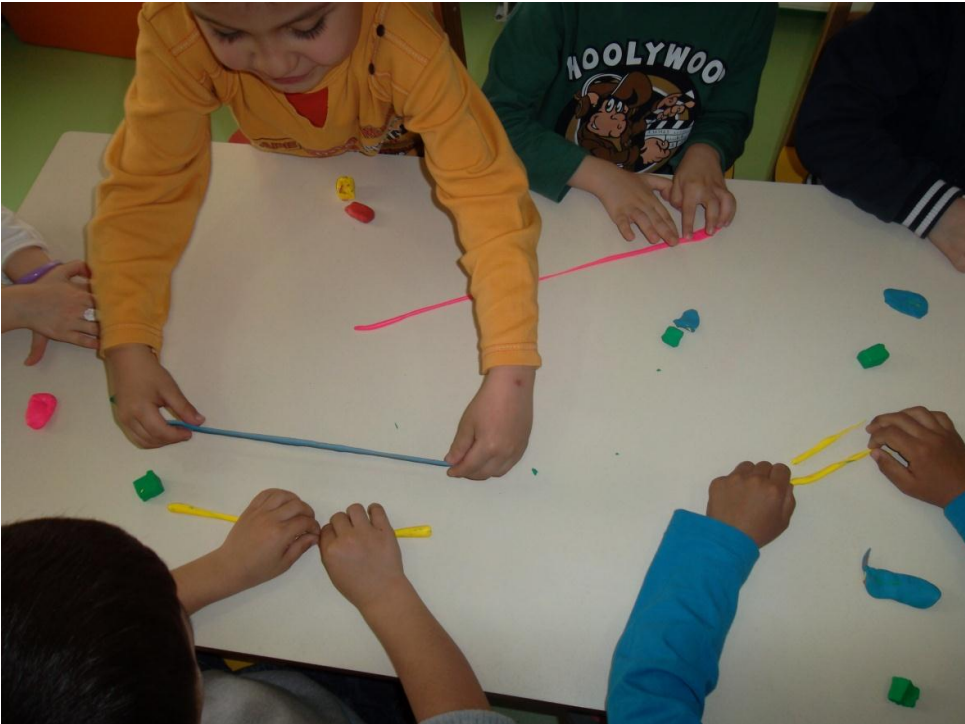
4.2.3. Akıcılık Faktörü Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları

Akıcılık, proje içeriğinin kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıdır (İnan, 2010).

Çocukların kendilerini ifade edebilecekleri yolları kendilerinin seçmeleriyle aynı zamanda projelerin içeriği de belirlenmiştir. Drama, kolaj, resim, kil, hamur, hikaye yazma gibi çalışmalar çocukların kendi seçtikleri çalışmalar olmuştur ve çocuklar içerikleri kendileri meraklarıyla oluşturmuşlardır.



Fotoğraf 14: Renk projesi drama alışması



Fotoğraf 15: Renk projesi hamur alışması

Renk projesinde kendiliğinden gelişen bir fikirle gölge çalışması sırasında gelişen bir hikâye aşağıda verilmiştir:

“Bir varmış bir yokmuş, Siyah Adam isimli bir gölge varmış. Bu gölge bir çocuğun gölgesiymiş. Gölgenin sahibi olan çocuk, çok yaramazmış ve gölgesine hiç iyi davranmıyormuş, onu hep yumrukluyormuş. Bu yüzden gölgesi artık sahibinden çok sıkılmış ve onu terk etmeye karar vermiş. Çocuktan kaçmış, çok uzaklara gitmiş fakat yolunu kaybetmiş gölge çünkü kapkaranlıkmış her yer. Kendisinde çok siyah olduğu için yolunu da kaybetmiş. Çocuk da bir bakmış ki gölgesi yok, gölgemi nasıl bulurum diye düşünmüş? Kokusunu takip edeyim demiş ama kokusu yokmuş gölgesinin, sesini takip edeyim demiş sesi de yokmuş, ayak izlerini takip edeyim demiş, ama ayak izi de yokmuş. Sonra bir arkadaşına sormuş. Nasıl bulabilirim demiş, o da ona dürbünle uzaklara bak ya da teleskopla gölgeni belki tanıyabilirsin demiş. Ama gölge de Gölgeler Ülkesi diye bir yer varmış ve oraya gelmiş, yolda başka bir gölgeyle karşılaşarak.

Çocuk dürbünle bakmaya başlamış, günlerce aramış bakmış, sonra gölgeler ülkesini fark etmiş ve oraya gitmeye karar vermiş. Arkadaşıyla yola çıkmış fakat gölgeler ülkesinde o kadar çok gölge varmış ki, hangisinin kendi gölgesi olduğunu nasıl anlayacağını bilemiyormuş, sonra düşünmüş ve ben ne yaparsam gölgem de onu yapar, aynı benim saçlarım ve kafamın, vücudumun görüntüsü ondada var bu şekilde onu bulabilirim demiş ve bu şekilde gölgesini hemen tanımış. Gölgesine onu terk ettiği için çok üzülüğünü söylemiş. Gölgesi onun yaramaz olduğunu ve ona iyi davranmadığını söyleyince çocuk çok üzülmüş, özür dilemiş gölgesinden ve hadi arkadaş olalım seninle demiş. Gölgesi de çocuğu affetmiş. Birlikte evlerine dönmüşler ve bir daha çocuk gölgesinde hiç kötü davranmamış. Gölgesi de onu hiç yalnız bırakmamış”.

Hikâyeye düşülen isimler: Siyah Adam, Karanlık Gölge, Yalnız Gölge, Kaçan Gölge, Sahibini Sevmeyen Gölge, Korkan Gölge, Güneşli Gölge, Yolunu Kaybeden Gölge, Üzgün Gölge.

Proje çalışmaları öncesinde çocukların kendini ifade etme yollarından yalnızca resim çalışmalarını kullandıkları, Reggio Emilia temelli proje çalışmaları sırasında ise, hikâye yazma, müzik oluşturma, bitki ekimi, inceleme yapma, dans etme, drama çalışmalarını daha sık kullandıklarını ve kendilerini ifade edebilecekleri

yolları kendilerinin keşfetmesine imkân verilmiştir. Çocuklar bu yolları kullanırken projenin yönünü de belirlemiş ve çocukların kendilerini ifade etme yolları çalışmanın akışını da etkilemiştir.

Bitki projesinde okulun bahçesinde bulunan bir yer masası çocuklar tarafından resim masası olarak kullanılmak istenmiştir ve şövalelerin dışında çocukların bahçede resim yapabileceği bir yere daha sahip olunmuştur. Bitki ekimiyle başlamış olan proje, çocukların ilgileriyle derinlemesine araştırmaya dönüşmüştür.



Fotoğraf 16: Bitki projesi resim çalışması

Diğer bir proje olan koku projesinde çocuklara, “Kokuları nasıl keşfedebiliriz” sorusu sorulduğunda, bu soru hakkında çocuklarla yapılan tartışmalar sırasında, çocuklarla birlikte okulun yakınlarındaki bir aktara geziye gidilmeye karar verilmiş ve burada bahartalar, şifalı otlar keşfedilmiştir. Aktardan çocukların kokusunu beğendiği otlar alınarak, sınıfta bu otların tekrar incelenmesi sağlanmıştır. Bitkilerin kokusuyla başlayan projede aktar gezisi, kokunun yayılırken izlediği yolu keşfetme... Gibi çalışmalar kendiliğinden ortaya çıkan etkinlikler olmuştur. Bu süreç yaratıcı düşünme becerisi boyutlarından akıcılığa işaret etmektedir. Süreçsel anlamda da akıcı çalışmalar birbirini takip etmiş, birbiriyle ilişkili, çocukların ilgileri doğrultusunda sorularına cevap bulacakları çalışmalar birbirini izlemiştir. Çocukların kendilerini ifade etme yolları ‘100 dili’ de projelerin akışında etkin rol oynamıştır. Çocukların ifade etme yolları bazen sürecin ta kendisi olmuş ve akıcılığı oluşturmuştur.



Fotoğraf 17: Koku projesi aktar gezisi

Ses projesiyle çalışırken çocuklardan birinin tanıdığı müzik aleti çaldığı öğrenilmiş ve çocukların isteği üzerine klarnet çalması için konuk okula davet etmiştir.



Fotoğraf 18: Ses projesinde konuk velimizden klarnet dinletisi

Böcek projesinde böcekleri araştırırken çocukların merakının salyangozlara yönelmesiyle salyangozlar üzerinde araştırma yapılmaya başlanmıştır. Çocukların merakıyla proje konusu salyangoz konusuna dönüşmüş ve projelerin içeriği de

salyangoz konusu aracılığıyla kendini ifade etme, derinlemesine araştırma süreci de geliştirilmiştir.

Proje sırasında çocuklara böcek saklama kapları verilerek, çevrelerindeki böceklere zarar vermeden kaplara koyarak okula getirmeleri istenmiştir. Çocuklardan biri kaba salyangoz koyarak ve salyangozun yavruladığını arkadaşlarına da anlatmıştır. Salyangozun nasıl yavruladığı çocuklar tarafından merak edilmiştir. Sizce nasıl yavrulamış olabilir? Sorusu üzerinde tartışılmış, çocuklar salyangozun sadece kabuklarının olduğunu hareket etmediğini de gözlemişlerdir. Salyangozlar böcek kabından çıkarılmış ve masaya koyup incelenmeye başlanmıştır.

Çocukların kendi aralarında yapmış oldukları bir konuşma kaydı:

Çocuk: Neden hareket etmiyorlar?

Çocuk: Yorgun olabilir

Çocuk: Uyuyordur

Çocuk: Anneleri neden ölmüş

Araştırmacı: Öldüğünü nereden anladınız?

Çocuk: Hareket etmiyor

Araştırmacı: Belki de uyuyordur

Çocuk: Dün gecedan beri hareket etmiyor ve bir şey yemedi

Araştırmacı: Yiyecek olarak ne verdiniz?

Çocuk: Annem maydanoz verdi bende küçük bir yaprak parçası

Araştırmacı: Salyangozlar bitkilerle mi beslenir?

Çocuk: Annem öyle söyledi.

Araştırmacı: Peki kabın içerisindeki şu siyah şeyler ne acaba?

Çocuk: Tuvaletini yapmış

Çocuk: Balıklarınki gibi aynı

Çocuk: Demek ki yemeğini yemiş

Araştırmacı: Nereden anladın?

Çocuk: Tuvaletini yapmazdı yemeseydi

Araştırmacı: Belki de karnı toktu

Çocuk: Ama acıkmıştır biz bulalı çok zaman olmuştu



Fotoğraf 19: Çocuklar salyangozları inceliyorlar

Darlin & Kim (2009) yaptıkları çalışmalarında 4 yaşındaki çocukların öğrendiğini gösterme aracı olarak resmi kullanıp bilgilerini nasıl oluşturduğunu keşfetmelerini amaçlamıştır. Çalışma çocukların bilgi yapılandırma süreçlerini ve bilgilerini göstermelerini araştırmak üzere uygulanmıştır. Çocukların ilgilerinde ortaya çıkan 'Shades of Project' projesi sırasında altı çocuğun aktivitelerinin derinlemesine incelenmesine odaklanmıştır. Bu çalışma çocukların bilgi oluşturma yollarını anlamaya ışık tutmuştur. İlk olarak projeye çocukların karışık renkli boyalara olan ilgisinden dolayı başlanmıştır. Bilgi üretmek için hipotez üretmişler, teorilerini test etmişler, öğretmenleri ve yaşlılarıyla bilgi alışverişinde bulunmuşlar ve 'Shades of Pink' projesini dört bölüm halinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada da desteklendiği gibi bir merak ve ilgiyle başlayan konular yine çocukların meraklarının, merak ettikleri şeylerin cevabını bulacakları etkinliklere yönelmeleriyle etkinliklerin seyri ve proje süreci değişmektedir. İlgi oldukça merakın peşindem gidecekleri her türlü beceri çocuklarda mevcuttur.

4.2.4. Esneklik Faktörü Açısından Nitel Veri Analizi Sonuçları

Esneklik, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre projenin yönünün belirlenmesidir (İnan, 2010). Çocuklar neyi merak ediyorsa, neyi öğrenmeye ihtiyaç duyuyorsa projeler o yönde ilerlemektedir.

İlk olarak, renk projesinde, bahçeye çıkılmış ve tellere asılan kumaş parçası sınıfın tuvali olmuştur. Çocuklar boyaları çok fazla kullanamamakta, genellikle kuru boyaları kullanmaktaydılar. Çocuklara parmak boyaları, kumaş boyası, guaj boya, sulu boya gibi farklı boya türleri verilmiş ve çocuklar fırçaları ve ellerini kullanarak kumaş üzerinde istedikleri yere istedikleri resimleri yapmışlar ve bütün çocuklar aynı kumaş üzerinde çalışmıştır. Çocuklar bu çalışmada özgür bir şekilde çalışmışlardır. Resimlerini yaparken çocukları rahatsız etmeden düşünmeleri için ve daha derinlemesine renkleri keşfetmeleri için sorular sorulmuştur. Çocuklar bu çalışma sonrasında ortak bir kararla, resimlerine “Rengârenk” ismini vermişlerdir. Çocuklar ‘Gökkuşağı gibi, çok renkli, doğanın renkleri, okulumuz, bizim resmimiz gibi isimler de düşünmüşlerdir. Böyle çalışmayı çok sevdiklerini ve her gün yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların renkleri keşfetmek için farklı çeşitte boyalarla tanışmaları önemlidir, onları renklerden ve boyalardan mahrum bırakarak bu meraklarının peşinden gidemezlerdi. İşe ilk olarak onları boyalarla ve sanat malzemeleriyle tanıştırmak üzere başlanmıştır.



Fotoğraf 20: Rengârenk isimli renk çalışması

Projenin ilk günü çocuklara “Başka nasıl resim yapmak istersiniz?” Sorusu sorulmuş ve çocukların yarısından fazlası “ayaklı masalarda resim yapmak istiyoruz” cevabını vermişlerdir. Ayaklı masa olarak ifade ettikleri şey şövalelerdir. Bir marangoza şövale yaptırılmış ve çocuklar ‘Daha önce şövalede çalışmadıklarını, daha zevkli olduğunu, kendilerini özgür hissettiklerini’ söylemişlerdir.



Fotoğraf 21: Bahçede şövalede resim çalışması

Çocuklardan biri “Bu bitkiler kışın üşürse onlara ısınmaları için sıcak su veririz” gibi bir ifadeye bulunmuştur. Diğer çocuklara da fikirleri sorulmuştur. Sıcak havalarda da soğuk su mu vermek gerekir? Sorusunu sorulmuş ve bu konu üzerinde tartışılmıştır. Bitkilere sıcak günlerde soğuk su, soğuk günlerde sıcak su verme kararı verilmiştir. Yan sınıfın fasulye deneyi yapması bizlere de fikir vermiş ve fasulye deneyine başlanmıştır. Sınıfta bulunan çiçeklerin de bazılarına sıcak bazılarına soğuk ve bazılarına ılık su verme konusunda karar verilmiştir.

Çocuklardan birinin evde yaptığı deney hakkında konuşma:

Çocuk: Ben evde fasulye deneyi yaptım. Havalarda sıcak olduğu için soğuk su verdim. Fasulyelerim 5 tane yeşillendi.

Araştırmacı: Fasulye tohumları sıcaklamış olmalı.

Çocuk: Serinlesin diye soğuk verdim

Araştırmacı: Sence işe yaradı mı?

Çocuk: Evet, çünkü sıcaklar, hava çok sıcak. 35 derece

Araştırmacı: Verdiğin su kaç derece?

Çocuk: Soğuk su. Bilmiyorum.

Araştırmacı: Serinlemek için kaç dereceye ihtiyacı olabilir.

Çocuk: Yağmur ve kar suyu gibi soğuk olabilir

Araştırmacı: Yağmur suyu kaç derecedir?

Çocuk: Bilmiyorum

Araştırmacı: Nasıl anlayabiliriz? Ölçebiliriz

Çocuk: Termometre ile

Araştırmacı: Ölçmeden önce tahmin et bakalım kaç derece olabilir? Bilebilecek miyiz?

Çocuk: 4 olabilir, 7 olabilir.

Çocukların bu konuya ilgileri gökyüzü projesinde tekrar ortaya çıkmış ve onlarla hava durumu ölçümü, yağmur suyu sıcaklığı ölçümü ve toprak sıcaklığı ölçümü ile ilgili çalışılmıştır. Ölçüm araçları ile tanışmaları sağlanmıştır. Çocukların ihtiyaçları olan şey, ölçüm araçları tanımaktır. Esneklik, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına esnek davranmayla olmaktadır. Özellikle öğretmen merkezli eğitimler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını görmezden gelmekte, öğretmen kontrolünde çalışmalarla çocukları sınırlamak, esnekliğe imkân tanımamaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve onların sınırlarının zorlanması ile çocukları daha iyi bir noktaya taşıma konusunda en etkili yaklaşımlardan bir tanesidir. Çalışmalar yalnızca çocuk odaklı, öğretmense öğrenen ve işbirlikçi rollerine bürünmektedir.



Fotoğraf 22: Termometre ile hava sıcaklığı ölçümü



Fotoğraf 23: Sıvı termometre ile yağmur suyu sıcaklığı ölçümü

Bitki Projesi sırasında göze çarpan, çocukların çizimlerinde ve yaptıkları resimlerle ilgili hikâyeler oluşturmada ve resimlerini isimlendirmede gelişim gösterdikleridir. Projelerin başında çocukların isim verirken zorlandıkları ve tek kelimedenden oluşan

'Bahçe, çiçek' gibi isimlendirmeler kullanırken, projenin sonuna doğru kullandıkları isimlerin birkaç kelimedden oluştuğunu 'Bahçedeki güzel çiçekler', 'Delfin'in bahçesindeki böcekler yemek yiyor', 'Küçük böcek Mika, arkadaşlarıyla oynamayı seviyor' gibi cümleler kullandıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini gözlemlenmiştir. Aileler de çocukların çalışmalarını inceleme şansına sahip olmuş ve çocukların gelişimlerini onlar da fark etmişlerdir.

Koku projesinde, sınıfa farklı çiçek kokularını barındıran 'lavanta, gül, leylak' esanslar getirilmiş ve bu kokuları yağdanlıklara koyulmuştur. Yağdanlığın altında bulunan mum ısındıkça, esansın buharlaşması sağlanmıştır. Sınıfın farklı alanlarına koyulan bu kokular kısa bir süre sonra çocukların ilgisini çekmiş ve önce nasıl kokunun yayıldığını anlamaya çalışmışlardır. Mum nasıl buharlaştırıyor? Bu konu üzerinde çocukların fikir üretmelerini sağlanmış ve bu kokuların onlara ne çağrıştırdığı, bu kokunun ne kokusu olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir.

Kokular, esanslar hakkında çocukların merak duygusunun uyanması sağlanmıştır. Çocuklarla yapılan ilk sohbette, Çocuklar kokuyu nasıl algılıyorlar, Çocuklar kokuyu algılamak için hangi yolları keşfedebilirler? Çocukların dünyayı algılamalarında kokunun rolü nedir? Hangi materyaller ve duyular çocukların kokuları keşfetmelerini destekler? Bu soruları düşünmeleri sağlanmıştır. Çocuklar küçük gruplara ayrılmış ve küçük koku toplantılarına başlanmıştır. İlk toplantıda aromatik yağlarla buluşturulmuştur. Çocukların bu kokularla 'onlar hangi kokuları beğendi?', Bu kokular onlara neler hatırlattı? Bu koku nereden geliyor? Gibi sorular üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Çocuklar bahçeden içeri girmeden önce sınıfın farklı alanlarında bu farklı kokuların yayılması sağlanmış, çocuklar içeriye girdikleri anda yüzlerindeki ifadeler değişmeye başlamıştır. Hepsi 'Sınıfta bir koku var' diyerek kokuyu takip etmeye başlanmıştır. Okul mutfağında, gölge odası olarak kullanılan alanda sınıfın farklı köşelerinde, çocuklar tarafından kokular bulunmuş, koklanmış ve çocuklarla sohbete başlanmıştır.



Fotoğraf 24: Aromatik yağlar

Araştırmacı: Burnumuz olmadan koku alabilir miyiz?

Çocuk: Hayır, Çünkü burunla koku alınabilir.

Araştırmacı: Kokular olmasaydı ne olurdu?

Çocuk: Yiyeceklerin kokusunu bilemezdik.

Araştırmacı: Yiyecekler dışında nelerin kokusu vardır?

Çocuk: Ağaçların ve çiçeklerin kokusu çoktur.

Araştırmacı: Koku nasıl yayılır?

Çocuk: Hava sayesinde

Çocuk: Çiçeklerin kokusu havada uçarak burnumuza gelir.

Araştırmacı: Şu an burnumuza gelen kokular nelerin kokusu olabilir?

Çocuklar: Limon, portakal, çiçek kokuları.

Araştırmacı: Bu kokuları beğendiniz mi?

Çocuk: Güzel, oh! çok ferahlatıcı.

Araştırmacı: Kokuyu nasıl algılıyorsun?

Çocuk: Burnumla

Çocuk: Kokunun ipuçlarını yakalayıarak

Araştırmacı: Nasıl bir ipucu bu?

Çocuk: Koku giderken izlerini bırakıyor

Araştırmacı: Kokuyu algılamak için başka neler yapabilirsin?

Çocuk: Onun neye benzediğini düşünürüm

Çocuk: Beynimde düşünürüm

Çocuk: Burnum tıkalı olursa burun spreyiyle açarak daha iyi anlarım

Araştırmacı: Sence dünyayı algılamak için kokular ne işe yarar?

Çocuk: Bilmiyorum

Araştırmacı: Peki şöyle sorayım, sence kokular ne işe yarar?

Çocuk: Gözlerim kapalı olursa onun ne olduğunu koklayarak anlarım

Çocuk: Her şeyin kokusunu bilmek için

Çocuk: Tadının güzel olup olmadığını anlamak için

Çocuk: Yiyeceklerin güzel mi kötü mü olduğunu anlamak için

Araştırmacı: Kokuları daha iyi algılamak için neler yapabilirsin?

Çocuk: Kokunun ipuçlarını takip ederek gidersem onun ne olduğunu daha iyi anlarım

Çocuk: Burnumu açarak

Araştırmacı: Hangi duyu organımızla kokuyu algılarız?

Çocuk: Burnumuzla

Çocuk: Burnum ve beynimle

Çocuk: Beyinle nasıl algılıyorsun?

Çocuk: Koku burnumdan içeri girip beynime gider, beynim ne olduğunu anlar.

Bu çalışmayla kokuyu nasıl algılarız? Konusunda çalışmaya başlanmıştır ve çocukların bu ilgilerine yoğunlaşmıştır.

Öğretmenler projeler sayesinde çocuklara hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları konusunda yol gösterebilirler. Reggio Emilia yaklaşımını kullanan öğretmenler, çocukların materyaller ve araç-gereçlerle içli dışlı olmalarına imkân vermektedir. Ayrıca öğretmenler onların çalışmaları için zaman verip, ilgili oldukları şeyleri takip etme konusunda onlara rehberlik etmektedir. Hayal gücü; çocukların alternatif gerçeklere, farklılıklara, çoğulculuğa ve çok türlüğe inanmalarını sağlar. Sonuç olarak, çocuklar bakış açılarını alternatifliğe yöneltip, dünyadaki diğer olasılıklardan haberdar olabilmektedirler. Çocukların hayal güçlerinin ürünü olan her proje, onların yaşamış oldukları dünyayı algılama süreçlerinin açık bir göstergesidir (İnan, 2007).

