

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ALTERNATİF VE
GELENEKSEL YAKLAŞIMLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ
İNCELENMESİ**

G. TÜYENE AKSOY

Gizem TÜYENE AKSOY

BAU 2018

KASIM 2018

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ALTERNATİF VE
GELENEKSEL YAKLAŞIMLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ
İNCELENMESİ**

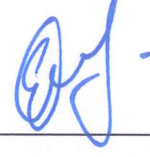
**BAHÇEŞEHİR
ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Gizem TÜYENE AKSOY

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMA DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

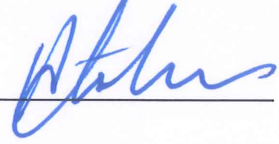
KASIM 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



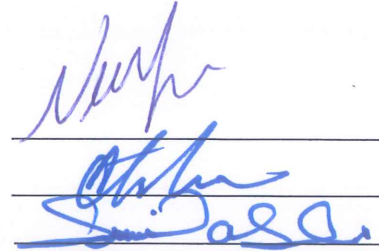
Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan (PAÜ, OÖE)

Dr. Öğrt. Üyesi Atakan ATA (BAÜ, EAP)

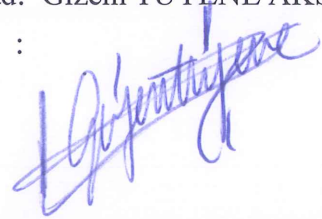
Doç Dr. Sinem VATANARTIRAN (BAÜ, EAP)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad: Gizem TÜYENE AKSOY

İmza :



ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ALTERNATİF VE GELENEKSEL YAKLAŞIMLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Aksoy Tüyene, Gizem

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlama Yüksek Lisans Programı

Tez yöneticisi: Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Kasım 2018, 77 sayfa

Bu çalışmanın amacı, özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin alternatif ve geleneksel eğitim yaklaşımlarına yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada rastgele örnekleme yöntemi ile İzmir ilinde 57 devlet okulu ve 62 özel okulda görev yapan 119 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Araştırmanın verisi, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Karşı Görüş Anketi' ile toplanmıştır. Araştırmanın önemli bulgularından birisi, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik bilgi düzeylerinin düşük düzeyde olması ve öğretmenlik uygulamalarından geleneksel yaklaşım ilkelerine karşı daha olumlu tutum göstermeleridir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Eğitim, Okul Öncesi, Geleneksel Yaklaşım.

ABSTRACT

STUDY OF PRESCHOOL TEACHERS PERSPECTIVES TO THE ALTERNATIVE AND TRADITIONAL APPROACHES IN EDUCATION

Aksoy Tüyene, Gizem

Master's Thesis, Master's Program in Education Administration and Planning

Supervisor: Associate Prof. Dr. Sinem VATANARTIRAN

November 2018, 77 pages

The aim of this study is to investigate level of knowledge and attitudes of private and public preschool teachers towards the alternative and traditional educational approaches. In this study, survey method was used to collect data. With random sampling technique, 119 preschool teachers, 57 of whom work at public schools, participated in the study. Data was collected by using a questionnaire developed by the researcher to examine the knowledge level and attitudes of teachers towards alternative and traditional approaches. One of the important findings of the research is that the knowledge level of private preschool teachers about alternative educational approaches is low compared to that of the public school teachers and they have a more positive attitude towards using traditional approaches in their teaching.

Keywords: Alternative Education, Preschool, Traditional Approach.



Anneme ve Babama

TEŞEKKÜR

Tez alıőmamın planlamasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi, destek, bilgi ve tecrübesini hiç esirgemeyen, her zaman her soruma ivedilikle geri dönüş sağlayıp, yardımcı olan ve çalıőmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bu süre boyunca yanımda olan, desteğini üstümden hiç eksik etmeyen annem Huriye TÜYENE ve babam Selahattin TÜYENE'ye tüm kalbimle teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Ve canım eőim İbrahim AKSOY, destekçim, yol arkadaőım her zaman hem yanımda hem arkamda durduğun için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1 Genel Bakış.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	1
1.3 Araştırmanın Amacı.....	2
1.4 Araştırmanın Önemi.....	2
1.5 Terimlerin İşlevsel Tanımları.....	2
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması.....	4
2.1 Alternatif Eğitim Yaklaşımları.....	4
2.1.1 Maria Montessori.....	6
2.1.1.1 Montessori'nin Eğitim Yaklaşımı.....	6
2.1.1.1.1 Montessori Yaklaşımının Temel Özellikleri... 9	
2.1.1.2 Montessori Eğitim Ortamı ve Materyalleri..... 9	
2.1.1.3 Montessori Eğitimi Etkinlikleri.....12	
2.1.1.3.1 Günlük Yaşam Becerileri Etkinlikleri.12	
2.1.1.3.2 Duyu Eğitimi Etkinlikleri.....13	
2.1.1.3.3 Matematik Etkinlikleri.....13	
2.1.1.3.4 Dil Geliştirici Etkinlikler.....13	
2.1.1.3.5 Kozmik Eğitim (Evrensel Öğrenme)	
Etkinlikler	14
2.2 Reggio Emilia.....	16
2.2.1 Reggio Emilia Yaklaşımının Temelleri	16

2.2.2	Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı	17
2.2.3	Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Programı.....	20
2.2.4	Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmenin ve Çocuğun Rolü.	21
2.2.5	Reggio Emilia Yaklaşımında Dökümantasyon.	22
2.2.6	Reggio Emilia Yaklaşımında Proje Çalışmaları	23
2.3	Waldorf Yaklaşımı.	23
2.3.1	Yaklaşımının Doğuşu ve Temel İlkeleri	23
2.3.2	Waldorf Okullarında Eğitim Programı.....	25
2.3.3	Waldorf Anaokullarında Eğitim Ortamı	27
2.3.4	Waldorf Anaokullarında Öğretmenin Rolü.....	28
2.3.5	Waldorf Okullarında Değerlendirme.	28
2.4	HighScope Yaklaşımı.....	29
2.4.1	Kuramsal Temel İlkeler.....	29
2.4.2	High Scope Yaklaşımında Eğitim Programı	30
2.4.2.1	Günlük Rutin	32
2.4.2.2	PlanlaYapDeğerlendir Zamanı (PDR).....	32
2.4.2.3	Küçük Grup Zamanı	32
2.4.2.4	Büyük Grup Zamanı	33
2.4.2.5	Açık Hava Zamanı	33
2.4.3	High Scope Eğitim Ortamı.....	33
2.4.4	Değerlendirme	35
2.5	Geleneksel Yaklaşım.....	35
2.5.1	Kuramsal Temel İlkeler.....	35
2.5.2	Eğitim Ortamı.....	36
2.5.3	Eğitim Programı	37
2.5.4	Değerlendirme	37
3.	Bölüm: Yöntem.....	38
3.1	Araştırmanın Modeli	38
3.2	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	38
3.3	Veri Toplama Araçları	38
3.4	Verilerin Toplanması	39
3.5	Verilerin Analizi.....	40

4. Bölüm: Bulgular	41
4.1 Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımları İle İlgili Bilgi Düzeyleri41	
4.1.1 Öğretmenlerin Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler.....	41
4.1.2 Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum İle Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	46
4.2 Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimine Yönelik İnanç ve Tutum Anketine İlişkin Betimsel Analizler	51
4.2.1 Alternatif Yaklaşım Yönelik Betimsel Tablolar.	51
4.2.2 Geleneksel Yaklaşım Yönelik Betimsel Analiz.	53
5. Bölüm: Tartışma ve Sonuçlar.....	56
5.1 Tartışma.....	56
5.2 Sonuçlar.....	57
5.3 Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler	61
KAYNAKÇA.....	62
EKLER	
A. Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Karşı Görüş Anketi70	
B. Özgeçmiş	75

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Montessori'nin Duyarlı Dönemleri ve Özellikleri	8
Tablo 2 Katılımcılara İlişkin SosyoDemografik Özelliklerin Dağılımı.....	40
Tablo 3 Öğretmenlerin Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	42
Tablo 4 Öğretmenlerin Eğitim Ortamı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	43
Tablo 5 Öğretmenlerin Eğitim Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	44
Tablo 6 Öğretmenlerin Öğretmen ve Öğrenci Rolü Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	45
Tablo 7 Genel Kuramsal İlkeler, Eğitim Ortamı, Eğitim Programı ve ÖğretmenÖğrenci Rolüne İlişkin Betimsel Analizler	46
Tablo 8 Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum ile Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	47
Tablo 9 Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum ile Eğitim Ortamı Boyutuna İlişkin Analizler	48
Tablo 10 Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum ile Eğitim Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	49
Tablo 11 Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum ile Öğrenci ve Öğretmen Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	51
Tablo 12 Alternatif Yaklaşımaya Yönelik Betimsel Tablolar	52
Tablo 13 Geleneksel Yaklaşımaya Yönelik Betimsel Tablolar.....	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Eğitim Ortamlarında Köşeler İçin Uygun Yerleşim Planı..... 37



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, genel bakış, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1 Genel Bakış

Bugünün dünyasında yaşadığımız sorunlara, içinde bulunduğumuz durum ve olaylara bakıldığında her problemin kaynağındaki ortak noktanın eğitim olduğu görülmektedir. Dünya da da bu anlamda eğitim sistemlerinde değişiklikler yapılmış ve farklı eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Ülkeler kendi içlerinde dokularına ve durumlarına uygun olarak zaman zaman farklı eğitim anlayışları benimsemiştir. Ortaya çıkan alternatif eğitim yaklaşımları hala uygulanmaktadır. Ülkemiz eğitim sistemine baktığımızda geleneksel yaklaşımda ilerlediğini görmekteyiz. Aslında yurt dışında olumlu sonuçlar kaydeden bu alternatif eğitim yaklaşımlarının ülkemizde neden benimsenemediği ve bu yaklaşımlar hakkında ne kadar hâkim ve bilgi sahibi olduğumuz tartışılmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Tüm dünya da Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope eğitim yaklaşımları benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Çocukların karakter ve öğrenme farklılıkları göz önüne alındığında aslında öğrenciye uygun bir alternatif yaklaşımı, öğrenciyi oldukça ileri götürmektedir. Bu sebeple ülkemizde de tek tip bir eğitim yaklaşımdan ziyade alternatif seçeneklerin olması eğitim düzeyimiz ve başarımızı için oldukça önemlidir. Fakat öğretmenler ve veliler olarak aslında bu yaklaşımlara hâkim değiliz. Okul öncesi öğretmenlerinin bu yaklaşımlardan haberdar ve bilgi sahibi olması için geç kalıyoruz. Veliler için ise bu yaklaşımlara hâkim olabilecek ya da doğru yaklaşım için sağlıklı karar vermelerini sağlayacak alternatif okullar ve yaklaşımlara hâkim öğretmenler oldukça az sayıda. Bu araştırma da yapılacak ölçekler ile okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitime bakış açılarının

belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Amacı

İzmir ili içerisinde bulunan özel kurum ve devlet okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin alternatif ve geleneksel eğitime karşı tutumlarının incelenerek, karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımları ve geleneksel eğitim yaklaşımlarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?

1.1 Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile çalıştıkları kurum türü arasında ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanmayı tercih ettikleri eğitim yaklaşımları nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bugüne kadar yapılan araştırmalar genel olarak bir ya da iki alternatif yaklaşımı ele alan incelemelere rastlanmıştır. Öğretmenlerin bir ya da iki alternatif eğitim yaklaşımına yönelik tutum ve bilgi düzeylerinin araştırıldığı çalışmalar bulunmuştur. Ancak yapılmış olan çalışmalar okul öncesi öğretmenleri özelinde yapılmamış ve alternatif ve geleneksel yaklaşım tutumları bazında genel olarak değerlendirilmemiştir. Bu araştırmada ise Montessori, Reggio, Waldorf, High Scope ve geleneksel eğitim yaklaşımları genel kuramsal ilkeleri, eğitim ortamları ve materyalleri, öğretmenin rolü, eğitim programları ve değerlendirme süreçleri göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Bu nedenle, kurumlarda görev yapan ve kurum yöneticilerinin tutum ve düşüncelerinin belirlenmesi için önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

1.5 Terimlerin İşlevsel Tanımı

Alternatif Eğitim Yaklaşımı: İnsancıl yaklaşımları benimseyen eğitimcilerin öğretmeyi sistematik ve robotik bir duruma getiren eğitim sistemine karşı ortaya

çıkardıkları pedagojik yaklaşımlara alternatif eğitim yaklaşımları denir (Mazlum, Memduhoğlu ve Alav, 2015).

Geleneksel Eğitim Yaklaşımı: Haktanır (2007:2) geleneksel eğitim yaklaşımını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Okul öncesi eğitim, 072 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu tanım doğrultusunda uygulanan eğitim yaklaşımına geleneksel eğitim yaklaşımı denir.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Alternatif Eğitim Yaklaşımları

Mazlum, Memduhoğlu ve Alav (2015) çalışmalarında, yaklaşık iki yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre’de J.H.Pestalozzi, Almanya’da F. Froebel ve ABD’de A.B. Alcott gibi insancıl yaklaşımı benimseyen eğitimciler öğretmeyi sistematik ve robotik bir duruma getiren eğitime karşı çıkmış, reel ve korumacı ilişkiler, araştırma özgürlüğüne anlam ve amaç için doğuştan gelen arayışa dayalı pedagojiler uygulandığını belirtmiştir. Bu reform ile birlikte öğrencilerin başarılarında görülen değişimler alternatif okulların artmasına sebep olmuştur. Özellikle ABD’de 1960 ve 70’lerin başında oldukça artış göstermiştir.

ABD Oregon Eyalet yasalarının ve eğitim standartlarının başarmakta yetersiz kaldıkları ve bu standartların üzerinde performans gösteren öğrencilerin aldığı eğitimlere alternatif eğitim adını vermiştir (Mazlum, Memduhoğlu ve Alav, 2015). ABD ve diğer ülkelerde eğitimciler, gençler ve anebabalar teknokrasinin doğruluğunu sorguladıklarında buna bağlantılı olarak uygun öğrenim yerleri talep etmişlerdir ve böylece alternatif eğitimler ortaya çıkmıştır.

Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin genel olarak okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda yalnızca ismen bilgi sahibi olduklarını fakat birebir herhangi bir farklı eğitim yaklaşımını günlük eğitim akışlarına ve eğitim programlarına açıkça yansıtamadıkları ve sınıflarında uygulama da sıkıntı yaşadıklarını aktarmışlardır.

John Holt ve Ivan Illich gibi eğitimciler öğrenenlerin sosyal ilişkiler kurmak ve etkinliklere istedikleri gibi katılabilmeleri için özgür olmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Öğrenmenin doğal ortamda ve kendiliğinden olduğunu, bu sebeple gerçek öğrenme okulsuz bir ortamda kendiliğinden olmalıdır (Kaya, 2015).

Birbirinden farklı birçok alternatif eğitim çeşidi vardır. Bunların hiçbiri birbirinden üstün ya da iyi değildir. Bu yaklaşımların en önemli ayırt edici özelliği ‘bireye uygun’ olmasıdır. Bireye uygun olarak tek ve sistemden farklı yapılandırılmış, bireyler arasındaki ilişkileri içermektedirler (Miller, 2010).

Bryant, alternatif okulların öğrenciye yönelik eğitim sürecini değiştirebildiğini, geleneksel sosyal tabulardan uzak, bireysel farklılıklarını ön planda tutan, bireysel sosyal ilişki başarısını önemseyen bir eğitim yaklaşımı olduğunu belirtmektedir (akt.Miller, 2014).

Kılınç vd. (2018) çalışmalarında ve önceki yapılan araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yaklaşımlarını uygulamada eksik olmalarının sebebi olarak, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin eksik olabileceğini, sınıflarında uygulama yapabilecek çeşitli donanıma sahip olmamaları gibi nedenlerin etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Loftin ise, alternatif okulların seçim, her öğrenciye açık olmak, süreklilik, tek bir seçeneğin olmadığı, bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim programından, daha küçük okullar olduğunu ve paylaşarak karar verme süreçlerinden oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Miller, 2014, s.1314).