Nitel veri analizi sonucu projelerde çocuklar başta olmak üzere, öğretmen ve veliler okul kültürünü oluşturmuştur. Değerlendirmelere bakılarak, Reggio Emilia temelli projelerin yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık, orjinallik, uygunluk ve esneklik boyutları açısından çocukların yaratıcı düşünme becerilerini etkilediği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Sonuç olarak, nicel ve nitel bulgulara göre, bu çalışmada Reggio Emilia Yaklaşımında Esinlenmiş Projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olduğu görülmüştür. Nicel boyutta, Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği öntest sontest sonuçlarına göre, akıcılık, orjinallik ve detaylandırma boyutları açısından sontest lehine anlamlı farklılık görülürken, başlıkların soyutluğu açısından farklılık görülmemiştir. Nitel çalışma boyutunda akıcılık, orjinallik, esneklik ve uygunluk boyutları açısından Reggio Emilia Yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisini etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Yaratıcı düşünme becerisi boyutları çocukların ilgi ve merakından ortaya çıkan projelerle desteklenerek, ancak çocuklardan ortaya çıkan fikirlerle gelişen çalışmalar sayesinde çocukların yaratıcı düşünebileceği, yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri projeler geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Aksi takdirde çocuğa hazır program sunmakla çocukların yaratıcı düşünme becerilerine ket vurmuş, onlara meraklarının peşinden gitme fırsatını vermemiş oluruz. Çocukların fikirlerini geliştirmelerine imkân verilirse, çocuklar orijinal ve yaratıcı etkinliklerle kendi meraklarının cevabını bulabilirler. Bu yönüyle, bu çalışma alanda örnek çalışmalardan biri olarak düşünülebilir ve çalışma sayesinde ülkemizde Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim ortamları, eğitim programları, öğretmen ve çocuk üzerindeki etkileri hakkında bilgi edinmeyi sağlayacağı ve yeni uygulamalar yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma farklı sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin çocuklarıyla, farklı sosyal ve kültürel özelliğe sahip okullarda yapıldığında yaklaşım hakkında daha anlamlı sonuçlara ulaşılabilir. Bu çalışmayla yeni çalışmalara kaynak olmak ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde öğretmen çalışmalarını farklı eğitim yaklaşımı ve modelleriyle çeşitlendirmek ve okul öncesi eğitimin gelişimine katkıda bulunulması konusunda örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi sınıflarında yaratıcı düşünme becerisi konusunda çalışmaların az olduğunu söylenebilir. Öğretmenin yaptığı plan ve program dışına çıkamayan çocuk imajı maalesef günümüzde hala yaygındır. Bu araştırma çocuk merkezli bir yaklaşım olarak benimsenen Reggio Emilia'nın yaklaşımının akademik çalışmalar açısından az olması nedeniyle hem okul öncesi öğretmenlerine hem de araştırmacılara örnek teşkil edecektir. Buna göre;

1. Uygulama yapılacak olan sınıf hakkında önceden detaylı bilgi alıp, uzun süre gözlem yapılırsa, bu süreç yapılacak projeler için kolaylık sağlayacaktır
2. Reggio Emilia yaklaşımı benimsenmeli, çevre, öğretmen, aile gibi unsurları dikkate alınarak uygulamaya başlanmalıdır
3. Dokümantasyon proje çalışmalarının önemli bir adımı olduğundan, projeyi iyi belgelemek gerekmektedir. Hem araştırmacı olmak hem dokümantasyon yapmak zor olduğundan, alanla ilgisi olan bir yardımcı belirlenmesi daha iyi belgeleme yapmaya olanak sağlayacaktır.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğretmenlerin Reggio Emilia, Montessori, High Scope... gibi çocuğu merkeze alan alternatif yaklaşımları benimsemeleri ve entegre şekilde bu yaklaşımları eğitim programlarına uyarlamaları sağlanabilir
2. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl gelişebileceği konusunda öğretmenlere rehberlik edilmelidir
3. Çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine önem verilmelidir
4. Çocukların kendilerini istedikleri gibi ifade edebilecekleri yaklaşımlar ve yöntemlere daha fazla yer verilmelidir.
5. Öğretmenler etkinlikleri planlarken çocukların fikirlerinden yararlanma konusunda esnek olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adams, B. N. (1998). *The family: A sociological interpretation*. New York: Harcourt Brace.
- Akgün, A. 2002. *Mimari tasarımda yaratıcılık ve cinsiyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Amus, G. (2006). Dayanışma, iletişim, paylaşım ve çocuğa verilen değer: Reggio Emilia yaklaşımı. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, (6),48-54. [Çevrim-içi : <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/82/114/>]. Erişim tarihi: 13.11.2012
- Anderson, D. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility and love. *Journal of Education*, 183 (1), 33-48. [Çevrim-içi : http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERID_CExtSearch_SearchValue_0=EJ660303&ERICExtSearch_SearchType_0=no&ac_cno=EJ660303]. Erişim tarihi: 25.05.2012
- Aral, N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgi alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. ve Köksal, A. (1999). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(1), 127-138.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. (3 edition). Alexandria: Virginia.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, D. (1993). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bil.Enst.* (e-dergi), [Çevrim-içi: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/download/198.pdf?sc=>]Erişim tarihi: 14. 21.09. 2012.
- Aslan, A. E. ve Aktan, E. Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Aslan, E. (2001).Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40
- Aydın, N. (1993). *Ankara il merkezinde bulunan resmi ve özel kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin ve dönüştürülebilirliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baş, T. (2008). *Anket* (5.baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Bayındır, N. & İnan, H.Z. (2008). Theory into practice: examination of teacher practices in supporting children's creativity and creative thinking. *Ozean Journal of Social Sciences* 1,(1), 09-98,Ozean Publication.
- Becker, G. S. & Thomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families, *Journal of Labor Economics*, 4, 1-139.
- Becker, G. S. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bleedorn, B. (2003). An educational track for creativity & other quality thinking processes. Lanham, MD: The Scarecrow Press, Inc.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development, *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F.(2003). *Age and ethnic variations in family process mediators of SES*. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 161-188. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bradley, R. H. Corwyn, R. F. Burchinal, M. McAdoo, H. P. & Garcia Coll C. (2001a.). *The home environments of children in the United States. Part 2: Relations with behavioral development through age 13*. *Child Development*, 72(6), 1868-1886.
- Bradley, R. H. Corwyn, R. F. McAdoo, H. P. & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: *Development*, 72, 1844-1867.
- Brown, S. E. (2004). *Bubbles rainbows & worms (Science experiments for preschool children)*. USA: Gryphon House Publishing.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3, 2, 201-209.
- Chan, D. W. Cheung, P. C., Lau, S., Wu, W. Y., Kwong, J. M., & Li, W. L. (2001). Assessing ideational fluency in primary students in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 13(34), 359-365.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. S. (Ed.), *The nature of creativity*. 325–339. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cadwell, L. B. (2011). Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek. Akman, A. ve Topaç, H. Y. (Çev). İstanbul: Kaktüs yay.
- Cadwell, L. (2005). Pedagogical Patterns. Eds. Williams, L. R. (2005). In the spirit of the studio. Teachers College, Columbia University.
- Cadwell, L. B. (2003). Bringing learning to life. New York, USA: Teachers College Press.
- Cadwell, L. B. (1997). Bringing Reggio Emilia home. Teachers College Press, New York, USA.

- Cavicchi, N. M., Desrochers, L., & Moran, J.M. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory into Practice*, 46(1), 81–90.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles, (Editör: Runco, M.A.), *The Creativity Research Handbook. Volume One*. New Jersey: Hampton Press. Cresskill, 83-114.
- Çağatay, Aral(?). N. (1990). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Yıldız, F.Ü. (2003). Deneysel yaratıcılık programı'nın 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 315-328.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, S. (1996). *Psikolojik sorunları olan 9-14 yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın Gelişimi. Çelebi Öncü, E. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. 82-95. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi Öncü, E. (Ed.), (2010). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*, 2-7. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Çiftçi, S. ve Sünbül, A. M. (2005). Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. 1. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Sözlü Bildiri. Ankara.
- Darling. L. & Kim, B (2009). Monet, malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 2(37), 137-145.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and home environment, *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın etkisi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.

- Duncan, G. J. & Magnuson K. (2003). Off with hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Dziedziwicz, D. Oledzka D. & Karwowski , M. (2013). Developing 4- to 6-year old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity* 9, 85– 95
- Dunn, L. & Herwig, J.E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 22(1), 23-38.
- Dursun, M. A. & Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Edwards C., Gandini, L, Forman G. (Eds). (1996). *The hundred languages of children*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1997). *The hundred languages of languages*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 105-116
- Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 58-79
- Ercan, D. 2003. *Yaratıcılık ve matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, T., Akkaya, R. ve Akkaya Ç.S. (2009). Van Hiele modeline dayalı öğretim sürecinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 161-194.
- Ergen, G. Z. ve Köksal, Akyol. G. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Erlendsson, J. (1999). The role of creativity. *University of Iceland*, [Çevrim-içi: http://www.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm] sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 10 Ocak 2012
- Esquivel, G. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185–202.
- Fleck, B. K. B., Leichtman, M. D., Pillemer & D. B. , Shanteler, L. (2013). The effects of documentation on young children's memory. *Early Childhood Research Quarterly* (28). 568– 577.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrated approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forman, G. Edwards, C. & Gandini, L. (1998). *Reggio Emilia approach. Advanced reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.

- Fraser, S. & Getswicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Thomson Learning.
- Gandini, L., Hill, L, Cadwell, L. & Schwall, C. (2005). *Learning from the atelier of Reggio Emilia*. Vecchi, L. (2005) (Eds). London: Teachers Collage.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49. [Çevrim-içi: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERL_CExtSearch_SearchValue_0=EJ474815&ERICExtSearch_SearchType_0=no&ac_cno=EJ474815]. Erişim tarihi: 11.10.2011
- Gilman, S. (2007). Including the Child with special needs: Learning from ReggioEmilia. *Theory and Practice*. 46,1.
- Gottfried, A. W. Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W. & Parramore, M. M. (2003). *Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence*. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gönen, M., Çiçekler, Y. C., Akyüz, E., Baydemir G. ve Arslan, E. Ç. (2011). 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6(1), 1308-7274
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Pamukkale Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Haigh, K. M. (2009). Creating, constructing, and cultivating professional development within a Reggio-inspired early childhood education program. Doctoral Degree:, Union Institute and University, Ohio. [Çevrim-içi: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERL_CExtSearch_SearchValue_0=ED515337&ERICExtSearch_SearchType_0=no&ac_cno=ED515337]. Erişim tarihi: 30.10. 2012
- Hewet, V. M. (2001) Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100
- Hill, L. (2005). Border crossing and lessons learned. *Learning from the atelier of Reggio Emilia*. Vecchi, L. (2005) (Eds). London: Teachers Collage.
- Hirsh-Pasek K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Directions for Child Development*, 53, 39-46.
- Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45(5), 450-464.
- Huston, A. C. & Aronson, S. R. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76, 467-482.
- İnan, Z. H. (2009a). Integrated disciplines: Understanding the role of art in science education in a preschool. *Journal of Applied. INSInet Publication Research*, 5(10): 1375-1380. [Çevrim-içi: <http://www.aensiweb.com/jasr/jasr/2009/1375-1380.pdf>] Erişim tarihi: 13.11.2011

- İnan, Z. H. (2009b). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, V 10(2), A 14. [Çevrim-içi:http://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v10_issue2_files/hatice.pdf] Erişim tarihi: 24.10.2012
- İnan, Z. H. ve Bayındır, N. (2008). Theory into practice: Examination of teacher practices in supporting children's creativity and creative thinking. *Ozean Journal of SocialSciences* 1(1). [Çevrim-içi:]http://ozelacademy.com/OJSS_v1n1_9.pdf adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 24.10.2012
- İnan, Z. H. (2007). *An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom*. Doctoral Degree. The Ohio State Universty. USA
- İnan, Z. H. (2010). Okul öncesi eğitiminde yaratıcılık: Reggio Emilia örneği. , Öncü, Ç. E. (edt), (2010). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi. Ankara: Pegem yay. (1.baskı),158-171.
- İnan, Z. H. (2012). Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı. Ankara: Anı yay.
- Jr., R. F. (2000-2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 3 & 4, 317–327.[Çevrim-içi: http://deved.org/library/sites/default/files/library/education_and_creativity.pdf] Erişim tarihi: 06.06.2012
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri Ankara: BRC Matbaacılık.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımları belirleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *International Journal of Thinking Skills & Creativity*, 4(1), 15–29.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa yay.12-23.
- Karataş, S. ve Özcan, S (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) , 225-243.
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Kırışoğlu, O. T. (2002). Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2004). *An encounter with Reggio Emilia*. Abingdon, Oxon: Routledge Press.

- Konak, A. (2008). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Lee, H. & Hee Kim, K (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences* 50, 1186–1190.
- Lewis, C. D. & Houtz, J. C. (1986). Sex role stereotyping and young children's divergent thinking. *Psychological Reports*, 59(3), 1027-1033.
- Lynch, M. D. & Harris, C. R. (2001). *Fostering creativity in children K8.* , Needham Heights, MA: A Pearson Education Company, Needham Heights, MA.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49. [Çevrim-içi: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ474755&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=EJ474755] Erişim tarihi: 13.11.2011
- Maloney, J. E. (1992). *Teacher training in creativity: A phenomenological inquiry with teachers who have participated in creativity*. (January 1, 1992). Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst. AAI9233098.
- Matud, M. P., Rodríguez, C. & Grande, J. (2007). *Gender differences in creative thinking*. Tenerife, ESPAGNE: Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara. [Çevrim-içi: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18957305>] Erişim tarihi: 10 Ağustos 2013
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Turan, S. (Çev. Ed) (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Moran, J.M., Desrochers, L. & Cavicchi, M.N. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory into Practice*, 46(1): 81-90
- Moulds, C. G. (1996). *A qualitative inquiry: Six student teachers construct meaning of the project approach and documantation process as techniques for facilitating learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Mississippi, Umi Number: 9640323.
- Moursund, D. G. (1999). *Project-based learning in an information technology environment*. Eugene, OR: ISTE. Select chapters available on the Web. Revised edition published November 2002 by ISTE.
- Moran, M. J. & Tegano, D. W. (2005). Moving toward visual literacy: Photography as a language of teacher inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Catalytic creativity: The case of Linus Pauling. *American Psychologist*, 56(4), 337–341.

- New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy has it. *Young Children*, 49.[Çevrim-içi:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ415419&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=EJ415419]. Erişim tarihi: 30.10.2012
- New, S. R (1998). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into practice*46(1),5–13.[Çevrim-içi:
<http://www.reggioalliance.org/downloads/new:theoryintopractice.pdf>]. Erişim tarihi: 30.12.2012
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, T. (2003), Torrance yaratıcı düşünme testleri şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması, *Ankara Ün. Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(43), 221-237
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2002). Sosyo demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 8-18.
- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Öztunç, M. (1999). *Ailenin çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ömeroglu, E. (2005). Yaratıcı düşünme. İstanbul: Morpa Yayınları. 97-129.
- Öztürk, Aynal, Ş. (2010). Eğitimde yaratıcılık. Çelebi Öncü, E. (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. 134-147. Ankara: Pegem Akademi.
- Pagiuo, L. P. & Hollett, N. (1991). Temperament and creativity of preschoolers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 975-982.
- Pala, M. (1999). *Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7-11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rankin, B. (1997). *Education as collaboration. Learning from and building on Dewey, Vygotsky, and Piaget*. İn J. Hendrick (Ed). First steps toward teaching the Reggio way. Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall.
- Rankin, B. (1996). *Collaboration as the basis of early childhood curriculum: A case study from Reggio Emilia, Italy*. Unpublished dissertation, Boston University: Boston, Massachusetts.

- Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170–182.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. Abingdon, Oxon: Routledge Press.
- Rinaldi, C. (2010). Dokümantation and assesment: What is the relationship? (1995-8)(cf.4,61-74). In C. Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researcing and learning*. NY. Routledge, Taylor&Francis Group.
- Robson, Colin (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Runco, M. (1996). Personel creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72.
- Saegert, S. & Winkel, G. H. (1990). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 41, 441-477.
- Schwall, C. (2005). The atelier environment and materials. *Learning from the atelier of Reggio Emilia*. Vecchi, L. (2005) (Eds). London: Teachers Collage.
- Simplico, J. S. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675–680.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı sorun çözme programının etkililiği –eyt öğrencilerine ilişkin bir deneme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın.
- Smith, A. P. (2011). The incorporation of principles of the Reggio Emilia approach in a North American pre-school music curriculum: An action research. *Westminster Choir College, New Jersey*. tarihinde [Çevrim-içi:<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article6>]. Erişim tarihi: 5. 11. 2012
- Şahin, F. (2012). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. Reggio Emilia yaklaşımı. Temel, Z.F. (Ed). Ankara: Vize Yayınları.
- Tanju, E. H. (2010). Yaratıcı düşünme ve kuram yaklaşımları. Çelebi Öncü, E. (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. 21-44. Ankara: Pegem Akademi.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003) (Eds.). *The handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin, M. & Tasgin, O. (2009). Analysis of the creativity level of the gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, pp: 1088–1092.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi yay.

- Temiz, N. (2007). Kimim-1? Çoklu zekâ kuramı okulda ve sınıfta. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Thorton, L. & Brunton, P. (2009) Understanding the Reggio approach. Abingdon, Oxon: Routledge Press.
- Torrance, E. Paul & Goff, Kathy (1989). A Quiet Revolution. *Journal of Creative Behavior*, 23(2), 136-145.
- Tuna, B. K. (2000). Ortaokul birinci sınıfa devam eden iş eğitimi alan vealmayan çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. Türkiye II-III. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semine Kitabı, 99-106.
- Turaşlı Kuru, N. (2010). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. Çelebi Öncü, E. (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. 134-147. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzman, E. 2003. *Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*. 57-6.
- Wilson, T. S. & Ellis, J. (2007). Children and place: ReggioEmilia's environmentas third teacher. *Theory into Practice*, 46, 40-47.
- Vecchi V. Gandini L., Hill L., Cadwell L. & Schwall C. (2005). *In the spirit of studio*. Teachers College, Columbia University.
- Vecchi, V. (1998). *The role of the Atelierista: An interwiev with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, & G.Forman (Eds), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections*. Greenwich, Conn: Ablex.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, V., Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 129-137.
- Zahra, P., Yusooff, F. & Hasim, S. M. (2012). Effectiveness of training creativity on preschool students. *Social and Behavioral Sciences*, 102, 643 – 647.
- Zembat, R. (1999). Okulöncesi eğitimde temel konular. İstanbul: Ya-Pa yayıncılık.

EKLER DİZİNİ

EK-1: Eğitim Süreci ve Projeler

EK-1.1: Renk Projesi

Proje başlama adımları izlenerek araştırmaya öncelikle renk projesiyle başlanmıştır. Gözlem yapılan 2 hafta boyunca farkedilen; çocuklar resimlerinde sıklıkla gökkuşağını kullanıyor olmalarıdır. Gökkuşağı nasıl oluşur? Sorusu sorulduğunda 'Bilmiyorum, gökyüzündeki olaylarla' gibi cevaplar vermişlerdir. Yağmurlu bir günde, yağmur bittikten sonra çocuklarla dışarıya çıkılmış ve gökkuşağı gökyüzü hakkında sohbet edilmiştir. Çocukların bu konuşmaları ve gökkuşağı video şeklinde kaydedilmiştir. Sınıfta bu görüntüleri izlenmiş ve çocukların gökkuşağı teorileri üzerinde tekrar konuşulmuştur.



İlk gün çocuklara gökkuşağı her gün çıkar mı? Hangi zamanlarda çıkar? Bu konularda çocukların düşünceleri alınmış ve çocukların kendi teorilerini oluşturmaları istenmiştir. Çocuklara küçük parçalar şeklinde gökkuşağı desenli fon kâğıtlarını verilmiş ve bu fon kâğıdını beyaz bir resim kâğıdı üzerine yapıştırarak, resmi tamamlamalarını istenmiştir. Çocuklar gökkuşağının renklerini, sarı, kırmızı, mor, yeşil, turuncu, mavi ve beyaz olarak söylemişlerdir. Gökkuşağı nasıl oluşur? Sorusuna da "Güneş ışınları sayesinde, gökkuşağı sadece yağmurdan sonra

çıkabilir, yağmurdan sonra hava kararır gökkuşağı aydınlatmak için gelir, çoğunlukla yağmurdan sonra, yağmur yağarken, güneş ışınlarının yağmurdan sonra gökyüzüne yansmasıyla ortaya çıkar”, ve bunlar çocukların ilk teorileri olmuştur. Videolardan izledikten sonra aynı soru tekrar sorulmuş, bu kez “Güneş ışınları sayesinde olduğu ve güneşin renklerin yağmur damllarına yansıdığında bu renklerin ortaya çıktığını” ifade etmişlerdir. Gökkuşağındaki renkler neler? Çocuklar renklerle neler yapabilirler? Bu sorular çerçevesinde çocuklarla kendilerini ifade edebilecekleri çalışmalar yapmaya başlanmıştır.

Gökkuşağıyla ilgili kolaj çalışması düşünülmüştür. Çocuklara gökkuşağı renklerinden oluşan renkli kâğıtlar verilmiş ve çocuklar kendi istedikleri gibi gökkuşağı resimlerini tamamlamışlar, resimlerini isimlendirmişlerdir.

Ertesi gün çocukların kendilerini bir renk olarak hissederek, müzik eşliğinde dans etmeleri sağlanmıştır. Ardından bahçeye çıkılmış ve tellere asılan kumaş parçası sınıfın tuvali olmuştur. Kaplara sıkılan boyalar, yerlere çocukların rahat ulaşabilecekleri yerlere koyulmuştur. Bazı çocukların ellerine paletler verilmiş, istedikleri boyaları paletler üzerine sıkarak çalışmalarını sağlanmıştır. Çocuklar fırçaları ve ellerini kullanarak kumaş üzerinde istedikleri yere istedikleri resimleri yapmışlar ve bütün çocuklar aynı kumaş üzerinde çalışmıştır. Çocuklar onlara hiç karışılmadan çalışmışlardır. Resimlerini yaparken onları rahatsız etmeden düşünmeleri ve daha derinlemesine renkleri keşfetmeleri için sorular sorulmuş ve çocuklar bu çalışma sonrasında ortak bir kararla, resimlerine “Rengârenk” ismini vermişlerdir. Çocuklar “Gökkuşağı gibi, çok renkli, doğanın renkleri, okulumuz, bizim resmimiz” gibi isimler düşünmüşlerdir. Böyle çalışmayı çok sevdiklerini ve her gün yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenin de çok hoşuna giden bir çalışma olmuş ve proje konusunda hep birlikte çalışabileceğimizi kendisinin de çok heveslendiğini söylemiştir. Velilerin de dönütleri çok iyi olmuştur. Çocuklar ailelerini resimli kumaşın bulunduğu alana götürüp her birlikte yaptıklarını hevesle anlatmışlardır.



İlk gün sınıf öğretmeni ve stajyer öğrencilerle çocukların kendilerine ait şövalelerinin olması kendilerini daha özgür hissetmelerine onların içindeki sanatçı ruhunun ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bir marangozla konuşulmuş ve bize iki taraflı kullanabileceğimiz 4 tane şövale yapması istenmiştir. Marangoz 2 gün içerisinde yetiştireceğini söylemiştir. Projenin 3. günü şövaleler okula gelmiştir. Çocukların dışarısını görebilecekleri bir yere şövaleler koyulmuş ve üzerlerine büyük resim kâğıtları yerleştirilmiştir. Çocukların dışarıdaki renklerden esinlenerek, resim yapmasını sağlanmıştır. Zaman kısıtlaması olmadan, ellerinde palet ve fırçalarla hayal ettikleri veya doğaya bakarak gözlemledikleri şeylerin resimlerini yapmışlardır. Çalışma bittiğinde çocuklara yaptıkları bu resme bir isim vermeleri söylenmiştir. Resim neyi anlatıyor? Bu resme verilecek en uygun isim ne olurdu? Kendilerini nasıl hissettiler? Daha önce şövalede resim yapmışlar mı? En çok ne hoşlarına gitti? Bahçede resim yapmak nasıl bir duygu? Başka ne resmi yapmak isterlerdi? Gibi sorularla çocukların düşünceleri alınmıştır.

Çocuklar ilk kez şövalede resim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bahçede rahatça zaman kısıtlaması olmadan yaptıkları bu çalışma çok hoşlarına gitmiştir. Çocukların çoğu iki resim yapmışlar ve kâğıdın her bir alanı doldurulmuştur. Sınıf

çalışmalarında genellikle kuru boya kullanıyorlar ve çocuklar genelde pastel veya parmak boya ile yani daha yoğun renklere sahip boyaları kullanmaktan çok hoşlanmışlardır. Bolca boya kullanılmış ve istedikleri resimleri yapmışlardır. Çalışmalarını isimlendirmiş, isimlendirme konusunda onlara “Bu resim neyi anlatıyor? Neyin resmi? Peki, oraya bir isim versen ne olabilirdi? Ya da bu çiçeklerin bir adı olabilir mi? Nerede yaşıyor bu çiçekler? Yaşadıkların bu yere nasıl bir isim verebilirsin? Bu isim senin resminin de ismi olabilir mi?” Gibi sorular sorulmuştur. Çalışmaları sırasında da planlı mı yoksa gelişmiş güzel mi bir resim yaptıkları sorulduğunda, kızların çoğu belli bir konu üzerinden yani ilkbaharın, çiçeklerin, mevsimlerin gibi planladıkları bir şeyin resmini yaparken, erkekler farklı şeyler çalışmışlardır. Ne yapacaksınız? Sorusuna “Bilmiyorum, canım ne isterse onu yapıyorum, aklıma birden bir fikir geliyor ve onu yapıyorum” gibi cevapları olmuştur.



Sınıfa girildiğinde, biraz dinlenip ve ikinci kahvaltımızı edip, çocuklarla renksiz orman isimli drama oyunu oynanmıştır. Isınma oyunu olarak, ayak şeklinde kesilmiş farklı renk katlarını yerlere dağıtılmış, müzik eşliğinde çocuklardan söylediğiniz renkteki kartları bulmalarını istenmiştir. Oyun bölümünde, çocuklara, bugün size renk perisinden bir mektup geldiği ve mektupta perinin ormanın renklerinin kaybolduğunu yazdığını söylenmiş ve çocuklarla birlikte ormana hayali yolculuk yaparak renkleri bulmaya çalışılmıştır. Renklere ne olmuş olabilir? Ormanı hep birlikte eski rengine dönüştürülmüştür. Çalışmanın sonunda değerlendirme olarak, çocuklara, eğer ormanlar renksiz olsaydı? Nasıl olurdu? Çocukların düşüncelerini alarak sohbet edilmiştir. Grup çalışmasıyla ormanın renksiz görünümünü hayal ederek, resmini yapmaları istenmiştir. Çocuklar drama oyunu sırasında, ormanın renklerinin kaybolması problemine, ormanın renklerini birinin çalmış olduğunu, gece bütün hayvanlar uyurken ormanın renklerini birilerinin gelip sildiğini, insanlar ağaçları kestiği için doğa renksiz kalmış gibi fikirler söylemişlerdir ve ortak bir çözüm olarak da, tekrar boyama fikri uygulanmış ve renksiz ormanın her yerini boyadık hayali olarak.

Çocuklar 'Orman renksiz olsaydı nasıl olurdu' sorusuna, 'Çok kötü olurdu, o zaman her yer gece gibi olurdu, kapkaranlık olurdu ve sıkıcı' olurdu gibi cevaplar vermişlerdir.



Projenin 4. günü çocukların renkleri kullanabilecekleri bir çalışma olarak, çocuklara Picasso'nun 'Aynadaki Kadın' ve Monet'in 'Giverny'deki Monet' isimli eseri gösterilmiştir. Bu resim üzerinde konuşulmuş, bu resmi yapan kişi hangi renkleri kullanmış? Neden o renkleri tercih etmiş olabilir? Bu resimde ne anlatmak istemiş olabilir? Bu resme ressam nasıl bir isim vermiş olabilir? Sorularıyla çocuklarla tartışılmış ve bu süreci video olarak kaydedilmiştir. Daha sonra çocuklara bu resimleri yapan ressamın ve eserlerin isimleri söylenmiştir. Bu resim size kendinizi nasıl hissettiriyor? Size göre neye benziyor? Hangi ressamın resmini daha çok beğendiler? Eğer kendileri de bir resim yapmak isteseler hangi ressam gibi yaparlardı? Soruları sorulmuş ve çocukların istedikleri resmi yapmalarını söylenmiştir. Onlar da bu resimlerine bir isim vermiş ve eserlerinin altına imzalarını atmalarını istenmiştir. Bu resimler okulda sergilenmiş, diğer sınıflarla diyaloga geçilmiş, bu sınıflardaki çocuklar serginizi ziyaret etmiş ve sınıfınızdaki çocuklarda onlara kendi yaptıkları bu resimlerini anlatmışlardır. Çocuklar Picasso'nun resmi hakkında "Bu resimde ressam sizce ne anlatmak istiyor olabilir?" Sorusuna, ikizi olan bir kadına benzediğini, ayna olduğunu, diğer kadında gözyaşı olduğunu, iki farklı insan olduğunu söylemişler "Ressam neden bu renkleri kullanmış" sorusuna, renkli yapmak istediği için ve o renkleri kullanmak istediği için onları kullanmış gibi

cevaplar vermişlerdir. Çocuklar bu tarz sorulara alışık olmadığından ne cevap vereceklerini de bilemediler. “Ne görüyorsunuz? Burada neden sarı rengi kullanmak istemiş, ayna tam olarak nerede?” Gibi sorular sorulmuştur.



Sınıfta yaşamın her alanında, her yerinde kullanılan renklerin etkisi nasıl? Renkler bize ne hissettirir? Hangi renk hangi duyguyu temsil eder? Çocuklarla bu sorular üzerinde sohbet ederek, çocukların renkler hakkındaki düşünceleri öğrenilmiştir. Çocukların düşüncelerini not edilmiş ve ailelerin görebilecekleri bir alanda sergilenmiştir. “Mavinin gökyüzünü temsil ettiğini, denizde yüzerken rahatladıklarını, bu yüzden mavinin rahatlatıcı...yeşilin bahar mevsiminde çok olduğu için mutluluk verici olduğunu...Pembenin eğlenceli...Kırmızının ateşin rengi olduğunu, sıcak olduğunu...Siyahın güzel bir renk olmadığını.. Beyazın sis gibi bir renk olduğunu, her yer beyaz olsaydı kimse kimseyi göremezdi ve sıkıcı olurdu” gibi renkler hakkında düşünceler” üretmişlerdir. Bu tarz konularda daha önce pek çalışma yapmadıkları için çocuklar bazı soruları anlamakta güçlük çekmiş, kırmızı nasıl bir renk? Kırmızı boyayla resim yaparken kendini nasıl hissediyorsun? Neden bu renkleri seçiyorsun? Gibi sorular sorulmuş, sınıf öğretmeni sınıf kalabalık

olduğu için bu tarz sorularla çalışma yapmadıklarını, çocukların alışık olmadıklarını söylemiştir.

Projenin 5.günü, hava güneşli, mart ayının başları ve havalar ısınmaya başlamıştı. Bazı günler soğuk ve bazı günler de yağmurlu, fakat her gün dışarıya çıkılmıştır. Çocuklarla birlikte bir okulun bahçesine çıkılmış ve çocukların ellerine fotoğraf makinesi verilmiştir. Çocukların bu gezi sırasında ilgilerini çeken nesne veya varlıkları fotoğraflamaları sağlanmıştır. Gezi sırasında çocuklara 'Fotoğraf çekmeyi seviyor musunuz? En çok neyin fotoğrafını çekmek hoşuna gider? Fotoğraf sence önemli midir? Ne işe yarar? Senin fotoğraf albümün var mı? Burada en çok neyi fotoğraflamak istiyorsun? Sence burası fotoğraf çekmek için güzel bir yer mi?' soruları sorulmuştur. Sınıfa döndüğünüzde projeksiyon aleti yardımı ile fotoğraflar duvara yansıtılmış ve her çocuğun çektiği fotoğraf üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca fotoğraf çekimini yapan her çocuğa nesnenin hangi yönünün ona ilginç geldiğini, bu nesneyi/varlığı nasıl fark ettiği, nerede gördüğü sorulmuştur. Çocukların çoğu fotoğraf makinesi kullanmayı biliyordu. Fotoğrafını çekecekleri objeye odaklanırken sorun yaşamamışlardır. Aileler, stajyer öğrenciler, sınıf öğretmeni ve bende oluşan bir ekiple birlikte çalışılmıştır. Aileler bu fotoğraflardan bir albüm oluşturacaklarını söylemiş ve bizde okulumuzda bu albümler sergilenmiştir. Çocuklar fotoğraf çekmeyi çok sevdiklerini, en çok da ilginç şeylerin, özellikle gezegenlerin, hayvanat bahçesindeki hayvanların fotoğraflarını çekmek istediklerini ifade etmişlerdir. 'Keşke daha çok hayvanın ve bitkinin olduğu bir ormana gitseydik, orada hayvanlar uyurken onların fotoğraflarını çekseydik' gibi yorumları olmuştur.

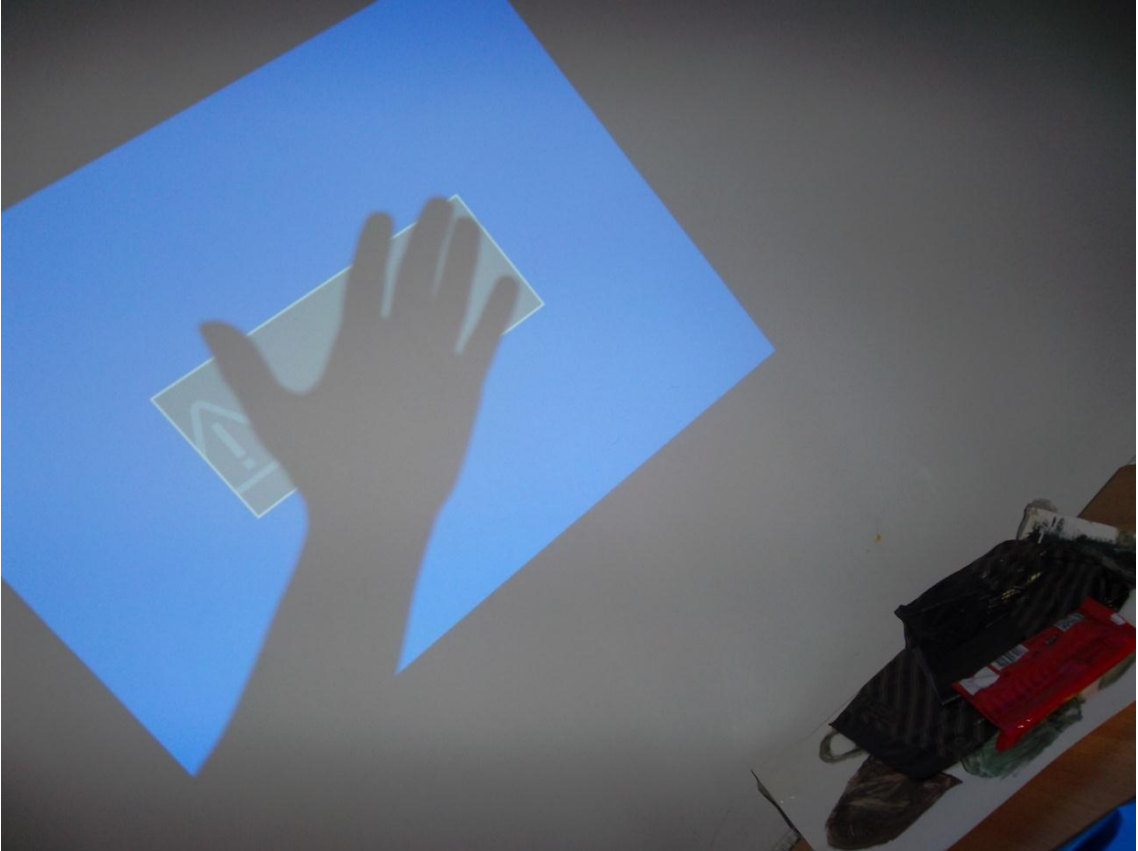
Öğleden sonra, hamurlar çocukların yaratıcılıklarını kullanacakları ve farklı şekiller yaratabilmelerini sağlayan bir madde olarak düşünülmüştür. Bu fikirle çocuklara farklı renklerde hamurları ve bu renkleri kullanarak, neler yapmak istedikleri sorulmuştur. Önce hayal ettiler neler yapabileceklerini ve daha sonra elleriyle düşündüklerini şekillendirmişlerdir. Yaptıkları bu şekilleri isimlendirmiş, şekillendirilmiş hamurları kurumaları için bir kenara bırakılmış ve daha sonra kuruyan heykelleri incelemişlerdir.

Renk projesi süresinde çocukların yaptığı resimlerin ve çalışmaların sergilenmesine özen gösterilmiştir. Proje sonrasında ortaya çıkan eserleri bir sergi düzenleyerek aileler paylaşılmış ve çocukların kendi çalışmalarını ailelerine anlatmalarına imkân verilmiştir.

Sınıfa renkli boncuklar, bilyeler getirilmiş ve masalara koyulmuştur. Çocuklar istedikleri kadar boncuk ve bilye alarak istediği bir alana geçmiş ve bunlarla ne istedikleri sorulmuştur. Çocuklar boncukları renklerine göre ayırmış, onlara 10 dakika sonra fener verilmiş ve neler fener yardımıyla ne yapabilecekleri gözlemlenmiştir.

Parlak renkli şeffaf kâğıtlar kullanarak ve bu kâğıtlara ışık yansıtarak ışığın sayesinde yansıyan renkleri de görmeleri sağlanmıştır. El fenerleri kullanarak bu renkleri duvara, yere, yüzlerine yansıtarak farklı denemeler yapmaları sağlanmıştır.

Bu çalışmada çocuklar ışığı, materyalleri istedikleri gibi kullanarak oynamış, boncuklardan, şeffaf kâğıtlardan yansıyan renkleri fark etmiş ve bu renkler nasıl oluşuyor? Neyin etkisiyle oluşuyor olabilir? Diye sorulduğunda 'boyalarla, renkleri yaparlar' cevabını vermişlerdir.





Gölge odası olarak tasarlanan odada, kızlardan biri boncukları almış, 'şimdi renkleri inceleyelim bakalım' ifadesiyle, renkleri el feneri yardımıyla yakından görmeye çalışmıştır. "Renklerin içindeki rengi görüyorum. Bak bu renk daha açık ve parlak aynısı değil. Demekki bu içindeki renk" konuşması gerçekleşmiştir. Renklerin içindeki renkler neden daha açık? Ya da renklerin içinde gerçekten bir renk var mı? Sorusu sorulduğunda, "ee o renkler olmazsa renkleri göremeyiz, ama aydınlıkta görürüz, karanlıkta renkleri göremeyiz" cevabını vermişlerdir. Yani renkleri görmek için ışığa, aydınlığa mı ihtiyacımız var? 'sorusunu soruldupunda 'evet karanlıkta herşey siyahtır' cevabı verilmiş ve neyse bunlar burada kalsın denilmiş ve oradan ayrılmıştır. El fenerlerini vererek çocukların renkleri ve yansımaları fark etmeleri istenmiştir. Renklerin ışık yardımıyla oluştuğunu tam olarak keşfedememiş olsa da, bu kız çocuğu kendi teorisini bu şekilde oluşturmuştur. Diğer çocuklara renkler nasıl oluşur? Sorusu sorulduğunda, "Boyalarla, renkleri yaparak" gibi cevaplar vermişlerdir.



Gölge çalışması için öğleden sonra bahçeye çıkılmış ve gölge yakalama oyunu oynanmıştır. Bazı yerlerde gölge bulanamamış, ama bazı yerlerde bulunmuştur. Neden sorusu üzerine konuşulmuş ve çocuklar güneşin olmadığı yerde gölgenin olmadığını söylemişlerdir. Çocukları gölgelerini ikiye eş olarak zemine çizmişler, ertesi gün öğle saatlerinde gölgenin yanına gidilmiş, tekrar ölçülmüş ve gölgenin boyunun neden kısaldığı üzerine konuşulmuştur. Çocuklar bunun neden kaynaklandığına dair fikir yürütememiş fakat 'Büyüdükleri için boylarının uzadığını' söyleyen olmuş ve çocuklara 'Güneşin etkisi olabilir mi?' sorusu sorulduğunda 'Güneşin kendilerini büyüttüğünü' söylemiş ve o zaman güneşi izleyelim fikri ortaya çıkmış ve sabah, öğle ve öğleden sonra güneşi izlemeye karar verilmiştir. Çocuklar gözlemedikten sonra bulutlar güneşi sakladığı zaman güneşin daha yakın olduğunda gölgelerinin kısa, akşama doğru da tekrar güneş çıktığı için, daha uzun olduğunu söylemişlerdir. Çocuklar gölge boyları konusundaki teorileri bu şekilde olmuştur. Onlara güneş ışınlarının günün farklı zamanlarında ışınlarını dünyaya farklı açılarla gönderdiği resimlerle gösterilmiş. Resimlerde sabah, öğle ve öğleden sonra güneş ışınlarının farklı açılarla geldiğini gösteren resimlerdi bunlar. Gölge keşfi çalışmamıza karanlık odada da devam edilmiştir. Çocuklar bu alanda birbirlerinin gölgelerini çizmiş ve daha sonra çizdikleri silüetleri boymuşlar,

daha sonra okulun girişinde bulunan sergi alanında bu çalışma ailelere sunulmuştur.



Çocuklar gölge odasında kendi aralarında bir hikâye yaratmaya başlamış ve bu hikâkeyi grip etkinliğine çevirerek, bir hikaye yazılmıştır.

Çocuklarla Birlikte Oluşturulan Gölge Hikâyesi: Bir varmış bir yokmuş, Siyah Adam isimli bir gölge varmış. Bu gölge bir çocuğun gölgesiymiş. Gölgenin sahibi olan çocuk, çok yaramazmış ve gölgesine hiç iyi davranmıyormuş, onu hep yumrukluyormuş. Bu yüzden gölgesi artık sahibinden çok sıkılmış ve onu terk etmeye karar vermiş. Çocuktan kaçmış, çok uzaklara gitmiş fakat yolunu kaybetmiş gölge çünkü kapkaranlıkmiş her yer. Kendisinde çok siyah olduğu için yolunu da kaybetmiş. Çocuk da bir bakmış ki gölgesi yok, gölgemi nasıl bulurum diye düşünmüş? Kokusunu takip edeyim demiş ama kokusu yokmuş gölgesinin, sesini takip edeyim demiş sesi de yokmuş, ayak izlerini takip edeyim demiş, ama ayak izi de yokmuş. Sonra bir arkadaşına sormuş. Nasıl bulabilirim demiş, o da ona dürbünle uzaklara bak ya da teleskopla gölgeni belki tanıyabilirsin demiş. Ama gölge de Gölgeler Ülkesi diye bir yer varmış ve oraya gelmiş, yolda başka bir gölgeyle karşılaşarak. Çocuk dürbünle bakmaya başlamış, günlerce aramış bakmış, sonra gölgeler ülkesini fark etmiş ve oraya gitmeye karar vermiş. Arkadaşıyla yola çıkmış fakat gölgeler ülkesinde o kadar çok gölge varmış ki, hangisinin kendi gölgesi olduğunu nasıl anlayacağını bilemiyormuş, sonra düşünmüş ve ben ne yaparsam gölgem de onu yapar, aynı benim saçlarım ve kafamın, vücudumun görüntüsü ondada var bu şekilde onu bulabilirim demiş ve bu şekilde gölgesini hemen tanımış. Gölgesine onu terk ettiği için çok üzüldüğünü söylemiş. Gölgesi onun yaramaz olduğunu ve ona iyi davranmadığını söyleyince çocuk çok üzülmüş, özür dilemiş gölgesinden ve hadi arkadaş olalım seninle demiş. Gölgesi de çocuğu affetmiş. Birlikte evlerine dönmüşler ve bir daha çocuk gölgesinde hiç kötü davranmamış. Gölgesi de onu hiç yalnız bırakmamış.

Siyah Adam, Karanlık Gölge, Yalnız Gölge, Kaçan Gölge, Sahibini Sevmeyen Gölge, Korkan Gölge, Güneşli Gölge, Yolunu Kaybeden Gölge, Üzgün Gölge.

EK-1.2: Bitki projesi

Renk projesiyle çocuklar tarafından resim yapma, derinlemesine araştırma, oyunlar, gölge keşifleri, drama, boyama, konuşma ve tartışmalar, gözlem yapma ve teori üretme gibi kendi ifade etme yollarını kullanıldı. Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun yüz dili felsefesine uygun olarak çocukların kendilerini ifade

edebilecekleri farklı alanlardan yararlanmaya çalışılmıştır. Dokümantasyon süreci olarak çocukların proje boyunca yaptıkları resimler toplanmış, fotoğrafları çekilmiş, konuşmalar kaydedilmiştir. Çocukların kendi aralarındaki konuşmaları, projeyi etkileyecek olan fikirleri araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Çocukların renklere ve gökkuşağına dair soruları olmadığından ve ilgileri başka bir yöne kaydığından projeyi sonlandırmaya karar verilmiştir. Renk konusu üzerinde çalışırken, çocuklarla bahçe yapılan çalışmalar sırasında bitki ekimlerinin de başlamasıyla, çocuklar bitkileri sıkça çiziyor ve ilgilerini çekiyordu. Okulun düzenlemiş olduğu bir aile katılımı çalışmasında veliler ve çocuklar tarafından okulun ekim alanına çeşitli bitkiler ekilmiştir. Çocukların bitkileri ne olduklarını, ismini bile bilmeden diktikleri fark edilmiştir (sınıf öğretmenleriyle birlikte). Velilerin çalışmasına katılarak bu bitkilerin isimleri ne? Bir çiçek mi? Fidan mı? Yoksa sebze mi? Ne olabileceği hakkında konuşulmuş ve velilerin getirdikleri bu bitkiler hakkında bildiklerini bizimle paylaşmaları sağlanmıştır. Bitkilerin bir proje konusu olacağı düşünülmüş ve çalışmalara başlanmıştır.

Çocuklar bitkilerle ilgili neleri merak ediyor? Okul bahçesinde bitkilerin ekilmiş olduğu alanda çocuklarla sohbet edilmiş, çocukların bitkilerle ilgili ilk merak soruları belirlenmiştir. Çocuklarla bu konuda yapılan ilk sohbet kayıt edilmiş, merak ettikleri soruların cevaplarını aramak için proje çalışmalara başlanmıştır.

Çocukların bitkiler hakkında merak ettikleri:

‘Bitkiler gece karanlıktan korkar mı?’

‘Akşam olunca canları sıkılır mı?’

‘Bitkiler konuşur mu?’

‘Bitkiler canlı mıdır?’

‘Bitkilerin daha fazla büyümeleri için ne yapabiliriz?’

‘Yaşlanınca ölürler mi?’

‘Kaç tane bitki vardır?’

Proje kapsamında hedeflenen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 1: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder

Kazanım 2: Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilir

Göstergeler:

- 1.Özgün şiir,öykü,şarkı vb. söyler.
- 2.Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
- 3.Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar
- 4.Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.
- 5.Sunumlarında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 3: Duygularını fark edebilir

Göstergeler:

- 1.Duygularını söyler.
- 2.Duygularının nedenlerini açıklar.
- 3.Duygularının sonuçlarını açıklar.
- 4.Duygularını müzik. dans.drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Kendi kendini güdüleyebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden bir işe başlar.
- 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Kazanım 5: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden iletişimi başlatır.
- 2.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
- 3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
- 4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- 5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.
- 6.Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.
- 7.Gerektiğinde lideri izler.
- 8.Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 6: Farklılıklara saygı gösterebilir

Göstergeler:

- 1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
- 2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 7: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir

Göstergeler:

- 1.Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
- 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.
- 3.Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
- 4.Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
- 5.Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 8: Kendini sözel olarak ifade edebilir

Göstergeler:

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Bilişsel Alan:

Kazanım 9: Dikkatini toplayabilir

Göstergeler:

- 1.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
- 2.Dikkatini nesne / durum / olay üzerine yoğunlaştırır.
- 3.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
- 4.Nesneyi / durumu / olayı ayrıntıları ile açıklar.

Kazanım 10: Algıladıklarını hatırlayabilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkları söyler.
- 2.Varlıkların rengini söyler.
- 3.Varlıkların yerini söyler.
- 4.Varlıkların şeklini söyler.
- 5.Varlıkların sayısını söyler.
- 6.Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
- 7.Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
- 8.Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
- 9.Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 11: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir

Göstergeler:

- 1.Varlıkları bire bir eşleştirir.
- 2.Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
- 3.Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
- 4.Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
- 5.Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.
- 6.Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
- 7.Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.
- 8.Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.
- 9.Eş nesnelere örnek verir.
- 10.Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.

Kazanım 12: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 13:Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 14: Problem çözebilir

Göstergeler:

- 1.Problemi söyler.
- 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
- 3.Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
- 4.Seçilen çözüm yollarını dener.
- 5.En uygun çözüm yoluna karar verir.
- 6.Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 15: Neden-sonuç ilişkisini kurabilir

Göstergeler:

- 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler.
- 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
- 3.Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 16: Nesne ya da varlıkları gözlemleyebilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
- 2.Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 1: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeler:

1. Nesneleri toplar.
2. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
3. Nesneleri üst üste dizer.
4. Nesneleri yan yana dizer.
5. Nesneleri iç içe dizer.
6. Nesneleri takar.
7. Nesneleri çıkarır.
8. Nesneleri ipe vb. dizer.
9. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
10. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
11. Malzemeleri keser.
12. Malzemeleri yapıştırır.
13. Malzemeleri değişik şekillerde katlar.
14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
15. Nesneleri kopartır/yırtar.
16. Nesneleri sıkar.
17. Nesneleri çeker/gerer.
18. Nesneleri açar/kapar.
19. Nesneleri döndürür.
20. Malzemelere elleriyle şekil verir.
21. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
22. Kalem doğru tutar.
23. Kalem kontrolünü sağlar.
24. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

Özbakım Becerileri

Kazanım 18: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

Göstergeler:

1. Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.

2. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
3. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Araştırma kaynağı olarak okula en yakın ve en iyi gözlem yapılabilcek yerin okulun bahçesi olabileceği düşünölmüştür. Okulun bahçesinde bulunan ekim alanında ağaçlar, çiçekler, sebzeler, meyveler ve çim alanı bulunuyordu. Çocukların merak ve ilgilerine göre, başka ekim ve ağaçlık alanlara gezi düzenlemeye karar verilmiştir. İlk araştırma yeri okulun bahçesi olarak düşünölmüştür. Çocukların farklı çiçek ve ağaç türlerini yakından inceleyebilecekleri, merak ettiklerini sorabilecekleri bir yer olarak il merkezine yakın bir erde bulunan botanik bahçesine gezi düzenlemeye karar verilmiştir. Öncelikle çocukların istedikleri zaman, istedikleri şekilde bitkilerin resimlerini yapabilmeleri için şövaleler ve resim malzemeleri bahçeye çıkarılmıştır. Ayrıca bitkilerin büyüme aşamalarını da incelemeleri için bitki büyüme grafikleri sınıfı asılmıştır. Bitkilerin boyları ölçmek için, ölçüm araçları, bitki sulama kapları.. gibi malzemeler temin edilmiştir.