Alternatif okulları geleneksel okullardan şu maddeler ile ayırmak mümkündür (Miller, 2014, s.11):

- Alternatif okullarda aileler, öğrenciler ve yönetim her zaman aynı düşünce de olmayabilir,
- Daha çok temel eğitimden farklı bir bakış açısı ve sistemi belirlerler,
- Alternatif eğitim modelleri, genelde uzun bir sürede ortaya çıkmış ve geçmişleri eskiye dayanmaktadır,
- Farklı modelleri vardır ve her modelin kendine özgü yöntem ve teknikleri bulunmaktadır,
- Genel yaklaşımlı okullara göre daha küçük ve az sayıda topluluklardan oluşur.

Genel olarak alternatif eğitim yaklaşımlarına karşı görüşlere bakıldığında,

okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin içeriklerinin zenginleştirilmesi, değiştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018).

Kılınç vd. (2018) çalışmalarında, okul öncesi eğitim lisans programlarında alternatif yaklaşımlara yönelik zorunlu derslerin yer almasında, öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiği ve sahaya çıktıklarında çeşitli uygulamaları yapacak yeterliğe sahip olmaları açısından önem taşıdığını belirtmiştir.

Eğitim felsefeleri, bir okulun görüşlerini, inançlarını ve düşünce tarzlarını yansıttığı ve hedef ile içeriğini etkilediği için program geliştirmelerde oldukça önemlidir. Çünkü eğitim felsefesi, eğitimci ve yöneticilere okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede fikir sağlar. Okulun ne için olduğu, hangi içeriklere sahip olduğu, nelere değer verdiği, öğrencilerin hangi öğretim teknikleri ile öğrendiği konusunda yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012).

Baş (2015) çalışmasında, öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıfta tercih ettikleri öğretme-öğrenme yollarına karşılık geldiğini belirtmiştir.

2.1.1 Maria Montessori.

Okul yöneticisi kavramının alan yazında incelenmesinden önce, örgüt olarak eğitim kurumları ve yönetim ile ilgili kavramsal bilgilerden söz edilmesi, eğitim yönetiminde yöneticinin varlığının ortaya konulması oldukça önemlidir.

2.1.1 Montessori'nin eğitim yaklaşımı. Montessori (1975) Montessori'nin eğitim yaklaşımını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Hayatın en önemli dönemi üniversite çalışmaları değil, doğumdan altı yaşa kadar olan süredir. Çünkü bu, bir çocuğun gelecekte olacağı yetişkini inşa ettiği dönemdir. Sadece zekâ değil, insanın bütün mümkün becerileri bu dönemde oluşur. Hiçbir yaşta çocuk, zekice bir yardıma, bu dönemde olduğu kadar ihtiyaç duymaz.

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Dr. Maria Montessori (1870–1952), kendi ismi ile anılan ilk 'Çocuk Evi'ni' 1907'de Roma'da açmıştır. Roma

Üniversitesi Tıp Fakültesi'ni bitiren Montessori, daha sonra aynı üniversitenin psikiyatri bölümüne girmiş, ve bu dalda uzman olmuştur. Psikiyatri bölümündeki görevi sırasında zihinsel engelli çocuklarla ilgilenmiş ve onların özel bir eğitimden geçirilerek gelişmelerine yardımcı olunabileceği kanısına varmıştır. Bu düşünceden hareketle özel eğitim alanının öncüleri olan Itard ve Seguin'in çalışmalarını incelemiştir. Zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalardan aldığı olumlu sonuçlar üzerine, aynı yöntemlerin normal çocuklar için de kullanılabileceğini düşünerek, çalışmalarını eğitim alanına yöneltmiştir. Bu konudaki bilgisini arttırmak amacı ile Roma Üniversitesi'nde Felsefe, Psikoloji ve Antropoloji öğrenimi görmüştür (Montessori, 1997; akt. Akyol ve Oğuz, 2006, s.244).

Montessori, çocukların gelişim evrelerini (06),(612) ve (1218) olarak 3 gruba, (06) yaş grubunu ise kendi içerisinde (03) ve (36) yaş olmak üzere ikiye ayırır.06 yaş döneminde çocuğun özel yeteneklere sahip olduğunu düşündüğü için bu dönemin çocuğun en hızlı ve en fazla öğrendiği dönem olarak nitelendirmiştir (Schafer, 2006; akt. Durakoğlu, 2011).

Montessori' ye göre, her dönemin farklı özellikleri vardır ve her dönem bir önceki dönemin tamamlayıcısıdır. Bu sebeple bir önceki evre yeterli düzeye geldiğinde bir sonraki evreye geçiş olabilmektedir. Bu dönemin önemli bir dönem olduğunu ve karakter bozukluğunun bu dönemde büyük ölçüde düzeltilebildiğini vurgulamaktadır (Hornberger,1982; akt. Durakoğlu, 2011).

Montessori, 2 buçuk ile altı yaş arasında çocukların özel bir dönemde olduğunu, bu dönemde eşlik eden en büyük karakteristik özelliğin duyarlılık dönemi (perido sensitivo) olduğunu söylemektedir (Pollard, 1990).

Tablo 1

Montessori' nin Duyarlı Dönemleri ve Özellikleri

Düzen Duyarlılığı (13 yaş)	Çocuğun, içinde yaşadığı çevreyi anlayabilmesi için kendini güvende hissetmelidir ve bunun içinde gerekli ortamın hazırlanması önemlidir.
-------------------------------	---

Tablo 1 (devam)

Duyu Düzenlemesi (04 yaş)	Çocukların, duyularını aktif olarak kullanmaları, çevrelerini keşfedebilmeleri ve zihinsel süreçlerini çalıştırabilmeleri için önemli bir dönemdir.
Duyu Düzenlemesi (04 yaş)	Çocukların, duyularını aktif olarak kullanmaları, çevrelerini keşfedebilmeleri ve zihinsel süreçlerini çalıştırabilmeleri için önemli bir dönemdir.
Motor Becerilerin Düzenlenmesi (18 ay 4yaş)	Çocuğun dokunduğu şeyleri içselleştirebilmesi için motor becerilere hitap eden beyin bölgesinin geliştirilmesi ve buna yönelik materyallerin çocuğun çevresinde bulundurulması gerekir.
Küçük Nesnelere Duyarlılık (1830 ay)	Dikkat ile ilişkilendirilmiştir. Çocuk, gördüğü küçük nesnelere dikkat ederek odaklanmakta ve ardından onu kullanmaya başlamaktadır.
Sosyal Davranışlara Duyarlılık(2,56 yaş)	Çocuk, emici zihin aracılığı ile içinde bulunduğu toplum ile ilgili özellikleri öğrenir. Montessori sınıflarında karma yaş uygulaması ile çocuklara gerçek yaşamdaki durum sunulur. Amaç, çocuğun bu ortamda en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmesidir.

Tablo 1’de Montessori’nin duyarlı dönemleri ve özellikleri özetlenmiştir (Temel ve Toran, 2012; Derman ve ark., 2010).

Montessori ‘ye göre, ‘duyarlılık dönemi’ belirli bir karakterin kazanımıyla ve belirli bir süreyle sınırlıdır. Bu nedenle her karakter ancak geçici bir gücün yardımıyla belirlenir. Öyleyse gelişim canlıların özünde var olan kalıtsal bir güçtür.

Ancak çocuk, duyarlılık döneminin yönlendirmelerine göre hareket etmezse doğal bir biçimde öğrenme fırsatını kaybeder (De Bartolomeis,1973; akt. Durakoğlu, s.8).

2.1.1.1.1. Montessori yaklaşımının temel özellikleri. Montessori yaklaşımında önemli olan bazı ana unsurlar vardır, bunlar Montessori yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Mallory, 1989; Montessori, 1997):

- Montessori çocuklara farklı bir anlayışla yaklaşmaktadır.
- Montessori yaklaşımı, çocuklara uzman Montessori öğretmenlerinin ve özel olarak geliştirilmiş, Montessori araç- gereçlerinin yardımı ile kendi yeteneklerini kullanabilmeleri ve kendi adımlarıyla gelişebilmeleri için sağlıklı ve sağlıklı bir sistem sunmaktadır (Mallory, 1989; akt. Durakoğlu, 2011).
- Montessori, çocuğu olduğu gibi görür. Montessori yaklaşımı, çocuğa kendi kendine uygulayarak, en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını sağlar.
- Montessori yaklaşımı, çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Sistem, çocuğun doğal büyümesine ve gelişmesine uygun, ancak henüz yapmaya hazır olmadığı şeyleri yapmasına izin vermeyen bir sistemdir.