Proje kapsamında gözlem, deney, tartışma, beyin fırtınası, tahmin etme, fotoğraf çekme, sanat çalışmaları (resim yapma, kolaj) drama, gezi, bitki bakımı, internetten veya kitaptan araştırma, uzman görüşü gibi etkinliklerin de proje dahil edilmesi düşünölmüştür.

Meb okul öncesi kazanım ve göstergelerini dahil ederek çocukların araştırma yapmalarına imkân verecek, meraklarını arttıracak ve onları konu üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik edecek ve kendilerini ifade etmelerini destekleyecek spontane, çevreyi de 3. Öğretmen olarak kullanabilecekleri etkinlikler düşünölmüştür. Çocukların konuşmalarından, resimlerinden, fotoğraflarından, sanat ürünlerinden, gözlem defteri kayıtlarını kullanarak bir bitki gazetesi ve sergi oluşturulmaya karar verilmiştir.

Projenin oluşmasını sağlayan aile katılımı etkinliğinde her aile tarafında bir bitki getirilmiş ve okulun bahçesine ekilmiştir. Çocuklarla bahçe çalışması sırasında herkesin ailesiyle hangi bitkiyi ektiğini bulmalarını istenmiş, bu bitkinin adı ne? Sebze mi? Meyve mi? Çiçek mi? Ağaç mı? Küçük grup çalışmasıyla çocuklarla bitkileri hakkında konuşulmuştur. Çocukların çoğu, ekmiş oldukları bu bitkilerin adının ne olduğunu veya nasıl bir bitki olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu

bitkilerle ilgili bilgileri nereden edinebileceğimiz sorusu sorulmuş, çocuklar 'İnternet, bahçeciler, bitki uzmanları' gibi cevaplar vermişlerdir.



Çocukların bitki uzmanı cevabı bazı soruların da oluşmasına neden olmuştur. Bitki uzmanı kimdir? Böyle biri var mı? Çocuklarla bu konuda sohbet ettikten sonra, bir botanik bahçesine geziye gitmeye karar verilmiş ve çocukların orada kendi ektikleri bitkileri hakkında sorular sormaları ve bakımlarını da öğrenmeleri sağlanmıştır. İl merkezinde bulunan sebze, meyve, sera ve çiçek türlerini içinde barındıran bir botanik bahçesine gidilmiştir. Buraya gitmeden önce çocuklar kendi bitkilerinin fotoğraflarını çekmiş ve oradaki yetkiliye gösterip, ekmiş oldukları bitkiler hakkında merak ettiklerini sormuşlardır. Çocuklarla birçok farklı türü bulunan çiçekleri sayılmış, kaç çeşit çiçek var bu bahçede, isimleri neler? Neden farklı alanlarda bulunuyorlar? Bu sorular üzerinde düşünülmüştür. Yaklaşık 2 saat botanik bahçesinde araştırma yapılmıştır. Bal kabağı, küçük domatesler, tavuk kümesi bahçede bulunan ve çocukların en çok ilgisini çeken şeyler olmuştur. Çocuklardan bir tanesi 'Civcivler bu bitkileri yemiyor mu?' sorusunu sormuş, civcivlerin ne yediği üzerine çocukların düşüncelerini aldıktan sonra, bahçenin görevlisi bizlere alanın çitlerle çevrilmiş olduğunu göstermiş, eğer serbest bırakılırsa civcivlerin ve

tavukların bitkilere zarar verdiklerini söylemiştir. Çocuklar tarafından gezi boyunca gözlem defterlerine çizimler yapılmıştır.



Okula döndüğünde, çocuklardan botanik bahçesinde en çok hoşlarına giden şeyleri çizmelerini istenmiş ve bu bitkilerin hangilerinin isimlerini hatırladıkları hakkında konuşulmuştur.



Projenin 3. günü, çocukların bitkileri özel sınıflarına göre tanımları için, ertesi gün bahçeye çıkılmış ve hem bahçede hem de okulun ekim alanında bulunan bitkilere

ait parçaları toplanmıştır Bitkiler hangi parçalardan oluşuyor? Çocuklar dal, yaprak, diken, ot ve toprak topladıktan sonra, küçük gruplarla bahçede bu bitki bölümlerinin ne işe yarayabileceği, her bitkinin yaprağı ve dalı var mıdır? Yaşamaları için başka nelere ihtiyacı var? Gibi sorular çerçevesinde sohbet edilmiştir. “Çocuklar bitkilerinin köklerinin, yapraklarının ve dallarının olması gerektiği”, bitkilerin sadece toprakta yaşayabileceği” gibi cevaplar vermişlerdir. Toplanan bu bitkilere ait parçalarla kolaj çalışması yapılmış, okulun girişinde sergilemiş, çocukların aileleri çocukları almaya geldiklerinde yaptıkları çalışmalarını ailelerine anlatılmış ve bu çalışmalarına da bir isim verilmiştir.

Projenin 4. günü, sınıfın duvarlarına bitkilerin bölümleri kök ve gövdelerinin net olarak gözüktüğü, resimler asılmıştır. Çocuklar okula geldiklerinde değişikliği fark ettiler ve incelemeye başlayarak, Kendi aralarında konuşmaya başlamış. Bitkinin tohum halinden nasıl büyüdüğü hakkında kendi teorilerini oluşturmuşlardır. Çocuklardan bir kaçı sınıf öğretmenine ve bana ‘Bu bitki ağaç mı? Çiçek mi? Ağaç daha geç büyür büyük olduğunu için, gibi duvardaki resimler hakkında sorular sormuş ve sohbet edilmiştir.

Farklı bitkiler ve yaşamlarıyla ilgili çocuklarla videolar izlenmiş, daha önce ekmiş oldukları tohumlar var mı? Ne kadar sürede büyüdü? Ağaçlar neden daha uzun sürede büyür? Gibi sorular üzerinde sohbet edilmiş, çocukların düşünceleri ve fikir üretmelerini sağlanmıştır. Okulun ekim alanında ekilmiş olan farklı bitkilerin de büyüme sürelerini gözlemlenmiştir. Bitkilerin fotoğraflarını çekilmiş ve fotoğrafları hafta hafta karşılaştırarak aşamaları incelenmiştir. Çocuklardan biri ‘Bu bitkiler kışın üşürse onlara ısınmaları için sıcak su veririz’ gibi bir ifadeye bulunmuş, diğer çocuklara da fikirleri sorulmuş ve ortak bir kararla, bitkilere sıcak günlerde soğuk su, soğuk günlerde sıcak su verme kararı verilmiştir. Yan sınıfın fasulye deneyi yapması bizlere de fikir vermiş, bizim sınıfta da fasulye deneyine başlanmıştır. Sınıfta bulunan çiçeklerin de bazılarını sıcak bazılarını soğuk ve bazılarını ılık su verme konusunda karar verilmiştir.

Projenin 5.günü okulda barbunya olması nedeniyle ilk deneye barbunya ile başlanmıştır, bir bardağın içine pamukların arasında barbunya taneleri koyularak, sıcak havalarda sıcak, serin ve yağmurlu havalarda soğuk su koyulmuştur. Güneş gören bir alana koyulmuş, bardaklar ve düzenli olarak sulanmıştır. Çocuklar tarafından aynı deney evlerde de uygulanmıştır. 2 hafta süresince barbunyaları

gözlemlenmiş fakat barbunyalar yeşermediği görülmüştür. Çocuklar tarafından 'Sıcak su koyduğumuz barbunyanın pamuğunun aynı renginde kaldığı, soğuk su koyduğumuz barbunyanın da paslandığını, çürüdüğü' ifade edilmiştir. Pas renginde bir renk almıştır pamuğun rengi. Çocuklar tarafından 'çok kötü koktuğunu, bu deneyin sınıfı çok kötü koktuğu, barbunya ve fasulyenin büyürken kötü koktuğu' fikrine varılmıştır. Çocukların evdeki ve okuldaki deneyleri hakkında sohbet edilmiş ve sınıfta aynı deney fasulye için de tekrarlanmıştır. Fasulyeler yeşermiş ve suyun sıcak ya da soğuk oluşundan etkilenmemiştir. Çocuklara sıcak ve soğuk suyun etkisinin olup olmadığı sorulduğunda fark olmadığını, sıcak ve soğuk su verilen fasulyelerin de büyüdüğünü ifade etmişlerdir.



Fasulye deneyi sırasında aynı deneyi başka hangi yiyeceklerle yapacağımız konusu düşünülmüştür. Çocuklar makarna, pirinç, nohut, mercimek gibi cevaplar vermişlerdir. Evde kendilerinin de tıpkı fasulye deneyi gibi deneyebileceklerini konuşulmuş ve okulun mutfağından bu malzemeler temin edilmiş, deneye başlanmıştır. Makarna, pirinç, mercimek..gibi bu yiyecekler de büyüyecek filizlenecek miydi? Bu sorular üzerinde tartışılmıştır.

Birkaç gün sonra nohut ve mercimeğin de yeşerdiği gözlemlenirken makarnanın filizlenmediği, su koyulduğu için de erimiş bir halde olduğu gözlemlenmiştir.

Pirincin ise suyu çektiği için lapalaştığı görülmüş, çocuklara hangileri filizlendiği sorulmuş, makarna ve pirince ne oldu diye sorulduğunda ise:

Çocuk: Makarna ve pirinç yeşermedi

Araştırmacı: Hangileri yeşerdi?

Çocuk: Mercimek

Başka ne incelemiştik?





Çocuk: Ben evde fasulye deneyi yaptım. Havalarda sıcak olduğu için soğuk su verdim. Fasulyelerim 5 tane yeşillendi.

Araştırmacı: Fasulye tohumları sıcaklamış olmalı.

Çocuk: Serinlesin diye soğuk verdim

Araştırmacı: Sence işe yaradı mı?

Çocuk: Evet, çünkü sıcaklar, hava çok sıcak. 35 derece

Araştırmacı: Verdiğin su kaç derece?

Çocuk: Soğuk su. Bilmiyorum.

Araştırmacı: Serinlemek için kaç dereceye ihtiyacı olabilir.

Çocuk: Yağmur ve kar suyu gibi soğuk olabilir

Araştırmacı: Yağmur suyu kaç derecedir?

Çocuk: Bilmiyorum

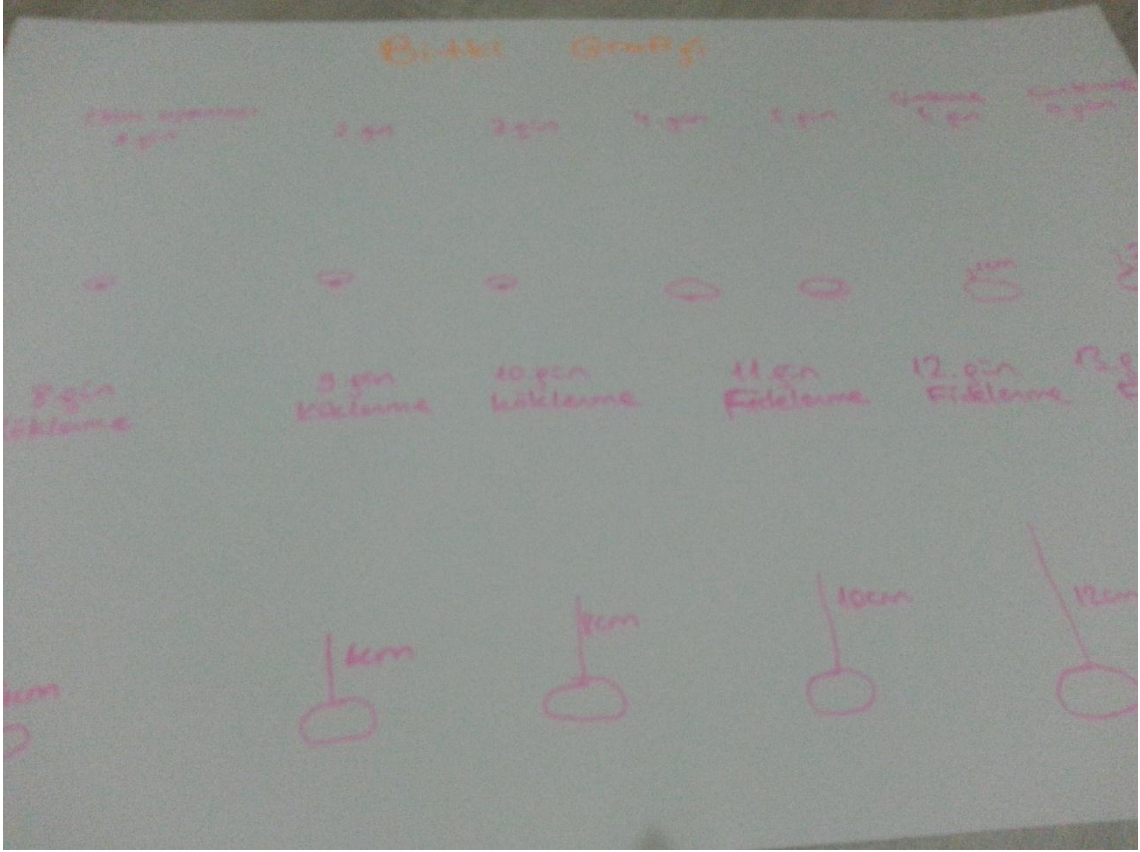
Araştırmacı: Nasıl anlayabiliriz? Ölçebiliriz

Çocuk: Termometre ile

Araştırmacı: Ölçmeden önce tahmin et bakalım kaç derece olabilir? Bilebilecek miyiz?

Çocuk: 4 olabilir, 7 olabilir.

Projenin 2. haftasında, çocuklarla ilk yağmur yağdığı gün dışarıya çıkılmış ve yağmur suyu bir kaba doldurulmuş ve sıcaklığı ölçülmüştür. Bu çalışma, çocukların çok ilgisini çekmiş ve yağmur yağdığı günler yağmur suyunu ölçmek için dışarı çıkmıştır. Suyun ısısının farklı olduğu sonucuna varılmış, her ölçüldüğünde değerlerin farklı çıktığı gözlemlenmiştir. Çocuklar güneşin çok olduğu günler bulutlar ısındığı için daha sıcak yağmur yağdığı ve güneşin bulutlardan uzak kaldığı günler daha soğuk su geldiği gibi teorisini üretmişlerdir. Çalışma için yaklaşık 2 hafta 3 kez yağmur suyunun sıcaklığını ölçülmüş ve bir grafik oluşturulmuştur.



Projenin 2. haftasında, sınıfta soğuk su verilen çiçeklerde herhangi bir değişim olmadığını gözlemlenmiştir. Kış mevsimi olmadığı için çok soğuk havalardan olmaması nedeniyle, rüzgârlı ve ılık havalarda, bitkilerin üşüme olasılığının olduğu durumlarda sıcak su verilmiştir. Sınıfta bulunan bazı bitkilerin yapraklarının sarardığını ve kurumaya başladığını gözlemlenmiştir. Çocuklarla gün içerisinde çiçeklerin başına geçerek, üşüyüp üşümediğini, ya da sıcaklayabileceği konusunda konuşulmuştur. Bitkilerin ne hissettikleri konusunda yorumlar yapılmıştır. Çizdikleri resimlerde bitkilerin sıcaktan ve soğuktan etkilenme durumlarını da yansıttıkları fark edilmiştir. Yapılan fasulye deneyinin büyüme grafiğini oluşturulmuş ve kaç santim büyüdüğü de her gün yanına not edilmiştir.

Projenin 12. günü, okul Minik Tema okulu olduğundan, İl Tema Sorumlularından bitkilerle ilgili eğitim vermeleri istenmiştir. Bütün okulun dâhil olduğu eğitimde, bitkiler ve ekosistem hakkında, bitkilerin büyümesi ile ilgili bilgiler verilmiş, çocukların merak ettikleri soruları sormaları sağlanmıştır.

Bitkilere olan merakla başlayan proje, bitkilerin nasıl büyüdüğü? Ve bitkilerin nasıl suya ihtiyaç duyduklarıyla devam edilmiştir. Çocukların proje boyunca yaptıkları velilerle ve okuldaki diğer sınıflarla paylaşılmıştır. Okulun çevresi, sınıftaki çiçekler, incelenmiştir. Okuldaki bahçıvan tarafından çimlere nasıl bakım yapıldığının bilgisi verilmiştir. Çocuklar tarafından bahçe, sınıfın balkonunu resim yapmak, inceleme yapmak için kullanılmıştır. Proje boyunca sınıfta bitkilerle ilgili farklı etkinlikler de yapılmıştır Sınıf öğretmeni tarafından okulda olmadığı günler, bitki çalışmalarını kendi isteği doğrultusunda devam ettirilmiş (Bitkilerle sanat çalışması, okulun bahçesindeki botanik bahçesini gözlemlene, bitkileri sulama, toprağı inceleme, meslek liselerinden gelen stajyerle ağaçlarının önemi anlatan tiyatro oyunu, meyve ve sebzeleri tanımalarını sağlamak amacıyla sınıfta drama oyunu gibi etkinlikler oynanmıştır). Sınıf öğretmeni çocuklarla proje doğrultusunda çalışılan konulara ilgili olduğu ve kendisini de kendi programını proje çalışmasına uyarlamaya çalıştığı görülmüştür. Böylece çocuklar iki hafta boyunca konuyla iç içe olabilmüşlerdir. Çalışmalar çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamak amacıyla planlanmış ve çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak etkinlikler oluşturulmuştur. Çocuklara kazandırılmak istenen bilimsel ve sanatsal becerilerin kazanıldığı görülmüştür. Çocukların çizimlerinde ve yaptıkları resimlerle ilgili hikâyeler oluşturmada ve resimlerini isimlendirmede gelişim gösterdikleri fark edilmiştir. Projelerin başında çocukların isim verirken zorlandıkları ve tek kelimededen oluşan 'Bahçe, çiçek' gibi isimlendirmeler kullanırken, projenin sonuna doğru kullandıkları isimlerin birkaç kelimededen oluştuğunu 'Bahçedeki güzel çiçekler', 'Delfin'in bahçesindeki böcekler yemek yiyor', 'Küçük böcek Mika, arkadaşlarıyla oynamayı seviyor' gibi cümleler kullandıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini gözlemlenmiştir. Aileler de çocukların çalışmalarını inceleme şansına sahip olmuş ve çocukların gelişimlerini onlar da fark etmişlerdir. Son olarak da çocukların proje boyunca neler yaptığını anlatan bir gazete oluşturmaya karar verilmiş ve öncelikle hangi resimleri koyacağımıza karar verip, ardından çocuklarla resimlerin altına yazılacak yazılara karar verilmiş ve okulun girişine asılan gazeteleri ailelerin incelemesini ve çocukların da yaptıkları çalışmalarını aileleri ile paylaşması sağlanmıştır.



EK-1.3: Koku Projesi

Bitki projesiyle kimi zaman içiçe olan bir konuydu 'Kokular'. Çiçeklerin, ağaçların, çimler... Kokular özellikle botanik bahçesi gezisinde çocukların ilgilerini çekmişti. Bitki projesi sırasında, 4 kız çocuğunun kendi aralarında sınıfta bulunan bir çiçeğin kokusunun buldukları yere kadar gelip gelmediği konusunda konuştukları farkedilmiŐtir. “ocuklardan biri ben kokusunu alıyorum, diğeri ben alamıyorum, başka bir çocuğun, bu iek çok kokmuyor” gibi ifadeler kullandıklarına tanık olunmuştur. Bitkilerin kokusu ve farklı kokulara sahip oluŐları bitki projesi boyunca çocukların dikkatlerini çekmişti. Bitki projesi sırasında botanik bahçesine gidildiğinde, özellikle kızlar tarafından bütün çiçekler bitkiler tek tek koklanmıŐtır.

Proje kapsamında hedeflenen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 1: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini zgn yollarla ifade eder

Kazanım 2: Estetik zellikler taşıyan ürünler oluşturabilir

Göstergeler:

1. zgn Şiir, yk, Şarkı vb. söyler.
2. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
3. Görsel sanat etkinliklerinde zgn ürün yapar.
4. Őeitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
5. Őeitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.
6. rnlerini Őeitli yollarla sunar.
7. Sunumlarında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 3: Duygularını fark edebilir

Göstergeler:

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini açıklar.
3. Duygularının sonuçlarını açıklar.
4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Kendi kendini güdüleyebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden bir işe başlar.
- 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Kazanım 5: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilir**Göstergeler:**

- 1.Kendiliğinden iletişimi başlatır.
- 2.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
- 3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
- 4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- 5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.
- 6.Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.
- 7.Gerektiğinde lideri izler.
- 8.Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 6: Farklılıklara saygı gösterebilir**Göstergeler:**

- 1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
- 2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 7: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir**Göstergeler:**

- 1.Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
- 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.
- 3.Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
- 4.Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
- 5.Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 8: Kendini sözel olarak ifade edebilir**Göstergeler:**

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.

- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Bilişsel Alan:

Kazanım 9: Dikkatini toplayabilir

Göstergeler:

- 1.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
- 2.Dikkatini nesne / durum / olay üzerine yoğunlaştırır.
- 3.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
- 4.Nesneyi / durumu / olayı ayrıntıları ile açıklar.

Kazanım 10: Algıladıklarını hatırlayabilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkları söyler.
- 2.Varlıkların rengini söyler.
- 3.Varlıkların yerini söyler.
- 4.Varlıkların şeklini söyler.
- 5.Varlıkların sayısını söyler.
- 6.Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
- 7.Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
- 8.Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
- 9.Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 11: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir

Göstergeler:

- 1.Varlıkları bire bir eşleştirir.
- 2.Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
- 3.Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
- 4.Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
- 5.Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.
- 6.Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
- 7.Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.

- 8.Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.
- 9.Eş nesnelere örnek verir.
- 10.Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.

Kazanım 12: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 13:Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 14: Problem çözebilir

Göstergeler:

- 1.Problemi söyler.
- 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
- 3.Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
- 4.Seçilen çözüm yollarını dener.
- 5.En uygun çözüm yoluna karar verir.
- 6.Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 15: Neden-sonuç ilişkisini kurabilir

Göstergeler:

- 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler.
- 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
- 3.Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 16: Nesne ya da varlıkları gözlemleyebilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
- 2.Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 17: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

1. Nesneleri toplar.
2. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
3. Nesneleri üst üste dizer.
4. Nesneleri yan yana dizer.
5. Nesneleri iç içe dizer.
6. Nesneleri takar.
7. Nesneleri çıkarır.
8. Nesneleri ipe vb. dizer.
9. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
10. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
- 11.Malzemeleri keser.
12. Malzemeleri yapıştırır.
13. Malzemeleri değişik şekillerde katlar.
14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
15. Nesneleri kopartır/yırtar.
16. Nesneleri sıkar.
17. Nesneleri çeker/gerer.
18. Nesneleri açar/kapar.
19. Nesneleri döndürür.
20. Malzemelere elleriyle şekil verir.

21. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
22. Kalemi doğru tutar.
23. Kalem kontrolünü sağlar.
24. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

Kazanım 18: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeler:

1. Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.
2. Nesnelere kullanarak ritim çalışması yapar.
3. Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
4. Basit dans adımlarını yapar.
5. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
6. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

Özbakım Becerileri

Kazanım 19: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

Göstergeler:

1. Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.
2. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
3. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Projenin 2.günü, çocuklar sınıfa geldiklerinde sınıfa farklı çiçek kokularını barındıran 'lavanta, gül, leylak' esanslar getirildi ve bu kokular yağdanlıklara koyuldu. Yağdanlığın altında bulunan mum ısındıkça, esans buharlaşıyor ve odaya koku yayılıyordu. Sınıfın farklı alanlarına koyulan bu kokular kısa bir süre sonra çocukların ilgisini çekmiş, önce nasıl kokunun yayıldığını anlamaya çalışmışlardır. Mum nasıl buharlaştırıyor? Bu konu üzerinde çocukların fikir üretmeleri sağlanmış ve bu kokuların onlara ne çağrıştırdığı, bu kokunun ne kokusu olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir.

Kokular, esanslar hakkında onların merak duygusunun uyanmasını sağlamaya çalışılmıştır. Çocuklarla yapılan ilk sohbette, çocuklar kokuyu nasıl algılıyorlar? Çocuklar kokuyu algılamak için hangi yollar keşfedebilirler? Çocukların dünyayı algılamalarında kokunun rolü nedir? Hangi materyaller ve duyular çocukların kokuları keşfetmelerini destekler? Bu sorular üzerinde çocukların düşünmeleri sağlanmıştır. Çocuklar küçük gruplara ayrılmış, çocuklarla kokular konusunda

küçük toplantılarına başlanmıştır. İlk toplantıda çocuklar aromatik yağlarla buluşturulmuş, çocukların “hangi kokuları beğendikleri? Bu kokular onlara neler hatırlattı? Bu koku nereden geliyor?” Gibi sorular üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Çocuklar bahçeden içeri girmeden önce sınıfın farklı alanlarında bu farklı kokuların yayılması sağlanmış, çocuklar içeriye girdikleri anda yüzlerindeki ifadeler değişmeye başlamış, hepsi ‘içeride bir koku var’ diyerek kokuyu takip etmeye başlamıştır. Okul mutfağında, gölge odası yapılan bir alanda, sınıfın farklı köşelerinde, kokular bulunmuş, koklanmış ve çocuklarla sohbete başlanmıştır.

Soru: Burnumuz olmadan koku alabilir miyiz?

Cevap: Hayır, çünkü burunla koku alınabilir.

Soru: Kokular olmasaydı ne olurdu?

Cevap: Yiyeceklerin kokusunu bilemezdik.

Soru: Yiyecekler dışında nelerin kokusu vardır?

Cevap: Ağaçların ve çiçeklerin kokusu çoktur.

Soru: Koku nasıl yayılır?

Cevap: Hava sayesinde

Cevap: Çiçeklerin kokusu havada uçarak burnumuza gelir.

Soru: Şu an burnumuza gelen kokular nelerin kokusu olabilir?

Cevaplar: Limon, portakal, çiçek kokuları.

Soru: Bu kokuları beğendiniz mi?

Cevaplar: Güzel, oh! Çok ferahlatıcı.

Soru: Kokuyu nasıl algılıyorsun?

Cevap: Burnumla

Cevap: Kokunun ipuçlarını yakalayıp

Soru: Nasıl bir ipucu bu?

Cevap: Koku giderken izlerini bırakıyor

Soru: Kokuyu algılamak için başka neler yapabilirsin?

Cevap: Onun neye benzediğini düşünürüm

Cevap: Beynimde düşünürüm

Cevap: Burnum tıkalı olursa burun spreyiyle açarak daha iyi anlarım

Soru: Sence dünyayı algılamak için kokular ne işe yarar?

Cevap: Bilmiyorum

Soru: Peki şöyle sorayım, sence kokular ne işe yarar?

Cevap: Gözlerim kapalı olursa onun ne olduğunu koklayarak anlarım

Cevap: Her şeyin kokusunu bilmek için

Cevap: Tadının güzel olup olmadığını anlamak için

Cevap: Yiyeceklerin güzel mi kötü mü olduğunu anlamak için

Soru: Kokuları daha iyi algılamak için neler yapabilirsin?

Cevap: Kokunun ipuçlarını takip ederek gidersem onun ne olduğunu daha iyi anlarım

Cevap: Burnumu açarak

Soru: Hangi duyu organımızla kokuyu algılarız?

Cevap: Burnumuzla

Cevap: Burnum ve beynimle

Cevap: Beyinle nasıl algılıyorsun?

Cevap: Koku burnumdan içeri girip beynime gider, beynim ne olduğunu anlar

Çocuklar daha önce burnun içyapısı, koklama duyusu konusunda çalışma yaptıkları için bu konuya aşinaydı. Birlikte kokuları tanımaya çalışılmış. Bütün okula yayılmış olan bu koku ne kokusuydu? Çocuklar 'Çiçek, bitki, meyve' olduklarını söylemişler, yağdanlık aracılığıyla buharlaşıp kokunun yayılması da çocuklara ilginç gelmiştir. Yağdanlığın altında yanan mumun ne işe yaradığını sordular. Ben de onlara 'Sizce ne işe yarıyor olabilir?' diye sorulduğunda 'Yağdanlığın altına dokunmuş ve çok sıcak olduğunu fark etmişlerdir. Mumun yağdanlığın içindeki sıvı yağı ısıttığını anlamış, yağdanlığın üzerinden çıkan dumanı da fark ettikleri için çocuklardan biri 'Buharlaşıyor' cevabını vermiştir. Çocuklar kokuların hepsini beğenmiştir. Daha sonra kokular birbirine karıştırılmış ve o zaman bazı kokuların kötü olduğunu belirtmişlerdir.

Çilek, vanilya, gül ağacı, limon... Yağlarını mum yardımıyla özel yağdanlıklarda yakılmış, çocuklar gruplara ayrılmış, her bir gruba farklı kokular verilmiştir.

Şişelerin içindeki bu sıvı neye benziyor?

Nasıl bir koku?

Her bir çocukla ayrı ayrı konuşularak ve bu konuşulanları video kayıt ya da ses cihazıyla kaydedilmiştir. Çocuklardan yaktığımız bu farklı yağların kokularının onlara neler hissettirdiğini şövalelerinde resimlemeleri istenmiştir.

Çocuklar yağdanlığın içindeki sıvı yağa 'renkli su, yağ' gibi cevaplar vermiş, "Bu nasıl bir yağ? Nasıl böyle kokabiliyor?" Sorusuna "özel bir yağ" cevabını vermişlerdir. Çocuklarla gruplar halinde masalarında bulunan kokular tahmin etmeye çalışılmış, Çocuklar çilek, vanilya, limon gibi keskin kokuları bilirken diğer kokuların hepsine 'çiçek kokusu, meyve kokusu' cevaplar vermişlerdir. Bu kokuların gerçek isimleri de öğrenilmiştir.

Projenin 4. günündeki etkinlik olarak çocuklarla birlikte yakınımızdaki bir aktara geziye gidilmiş, gezi öncesi çocuklarla 'Aktar nedir? Nasıl bir yer? Daha önce hiç aktara gittiniz mi? Orada neler var gibi sorular sorularak gidecekleri yer hakkında bilgilendirmeleri, neleri bilip bilmediklerini dair fikir edinerek ve onların da gezi hakkında meraklarını uyandırılmaya çalışılmıştır. Aktar gezisi sırasında öncelikle daha önce keşfedilen aromatik yağları aktarda çalışan kişiye, yararları ve kullanım alanları sorulmuş ve daha sonra neler olduğu incelenmiştir. Baharatlar, şifalı otlar nasıl kokuyor? Bu otların yararları neler? Hangi hastalıklara iyi geliyor? Gibi bilgiler öğrenilmiş ve çocukların sordukları ve merak ettiklerini de aktarda bulunan kişiden öğrenilmiştir. Aktardan çocukların kokusunu beğendiği otlar alınmış ve sınıfınızda bu otları tekrar incelenmiştir.

Sınıfa gelindiğinde çocukları küçük gruplara ayırarak birlikte aktardan alınan şifalı ot ve baharatları, çocukların farklı uzaklıklara gitmesi konusunda yönlendirerek, kokuyu algılayıp algılamadıkları sorulmuştur. Çiçekleri sınıfın neresine koyarsak, kokuyu her yerden algılayabiliriz? Şeklinde sorularla kokunun yayılması hakkında düşünmeleri istenmiştir.

Aktar çok küçük olmasına rağmen içinde her şey bulunuyordu, baharatlar, şifalı otlar, aromatik yağlar ayrı bölümler halindeydi ve aktardaki görevli kişi tarafından bize hepsi tek tek koklatarak anlatılmıştır. Çocuklar kendilerine tanıdık gelen ıhlamur, adaçayı, nane, karabiber... Gibi ot ve baharatlara yönelmişlerdir. Ihlamur ve adaçayı alarak sınıfa gelindiğinde çayı yapılarak içilmiş ve kokular üzerinde tekrar düşünülmüştür. Büyük şişelere konulmuş olan katı zencefilin şekli çocukların dikkatini çekmişti ve bu katı zencefilin nasıl toz halini aldığını da aktar görevlisi bize anlatmış ve toz halini de göstermişti. Ailelerden gelen dönütlere göre bu çalışmalar sonrasında çocuklar evde her şeyi koklamaya ve bu kokunun resmini yapmaya başlamışlardır.

Gezi sırasında çocuklardan biri, "Peki, bu kokular bunların içine nasıl giriyor?" Bu soru benim tarafımdan bir yere not edilmişti. Kokular nasıl bitkilerin içine giriyordu? Ve hepsi neden farklıydı? Bu konu üzerinde neler yapabileceğimiz düşünülmüştür. İlk akla gelen aktardan aldığımız ıhlamur, adaçayı, ve çeşitli yağlar masanın üzerine koyulmuş ve 4'er kişilik gruplarla çocuklarla sohbet başlanmıştır. Bu gördükleriniz ne? Nasıl bir kokusu var? Peki, bu koku nasıl oluşuyor? Birbirlerine benziyorlar mı? Çocuklarla sohbet başlanmış ve hayır hepsi farklı diyerek kokularının nasıl olduğu ve o şeyin ne olduğunu tahmin etmeye çalışmışlardır. "Peki, bu kokular nasıl bunların içine giriyor olabilir?" sorusu sorulmuştur. "Çünkü kokuları hep vardır, kokularıyla onları anlamamız için, kokusu olmazsa tadı olmaz, koku o büyürken içine girer, bu yağları yapanlar da yapın içine parfüm koyarlar ve portakal gibi kokar" gibi cevaplar vermişlerdir. Bu konuyu konuşurken çocuklardan biri "Kokusu etrafı sarar ve biz de onun ne olduğunu anlarız" cevabı vermiştir. Kokunun etrafı sardığını nasıl anlarız? Sorusu sorulmuş, "Çünkü burnumuz onu tanıyabilir" demiştir. Kokuyu nasıl hissettiğimizle ilgili daha fazla şey bilmeye ihtiyaçları olduğunu düşünmüştür. Kokular nasıl yayılıyor ve biz bu kokuyu algılıyorduk? Bunun araştırmamız gereken bir konu olduğu düşünülmüş, bu konularda neler yapabileceği düşünülerek, etkinlik planlaması yapılmıştır.

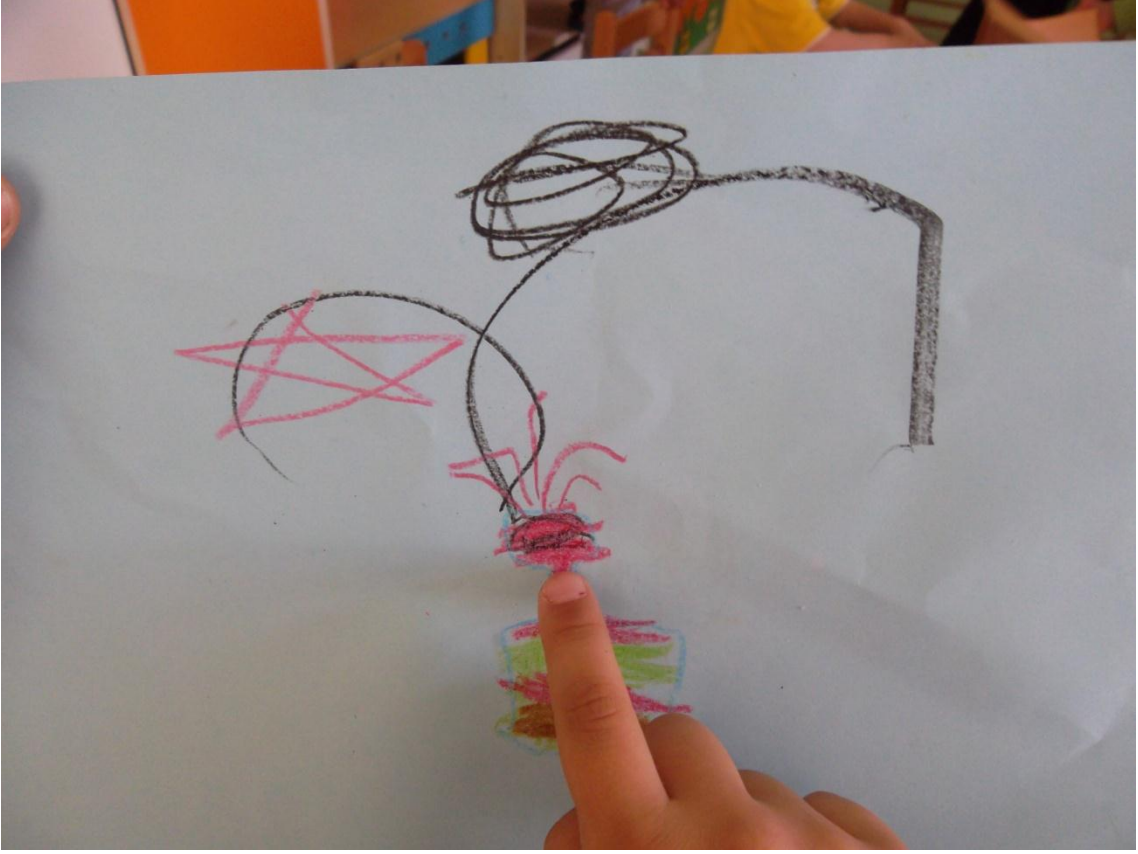
Projenin 5. gününde, çiçeklerden gelen bu koku sınıfa nasıl yayılıyor? Bunu resimlemeleri istenmiştir. Çiçeklerden gelen kokunun nasıl bir yol izlediğini hayal etmeleri ve bu kokunun odanın içinde nasıl dans ettiğini bedenleriyle göstermeleri istenmiştir.



Daha sonra, sınıfa burnumuzun yapısını gösteren çeşitli resimler asılmış ve onlara kokunun burnumuza nasıl geldiğini resimler aracılığıyla sorulmuştur. Çocukların koku, kokuyu nasıl algılarız? Koku burnumuza gelirken nasıl bir yol izliyor? Havanın kokuyu algılamamızdaki fonksiyonu ne? Bu sorularla çocukların kendi teorilerini oluşturmaları sağlanmış ve bu teoriler anekdot kaydı olarak kaydedilmiştir.

Çocuklardan kokunun burnumuza gelirken vücudumuzda ve havada nasıl bir yol izlediğini resimlemeleri istenmiştir.

Çocuklara bilgisayarda gösterilen burnun yapısına uygun olarak resimler çizmişlerdir. Hepsi limonu, soğanı veya istedikleri bir şeyi çiçek gibi çizerek bu kokulu maddeden burnumuza gelen kokunun yolunu çizmişlerdir.



Diğer hafta için, meyveler ve sebzelerin kokusu da farklı koku keşifleri için ilginç bir malzeme olacağı düşünülmüş ve bir drama oyunu planlamaya karar verilmiştir.

Sınıfı bir pazar yerine dönüştürerek çocuklarla meyvelerle alışveriş yapması ve oyun oynaması hedeflenmiştir. Velilere önceden okula meyve getirmeleri söylenmiştir. Sınıfta meyve günü düzenlenmiştir. Bu meyve gününe uygun olarak çocuklardan bazılarını manav, bazılarını da müşteri rolü vererek çocuklarla alışveriş doğaçlamaları sağlanmıştır. Çocuklar meyvelerin kokusunu keşfederken, alışveriş yapma deneyimi de kazanmış olmuştur. Çocukların meyve kokuları hakkında konuşmaları üzerine gelişen bu fikirle, çocuklarla birlikte sınıf meyve bahçesi gibi bir manava dönüştürülmüştür. Çocuklar rollerine bürünmüş ve alışveriş keyfi başlanmıştır. Çocuklar kıyafetleri giymenin büyüyle kendilerini rollerine kaptırarak doğaçlamalar ortaya çıkarmış, en sonunda da meyveleri kesilerek yenmiştir.

Projenin 8.günü, çocuklarla birlikte bir halka oluşturulmuş ve proje boyunca kokladıkları kokuların nasıl kokular olduğunu sorulmuştur. Hangi kokular hoşlarına gitmedi? Neden bazı kokular bizi rahatsız eder? Çevremizde kötü kokan şeyler ya da yer var mı? Bunlar üzerinde sohbet edilmiştir. Evlerine gittiklerinde veya çevrelerinde kötü kokuların olduğunu yerleri gözlemlenmelerini istenmiş ve bu yerlerin fotoğraflarını çekmeleri veya resimlemeleri istenmiştir. Ertesi gün okula geldiklerinde neler gözlemledikleri büyük grupta paylaşılmıştır. Bu kokuları sevmedikleri, evde çok kalan çöplerin ve dışarıdaki çöplerin, tuvalet gibi yerlerin ve yeni doğmuş küçük bebeklerin de kötü koktuğu gibi cevaplar vermişlerdir. Çocuklar da kötü kokulardan hoşlanmadıklarını ve güzel kokuları sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların projeyi devam ettiren sorularının cevabını almış olduklarından emin olduktan sonra, çocukların konuya ilişkin meraklarının da devam etmediğini ve yeni bir araştırma sorumuz bulunmadığından proje sonlandırılmaya karar verilmiştir. Çocukların proje boyunca yaptıkları resimler, çocukların projeler boyunca çekilen fotoğraflarından oluşan bir sergi oluşturulmuş ve ailelere davet mektubu yollanarak, yapılan çalışmalar ailelerle paylaşılmıştır.



Bu süreçte çocuklarla ne çalışılacağına karar verilememiştir. Aklımıza farklı bir kaç konu vardı ancak, çocukları 3 proje sonrasında belki ortak bir nokta bir şey çıkar ve çocuklar projeleri nasıl özümsemişler, projelerin birbiriyle ve önceki deneyimleriyle transferi oldu mu? 1 hafta gibi bir süre gözlem yapmak hedeflenmiş, çocuklarla resim, drama, müzik, inşa...gibi çalışmalar yapılmış ve diğer projenin ne olacağını da düşünme süresi tanımış olduk kendimizi de. İki proje arası bir hafta gibi bir süre beklenmiş olundu, bu süreçte çocukların ilgileri neye yönelecek, yeni konu ne olabilir? Düşünülmüştür.

EK-1.4: Ses Projesi

Çocuklarla yaptıkları resimlerden doğaçlama bir drama çalışması yapmaya karar verilen bir çalışmada, çocuklar doğa seslerini kendi sesleriyle çıkarmışlardır. Başka nasıl doğa seslerini çıkarabiliriz? Sorusu sorulmuş ve çocuklardan “seslerimiz” dışında bir cevap gelmeyince bahçeye çıkılarak, doğanın sesini çıkarabileceğimiz neler olabilir? Bu konuda düşünülmüştür. Bahçede ne bulursak onları toplayıp doğanın orkestrasını oluşturalım fikri ortaya çıkmıştır. Çocuklardan biri bahçe gezisi sırasında her şeyin sesi var mıdır? Sorusunu sormuş ve diğer çocuklar “Kuşların vardır, ama ağaçların yoktur, toprağın sesi yoktur ama rüzgârın vardır” cevabını vermiş ve bu sohbet çok hoşumuza gitmiştir. Nelerin sesi vardı? Bahçeyi gezerken düşünülmüş dedik ve araştırmaya başlanmıştır. Bu gezide doğaya ait materyaller toplanmış, bu materyallerle orkestra oluşturulmuş ve

doğanın şarkısını çalınmıştır. Bu şarkı ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiş (yapraklar, dallar, kozalaklar gibi materyaller kullanarak) oluşturdukları şarkı onlara dinletilmiştir. Yaprakların sesi, kozalakların (sınıfta var olan), ağaç dallarının, tahtaların, taşların, sesini dinlemek çocuklar için farklı bir deneyim olmuştur. Materyallerle çıkardıkları sesin kendileri de taklidini yapmaya çalışmışlardır.

Sınıfımıza gelindiğinde ritim aletleri kullanarak orkestra oluşturulmuş ve çocukların kendi müziklerini yapmaları sağlanmıştır. Kayıt edilen doğaçlama oluşan bu müzikler dinletilmiştir. Neler yarattıklarını görmek onları daha da cesaretlendirmiştir.

Doğanın sesi olarak, ses projesi çalışabileceğimiz konusu düşünülmüş ve projeye başlanmıştır. Çocukların ilgileri ve merakları yeterli olursa veya araştırmaya değer bir konu da yakalabilirsek bir proje konusu olabilirdi diye düşünülmüştür. Çocuklarla doğanın fotoğrafını çekmek ve doğaya ait bu fotoğrafların seslerini de doğaçlamak planlanmıştır. Çocukların fotoğraflarından, doğaya ait materyallerle yapacakları eserlerinden, fotoğraflarından esinlenerek oluşturacağımız doğaçlama seslerini de kaydederek, kil kullanarak doğanın sesini yapabilecekleri eserlerinin de dokümantasyonunu yapmaya karar verilmiştir. Bu sanatsal bir çalışmamı olacaktı? Yoksa bilimsel süreç becerilerini de kullanabilecekler miydi? Ve bu projede alan geziyi yapabilir? Bir uzmanla çalışabilir miydi? Bu kim olurdu? Bu soruları da düşünerek projeye başlanmıştır.

Proje kapsamında hedeflenen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 1: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder

Kazanım 2: Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilir

Göstergeler:

- 1.Özgün şiir, öykü,şarkı vb. söyler.
- 2.Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
- 3.Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
- 4.Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
- 5.Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.

6.Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.

7.Sunumlarında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 3: Duygularını fark edebilir

Göstergeler:

1.Duygularını söyler.

2.Duygularının nedenlerini açıklar.

3.Duygularının sonuçlarını açıklar.

4.Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Kendi kendini güdüleyebilir

Göstergeler:

1.Kendiliğinden bir işe başlar.

2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Kazanım 5: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilir

Göstergeler:

1.Kendiliğinden iletişimi başlatır.

2.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur.

4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir.

5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.

6.Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.

7.Gerektiğinde lideri izler.

8.Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 6: Farklılıklara saygı gösterebilir

Göstergeler:

1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.

2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 7: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir

Göstergeler:

- 1.Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
- 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.
- 3.Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
- 4.Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
- 5.Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 8: Kendini sözel olarak ifade edebilir

Göstergeler:

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu,düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu,düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Bilişsel Alan:

Kazanım 9: Dikkatini toplayabilir

Göstergeler:

- 1.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
- 2.Dikkatini nesne / durum / olay üzerine yoğunlaştırır.
- 3.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
- 4.Nesneyi / durumu / olayı ayrıntıları ile açıklar.

Kazanım 10: Algıladıklarını hatırlayabilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkları söyler.
- 2.Varlıkların rengini söyler.
- 3.Varlıkların yerini söyler.
- 4.Varlıkların şeklini söyler.
- 5.Varlıkların sayısını söyler.
- 6.Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
- 7.Nesnelerin neden yapıldığını söyler.

- 8.Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
- 9.Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 11: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir

Göstergeler:

- 1.Varlıkları bire bir eşleştirir.
- 2.Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
- 3.Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
- 4.Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
- 5.Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.
- 6.Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
- 7.Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.
- 8.Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.
- 9.Eş nesnelere örnek verir.
- 10.Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.

Kazanım 12: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 13:Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.

6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.

7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 14: Problem çözebilir

Göstergeler:

- 1.Problemi söyler.
- 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
- 3.Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
- 4.Seçilen çözüm yollarını dener.
- 5.En uygun çözüm yoluna karar verir.
- 6.Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 15: Neden-sonuç ilişkisini kurabilir

Göstergeler:

- 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler.
- 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
- 3.Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 16: Nesne ya da varlıkları gözlemleyebilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
- 2.Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 17 : Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

1. Nesneleri toplar.
2. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
3. Nesneleri üst üste dizer.
4. Nesneleri yan yana dizer.
5. Nesneleri iç içe dizer.
6. Nesneleri takar.
7. Nesneleri çıkarır.

8. Nesneleri ipe vb. dizer.
9. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
10. Nesneleri yeni Şekiller oluşturacak biĀimde bir araya getirir.
11. Malzemeleri keser.
12. Malzemeleri yapıştırır.
13. Malzemeleri değişik Şekillerde katlar.
14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
15. Nesneleri kopartır/yırtar.
16. Nesneleri sıkar.
17. Nesneleri Āeker/gerer.
18. Nesneleri aĀar/kapar.
19. Nesneleri dōndūrūr.
20. Malzemelere elleriyle Şekil verir.
21. Malzemelere araĀ kullanarak Şekil verir.
22. Kalemi doğru tutar.
23. Kalem kontrolūnū saęlar.
24. Āizgileri istenilen nitelikte Āizer.

Kazanım 18: Mūzik ve ritim eŐlięinde hareket eder.

Gōstergeleri:

1. Bedenini kullanarak ritim ĀalıŐması yapar.
2. Nesneleri kullanarak ritim ĀalıŐması yapar.
3. Vurmalı Āalgıları kullanarak ritim ĀalıŐması yapar.
4. Basit dans adımlarını yapar.
5. Mūzik ve ritim eŐlięinde dans eder.
6. Mūzik ve ritim eŐlięinde ĀeŐitli hareketleri ardı ardına yapar.

Özbakım Becerileri

Kazanım 19: Gūnlūk yaŐam becerileri iĀin gerekli araĀ ve gereĀleri kullanır.