2.1.1.2. Montessori eğitim ortamı ve materyalleri. Montessori materyalleri çocuğa çevresini keşfetmek için fırsat sunar. Bu materyaller çocuğun kullanabileceği boyutlarda düzenlenmiş gerçekçi özelliklere sahip olmalı ve yaratıcılığı destekleyici nitelikte olmalıdır (Erişen ve Güleş, 2007; Akt. Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral, 2012).

Montessori yaklaşımında yapı ve düzen çok önemlidir. Düzenin içselleştirilmesi yolu ile çocuk çevresine güvenip, olumlu yönde iletişim kurmayı öğrenir (Dere ve Temel, 1999).

Montessori bir kişiyi başka bir kişinin eğitebileceğine inanmamaktadır. Bu nedenle de 'kendi kendine öğrenmeyi' felsefe olarak benimsemektedir (Orem, 1970). Öğretmen Montessori yaklaşımında rehber durumundadır. Çocukları gözlemler ve onların etrafı keşfetmelerine rehberlik etmektedir (Köksal, Akyol ve Oğuz, 2006). Çocuk bu özel şekilde dizayn edilmiş çevre içinde kendi kendini eğitirken, kendine

güven kazanmış olur. Montessori özgür bırakılan çocuğun kendisini daha rahat ortaya koyabileceği düşüncesini savunduğu için öğrenim sürecindeki bazı teknik sınırlar dışında çocuklar olabildiğince bağımsızdır (Oktay, 1985).

Montessori eğitim ortamlarında hayali oyunlar yerine gerçek oyunlara yer verilmektedir. Bu oyunlarda da gerçek nesnelere çocuğun temas halinde olması önemlidir. Montessori okulunda çocuk, özel olarak tasarlanmış Montessori materyalleri ile kendi kendine de öğrenmektedir. Bunlar çocuk için uygun, genellikle basit, küçük, kendi kendini düzelten materyallerdir. Böylece eğer çocuk bir hata yaparsa, materyale bakarak yaptığı hatayı düzeltebilmektedir. Çocuk düzeltmeyi kendisi yaptığı için bir yetişkin çocuğa yaptığı hatayı söylemek zorunda kalmaz, çocukta bu süreçte incinmemiş olur (Dere ve Temel, 1999).

Montessori sınıflarında ve okullarında çocuklar serbestçe dolanmakta özgürdürler. Çocuk isterse sınıf içinde isterse sınıflardan çıkılan açık alanlara çıkabilmektedirler. Bu özgürlükten dolayı Montessori okullarında geleneksel yaklaşımdaki gibi oyun zamanı, dinlenme zamanı, etkinlik zamanı gibi bölünmüş zamanlar bulunmamaktadır (Dere ve Temel, 1999).

Montessori sınıflarında düzen, görünüş ve atmosfer çok önemlidir. Bu nedenle, ilgi çekici ve düzenli tasarlanmışlardır (Temel, 1994). Sınıflarda kullanılan renkler canlı, ilgi çekici ve birbirleriyle uyumludur. Sınıfın atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler biçimdedir (Dere ve Temel, 1999). Montessori sınıfı, farklı alanları kapsamaktadırlar. Montessori sınıflarında uygulamalı yaşam alıştırmaları, duysal alıştırmalar, gerçek materyallerden ve lavabodan oluşan mutfak köşesi, matematik araçları, kitaplardan oluşan dil köşesi, okuma yazma araç gereçleri, tahta yemek kaşığı ve yöresel kıyafetlere ait farklı dokudaki kumaşlar gibi yöresel araçgereçlerin bulunduğu köşeler yer almaktadır. Buna ek olarak, yumuşak bir halı ile çocukların ilgisini çekebilecek, kitapların resimlerine bakabilecekleri veya kitap okuyabilecekleri bir köşe bulunmaktadır.

Montessori sınıflarında her materyal ya da oyundan bir adet bulunmaktadır. Çocuklar böylece bir materyali kullanmak için arkadaşının çalışmasının bitmesini beklemek zorunda olduğunu öğrenmektedir (KöksalAkyol ve Oğuz, 2006).

Montessori yaklaşımında bulunan “uygulamalı yaşam alanı”, özellikle iki buçuküç buçuk yaş arası çocuklar içindir. Çocuk, bu alanda, kendi kendine vakit geçirmeyi ve çevresiyle ilgilenmeyi öğrenir. Bu alanda, çocuk özel olarak hazırlanmış kalıplar üzerinde düğme ilikleme, fermuar açma, kapatma, iğneleme, kemer bağlama gibi objeleri kullanarak kendi kendine giyinmeyi öğrenir. “Duygusal alan” çocuğa, dünyayı öğrenmesi için, duygularını kullanabilmeyi öğretir. Bu alanda, çocuk, farklı yükseklikleri, uzunlukları, ağırlıkları, renkleri, sesleri, kokuları, şekilleri kavramayı öğrenir (Mallory, 1989).

Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunması Montessori de toplumsal ve sosyal iletişimde gelişmelerini sağlar. Özellikle büyük çocukların küçüklere örnek olmaları ve onlara gerçekten ihtiyaç duydukları zaman yardım etmeleri, hem büyükler, hem küçükler yönünden olumlu bir yaklaşım sağlamaktadır. Çünkü ona göre büyük çocukların daha küçük yaşlardaki çocuklara yaptıkları yardımlarda yetişkinlerinkinde olduğu gibi aşırı koruyuculuk yoktur. Büyük çocuklar, küçük bir çocuğun ne zaman gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunu yetişkinden daha iyi anlarlar ve bu konuda küçüğün özgürlüğüne daha saygılıdır (Pines, 1969; Evans, 1971; Aytaç, 1972; Lillard, 1973).

Evans, Montessori’ nin dilin dil gelişim özellikleri geliştirilmesine ilişkin çalışmalarında esas aldığı gelişim özelliklerini şöyle özetler:

1. İsimlendirme evresi
2. Fark etme evresi
3. Telaffuz evresi.

Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir sistemdir. Montessori’ nin çocuğun eğitiminde önemle durduğu bir başka konu da ana dilinin geliştirilmesidir. Montessori eğitim yaklaşımında, çocuklar harflerin isimlerini sırayla öğrenmeden önce harflerin fonemlerini öğrenirler. Çünkü bunlar ileride okuyabilmeleri için gerekli olan kelimelerin sesleridir. Öğretmen dile ilişkin alıştırılarda bu düzeni izlemeli ve nesnenin hangi özelliğini tanıtmak istiyorsa, kullandığı dilde bu özelliği vurgulayan

sözcüklere yer vermelidir. Çocuklar bu fonemleri öğretmenin verdiği zımparalı harflere dokunarak öğrenirler. Yazma çalışmaları veya harf kartlarını kullanarak kelime üretmek, Montessori eğitim yaklaşımında okuma alışkanlığı kazandırır. Çocuklar gramer kurallarını oyunlarla öğrenir. Örneğin; isimler nesnelere verilen adlardır, sıfatlar isimleri tarif eder ve fiiller hareket bildiren kelimelerdir (BaykoçDönmez, 1986; <http://www.izcicocuk.com/tr/montessori.asp>). Çocuğun nesnenin sözü edilen özelliği ile ilgili kavramı içeren sözcükleri kullanabilmesi için kendisine fırsat verilmesi ve özendirilmesinin gerekliliği de yöntemin bir parçasıdır (Evans, 1971). Bu noktada Montessori'nin amacı, çocuğun serbestçe kendini ifade etme yeteneğini kazanmasından çok, dilin kavramlara ilişkin yönünün yapılaştırılmış alıştırmalar yardımı ile geliştirilmesidir (Lewis, 1977).

Montessori, gelişim ve öğrenme için malzemenin nasıl kullanılacağına çocuğa gösterilmesinin yeterli olmayacağını, çocuğun kendisinin yaparak yeni bilgiyi öğrenebileceğini savunmaktadır (Oktay vd., 2003).

2.1.1.3. Montessori eğitimi etkinlikleri. Montessori eğitiminin beş temel etkinlik alanı bulunmaktadır. Bunlar; günlük yaşam becerileri, duyu eğitimi etkinlikleri, matematik etkinlikleri, dil geliştirici etkinlikler ve kozmik eğitim etkinlikleridir.