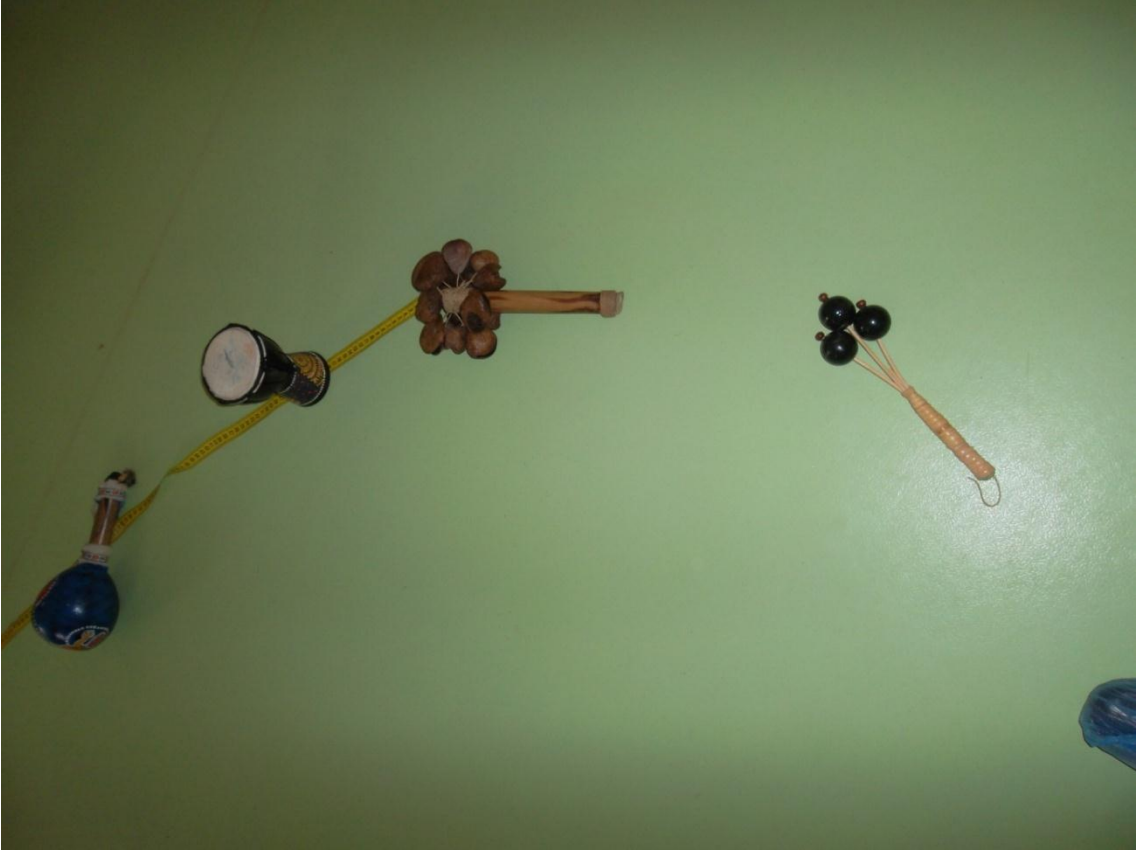
Gōstergeleri:

1. Beslenme sırasında uygun araĀ ve gereĀleri kullanır.
2. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
3. Āevre temizliğiyle ilgili araĀ ve gereĀleri kullanır.

Ses nedir? Nelerin sesi var? Her şeyin sesi var mı? Sesi görebilir miyiz? Dokunabilir miyiz? Duyabilir miyiz? Hangi duyu organımız sesi algılamamızı sağlar? Çocukların bu sorularla düşünceleri alınmış ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Çocuklar sesi; 'Ses Duymaktır', 'Ses Gürültüdür', 'Ses Sessizliktir' olarak tanımlamışlardır. Her şeyin sesinin olmadığını, ağaçların, evin, sesi olmadığını; rüzgârın, hayvanların, insanların sesinin olduğunu ifade etmişlerdir. Sesin diğer duyu organlarımız tarafından hissedilemeyeceğini, hissiz bir şey olduğunu ve yalnızca kulağımızla duyabileceğimizi söylemişlerdir.

Öğleden sonra, çocuklarla birlikte bahçeye çıkılmış, çimlere uzanıp ve çocuklar hangi sesleri duyuyorlar? Nelerin sesi var? Ağaçların sesi var mıdır? Gibi sorular sorarak çocukların sesler hakkında düşünceleri sağlanmış. Çocukların önüne şövaleler konulmuş ve büyük resim kâğıtlarına sulu boyalar, parmak boyları kullanarak doğanın sesinin resmini yapmalarını istenmiştir. Sesi nasıl tanımlıyorlar? Bunun resmini yapmaları sağlanmış ve bu resimlerine bir isim verselerdi bunun adı ne olurdu? Çocukların konuşmaları kayıt edilmiştir.

Diğer gün çocuklara doğaya ait okyanus, kuş, kelebek, fırtına, yağmur gibi doğa sesleri dinletilmiş ve çocukların ellerine kâğıt kalem verilerek, duydukları seslerin onlara neyi çağrıştırdığını çizmeleri istenmiş ve bütün seslerin çizimlerinden sonra ortaya çıkan resme bir isim vermeleri istenmiştir. Çocuklar için çok ilginç ve eğlenceli bir çalışma olmuştur. Önce doğadaki sesler dinlenmiş, kuş sesi, rüzgâr sesini fark etmişlerdir. Duymadığımız başka hangi sesler olabilir sorusuna, yağmur, deniz, aslan, kurbağa... Gibi sesler olduğunu söylemişlerdir. Diğer çalışmada ise, birbirleriyle tartışarak duydukları sesin neye ait olduğunu anlamaya çalışmışlardır. Çocuklar duyduklarını resimlendirmişlerdir. Resimleri isimlendirilmiş ve ilk resimlerine verdikleri isimlere göre daha betimleyici isimler ortaya çıkmıştır 'Denizde Fırtına, Ormandaki Kuşlar, Ormanın Sesi, Deniz Altındaki Sesler' gibi...



Çocuklar çoğu aletle ilk kez tanışmıştır. Farklı sesler ve ritimler denemek, çıkardıkları sesleri tekrar dinlemeleri de çok hoşlarına gitmiş ve bu onları diğer çalışmalar için daha fazla heyecanlandırmıştır. Orff müziklerini kullanarak ritim aletleriyle müziğe uygun ritim oluşturulmuştur. Bir grup ritme uygun dans etmiş, çocukların bu görüntüleri videoya çekilmiş ve okulun girişindeki bilgisayara aktararak ailelerin çocukların bu görüntülerini izlemesi sağlanmıştır. Çocuklarla bu ritim aletlerinin nelerden yapılmış olabileceği üzerine konuşulmuş ve tekrar sorulmuş “Doğada her şeyin sesi var mıdır?” Çocukların çoğunluğu “evet” vardır. “Eğer iki ağaç birbirine rüzgârda değerse, ya da ağaçtan çıkan yapraklar, odunlar birbirine değerse ses çıkar o zaman ağacın da sesi vardır, çimenlere dokunulduğunda avucumuzla oynadığımızda ses çıkarır, eğer toprağın altında bir sürüngen gezerse topraktan da ses çıkar, o zaman her şeyin sesi vardır teorisine” varmışlardır. Çocuklar 4’er kişilik gruplara ayırarak çalışılmış ve doğanın sesine dair ilginç cevaplar vermişlerdir. Küçük gruplarla çalışmak proje çalışmalarının önemli bir parçası olmuştur. Bazı grupların konuya ilgisi yoğunken bazılarının daha az olabildiği fark edilmiştir. Bu çalışmada da iki grup çocuğun doğanın sesiyle ilgili

çok fazla ilgi göstermemiş oldukları fark edilmiştir. 'Ağaçlar konuşamaz, cansız şeyler konuşamaz' gibi cevaplar vermişlerdir.

Projenin son günü, çocuklara Nasıl duyarız? Duymamıza yardımcı olan organımız hangisidir? Kulağımız dışında duymayı etkileyen faktörler nelerdir? Nasıl konuşuruz? Konuşmamıza yardımcı olan organımız? Duyma ve konuşma arasında ilişki var mıdır? Duymayan biri konuşabilir mi? Konuşmayan biri duyabilir mi? gibi sorular sorulmuştur. Çocuklar 'Ses çıkararak konuştuğumuzu, sesin yayılarak, titreşerek ve bir yere çarparak kulağımıza geldiği' söylemişlerdir. Daha önce bu konu üzerinde çalıştıkları için çocukların fikirlerinin var olduğu düşünülmüştür.

Çocukların arkaları dönük, sesi çıkan nesneyi göremeyecekleri şekilde oturmaları sağlanmıştır. Tef, şişe, Midye kabukları, tahta gibi materyalleri alınarak, seslerini çıkararak ve çocukların bu sesin hangi materyale ait olduğu bilmeleri istenmiştir.



Çocuklara slow, orta seviyeli ve şiddetli olarak farklı müzikler dinletilmiştir. Bu müzikler onlara ne hissettiriyor? Hangi müziklerden hoşlandılar? Yüksek ses onları rahatsız ediyor mu? Bu konuda düşüncelerini alınmıştır.

Çocuklar gürültülü olan şiddetli müzikten çok rahatsız olmuş ve bu müzikten hoşlanmadıklarını, orta şiddetli olan müziğin eğlenceli olduğunu, slow müziğin ise güzel olduğunu, beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Koku projesi ismi verilen projede çocukların ilgisi ve merakıyla proje devam ettirilmiştir. Velilerden gelen dönütler ve çocukların gün içerisinde konudan bahsettikleri ve “resimlerinde şöyle bir kokusu var” gibi ifadeleri kullandıkları fark edilmiş, çocuklardan 5 tanesinin konuya çok ilgisi olmadığı fark edilmiştir. Etkinliklere katılmaktan çok hoşlanmamı, çocukların yapmayı sevdikleri şeyler neler? Bunlar üzerinde düşünerek bu çocuklarla neler yapabileceğimiz konusu da ayrıca ele alınmış ve çocukların hergün önünden geçtikleri ama dikkatlerini çekse de anlamlı şekilde kullanılmayan bir alan olduğu fark edilmiştir. Okulun girişindeki gökyüzü yansıması. Çocukların ikili konuşmalarında ve piazza adı verilen bu alandaki oyunlarında bu yansımadan esinlendikleri fark edilmiş ve bu konu ses projesinde de not edilmişti ve havaların değişken olması, yağmurlu havaların ve gökyüzü olaylarının da bir proje konusu olabileceği düşünülmüştür. Çocukların bazıları yağmurdan hoşlanmıyor, ama yağmur hakkında merakları oluyordu, ne kadar hızlı yağıyor? Ya da şimşek çaktığından hepsi çığlık atıyor ve bu konuya yöneliyorlar oldukları fark edilmiştir. Önceki ay boyunca ilgimizi çeken çocukların sınıfta bulunan hava grafik tablosunu da kullanmayışılarıydı. Sınıfta bulunan bazı aksesuarlar var ve bunlar yalnızca aksesuar olarak kullanılıyor ve bir işlevselliği bulunmuyordu. Bu 5 kişiyle başlatılan bu çalışma bütün sınıfın ilgisini çekmiş ve gökyüzü projesine başlanabileceği düşünülmüş ama belkide bir proje olmayacaktı veya kısa süreli bir proje olarak düşünülebilirdi, buna süreç karar verecekti diyerek proje adımlarına başlanmıştır.

Koku Projesi de özellikle geziler ve kokulu yağlarla ilgi çekici olmuştur. Proje sorularının tıkanması nedeniyle, diğer çocukları da gökyüzü projesine dâhil etmeye karar verilmiştir.

EK-1.5: Gökyüzü Projesi

Proje kapsamında hedeflenen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 1: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder

Kazanım 2: Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilir

Göstergeler:

- 1.Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.
- 2.Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
- 3.Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
- 4.Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
- 5.Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.
- 6.Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.
- 7.Sunumlarında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 3: Duygularını fark edebilir

Göstergeler:

- 1.Duygularını söyler.
- 2.Duygularının nedenlerini açıklar.
- 3.Duygularının sonuçlarını açıklar.
- 4.Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Kendi kendini güdüleyebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden bir işe başlar.
- 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Kazanım 5: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden iletişimi başlatır.
- 2.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
- 3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
- 4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- 5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.
- 6.Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.
- 7.Gerektiğinde lideri izler.
- 8.Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 6: Farklılıklara saygı gösterebilir

Göstergeler:

- 1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
- 2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 7: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir

Göstergeler:

- 1.Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
- 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.
- 3.Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
- 4.Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
- 5.Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 8: Kendini sözel olarak ifade edebilir

Göstergeler:

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Bilişsel Alan:

Kazanım 9: Dikkatini toplayabilir

Göstergeler:

- 1.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
- 2.Dikkatini nesne / durum / olay üzerine yoğunlaştırır.
- 3.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
- 4.Nesneyi / durumu / olayı ayrıntıları ile açıklar.

Kazanım 10: Algıladıklarını hatırlayabilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkları söyler.
- 2.Varlıkların rengini söyler.
- 3.Varlıkların yerini söyler.
- 4.Varlıkların şeklini söyler.
- 5.Varlıkların sayısını söyler.
- 6.Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
- 7.Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
- 8.Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
- 9.Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 11: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir

Göstergeler:

- 1.Varlıkları bire bir eşleştirir.
- 2.Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
- 3.Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
- 4.Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
- 5.Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.
- 6.Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
- 7.Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.
- 8.Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.
- 9.Eş nesnelere örnek verir.
- 10.Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.

Kazanım 12: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 13:Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 14: Problem çözebilir**Göstergeler:**

- 1.Problemi söyler.
- 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
- 3.Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
- 4.Seçilen çözüm yollarını dener.
- 5.En uygun çözüm yoluna karar verir.
- 6.Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 15: Neden-sonuç ilişkisini kurabilir**Göstergeler:**

- 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler.
- 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
- 3.Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 16: Nesne ya da varlıkları gözlemleyebilir**Göstergeler:**

- 1.Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
- 2.Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Motor Gelişim Alanı**Kazanım 17:** Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeler:

1. Nesneleri toplar.
2. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
3. Nesneleri üst üste dizer.
4. Nesneleri yan yana dizer.
5. Nesneleri iç içe dizer.
6. Nesneleri takar.
7. Nesneleri çıkarır.
8. Nesneleri ipe vb. dizer.
9. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
10. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
11. Malzemeleri keser.
12. Malzemeleri yapıştırır.
13. Malzemeleri değişik şekillerde katlar.
14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
15. Nesneleri kopartır/yırtar.
16. Nesneleri sıkar.
17. Nesneleri çeker/gerer.
18. Nesneleri açar/kapar.
19. Nesneleri döndürür.
20. Malzemelere elleriyle şekil verir.
21. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
22. Klemi doğru tutar.
23. Kalem kontrolünü sağlar.
24. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

Kazanım 18: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeleri:

1. Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.
2. Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.
3. Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
4. Basit dans adımlarını yapar.
5. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
6. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

Özbakım Becerileri

Kazanım 19: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

Göstergeleri:

1. Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.
2. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
3. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Projenin ilk günü, çocukların her projede gökyüzü ile ilgili merakları ve sordukları sorular dikkatimizi çekmiştir. Renk projesinde, bulutlar neden mavidir? Gölge çalışmasında Güneş olmasa gölgemiz olur mu? Gibi soruları gökyüzü projesinin temelini oluşturmuştur. Gökyüzü nedir? Sorusuna “Bize çok uzaktır, masmavidir, geceleri siyah olur, karanlık olur, yıldızları vardır, mavi bir şeydir, bulutların ve yıldızların evidir” gibi cevaplar vermişlerdir. Gökyüzünde “Bulutları, güneşi, yıldızları gördüklerini, bir tane Güneş, bir tane Ay ve milyonlarca yıldız olduğunu, gece yıldızları ve Ay’ı gördüğümüzü, gündüz Güneş’i ve güneş ışınlarını gördüğümüzü, Güneş olmasaydı hep gece olurdu çünkü güneş doğunca gündüz olur” gibi yorumlar yapmışlardır.

Çocuklarla birlikte ilk sohbeti yaptıktan sonra, okulunuzun bahçesine çıkılmış ve düz bir zemine yerleştirilen 2 metre uzunluğunda plastik camın üzerinde yürümleri sağlanmıştır. Bu birlikte gökyüzüne yapılan ilk yolculuk olmuştur. Çocuklar gökyüzünün görüntüsünün ayna üzerine düşmesiyle kendilerini gökyüzünde yürüyor gibi hissetmişlerdir. Aynanın üzerine yansıyan bulutların ve masmavi gökyüzünün üzerinde yürümek nasıl? Çocukların düşünceleri alınmış, kendilerini nasıl hissediyorlar? Bu görüntü nasıl oluşuyor? Aynanın üzerinde yürüdükten sonra, çocukların bahçede serbest şekilde hareket etmelerini sağlayarak, onlara “Burası gökyüzü, masmavi bir gökyüzü, şimdi gökyüzünde yürüyelim... Yürümek nasıl?” Sorusunu sorulmuş ve herkes gökyüzünde bulunan bir şey düşünsün ve o şey olalım ifadesi kullanılmıştır. Çocuklara teker teker dokunup ve neyi seçtiklerini, neden o figürü seçtikleri sorulmuştur. Gökyüzünde hava nasıl? Gibi çeşitli sorularla çocukların kendilerini gökyüzünde hissetmelerini sağlanmıştır.

Aynanın üzerinde çocuklarla tek tek yürünmüştür. Bu çalışma çocukların çok ilgilerini çekmiş birkaç çocuğun üzerinde zıplaması sonucu ayna çatlamıştır.

Gökyüzü masmavi ve beyaz bulutların olduğu bir gündü ayna yere koyulduğunda içlerinden biri 'oo gökyüzü yansıyor bakın' demiş, çocukların hepsi bu durumu fark etmiş ve "Haydi gökyüzünde yürüelim o zaman bulutlarla birlikte" denilmiştir. Bu cümle çocukların çok hoşlarına gitmiştir. Gökyüzünde yürüme fikri hepimizi heyecanlandırmıştır. Çocuklar 'Gökyüzünde kuş gibi uçtuklarını, kendilerinin de bir bulut olduğunu' söylemişlerdir. Bu çalışma yaklaşık yarım saat sürmüştür.



Çocukların Hayal ettiği gökyüzünü resimlemeleri sağlanmıştır. Bahçede şövalelerinde parmak boya ve fırçaları kullanarak gökyüzünü gözlemleyerek gökyüzünün resmini yapmaları sağlanmıştır. Yaptıkları her bir figürü isimlendirmeleri ve resmi tamamladıklarında da bu resme bir isim vermeleri için desteklenmişlerdir.

Aynanın üzerinde yürümek projeye daha da ısındırmıştı ve çocuklar o şevkle resimleri yapmaya başlamışlardır. Resimlerine 'Dünya'nın Renkleri, Güzel Gökyüzü, Gökkuşağı, Pamuk Bulutlar' isimlerini vermişlerdir. Çocukların resimlerine verdikleri isimler her projede daha da gelişmiştir. Bu konuda onlarla uzun süre sohbet edilmiş, ismi ne olmalı? Ne olması gerekir? Neye benziyor? Bu resme bakan biri ne olduğunu düşünür? Gibi onları düşündürücü sorularla bu aşamaya gelinmiştir.



Akşam evlerine gittiklerinde gökyüzünü incelemeleri ve gördüklerini gözlem seyir defterlerine çizmeleri istenmiştir. Ailelere de notlar yazılarak ve çocuklara farklı zamanlarda rehberlik ederek birlikte gözlem yapmaları istenmiştir. Neler görüyorlar? Güneş şimdi neden yok? Gibi sorularla gökyüzü konusunda düşünmeleri istenmiştir. Ertesi gün geldiklerinde çocuklar gökyüzünde neler gördüğünü arkadaşına anlatarak, ayrıca evlerinden gökyüzü ile ilgili çeşitli resimler getirmeleri istenmiş, sınıfta bu resimlerden bir gökyüzü albümü oluşturulmuştur.

Çocuklarını almaya geldiklerinde velilerle yüzyüze görüşülmüş ve bu konudan bahsedilmiştir. Özellikle evde hikâye okumaları, gökyüzü ile ilgili evlerinde bulunan dergileri ve kitapları incelemeleri istenmiştir.

Ertesi gün okula geldiklerinde çocukların çoğu okula geldiklerinde heyecanla yaptıkları gözlemlerini ve okuduklarını anlatmışlardır. Aileleriyle birlikte bir şeyler yapmış olmak ve okuldaki merak konusu olan şeyi eve de taşımak onları daha da heveslendirmiştir. Herkes yaptığı resimleri ve gördüklerini anlatmış, Okudukları hikâyeleri arkadaşlarıyla paylaşmıştır.



Aynı gün, hem gökyüzünü hem de doğa olaylarını gözlemlemek için meteorolojiye gezi düzenlenmiştir. Çocuklar gökyüzü ile ilgili merak ettikleri soruları burada kayıt edilmiş ve çalışmanın akışını belirlemesi için merak noktalarını not edilmiştir. Gezi sırasında çocuklara, daha önce böyle bir alet gördün mü? Bunun adı ne olabilir? Neler görüyorsun? Bu gördüklerini çıplak gözle görebiliyor musun? İki görüntü arasındaki fark ne? Gökyüzü nasıl bir yer? Bugün hava nasıl? Bunu nasıl anladın? Gibi sorular sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Sınıfa geldiğinizde bilgisayara aktarılan bu video kaydı çocuklara izletilmiştir. Çocuklara bu şekilde kendilerini ve ortamı daha detaylı inceleme fırsatı verilmiştir.

Ertesi gün meteorolojiye geziye gidilmiş ve nasıl hava tahminleri yaptıkları araştırılmıştır. Oradaki görevli, radarlar aracılığıyla belli sinyaller geldiğini ve elektronik olarak hava ölçümü yaptıklarını ve belli aralıklarla bu tahminleri Ankara'ya gönderdiklerini anlatmıştır. 10 yıl öncesinde farklı bir sistemle ve araçlarla tahminlerde bulduklarını da bahçede ifade etmiştir. Rüzgârın hızını ölçen araç da gözlenenmiş, çocuklarla haftalık hava durumu da orada incelenmiştir. Meteoroloji çocuklar için çok farklı bir deneyim olmuştur. 1 saate yakın bir zaman geçirilmiş ve çocuklar uzun uzun inceleme fırsatı yakalamışlardır. Hava bulutluydu ve bir ara yağmur da yağdı iki farklı havayı da gözleme

şansına sahip olmuşlardır. Görevli nasıl hava tahmininde buldukları bilgisini de vermiştir. Çocukların en çok merak ettikleri gezegenler olmuştur. Görevli kişi, gezegenleri göremeyeceğimizi onun için daha farklı bir sistem olması gerektiğinden bahsetmişti. Çocukların soruları doğrultusunda bir sonraki araştırma konusu da belirlenmiştir. Çocukların soruları iyi bir yol gösterici olmuştur. Sınıfa gelindiğinde çocuklarla neleri keşfettikleri üzerine konuşulmuş ve en çok ilgilerini geçen ve hoşlarına giden şeylerin resmini yapmaları sağlanmıştır. Çocukların resimlerine verdikleri cevapların da giderek geliştiği söylenilebilir. Çocuklar resimlere isim verme ve resimlerini detaylandırma konusunda kendilerini geliştirmişlerdir. Yağmurlu bir gün, meteor yağmurları, göktaşı yağmurları, yeşil meteoroloji gibi isimler resimlerine verdikleri isimlerden örnekler.







Projenin 3. günü, çocuklara dergi ve gazete k p rleri verilmiş, bunlardan gökyüzüyle ilgili ve gökyüzüne ait kavramlarla ilgili resimleri kesmeleri istenmiştir

ve kitaplar incelenmiştir. Çocukların kestikleri bu resimleri büyük bir fon kartonuna yapıştırılmış ve gökyüzü oluşturulmuştur. Resimler yapıştırıldıktan sonra tahtaya asılmış, çocuklar sırayla eklemek istedikleri ve eksik gördükleri yerlere kendileri resim yapmışlardır. Böylece herkes kendi gökyüzünü tamamlamıştır. Çalışmayı yaparken dikkat çeken en önemli özellik çocukların gökyüzü ve uzay kavramlarını ayırmış olmalarıydı. Gezegenleri güneşten ve aydan daha uzağa yerleştirdiler. Karışık bir şekilde değildi, çocukların bunu nasıl fark ettikleri sorulduğunda çünkü gökyüzüne bakınca gezegenleri göremeyiz onlar daha uzakta dediler. Bu teoriyi meteoroloji gezisinde edindikleri fark edilmiştir.

Öğleden sonra bahçeye çıkılmış ve gökyüzü incelenerek, birlikte gökyüzü ile ilgili bir hikâye oluşturulmuştur. Kahramanlarınız neler olabilir? Bütün çocukların fikirlerini ekleyerek grup hikâyesi oluşturmaları istenmiştir.

Yağmur Bulutu (1. Grubun Hikâyesi) (8 Kişilik Grup Çalışması)

Bir varmış bir yokmuş, güneşli güzel bir gündü. Canı sıkılan yağmur bulutu, yağmur yağdırmaya karar verir. Fakat yağmur bulutu yağmur yağdırınca güneş çok ıslanır. Öbür bulut arkadaşlarını da çağırınca güneş daha çok ıslanmış. Ama güneş kendini ısıtma gücüyle ısınmış. Bu yağmur bütün bitkileri büyütmüş. Sonra gece olmuş. Yine yağmur yağmış, güneş saklanmış. Bugün hava çok sıcak olmuş. Yağmur bulutu güneşe sıcak yaptı diye çok kızmış ve çok yağmur yağdırmış. Bu kez güneş çok kızmış daha çok sıcak yapmış. Sonra rüzgar gelmiş ve kızmış, insanlara ve bitkilere zarar verdiniz, aranızda anlaşmanız gerekiyor demiş. Güneş ve yağmur bulutu çok üzülmüş ve dost olmaya karar vermişler.

Yapayalnız Güneş (2. Grubun Hikâyesi) (7 Kişilik Grup Çalışması)

Bir varmış bir yokmuş. Hiç arkadaşı olmayan bir güneş varmış. Güneş mutsuz uyanmış, yüzünü yıkamış, mısır gevreği yemiş. Sonra yine gökyüzüne gelmiş ama yine yalnızmış. Güneş çok üzülüyormuş bulutlar sormuşlar, 'neyin var güneş teyze' diye. Güneş hiç arkadaşım yok demiş. Bulutlar yağmura da söylemişler, rüzgara da gelin güneşle arkadaş olalım demişler. Güneş de çok sevinmiş. Hep birlikte oynamışlar.

Çocuklar hikaye yaratmayı çok seviyor. Kendilerini kaptırarak fikir üretiyorlar ve her hikaye oluşumunda diğerine göre birbirlerini dinleme, olayları birleştirme, uygun olan fikirleri ayrıştırma gibi becerilerini geliştiriyorlar.

Projenin ilk haftasını tamamlarken, çocuklarla neler yapabileceğimizi konuştuk ve çocuklar bahçede hamur çalışması yapmak istediklerini söylediler. Çocuklara kil verdik ve küçük gruplarla kil kullanarak gökyüzü temamızı oluşturduk.



Hafta sonu sınıf öğretmeniyle görüşerek ve çocukların ilk hafta neler yaptıkları, neleri merak ettikleri ve alan gezisi sırasında da nasıl sorular sorduklarını üzerine bir çalışma yapılmış ve gezi videosunu izlediğimizde de çocukların doğa olaylarını merak ettikleri ve yarın havanın nasıl olacağıyla ilgili sınıf içi konuşmaları yaptıklarına da tanık olunmuştur. Bitki projesinde vakit dolayısıyla üzerinde duralamayan bir konu vardı ve bu konu da not edilmişti. Hava sıcaklığı ile yağmur suyu sıcaklığı veya toprak sıcaklığı arasında ilişki var mı? Çocuklarla bu ölçümleri ne ile yapılacağı konusunda araştırma yapmaya karar verilmiş ve bu aletler de temin edilmeye çalışılmıştır. Bu haftaki hava durumuna bakılmış ve çocuklarla bu haftaya öncelikle internetten haftalık hava tahminine bakmaya, meteorolojiyi arayarak çocukların kendilerinin meteorolojiden haftalık hava tahmini bilgisini almalarını ve tahminlerle hava durumunun doğru olup olmadığını gözlemleyebileceğimiz konusu düşünülmüştür. Pazartesi günü çocuklara bu fikir açıklanmış ve birlikte karar verilmiştir. Araştırmaları yaparak, havanın ilk 3 gün

güneşli, son iki gün yağmurlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Nisan ayındaydık ve havalar yavaş yavaş ısınmaya başlamıştı.

Hava tahminleri için her gün sabah okula gelindiğinde gökyüzü gözlemlendi. Meteorolojiden alınan hava sıcaklığı tahminini günün farklı saatlerinde termometre ile ölçüldü ve uyumlu olmadığına bakıldı. meteoroloji değerleri ile aynı aralıkta gösteriyordu sıcaklık değerleri.

Perşembe günü hava yağmurluydu. Çocuklarla günlerdir yağmurun yağacağı günü bekliyordu çünkü çocukların teorisi hava sıcaklığı ile yağmur suyu sıcaklığının eşdeğer olduğuydu. Çocuklarla fikrimiz acaba toprak da aynı sıcaklıkta mıdır? Olmuştur. Peki, yağmur sıcaklığı nasıl ölçülebilirdi? Çocuklar dışarıya çıkıp yağmur damlacıkları termometrenin üzerinde düştüğü anda bakalım veya bahçeye kaplar koyalım, o kaplara yağmur suyu dolsun ve biz de hemen gidip suyu ölçelim, fikirlerini vermişlerdir. İkisi de yapılmış ve değerler farklı çıkmıştır. Hava sıcaklığını ölçen termometre de kullanılmış ve bir yandan da toprak sıcaklığını da ölçülmüştür. Bunun için iki çeşit termometre kullanılmış ve havanın sıcaklığı, toprağın sıcaklığı ve yağmurun ilk andaki sıcaklık değerleri 18 derece olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar 20 dereceye yakın olduğu için 20 olarak anlamıştır bu nedenle sınıfta aralıklar çocuklar ifade edilmiştir.





Yağmurun nasıl oluştuğunu gözlemlemek için çocuklarla öncelikle internette yağmur oluşumu resimlerine bakılmış ve çocukların ilgilerini çeken deneyler yapmaya karar verilmiştir. Deney malzemelerini gün içerisinde temin ettikten sonra ertesi gün, ilk deneylere başlanmıştır. Bu şekilde bu haftayda yağmur deneyleriyle ve gözlemleriyle başlanmıştır. Geniş ve derin bir kaba yarısından biraz fazlasını su ile doldurup üzerini tamamen traş köpüğü ile kaplanmış, traş köpükleri bulutları, alt taraftaki sulu alanda gökyüzünü temsil etmiş, ardından bir kaç damla gıda boyamızı bulutlarımızın üzerinden damlattıktan sonra ve yavaş yavaş yağacak yağmurları beklemeye başlanmıştır, çocuklarla deney hakkında konuşulmuştur.



Diğer bir deney olarak, su çaydanlıkta kaynatılmıştır (buhar çıkana kadar). Daha sonra kavanozumun içerisine buhar çıkan su dökülerek, üzerine içerisinde buz olan tabak koyulmuştur. Buhar kavanozdan yukarı doğru çıkmaya başlamış, buz dolu tabağa çarpıp yağmur tanecikleri gibi tekrar kavanozun içerisine düşmüştür. Çocuklarla deney hakkında konuşularak, fikirleri kaydedilmiştir.



Değerlendirme Soruları:

1.Bu projemizin konusu ne olabilir?

Cevap: Uzay, yağmur, bulutlar

Cevap: Gökyüzü ve hava olayları

2.Peki neler yapmıştık? En baştan itibaren hatırlıyor musunuz?

Cevap: Deney yaptık, yağmur oldu.

Cevap: Hava olaylarını araştırdık

Cevap: Termometre ile ölçtük

Cevap: Kaplara su doludrduk ölçtük, havayı da toprağı da

Cevap: En çok gökyüzünü inceledik

3.Peki bu etkinliklerde en çok neyi keşfetmeyi sevdiniz?

Cevap: Güneşe yakından bakmayı sevdim. Annemle dürbünle bakıp gökkuşağını da gördük.

Cevap: Her şeyi sevdim. Gökyüzünü ve uzayı incelemeyi seviyorum zaten.

Cevap: Gökyüzünü incelemek

4.Daha önce gökyüzünü inceliyor muydun?

Cevap: Mars, Venüs gibi gezegenleri inceliyorum. Aya ve yıldızlara da hep bakıyorum.

Cevap: Zaten ben astronot olmak istiyorum o yüzden hep incelemem gerekiyor.

Cevap: Kışın daha çok gözlemliyorum güneş saklanıyor, yazın güneşe gözlüksüz bakamadığım için olmuyor.

Cevap: Bir kere tatile gitmiştik, uçağa binmiştik, ben cam kenarına oturmuştum. O zaman bulutları yakından görmüştüm, çok uzakta gezegenleri de görebildim.

5.Gökyüzüne çıkabilseydin ne yapmak isterdin?

Cevap: Uçarak gezerdim

Cevap: Gündüz inceleme yapardım ama gece bir şey göremezdim

Cevap: Uçakla çıkardım, kuşlarla arkadaş olurdu, dünyayı gezerdim

6. Gökyüzüne nasıl gidebiliriz?

Cevap: Uzay mekiğiyle ya da roketle çıkabilirim

Cevap: Roketle ya da uçakla giderdim daha uzağa roket gider

Cevap: Uzay aracı yaparım, motorlu olacak

EK-1.6: Atıklar Projesi

Gökyüzü projesi sırasında çocukların kendilerini ifade etme biçimlerine ve çocukların merak ettikleri soruların cevaplarını alacakları etkinlikler düşünülmüştür. Gökyüzü projesi çocukların ilgisiyle yön değiştirmiş ve yağmur projesine geçilmiştir. Çocukların soruların cevaplarını bulmasıyla ve okul yönetimiyle ve öğretmenleriyle görüşmeler doğrultusunda yeni bir projeye başlama kararı verilmiştir. Aynı hafta Minik Tema için hazırlanan etkinlikleri inceleme fırsatımız olmuştur. Neler yapabiliriz? Acaba buradan hareketle ve çocukların da merakının ve sorularının olacağı bir projeye başlayabilir miyiz? Soruları üzerinde düşünülmüş, atıklarla geri dönüşümle ilgili çalışabileceğimiz düşünülmüştür. Çocukların geri dönüşümle ilgili fikirleri sorularak, sohbet edilmiştir. Çocuklar geri dönüşümü kavramını ve geri dönüşüm kutularını okuldan aşına oldukları için biliyorlardı. İl merkezinde geri dönüşümle ilgili çalışan yer var mı araştırmaya başlanmış fakat aktif olarak çalışan bir sistem olmadığı öğrenilmiştir. Çocuklarla geri dönüşüm videoları izlenmiş ve geri dönüşüm sistemi nasıl oluyor? Amblemi ne? Neler geri dönüştürülebilir?

Soruları üzerinde düşünülmüştür. Çocuklardan birinin evde babasıyla yaptığı geri dönüşüm robotunu sınıfa getirmiş ve yaptığı robotu aşamalı olarak bize anlatmıştır. Nasıl bir sisteminin olduğunu anlatmıştır. Diğer çocukları da teşvik edeceğini düşünerek bu çalışma bizi heyecanlandırmıştır fakat çocukların ilgisinin olmamasından ayrıca bu konuda çalışma yapabileceğimiz ve gözlem yapacağımız alan olmamasından kaynaklı proje sonlandırılmıştır. Çocukların bahçe çalışmaları sırasında gözlem ve incelemelerinin böceklerle ilgili olmasından dolayı böcek projesine başlamaya karar verilmiştir.



EK-1.7: Böcek Projesi

Böcek projesi çocukların bahçe çalışmalarında yaptıkları gözlemler ve ilgilerinden ortaya çıkmıştır. Bahçe çalışmaları sırasında çocuklar genellikle bahçedeki böcekleri araştırıyor, çiçeklerin üzerindeki böcekler hakkında konuşuyorlardı, özellikle erkek çocukların çizimlerini incelediğimizde doğa gözlemlerinin çoğunda böcek çizimleri yaptıkları görülmüştür. Kız çocukları kelebek, uğurböceği gibi böcek çizimleri yapıyorlardı, böceklerle çalışmanın çocukları mutlu edeceğine, farklı deneyimler yaşayacaklarına ve çevrelerinde bulunan böcekleri araştırma, onlar hakkında derinlemesine düşünmelerine yardımcı olmak amacıyla projeye başlamaya karar verilmiştir.



Sınıf içi ve bahçe konuşmaları sırasında çocuklar böcekleri inceliyor, ellerine alıyor ve onlar hakkında konuşuyorlardı. 'Yiyecek arıyor, evini kaybetmiş, bu küçük bir böcek, yavru' gibi konuşmaları oluyordu. Çocuklar gördükleri bu canlıların çoğuna böcek ismini veriyordu. Sinek, arı, tırtıl, kelebek haricindeki bu canlıları böcek olarak tanımlıyorlardı. Sınıf öğretmeni ile yaşanan diyaloglar ve çocukların daha önceki çalışmaları, böcekler hakkındaki bilgilerinin kısıtlı olduğu ve bu konuda meraklarının yoğun olduğu düşüncesi gelişmiştir. Bir bahçe çalışması sırasında böceklerle ilgilenen bu çocuklara 'Bu böcek hakkında ne öğrenmek isterdin? Neyi merak ediyorsun? Soruları sorulmuş, 'Çocuklar çoğunlukla nereye gittiğini? Ailesi nerede? Kaç yaşında? Adı ne? Yiyecek mi arıyor? Ne yemek istiyor? Gibi soruları merak ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bahçede yapılan bir çalışma sırasında çocuklardan birinin küçük bir böceği yakalamaya çalıştığını fark ederek çocukların ilgisi o yöne çekilmiş, birlikte böceği yakalamaya çalışılmış ve böcek hakkında konuşmaya başlanmıştır. Çocuklar böceğin etrafına toplanmış ve böcek nedir? Bu böceğin adı ne? Okulumuzun etrafında başka hangi böcekler var? Sorularıyla ve böceğe hepsi tek tek bakarak inceleyerek ne yediği, nerede yaşadığıyla ilgili sohbet edilmiştir. Başka hangi

böcekler olduğunu öğrenmek için ellerine büyüteçleri alarak okul bahçesinde böcek arayışına başlanmıştır.



Sizce böcekler zehirli midir? Böceklerin faydaları var mıdır? En bilinen böcek türü hangisi? Böcekler nerelerde ve nasıl yaşarlar? Bu böcekler ne yiyorlar? Bu sorularla çocuklarla sohbet edilerek, konuşmaları kaydedilmiştir. Bahçede gördükleri ve bazılarının da topladıkları böceklerin sınıfa gelindiğinde resimleri yapılmış ve yaptıkları resimler üzerinde konuşulmuştur. Çocuklar okulun bahçesinde karınca, kırmızı uçan böcekler, uğurböcekleri ve tanımadıkları birkaç çeşit böcek türü gördüklerini ifade etmişlerdir. Karınca ve uğur böceğini bildiklerini, böceklerin 'pis yerlerde yaşadıklarını, su kenarlarında, evlerde, toprakta, toprak altında, suyun altında, havada' yaşadıklarını, 'birbirlerini, otları, küçük sinekleri' yediklerini söylemişlerdir. Tahmini araştırma soruları da belirledikten sonra MEB 2013 Okul Öncesi (36-72 Aylık Çocuklar) Eğitim Programı kazanım ve göstergeler oluşturulmaya başlanmıştır.

Kazanım ve Göstergeleri Belirleme:

Sosyal Duygusal Alan:

Kazanım 1: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder

Kazanım 2: Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilir

Göstergeler:

- 1.Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.
- 2.Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
- 3.Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
- 4.Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
- 5.Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.
- 6.Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.
- 7.Sunumlarında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 3: Duygularını fark edebilir

Göstergeler:

- 1.Duygularını söyler.
- 2.Duygularının nedenlerini açıklar.
- 3.Duygularının sonuçlarını açıklar.
- 4.Duygularını müzik, dans,drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Kendi kendini güdüleyebilir

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden bir işe başlar.
- 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Kazanım 5: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Göstergeler:

- 1.Kendiliğinden iletişimi başlatır.
- 2.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
- 3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
- 4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- 5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.
- 6.Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.
- 7.Gerektiğinde lideri izler.
- 8.Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 6: Farklılıklara saygı gösterebilir

Göstergeler:

- 1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
- 2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 7: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir

Göstergeler:

- 1.Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
- 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.
- 3.Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
- 4.Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
- 5.Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 8: Kendini sözel olarak ifade edebilir

Göstergeler:

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu,düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu,düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Bilişsel Alan

Kazanım 9: Dikkatini toplayabilir

Göstergeler:

- 1.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
- 2.Dikkatini nesne / durum / olay üzerine yoğunlaştırır.
- 3.Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
- 4.Nesneyi / durumu / olayı ayrıntıları ile açıklar.

Kazanım 10: Algıladıklarını hatırlayabilir

Göstergeler:

- 1.Olay ya da varlıkları söyler.
- 2.Varlıkların rengini söyler.
- 3.Varlıkların yerini söyler.
- 4.Varlıkların şeklini söyler.
- 5.Varlıkların sayısını söyler.
- 6.Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
- 7.Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
- 8.Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
- 9.Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 11: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir

Göstergeler:

- 1.Varlıkları bire bir eşleştirir.
- 2.Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
- 3.Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
- 4.Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
- 5.Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.
- 6.Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
- 7.Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.
- 8.Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.
- 9.Eş nesnelere örnek verir.
- 10.Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.

Kazanım 12: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 13: Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir

Göstergeler:

- 1.Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- 2.Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
- 3.Sıra bildiren sayıyı söyler.
- 4.Nesneleri renk tonlarına göre sıralar.
- 5.Nesneleri sayılarına göre sıralar.
- 6.Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
- 7.Olayları oluş sıralarına göre sıralar.

Kazanım 14: Problem çözebilir**Göstergeler:**

- 1.Problemi söyler.
- 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
- 3.Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
- 4.Seçilen çözüm yollarını dener.
- 5.En uygun çözüm yoluna karar verir.
- 6.Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 15: Neden-sonuç ilişkisini kurabilir**Göstergeler:**

- 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler.
- 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
- 3.Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 16: Nesne ya da varlıkları gözlemleyebilir**Göstergeler:**

- 1.Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
- 2.Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Motor Gelişim Alanı**Kazanım 17:** Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**Göstergeleri:**

1. Nesneleri toplar.

2. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
3. Nesneleri üst üste dizer.
4. Nesneleri yan yana dizer.
5. Nesneleri iç içe dizer.
6. Nesneleri takar.
7. Nesneleri çıkarır.
8. Nesneleri ipe vb. dizer.
9. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
10. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
11. Malzemeleri keser.
12. Malzemeleri yapıştırır.
13. Malzemeleri değişik şekillerde katlar.
14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
15. Nesneleri kopartır/yırtar.
16. Nesneleri sıkar.
17. Nesneleri çeker/gerer.
18. Nesneleri açar/kapar.
19. Nesneleri döndürür.
20. Malzemelere elleriyle şekil verir.
21. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
22. Kalem doğru tutar.
23. Kalem kontrolünü sağlar.
24. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

Kazanım 18: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeler:

1. Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.
2. Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.
3. Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
4. Basit dans adımlarını yapar.
5. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
6. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

Özbakım Becerileri

Kazanım 19: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

Göstergeler:

1. Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.
2. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
3. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

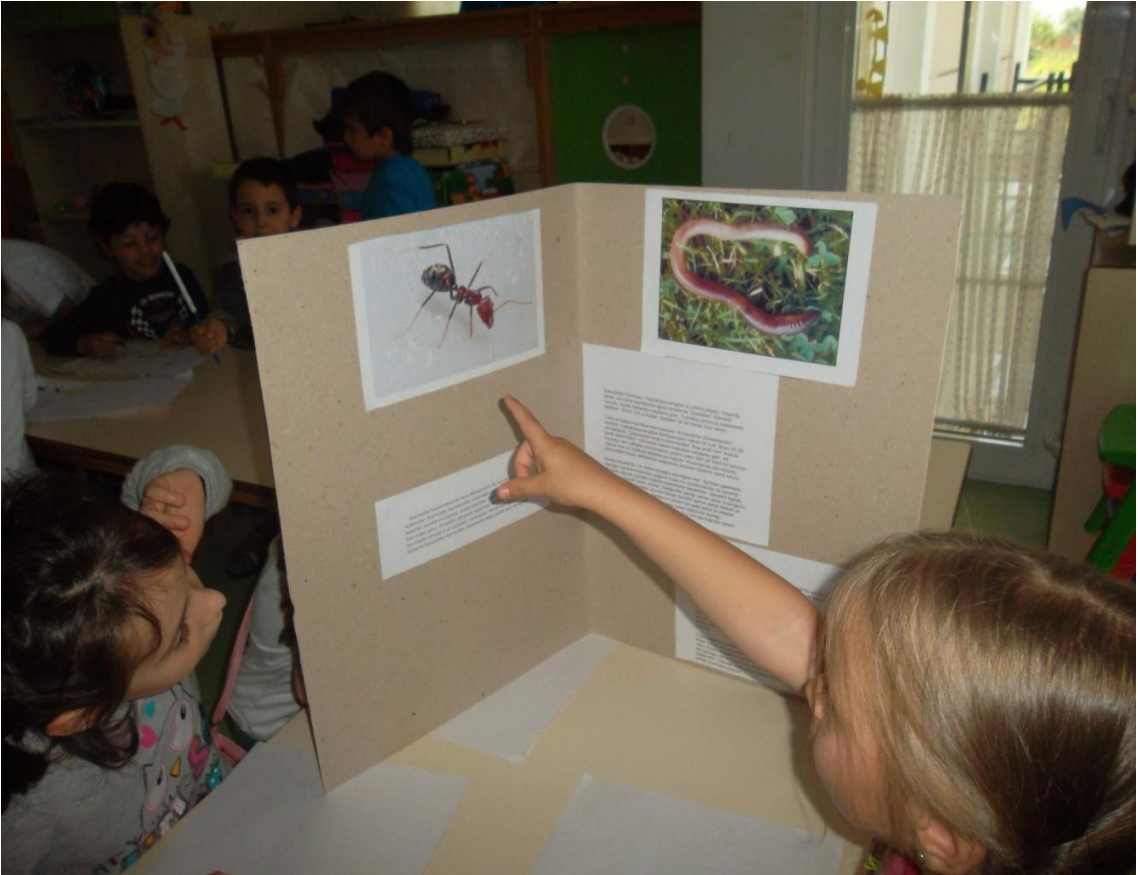
Böcekler hakkında bilgileri nereden toplayabiliriz? Sorusuyla çocuklarla birlikte düşündük ve dergiler, videolar, belgeseller, kitaplar, internet gibi kaynaklardan araştırma yapabileceğimize karar verilmiştir. Alan gezisi olarak da il merkezinde bulunan ismiyle de projemize uygun olan Böcek Deresine girmeye karar verilmiştir. Burada su kenarı da olması nedeniyle çocukların inceleme yapmasının da rahat olacağı düşünülmüştür.

Okulun bahçesinin geniş olması, ekim alanının olması ve yan tarafında da çim bir alanın yer alması, böcekleri araştırabilmek için avantaj olmuştur. Toprak ve çim alanda çocuklar sıklıkla böcekleri görebilme şansına sahip olmuşlardır. Bunun yanında böceklerle ilgili merak ettiklerimizi nasıl araştırabiliriz? Nerelerden bilgi toplayabiliriz? Çocukların çeşitli böcek türlerini inceleyebilecekleri alan neresi olabilir? Nereye gezi düzenleyebiliriz? Soruları sınıf öğretmeni ve okul yönetimiyle tartışılmıştır. İlimizde bir anaokulunda görev yapan böcek koleksiyonu olan bir anaokulu öğretmenin olduğu ve onun sınıfının ziyaret edilebileceği düşünülmüştür. Kırklareli' de bulunan ve Böcek Deresi olarak bilinen bir piknik alanının olduğu ve çocukların burada da su kenarında bulunan böcekleri inceleyebilecekleri düşünülmüştür.



Okulun yan tarafındaki okulda bir öğretmenin böcek koleksiyonunu incelemeye gidilmiştir. Çocuklar böceklerin bulunduğu kutunun içinin çok kötü koktuğunu söylemişlerdir. Sınıf öğretmeni bize bunun naftalin olduğunu ve bozulmalarını engelleyici özelliği olduğunu söylemiştir. Cırcır böceği, ateş böceği, kelebek türleri, çekirge, üzüm arısı, teke böceği, yaban arısı, tahtakurusu, hamam böceği, ağaç kurdu bulunan böcek türlerindendi. Çocukların en çok ilgisini çeken ağustos böceği olmuştur. 'Aaa biz onun hikâyesini biliyoruz karınca ile' cevabını vermiştir çocuklar. Çocukların çok hoşuna giden bir çalışma olmuştur.

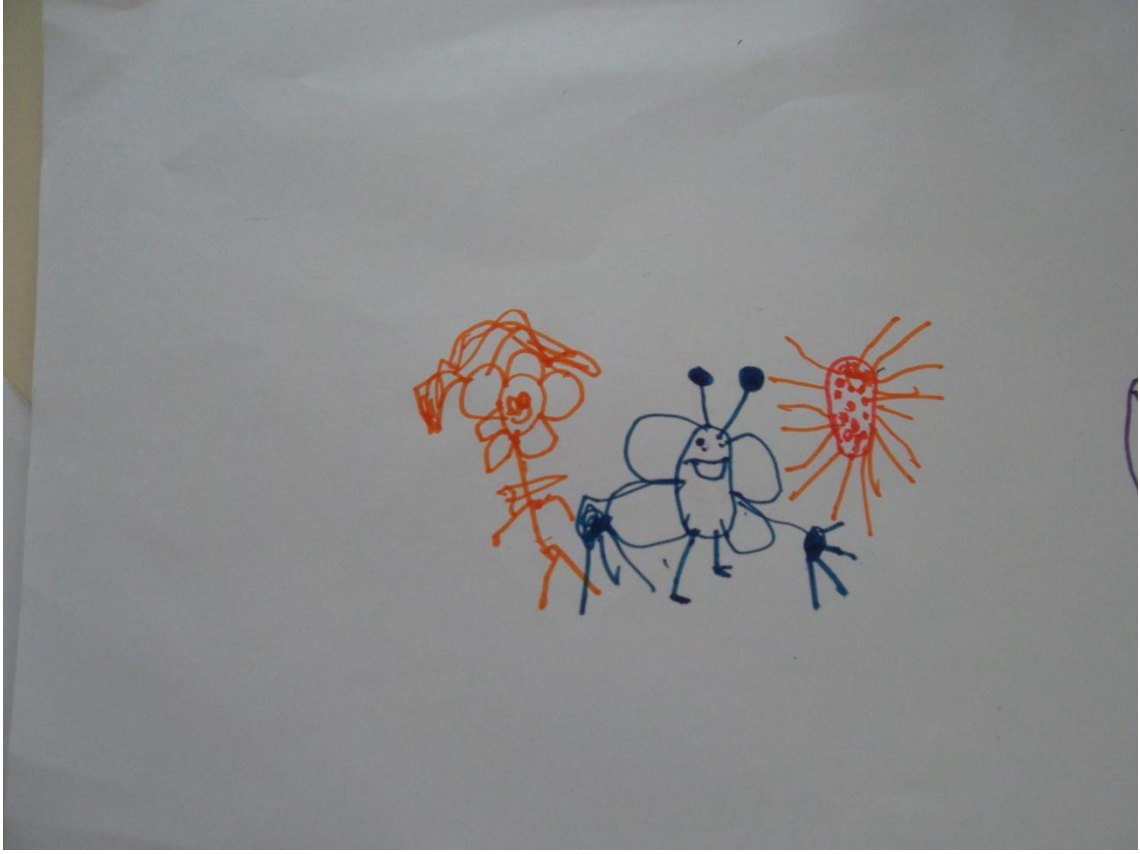
Sınıfta böcek katalogları oluşturulmuş ve farklı böcek türlerini incelemeye başlanmıştır. Okulun sergi alanında böcek belgeselleri günün farklı zamanlarında açılıyordu ve çocuklar bu alanda geçerken izleme şansına sahip oluyorlardı. Okulun her alanında böceklerle ilgili çalışmalar yapılıyordu. Böcek toplama kapları bir alanda duruyor ve diğer sınıflardaki çocuklarda bu kaplara böcek koyabiliyorlardı. Böcek toplamak için farklı büyüklüklerde kaplar, farklı özelliklere sahip büyüteçler, mikroskop, fotoğraf makinesi, böceklerle ilgili dergiler, kitaplar, hikâye kitapları, belgeseller, böcek resimleri, eldivenler, gözlem defterleri, kalemler ve boyalar gibi malzemeler de temin edilmiştir.