2.1.1.3.1. Günlük yaşam becerileri etkinlikleri. Montessori günlük yaşamda yapılan uygulamalarında birebir gerçek materyallerle oyuna da yansıtılması gerektiğini savunmaktadır. Bu sebeple de ortamdaki çocuğun etkinlikleri yalnızca öğretim materyalleri kullanarak yapması ile sınırlı olmamalıdır. Günlük hayatta kullanılan nesnelere ile uğraşan çocuk pratik yaşam ile ilgili işleri öğrenmektedir. Çocuğun gerçek materyallerle su ile meyve yıkaması, yerlerin tozunu alması, suyun döküldüğü yeri silmesi, leke çıkarması, halı sermesi, ütü yapması bu tip işlerden bir kısmıdır. Bunlar çocuktaki öz bakım becerilerini değil, dokunma ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çocuk bu temaslar ile nesnelere dokunma farklı özellikleri fark etmektedir. Bu da çocuğun bilişsel gelişimini desteklemektedir (Durakoğlu, 2011; akt. Ayhan, Aral, Mutlu ve Ergişi, 2012).

Günlük yaşam becerileri, çocukların öz bakım ve motor gelişimlerini de

desteklemektedir. Bu etkinlikler çocukların kendi işlerini kendilerinin yapmasını ve bunu fark etmelerine sebep olarak çocukların özgüvenini geliştirmektedir. Aynı zamanda gerçek materyaller ile gerçeğe yakın oynama çocuğa çevresinde olup bitene karşı sorumluluk ve farkındalık yüklemektedir (Tuğluk, 2006).

2.1.1.3.2. Duyu eğitimi etkinlikleri. Çocuklarda duyu eğitimi 06 yaş arasında başlamaktadır. Montessori içinde duyu eğitimi çok önemli bir yer tutmaktadır. Duyu eğitimi etkinlikleri, temel ihtiyaçlarını giderme ve hareket etme isteği uyandırır. Çocuğun kendi başına çalışması, kullanacağı materyali kendisinin seçmesi, çalışmasında kendi göre zaman ayarlaması yapmasını sağlar. Bu süreçte çocuklar paylaşmayı, planlamayı, fikir edinmeyi, uzlaşmayı, uyumlu bir birey olmayı ve birlikte çalışmayı öğrenir. Duyu eğitimi etkinlikleri, zihinsel faaliyetleri de içerir ve materyaller aracılığı ile kavramların öğrenilmesini sağlar. Duyu eğitiminde bilgi, beceri ve kavramların çocuğa kazandırılabilmesi için bazı materyaller kullanılır. Çocuk bu materyaller ile beş duyusunu aktif kullanarak ağırlıkları, boyutları, geometrik cisimleri, kokuları, sesleri, tatları ve farklı dokulu yüzeyleri keşfeder ve pekiştirirler (Montessori, 1975). Ancak duyu eğitimindeki bu alıştırmalar, çocukların düzgün bir biçimde kalem tutmaları için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle farklı materyallerden de destek olarak yararlanılır (Durakoğlu, 2008).

2.1.1.3.3. Matematik etkinlikleri. Montessori eğitiminde matematik etkinlikleri, çocuğun zihinsel tahminlerde bulunmasını, yaratıcı düşünmesini ve soyut kavramları somutlaştırarak öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Matematik materyalleri çocukların sayı kavramlarını geliştirmesine, tek ve çift rakamları tanımada, miktarları, sembolleri, sayı saymayı ve dört işlemi yapmayı öğrettiği için bilişsel alanı çocukların bir arada çalışmasını sağladığı için de sosyalduygusal alanı desteklemektedir. Aynı zamanda bu materyaller çocuklara toplamaçıkarma, çarpma bölme gibi basit matematiksel işlemleri de sezdirebilmektedir (Yiğit, 2008).

Montessori eğitimi alan dörtbeş yaş çocuklarının, geleneksel öğretim yöntemi kullanılan dört ve beş yaş çocuklarına göre sayı kavramı kazanmada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Yiğit, 2008).

2.1.1.3.4. Dil geliştirici etkinlikler. Montessori dil eğitiminde okuma

yazmaya önem vermektedir. Çocuklarda yazma becerisinin okuma becerisinden önce oluştuğunu ifade etmektedir. Çocuklar dil gelişiminde öncelikler harflerin seslerini öğrenirler. Çocuklar bu sesleri öğretmenlerinde desteğiyle bir Montessori materyali olan zımparalı harfler ile öğrenirler. Zımparalı harfler çocukların ilgisini çekmekte ve arttırmaktadır. Bu da çocukların kolay adapte olmasını ve çabuk öğrenmesini sağlar. Sınıflarda her materyalin üzerinde isminin yazması da dil gelişimi için çok önemlidir. Çocuk nesnenin üzerinde isminin yazdığını görünce onun yazımını görüp, öğrenmektedirler. Bunlar dışında dil gelişimi etkinliklerine; çizgi etkinlikleri, cisimlerle yapılan ses etkinlikleri, okumaya yönelik materyaller, sözel ifade geliştirici etkinlikler örnek verilebilir (<http://www.minikokul.com/montessorimetoduvedilgelisimi/>).

Çocukların sınıflarında yazılı sembollere maruz kalması bu sembolleri anlamlarına ve okumada hız kazanmalarına fırsat sunar. Aynı zamanda dil geliştirici etkinlikler ile çocuklar kendi kelime hafızalarını farkında olmadan güçlendirir, kendilerini kolay ifade etmelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olur (Köksal, Akyol ve Oğuz, 2006).

Prendergast yapmış olduğu araştırmada, ‘‘Montessori yönteminin çocukların okula hazır bulunuşluluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu çocukları ile normal programa göre eğitim alan anaokulu çocuklarının alıcı dil puanlarında anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuşlardır’’(Prendergast, 1969, Akt: Mutlu & Ergişi & Ayhan & Aral, ss:122).

Erben, çalışmalarında Montessori materyallerinin çocukların alıcı dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Erben, 2005, Akt: Mutlu, Ergisi, Ayhan ve Aral, 2012, s.122).

Yapılan başka bir çalışmada Montessori eğitimi alan beşaltı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerinin bu eğitimden yararlanmayan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kayılı ve arkadaşları, 2010, Akt: Mutlu vd., 2012, s.122).

2.1.1.3.5. Kozmik eğitim (evrensel öğrenme etkinlikleri). Montessori’ye göre

bu yaklaşımın kilit düşüncesi ilk kez 1935 yılında Londra’da sunulan Kozmik Eğitim’dir (Wolf, 2004; Akt. Büyüктаşkapu, 2012). Montessori eğitiminde kozmik eğitim çalışmaları, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda çocuğa ilk olarak yaşadığı ülkenin, tarihini, geleneklerini, müziğini, danslarını, yemeklerini öğretirken bir sonraki adımda ise diğer ülkeleri tanıtarak yaşadığı dünyaya ve çevreye karşı farkındalığının gelişmesini sağlamaktadır (Çakıroğlu, 2009). Montessori bu eğitimde galaksi, samanyolu, güneş sistemi, gezegenler, dünyamız ve dünyanın oluşum aşamaları, ilk canlı türleri, bütün bitki çeşitleri ve insanlar ile ilgili çalışmalara yer vermektedir (Wolf, 2004).

Montessori sınıflarında çocuğun dünya ve doğayı anlaması için ilişkilendirilen ‘‘kültür Alanı’’ isimli bölümler bulunmaktadır. Burada biyoloji, coğrafya, bilim ve tarih üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Isaacs, 2007).

Biyoloji çalışmalarında, bitki ve hayvanların sınıflandırılması yapılmaktadır. Böylece çocuğun yaşam ve çevre sorumluluğuna yönelik duyuları gelişmektedir. Coğrafya çalışmalarında, çocuğun kendi kültüründen başka kültürlerinde varlığını öğrenmesi, tanınmasının evrensel barış anlayışını kazandıracakı düşünölmektedir.

Tarih çalışmaları çocuklar için daha soyut olan kavramlardır. Fakat Montessori bu soyutluğu çocuklarda örneğın bilim köşesinde yetiştireceğı bir bitkinin gözlemi yaparken kayıt ve tarih tutmasıyla somutlaştırılabileceğini savunur (Toran, 2011).