Çocukların böceklere olan ilgisini ve meraklarını arttırmak için böcek çeşitliliğinin fazla olduğu bir alan seçilmiştir. İsmiyle de projemize uygun olan bu alanda dere ve su birikintilerinde yaşayan böceklerin, toprakta yaşayan böceklerin çocuklar tarafından incelenmesi hedeflenmiştir. Gezi alanına gitmeden önce çocuklara ilginç bir böcek resmetmeleri teklif edilmiştir. Çizmiş oldukları böceklere bir isim vermeleri istenmiştir. Yaptıkları bu resimlerle birlikte gezi alanına gelindiğinde, çocuklara burada inceleme yapılacağını, neler incelenebileceği sorusu sorulmuştur. Çocuklar ağaçlar, çiçekler, hayvanlar ve 3 çocuk böcekler cevaplarını vermişlerdir. Çocuklara resmini yaptığımız gibi bize ilginç gelen bir böcek bulmalarını, bu böceği isterlerse resmini yapabileceklerini, fotoğrafını çekebileceklerini ve isterlerse böcek toplama kaplarına koyarak inceleyebilecekleri söylenmiştir. Çocuklardan 2 tanesi böceklerden korktuğu için farklı seçimler sunmayı uygun bulmuştur. Farklı boyutlarda birkaç çeşidi bulunan çekirgeler çocukların oldukça ilgisini çekmiş ve çekirgeleri yakalamak için kendi aralarında işbirliği yapmaya karar vermişlerdir. Erkek çocuklar böceklere karşı daha yakınken kız çocukları çekingen davranmışlardır. Çoğu da çiçek toplamayı tercih etmiş, kelebekler, uğur böcekleri ilgilerini çeken böcek türlerindendi. Fotoğraf çekme konusunda da çocuklara yardımcı olunmuştur. Kızların kendi aralarında konuşmaları sırasında geçen bir diyalog kelebeklerle ilgili bir araştırma yapabileceğimiz konusunda bize fikir vermiştir. Fakat bu proje için uygun zamanımız olmamış ve gerçekleştirilememiştir.







Sınıfa döndüğünde 'Böcekler Hakkında ne biliyoruz? Başlığı altında çocukların neler bildiklerini ve neleri öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu öğrenmek için, çocukların fikirlerini alarak tartışma ve beyin fırtınası yapılması düşünülmüştür. Böcek Deresi'nden toplanmış olan böcekler ve çizdikler resimler de masanın üzerine koyarak sohbete başlanmıştır. Çocukların fikirleri şekilde görüldüğü gibi olmuştur.



Böcekler hakkında nelerin öğrenilmesi gerektiğine dair fikirler de oluşmaya başlamıştı. Bütün böcekler kış uykusuna yatar mı? Hepsi tehlikeli midir? Hepsi uçabilir mi? Koşabilir mi? Bu soruların cevaplarını bulabilmek için çocukların farklı böcek türlerini tanımalarını istenmiştir.

Sınıfta mukavvalara farklı böcek türlerinin resimlerini ve özelliklerini yazarak sınıfta bir köşe hazırlanmıştır. Çocuklar sınıfa girdiklerinde böcek kataloglarını gördüler ve incelemeye başlamışlardır. Tanıdık buldukları böcekler hakkında sohbet etmiş, bu böceklerin hepsi tehlikeli mi? Uçabiliyor mu? Koşabiliyor mu? Nasıl besleniyorlar? Kış uykusuna yatıyorlar mı? Bu sorular üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Nasıl beslendiklerini, nasıl dünyaya geldiklerini ve kış uykusuna yatıp yatmadıklarını nasıl anlayacağımızı sorulduğunda, 'onları yakından incelersek anlayabiliriz' cevabını vermişlerdir. Böceklerin gözlemlenmesine karar verilmiştir. Böcek kapları evlerine giderken çocuklara verilmiştir ve dışarıda bulduklarını böcekleri kaplara koyulmuş, onlara zarar vermeden bu akşam evlerine misafir etmeleri ve onları gözlemlenmeleri istenmiştir. Böcek neler yaptı? Ne yedi? Resimlemesini veya ailesi aracılığıyla gözlemleri yazıya dökmeleri istenmiştir.

Böcek resimlerini duvara yansıtarak çocuklarla böcekler hakkında sohbet edilmiştir.



Böcek kitaplarıyla araştırma yapılmış ve yeni böcek türleri keşfedilmiştir.

Ertesi gün sınıfa girdiğim anda, çocuklar salyangozun yavruladığını, üç tane yavrusunun olduğunu, fakat yavruladıktan sonra anne salyangozun öldüğünü ifade etmişlerdir. (Önceki gün çocuklara böcek saklama kaplarını vererek, çevrelerindeki böceklere zarar vermeden kaplara koyarak okula getirmeleri istenmiştir). Salyangozlar birlikte incelenmeye başlanmıştır. Gökçe'nin sınıfa getirdiği salyangoz, bütün çocukların dikkatinin salyangozlara çevrilmesini sağlamıştır. Çocuklar salyangozun nasıl yavruladığını merak ediyorlardı. Sizce nasıl yavrulamış olabilir? Sorusu üzerinde tartışılmıştır. Çocuklar salyangozun sadece kabuklarının olduğunu hareket etmediğini de gözlemişlerdir. Salyangozlar böcek kabından çıkarılmış ve masaya koyup incelenmeye başlanmıştır.

Çocuk: Neden hareket etmiyorlar?

Çocuk: Yorgun olabilir

Çocuk: Uyuyordur

Çocuk: Anneleri neden ölmüş

Araştırmacı: Öldüğünü nereden anladınız?

Çocuk: Hareket etmiyor

Araştırmacı: Belki de uyuyordur

Çocuk: Dün gecedен beri hareket etmiyor ve bir şey yemedi

Araştırmacı: Yiyecek olarak ne verdiniz?

Çocuk: Annem maydanoz verdi bende küçük bir yaprak parçası

Araştırmacı: Salyangozlar bitkilerle mi beslenir?

Çocuk: Annem öyle söyledi.

Araştırmacı: Peki kabın içerisindeki şu siyah şeyler ne acaba?

Çocuk: Tuvaletini yapmış

Çocuk: Balıklarınki gibi aynı

Çocuk: Demek ki yemeğini yemiş

Araştırmacı: Nereden anladın?

Çocuk: Tuvaletini yapmazdı yemeseydi

Araştırmacı: Belki de karnı toktu

Çocuk: Ama acıkmıştır biz bulalı çok zaman olmuştu.



Salyangozları kabın içine koymuş ve aralıklarla gözlemlenmeye devam edilmiştir. Biraz da su koyulmuş kabın içine. Bir süre sonra çocukların öldüğünü sandıkları salyangoz kabın üzerine doğru ilerleyemeye başlamış ve yapışmıştır. Salgısı kabın dışından da görebiliyordu. Çocuklar sürekli salyangozların etrafındaydı. Birbiriyle konuşuyorlardı.

Çocuklarla birlikte salyangozların resmini yapmaları istenmiştir. Çocukların evlerine giderken ve evlerinin yakınlarında salyangoz olup olmadığını da araştırılması ödevi verilmiştir. Buldukları salyangozları akşam evlerinde gözlemlenmeleri ve resimlemeleri istenmiştir. Ailelere de not yazılmış ve salyangozları yalnızca gözlemlenmeleri gerektiği bilgisi verilmiştir.

Ertesi gün okula gelindiğinde, bazı çocuklar salyangozları da getirmiştir. Çocuklar salyangozlarını birbirine gösteriyor ve kendi aralarında konuşuyorlardı. Küçük olan salyangozlara yavru, daha küçük, büyüklerin ise yaş olarak da küçüklerden büyük olduğu fikrine varmışlardır. Çocuklarla akşamki gözlemleri hakkında konuşulmuştur. Hepsinin farklı soruları oluşmaya başlamıştır, 'Neden salyangozlar yapışıyor? Kabuğunun içine girince uyumuş mu olur? Kaplumbağa gibi korkunca da giriyor mu kabuğuna? Ne kadar uzun yaşayabilirler? Ne zaman uyurlar? Bu kadar çok nasıl yavruları oluyor? Benim salyangozum kız mı erkek mi? Çocuklarla sorular üzerinde konuşulmuş ve meraklarını daha da arttıracak bir tartışma yapılmıştır. Hepsi sorular hakkında düşünmüş ve bir fikir üretmiştir. Bunlar çocukların teorileri olmuştur. Çocuklara bu cevapları almak için nasıl bir araştırma yapmamız gerekir? Nasıl öğrenebiliriz? Sorusu sorulmuş ve internetten, kitaplardan, ailemizden bilgi toplamaya karar verilmiştir.



Sınıf kitaplığında bulunan 'Salyangoz ve evi' isimli hikâye kitabı okunmuştur. Salyangozun da kaplumbağa gibi evini sırtında taşıdığı fikrini kendilerini önceden

bulmuş oldukları için 'Biz zaten kaplumbağaya benzediğini anlamıştık' yorum yapmışlardır. Kabuğu dışında kaplumbağaya benzeyen başka bir özelliği var mı sorusu sorulmuş ve sohbet edilmiştir. 'İkisinin çok yavaş olduğu, ikisinin de otlarla beslendiği' fikrine varılmıştır.

İnternette 3 kişilik bir grupta yapılan araştırmada çocuklardan biri video arayalım fikrini üretmiş ve bulduğumuz salyangoz videolar izlenmiştir. Videolar sonrasında çocuklarla soruları üzerinde tekrar konuşulmuş ve konuşmalar kayıt edilmiştir. Salyangozların et yiyen ve ot yiyen türlerinin olduğunu, bazılarının zararsız olduğunu, kuru otları yediğini, salyangozların yapışkan sıvısının kendi kabuğunu yenilemeye yardımcı olduğunu, deniz salyangozu türlerinin olduğunu, nasıl çiftleştiklerini öğrenmişlerdir. İzlenen videolarda salyangozların yumuşakçagillerden olduğunu birkaç yerde duymuşlardı. Çocuklara yumuşakça ne demek? Neden salyangozlar hakkında yumuşakçalar ailesinden deniliyor? Sorusu sorulmuş, çocuklar 'Yumuşak oldukları için, ama kabukları sert, anneleri de yumuşak olduğu için' cevaplarını vermişlerdir. Çocuklara başka yumuşakça ailesinden olan bir hayvan duyduunuz mu sorusu sorulmuş ve bilmediklerini söylemişlerdir. Neler olabileceği üzerinde konuşulmuş ve 'Tırtıl, solucan' fikirlerini üretmişlerdir. Çocuklara salyangoz bir böcek ailesinden midir? Yumuşakçalar ailesinden mi? Sorusu sorulmuş, çocuklar böcek olduğu konusunda ısrarcı olmuşlardır. Çocuklardan biri tırtılın kelebeğe dönüştüğü için böcek olduğunu da söylemiştir.

Salyangozlar nerede yaşar? Bu yerin özelliği ne? Sorularının cevabını bulmak için küçük bir dere kenarına gidilmiştir. Önceden alanı inceleyerek salyangoz olup olmadığına bakılmıştır. Salyangozların yoğunlukta olduğu bir alanda çocukların inceleme yapması sağlanmıştır. Çocuklar salyangozları fark etmiş ve hepsi incelenmeye başlanmıştır. Bazıları dokunarak yapıştıkları yerden çıkaramaya çalışmışlardır. 'Çok iyi yapışmış' yorumunu yapmıştır çocuklardan biri. Geziye salyangozlar hakkında soruları cevaplayacak bir biyolog da katılmıştır. Çocuklara 'Bu sıvı ne işe yarıyor biliyor musunuz' sorusunu sormuştur. Çocuklar 'Kabuğunu yeniliyor' cevabını vermişlerdir. Biyolog vücutlarında bulunan suyu kaybetmemelerini sağladığını, eğer o sıvı olmazsa salyangozların kuruyup öleceğini söylemişlerdir. Çocuklardan biri 'Kışın ölmezler mi?' sorusunu sormuştur. Biyolog 'Eğer toprağın altına veya bir ağacın içine yani güvenli bir yere

saklanmazsa kuruyabilir' cevabını vermiştir. Biyolog çocuklara 'Burası nasıl bir yer, sulu bir yer mi kurak mı? Sorusunu sormuş ve çocuklar su olduğu için sulu bir yer cevabını vermişlerdir. Biyolog 'Sizce salyangozlar kuru mu sulak yerleri mi severler?' sorusunu sormuş ve çocuklarda 'Kurumaması için sulu yerlerde yaşaması gerektiği' cevabını vermiştir. Biyolog 'Salyangozların yağmurlu havaları sevip sevmeğini sordu?' 'Çocuklar yağmuru çok sevdiklerini' söylemiştir. Çocuklardan biri anneannesinin salyangozların yağmurdan sonra saklandıkları yerden çıktıklarını söylediğini anlatmıştır. Salyangozların burada ne yediği üzerine de konuşulmuştur. Biyolog çocuklara 'Salyangozun böcek olup olmadığını' sormuştur. Böcek projesinde değinilen ve kendiliğinden oluşan salyangoz projesi çocukların salyangozu bir böcek olarak algılamalarına neden olmuştur. Böceklerle ve yumuşakçalara ait resimler göstermiş ve hangilerine daha çok benzediğini sormuştur. Çocuklara tırtıla çok benzediğini ama kabuğunun olduğunu söylemişlerdir. Kabuğu olduğu için salyangoz böcek sınıfına ait sanmışlardır. Biyolog 'Kaplumbağa da bir böcek mi? Kabuğu var diye ona da böcek diyebilir miyiz sorusunu sordu? Kaplumbağanın da bir sürüngen olduğunu' söylemiştir. Çocuklar 'salyangozun da süründüğünü onun da sürüngen olduğunu' söylediler. Çocukların kafaları karışmıştır. Biyologla birlikte çocuklara farklı hayvan gruplarının sınıflamalarını tanıtmak düşünülmüştür. Sınıfa afişler hazırlama, videolar izleme gibi etkinlikler hangi hayvanın hangi gruba girdiği konusunda fikir sahibi olmasını sağlayacaktır. İzlediğimiz videolar ve incelediğimiz afişler sonucunda çocuklar salyangozun yumuşakça olduğunu anlamalarını sağlamıştır.

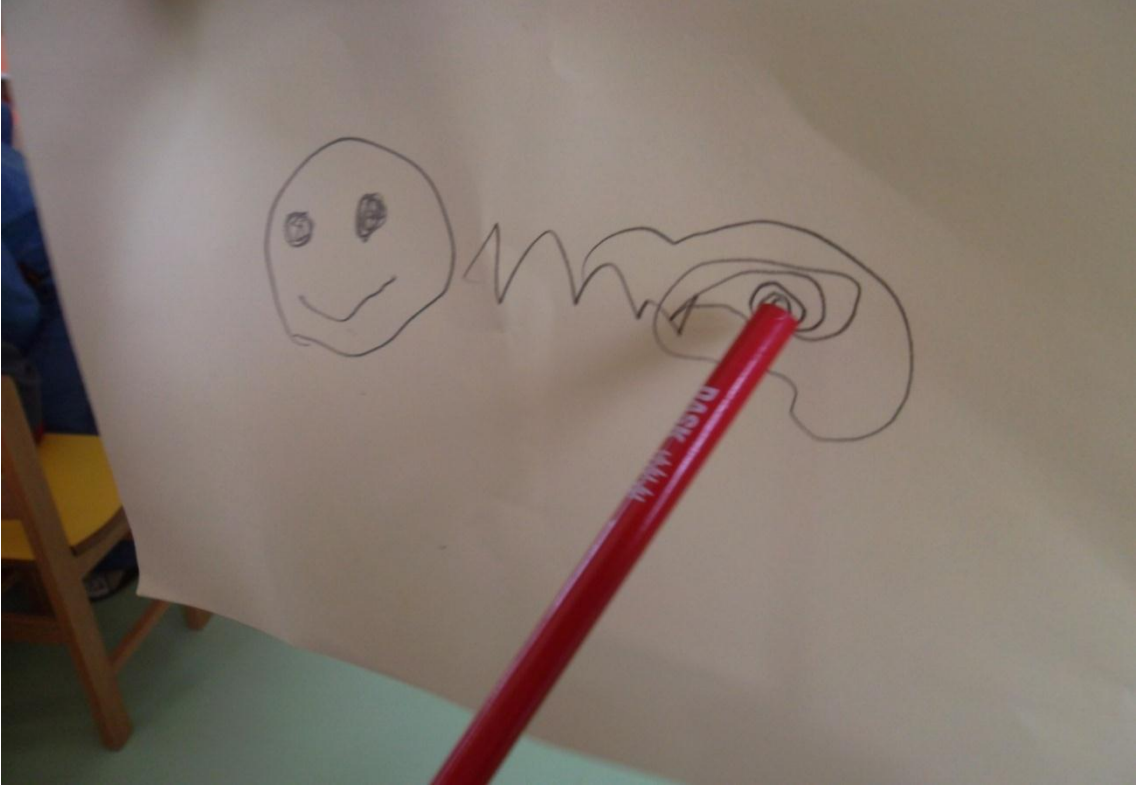
Kaplara koyulan salyangozları sınıfa gelindiğinde saymaya karar verilmiştir. Kaç tane salyangoz toplandı? Hangileri küçük? Hangileri büyük gruplamaya karar verilmiştir.



Çocuklardan biri sümüklü böceğinde sıvısı var o da salyangoz gibi mi? Sorusunu sormuştur. Bu sorunun cevabını hep birlikte araştırmaya karar verilmiştir. Okulda ve evde yapılan araştırmalar sonucunda ikisinde aynı aileden oldukları ve sümüklü böceklere salyangoz da denildiğini öğrenilmiştir. Sümüklü böcek de böcek mi? Adında böcek olan fakat salyangoz ailesinden olan bu tür bir böcek mi? Bu sorunun cevabını hayvan familyalarına ait afişlerle çocukların düşünmelerini ve kendi cevaplarını kendilerinin bulması istenmiştir.

Yumuşakçalarla ilgili izlenen videolar ve hayvan türlerine ait afişler çocukların hayvanların ait oldukları familyalar hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamıştır.

Çocukların projenin başından itibaren doğada, sınıfta ve evde yapmış oldukları resimleri karşılaştırılmıştır. Çocukların inceleme yaptıkça ve her çizimlerinde daha detay çizdiklerini ve salyangozlara isimler verdiklerini, yediklerini, yaşadıkları yeri ve özellikleriyle ilgili ifadeleri kullandıkları fark edilmiştir.



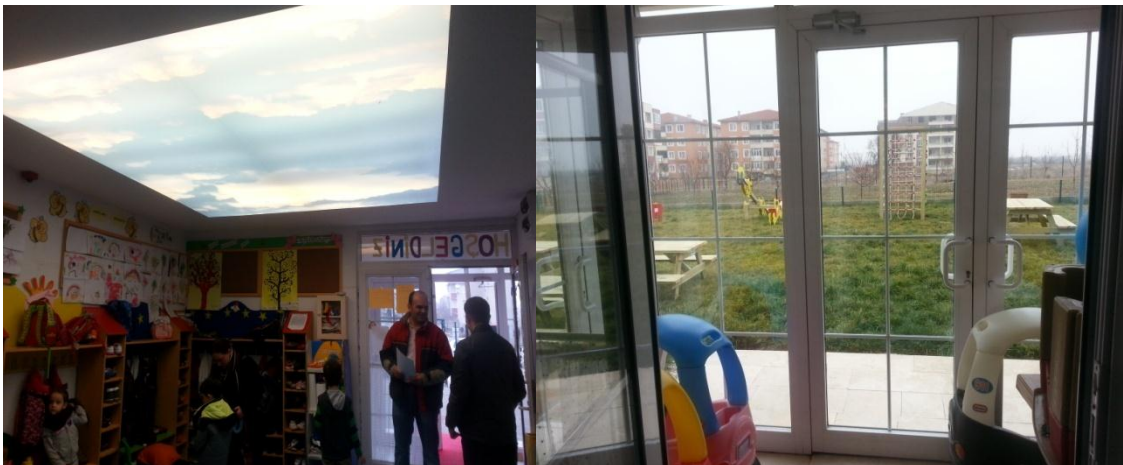
Salyangoza benzer başka hangi hayvanlar var? Hangi yönlerden birbirlerine benziyorlar? Salyangozlar nasıl hareket ediyor? Bu hayvanların müzik eşliğinde taklitleri yapılmış ve drama çalışmasına dönüştürülmüştür. Yağmur yağınca kabuğundan çıkan, bitki yiyen salyangozların yaşamı canlandırılmıştır.

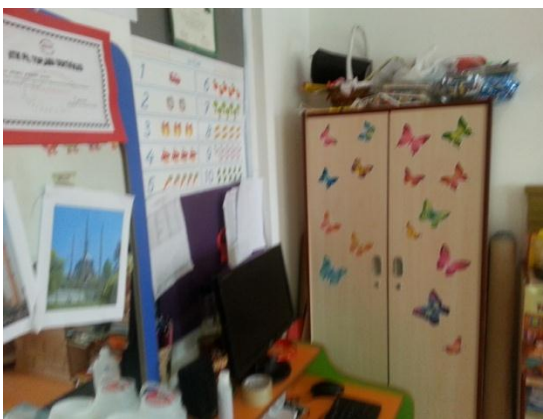


Okul yönetimi aracılığıyla tarla ekimi yapan bir çiftçiye ulaşılmış ve okula gelmek için kendisinin uygun zaman olmadığından kendisiyle röportaj yapılmıştır. Röportaj sınıfta izlenmiş ve zararlı salyangozların bahçelere nasıl zarar verdiği ve hangi yöntemlerle çiftçilerin tarlalarını korudukları konusunda farkındalık kazanılmıştır.

Böceklerle başlayan ve salyangoza dönüşen proje yaklaşık üç hafta sürmüştür. Bu proje daha devam edebilir ancak okulların son haftasında olduğu için yılsonu geldiği için proje sonlandırılmak zorunda kalmıştır. Çocukların proje boyunca yaptıkları resimler, çocukların düşünceleri, gezi fotoğrafları okulun girişindeki alanda sergilenmiştir. Çevre aktif olarak kullanılmış ve özgür bir şekilde çocukların araştırma, inceleme yapmaları sağlanmıştır. Çocuklar böcek projesine ve salyangoz konusuna karşı oldukça ilgilidiler. İşbirlikçi bir şekilde çalışmalara katılmışlardır. Çocukların yaptıkları çalışmalar, kazanımlar çerçevesinde araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve öğretmen günlüğüne aktarılmıştır. İncelenen dokümantasyon (videolar, ses kayıtları, sınıf içi konuşmalar, çocukların resimleri ve gözlem notları) sayesinde araştırmacı ve öğretmen tarafından incelenmiş ve belirlenen kazanım ve göstergelere ulaşıldığı belirtilmiştir. Çocukların çizimlerinde ve yaptıkları resimlerle ilgili hikâyeler oluşturmada ve resimlerini isimlendirmede gelişim gösterdikleri fark edilmiştir.

EK-2: Proje Okulundan Fotoğraflar





ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Arzu AKAR GENÇER
Doğum Yeri	İstanbul
Doğum Yılı	06.02.1986
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Kırklareli Atatürk Lisesi	2000-2004
Lisans	Başkent Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD	2005-2010
Yabancı Dil	Kpds: 65	
İş Deneyimi	Kırklareli Üniversitesi Araştırma Görevlisi	2013-Devam ediyor
	Oluşum Drama Enstitüsü Drama Lideri	2010-2012