Bilim çalışmaları çocukların dünyayı ve çevrelerine karşı farkındalıklarını yükseltmelerini sağlar. Dünyayı kendilerinden başka farklı canlılarla paylaştığına dair fikir sahibi olurlar (Büyüктаşkapu, 2012).

‘‘Yapılan çalışmaları ile çocukta yaradılıştan gelen merak duygusu ve keşfetme, projeler ve deneylerle desteklenir ve geliştirilir. Bitki ve hayvan grupları düzenli bir şekilde çalışılarak çocukta onlara karşı sevgi ve takdir etme duygusu yaratılır’’ (Köksal & Akyol ve Oğuz, 2006, Akt: Mutlu & Ergişi & Ayhan & Aral, 2012, s. 123).

Akyol ve Oğuz (2006) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında

yapılan eğitim programlarının yanı sıra ek olarak Montessori yaklaşımının da dahil edilerek öğretmenlere ve ebeveynlere bakış açısı kazandırılabilmesini söylemiştir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerinde Montessori eğitimi konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.2. Reggio Emilia

2.2.1. Reggio Emilia yaklaşımının temelleri. Pekdoğan (2012), yaptıkları analizlerde erken çocukluk eğitiminde kullanılan çağdaş yaklaşımları şu şekilde belirtmişlerdir; High/Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve Bank Street'tir. Çağdaş yaklaşımlar içerisinde yer alan Reggio Emilia yaklaşımı, modern eğitim anlayışını benimsemiştir.

New (2007: 6) Reggio Emilia yaklaşımının temellerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

İkinci Dünya Savaşı sonrasında atılmaya başlamıştır (Thurton ve Brunton, 2009). İtalya'da ortaya çıkan Reggio Emilia Yaklaşımı, okul öncesi eğitim alanında yaklaştık olarak son 20 yıldır tartışılan önemli yaklaşımlardan birisidir. Yaklaşım Reggio Emilia şehrinde, Louris Malaguzzi tarafından desteklenen ve bölgede yaşayan ailelerin de katılımıyla okul öncesi eğitim kurumlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Yaklaşımın öncüsü Malaguzzi, Çocukların Yüz Dili adlı kitapta yaklaşımın ortaya çıkışını şu şekilde açıklamaktadır. İkinci dünya savaşı sonrasında Reggio Emilia kasabasında Villa Cella adlı köyde aileler çocukları için bir okul inşa etmek isterler. Aileler savaştan kalmış tanklar, kamyonlar ve atlarını satarak elde ettikleri para ile okulların inşaatına başlamak isterler. Malaguzzi ve ailelerinde yardımıyla ilk Reggio Emilia Belediye Okulu açılmıştır. Bu yaklaşımla birlikte Reggio Emilia şehrinin adı birçok kişi tarafından erken çocukluk eğitiminde "altın standart" olarak anılmaya başlanmıştır.

Çağdaş yaklaşımlar içerisinde olan Reggio Emilia diğer çağdaş yaklaşımlar çocuk merkezlidir. Çocuk merkezli yaklaşımlarda ise aktif olan çocuktur ve çocuk bu süreçte yaparak yaşayarak öğrenir. Planlı ya da programlı etkinliklere yer verilmemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının, toplum içinde, toplumun diğer üyeleriyle birlikte öğrenebileceğini savunan bu yaklaşım, uluslararası düzeyde ilgi odağı olmaya başlamıştır. Bu ilgi, okulları yakından izlemek amacıyla İtalya'ya ziyaretler düzenlemeye ve yaklaşımı kendi ülkelerine uyarlama çalışmalarına yöneltmiştir (Forman, Langley, Oh ve Wrisley, 1998; Maynard ve Chicken, 2010; Akt: Şahin, 2012).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel ilkeleri şu şekilde maddelenebilir:

Çocuk bir lider, işbirlikçi (ortak) ve iletişimci olarak algılanır. Çevre üçüncü öğretmendir. Öğretmen bir araştırmacı, ortak ve rehberdir. Dökümantasyon bir iletişim aracıdır. Aile bir ortak olarak algılanır. Organizasyon temeldir (Cadwell, 2011, ss:22).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk sırayla araştırma, üretme ve tahminlerini test etme aşamalarından geçmektedir. Çocuklara somut yaşantı sunulmasına önem verildiği için çocuklar bu aşamalarda heykel, dramatizasyon, resim çizme gibi birçok sembolik araçla kendilerini ifade ederler. Reggio yaklaşımdan bahsedilen 'çocuğun yüz dili' görüşü de bu somut yaşantıların sembolik ifadeye dönüştürdükleri çok sayıdaki dili ifade etmektedir (Temel ve Dere, 1999).

2.2.2. Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamı. Reggio Emilia yaklaşımında ortam aynı bir öğretmen gibidir. Ortam yapılandırılırken fiziki ortamdaki çok sosyal çevrenin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle sosyal ortamı desteklemek ve yetişkin ile çocuklar arasında sosyal iletişimin artması, bir arada bulunabilmelerini sağlamak için Reggio okullarında ortada büyük bir alan bulunmaktadır. Bu alana 'Piazza' adı verilmektedir ve tüm sınıflar bu alana açılmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Temel ve Dere, 1999). Yaklaşımının öncüsü Malaguzzi, eğitim ortamının çocuğun farklı yaşta kişilerle ilişki kurması, hoş bir çevre yaratması, alternatif ve etkinlikler sunması, etkin öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir (Temel, 2005).

Reggio yaklaşımında çocukların yaşadıkları ya da gelecekte yaşayacakları sosyal iletişimlere hazırlık yapmaları sağlanmaktadır. Piazzalar, aynı zamanda

çocukların enerjilerini boşaltacakları bir yer değil, çocukların kostümler giyerek dramalar yapıp zaman geçirdikleri bir alandır (Edwards, 2002). Piazzalarda gerçek telefon bağlantıları, giyinme alanları, banyo ve tuvaletler bulunmaktadır (Aslan, 2005).

Reggio okullarında çevre çocuğun hayal ve yaratıcılıklarını desteklemelidir. Okul içinde ılık ve sıcak renkler, cam ve ahşap döşemeler yer almaktadır. Okulların giriş kısmında velilerin çocuklarını sabah getirdiklerinde ya da akşam almaları sırasında bekleyebilmeleri için bir bölüm bulunmaktadır. Okullar dışarıdan bakıldığı zaman içeri girip zaman geçirmek ya da oyun oynamak isteyecek şekilde bir atmosfere sahip olmalıdır. Çocukların zaman zaman yalnız kalmak istediklerinde yalnız vakit geçirmelerine fırsat verecek köşeler bulunurken, aynı zamanda çocukların birbirleriyle de iletişimde buldukları bir ortam hâkimdir (Bennett, 2001).

Reggio okullarında mat renkler olması koşuluyla iç mekân renkleri farklı olabilmektedir. Ortamdaki duvarların farklı renklerde olması çocukların renkleri öğrenmesini ve renkler arasındaki farklılıkların görmelerine sebep olmaktadır. Bazı duvarların üzerine çizilen farklı geometrik şekillerle de bu desteklenmektedir (Hertzong, 2001).

Çevre düzenlenirken çocukların duyularına hitap etmesi esas alınmaktadır. Doğal ve doğadan elde edilen malzemeler, aydınlatılmış masalar, aynalar, mumlar okulların içinde bulunan değişik materyallerden bir kaçıdır. Bunun dışında yerden tavana uzanan pencerelerle odaları arasında bulunan camlar iç mekânın aydınlık olmasını ve çocukları gözlemlenme de kolaylık sağlamaktadır (Bennett, 2001).

Duyu organları ile şekillerin, renklerin ve materyallerin özelliklerini keşfetmeleri için serbest bir ortam sağlanmalıdır. Çocuklar bu yaşantılar sayesinde birlikte oynamanın, düşünmenin ve bilinmeyenleri birlikte keşfetmenin zevkini yaşamaktadırlar (New, 2000). Eğitim ortamında dikkat çeken başka bir unsur ise mekânda bulunan aynalardır. Tavanlarda, duvarlarda ve yerlerde döşenmiş konveks ve konkav aynalar çocukların çevreyi gözlemlenmesini sağlamakta ve çocuğu düşünmeye itmektir (Temel ve Dere, 1999). Bu tip aynalar aynı zamanda ‘kendini

görme' ve kendini oluşturma' felsefesi ile yakından ilişkilendirilmektedir (Şahin, 2012).

Sınıfların içerisinde sanat, yazma, su ve kum havuzu, okuma, blok, el becerisi, bilim, evcilik ya da dramatik oyunlar gibi çeşitli alanlar bulunmaktadır. Sınıflarda takvim, posterler, tablo, hava durumunu gösteren tablo, 1'den 10'a kadar sıralama gösteren sayı posterler, meslekler ile ilgili poster ve resimler bulunmaktadır (Tarr, 2001). Reggio okullarında materyallere ve çocuğun çalışmalarının sergilenmeleri önem taşımaktadır (Gandini, 1997). Sınıflarda çocukların çalışmalarının sergilendiği panolar bulunmaktadır. Bu panolar, velilere, öğretmenlerin hazırladığı çocukların gün içerisinde hangi köşede vakit geçirip, ne yaptığı ile ilgili bilgi veren diyagramları içermektedir. Bu diyagramda çocukların çizimleri ve çocukların gün içerisinde kendilerine sorulan sorulara ne şekilde yanıt verdiklerini belirten metinlere de yer verilmektedir (Hertzog, 2001).

Reggio Emilia da doğal materyal ve sanat malzemelerin bulunduğu 'Atelier' adında atölyeler bulunmaktadır. Bu atölyelerde ise, 'Atelierista' adı verilen grafik sanatı uzmanları bulunmaktadır. Bu kişiler projedeki aktivitelerin planlanmasına yardımcı olur. Bu atölyelerde kalemler, farklı boyalar, sınıflandırma materyalleri, kağıtlar ve sanat malzemelerinin yanı sıra taşlar, kozalaklar, kabuklar, ağaç dalları ve kütükler gibi doğal materyaller bulunmaktadır (Bennett, 2001). Kullanılan malzemelerden biri de mozaiktir. Çocuklar atölyelerde yapıştırıcı kullanmadan mermer parçaları ile desenler oluşturarak mozaik yapmaktadır (Hertzong, 2001).

Sınıf içerisinde her köşe farklı amaçlar için kullanılmakta ve çocukların diğer çocuklarla etkileşim kurmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Küçük grup çalışmaları yapmak için sınıflar küçük alanlara bölünmüştür. Küçük grup çalışmaları çocuklara dinleme, başkaları tarafından dinlenme ve iletişim kurmayı sağlamaktadır (Gandini, 1997).

Reggio Emilia okullarındaki materyal, eşya ve etkinliklerin düzeni öğrenme sürecinde problem çözme ve keşfetmeye teşvik etmektedir. Öğretmen alanları çocukların öğretmenle beraber, büyük grup, küçük grup veya yalnız başlarına çalışabilecekleri şekillerde düzenler (Palestis, 1994; Akt: Temel ve Dere, 2001).

Kullanılan materyallerin çoğu doğal ve geri dönüşümlüdür. Her merkezde ahşap bloklar vardır ve bu ahşap blokların arkasında duvara, resim ve renkleri yansıtan bir tepegöz sistemi bulunmaktadır. Bazı merkezlerde ise aileler tarafından yapılmış, el kuklaları ve kukla sahneleri mevcuttur. Tavanda gerektiğinde kullanılmak ve indirilmek üzere gölge oyunları için yapılmış perde vardır. Kullanılmadığı zaman katlanmış olarak durmaktadır (Benett, 2001).

Reggio Emilia okullarında yemek yiyebilmek için ayrı bir alan bulunur. Ev ortamını andıran atmosferde, yemek sunulur. Gerçek porselen, bardak, peçete gibi malzemeler kullanılır. Duvarlarda çeşitli süsler bulunur, çocukların anlayacağı sözcükler ve resimlerle oluşturulmuş menü kullanılır. Öğretmenler yemek zamanı çocuklarla oturmaz ama beslenme saatlerini kontrol ederler (Borgia, 1991). Reggio okullarının dış çevresi incelendiğinde, su oyunu için alanlar, tırmanma tepeleri, çeşitli türde ağaçlar ve piknik masaları bulunmaktadır (Bennett, 2001).

2.2.3. Reggio Emilia yaklaşımında eğitim programı. Reggio Emilia yaklaşımında programlar ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Oluşturulan programlar oldukça esnek ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenmiştir (Rinaldi, 1998). Planlamada öğretmenler yalnızca projeyi yönlendirebilecek genel amaç ve kazanımları belirleyerek hazırlık yaparlar (Temel ve Dere, 2001).

Projelerde öncelikle yetişkin ve çocukların süreçlerinde olan aralarındaki iletişime odaklanılmaktadır (Temel ve Dere, 1999). Proje konuları gerçek dünya ile bağlantılı şekilde derinlemesine araştırmalar ile oluşur. Proje için ortaya bir soru atılır ve sonunda bu soruya cevap bulma ve bu sorunun cevabına ulaşmak için çalışmayı amaçlar. Bu süreçte öğrencilerin gözlem yapması önemli bir husustur. Projeler çocukların yeteneklerini hayata geçirmede, bu süreçte sorumluluk bilincini destelemekte ve ilgi alanları doğrultusunda araştırma yapmasını sağlamaktadır (İmamoğlu ve Öz, 2002). Proje konuları geniş bir yelpazeye sahip konular olabilir (Canlılar, Bitkiler vb.). Öğretmenler proje süreci boyunca bu konu ile ilgili geziler planlayarak, kitaplar, resimler ve etkinliklerle çocukların dikkatini daha çok çekerek öğrenmelerini hızlandırmak için fırsat sağlarlar (Ak ve Malak, 2006).

Reggio Emilia programlarında sabahları 2 saat daha esnek etkinliklere yer

verilmektedir ya da çocuklar zamanlarını atölyelerde ya da sanat odalarında geçirebilmektedir (Veale,1992; Akt: Temel ve Dere, 2001). Rutin programda ise herhangi bir konuya başlarken ya da günlük planlamalar için ‘çember zamanı’ kullanılmaktadır. Konular bu zamanda tartışılmakta ve çocukların birbirleri ile iletişim halinde olarak düşüncelerini paylaşmalarına fırsat verilmektedir (Ekinci ve Hamurcu, 2004). İletişim, Reggio Emilia programında oldukça geniş bir yere sahiptir. Bu sebeple sınıfların düzenlenmesinde küçük grup önemlidir ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimi sağlamak için iki, üç ya da dört çocuktan oluşan küçük grup etkinlikleri tercih edilmektedir (Temel ve Dere, 2001).

Reggio Emilia programında günlük rutindeki görevler çok önemlidir. Öğrenciler de öğle yemeklerini hazırlama görevleri vardır. Bunun için küçük gruplar halinde çalışırlar. Çocukların duvarlara isimleri yapıştırılır ve altlarında kaşıkçatal dağıtmak, tabak koymak, susabun vb. gibi resimler bulunur. Çocuklar buna bakarak hangi görevde olduklarını takip edebilmektedir. İtalyan kültüründe yemeğin çok önemli bir yeri olduğu için bu zamandaki paylaşımlar önemlidir ve çocukların sorumluluk ve paylaşmayı öğrenmelerinde çok önemli yer tutmaktadır (Bennett, 2001).

Bu programda ölçme değerlendirme geleneksel test ve notlarda yapılmamaktadır. Çocukların yaptıkları ve günlük rutinleri ailelerle paylaşmakta, ürün ve bilgiler belirli aralıklarla eve gönderilmekte ve gelişim süreçleri ile ilgili geniş bilgi verilmektedir (Bennett, 2001).

2.2.4. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin ve çocuğun rolü. Reggio Emilia yaklaşımının en önemli özelliği öğretmene bakış açısıdır. Bu yaklaşımda öğretmen ‘öğrenen’ olarak görülmektedir. Öğretmen çocuğa ortam ve imkanı sağlayarak pusula görevi görmektedir. Öğrenciler için kaynak konumunda olan öğretmen çocuklara sorular yöneltir, fikirlerini ve hipotezlerini keşfeder ve buna yönelik çeşitli öğrenme ve öğretme ortamları yaratır (Temel ve Dere, 1999). Öğretmenler öğrencilerin keşfetmeleri ve problem çözmeleri için uygun çevreyi hazırlamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler çocukların önceki konuşma ve hareketlerini hatırlayabilmelerine yardımcı olmak ve bu sebeple öğrenmeyi gözle

görülür hale getirebilmek için kaydedici rolündedir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia okullarında çocuk bilgi ile doldurulacak boş bir levha olarak görülmemektedir. Öğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda onların öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmektedir (Bennett, 2001).

2.2.5. Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyon. Dokümantasyonun öğrenmenin süreci ve ürünü olduğu savunulmaktadır (New, 2000; Akt: Şahin vd, 2017). Dokümantasyonlar sayesinde ebeveynler çocuklarının etkinlikleri konusunda daha farkında olmakta, katılım sürekliliği sağlamaktadır. Öğretmenler ise bu süreçte kendi çalışmalarının öz değerlendirmelerini yapabilmekte ve öğrencileri daha iyi anlamaktadır (Temel ve Dere, 2001). Çocukların okullarında yaptıkları çalışmalarının, tecrübelerinin dokümantasyon olarak sunulması ve saklanması Reggio Emilia yaklaşımının erken çocukluk literatürüne kattığı ürünlerden bir tanesidir. Dokümantasyon süreci, sadece ürünlerin toplanıp, düzenlenmesi olarak değerlendirilmemektedir. Çocukların öğrenme süreçlerine, bu süreçlerin analizinin yapılmasına ve yorumlanmasına önem vermektedir (Frazer & Gestwicki, 2002). Aynı zamanda dokümantasyonun çocukların öğrendiği şeylerin en somut ve görünür halde ortaya çıkararak pedagojik bir araç olduğu savunulmaktadır (Katz & Chard, 1996).

Dokümantasyon, çocukların yaş ve proje konusuna göre farklılık göstermektedir. Sergilemede, istenir ise sadece fotoğraf ve dipnot, istenir ise proje süreci ve detayların anlatıldığı büyük panolardan da faydalanılabilir (Fraser & Gestwicki, 2002; Akt: Şahin vd, 2017). Okullarda en sık karşılaşılan dokümantasyon şekilleri aşağıda sunulmaktadır (Moran ve diğerleri, 2007; Akt: Şahin vd, 2017, s.468).

- Çocukların üç boyutlu çalışmalarının sergilenmesi (Örneğin; kil, tel ve kağıt)
Panolar (çocukların çizimleri, boyamaları, öyküleri, çocukların ve öğretmenlerin diyaloglarının deşifreleri, fotoğraflar, öğretmenlerin sınıfta tuttıkları notlar ve çizimler)
- Duvar resimleri

- Günlük olaylar ve kayıtları (Bir çocuğun ayakkabısını bağlamayı öğrenmesinin kayıtları).

Şahin vd (2017) dokümantasyonun yararlarını aile, çocuk ve öğretmen açısından değerlendirmişlerdir. Buna göre; aile açısından, okul ile aile işbirliğinin artması, ailelerin çocuklarını destekleme yollarını öğrenmesi, çocuklarına verilen değerlerin farkındalığı gibi faydalarının olduğu belirtilmiştir. Öğretmen açısından, çocukların ilgilerini belirlemeleri, yine çocukların öğrenme süreçlerini gözlemlemeleri bakımından faydalı olduğu ifade edilmiştir. Çocuklar açısından ise, öğrenme, deneyimlerine geri dönme, sorumluluk alma, profesyonel olarak gelişmeleri, farklı bakış açıları farkındalığına sahip olmaları gibi faydalarının olduğu değerlendirilmiştir.

2.2.6. Reggio Emilia yaklaşımında proje çalışmaları. Reggio Emilia yaklaşımında projelerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Akt: Şahin vd, 2017, s. 464).

- Projeler, beklenmeyen bir olaydan, bir çocuğun fikrinden yola çıkarak ya da bir yetişkinden gelen öneri ile başlayabilir (Gandini, 1997b).
- Projenin süreci, yetişkinler ve çocuklar tarafından, işbirliği içerisinde birlikte gerçekleşmektedir (Tarini, 1997).
- Projeler esnasında çocuklar birbirleri ile tartışmaları ve deneyimlerini tekrar gözden geçirmeleri, daha iyi bir öğrenme için etkili bir yoldur (Gandini, 1997b).
- Projeler çeşitli sembolik diller aracılığıyla araştırma, ifade etme, yeniden araştırma ve daha çok ifade etmeyi içermektedir (Tarini, 1997, s.62).
- Reggio projelerinde projelerin ne kadar süreceği, ne yönde gerçekleşeceği ve hangi etkinlikleri içereceği önceden planlanmamıştır (Tarini, 1997).

2.3. Waldorf Yaklaşımı

2.3.1. Waldorf yaklaşımının doğuşu ve temel ilkeleri. İlk Waldorf Okulunun doğuşu, 1. Dünya Savaşı sonrası 1919 yılında, Rudolf Steiner 'in Almanya'nın

Stuttgart şehrindeki WaldorfAstoria sigara fabrikasının işçileri için verdiği eğitim konferansı esnasında olmuştur. Rudolf Steiner 'in kişilik ve insani yaklaşımından etkilenen işçilerin, kendi çocukları için daha derin boyutlu bir eğitim istemeleri üzerine İlk Waldorf Okulu kurulmuştur (Onur, 2006).

Antroposophy (insanbilgeliği), ruhsal ve duygusal gelişim için bireyin sınırlarının ve bilgisinin vurgulandığı bir sistemdir. Steiner, çalışmalarında spirüel konuları ve bilimsel çalışmaları birlikte ele almaktadır. Kendi yaşam felsefesinin ise 'din' ve 'bilim' i birleştirmek olduğunu söylemektedir. Buna dayanarak Waldorf yaklaşımının temeli olan 'Antroposophy geliştirmiş ve akımını buna dayatmıştır (Şahin vd, 2017).

Waldorf yaklaşımının felsefesinde çocuk ön plandadır ve çocuğun çok yönlü eğitilmesi temel amaçtır. Çocuğun eğitim süresince hem yaratıcılığının hem de güven duygusunun artırılması amaçlanır ve çocuk eğlenerek öğrenir. Felsefenin içeriğinde entelektüel bir yan vardır. Bunun çocuğa aktarılmasında yöntem oldukça önemlidir. Çocuğa yapılacak dayatmalar yerine uyandırılmış ve geliştirilmiş yeteneklere ulaşmaya çabalanır. Böylece öğrenme, çocuğun kendisini ve dünyayı keşfetmesinin süreci haline gelir (Aktan, 2004). Steiner'e göre eğitim sanatsal ve pratik olmalıdır ve bilimsel gelişimi geliştirmelidir. Her çocuk farklıdır ve farklı şekillerde öğrenmektedir (Şahin ve diğerleri, 2017).

Waldorf felsefesinde yaşamın ilk 7 yılı çocuğun fiziksel bedeninin geliştiği ve çocuğun bedeni kontrol etmeyi amaçladığı dönemdir. Çocuk, bedeni kontrol edebilmek için yanındaki kişilerin hareketlerini taklit etmekte ve böylece öğrenmektedir. Çocuğun evde ve okulda da eğitiminin bu şekilde devam ettirilmesi gerekmektedir.

Waldorf eğitiminin bir diğer amacı ise; benlik bilincini ortaya çıkarmaktır. Benlik, dengeli ve sağlıklı geliştirildiği takdir de bireyin yaşamı için belirleyici bir unsur olmaktadır Bu yaklaşımda, çocuğun asıl görevinin oyun oynamak olduğuna inanmaktadır. Yaşamın ilk 7 yılında akademik bilgi verilmemektedir. Süreçte çocuğun sağlıklı bir şekilde oynamasının çocuğun bedensel gelişiminin sağlıklı ve hızlı olacağına inanmaktadır. Eğer bu dönemde oyun yerine akademik bilgi verilir

ise; çocuğun enerjisinin yanlış yöne yönlendirilmesine sebep olduğu düşünülmektedir (Şahin vd, 2017).

2.3.2. Waldorf Okullarında eğitim programı. Waldorf okullarında çocuk merkezli ve çocuğunun yetenek ve kapasitesinin farklı olabileceği teorisine dayalı zengin bir müfredat vardır. Müfredatta bilinen temel derslerinde yanında ‘bahçecilik, anketçilik, tamircilik, kitap ciltleme, dokumacılık, ip eğirme’ gibi dersler yer almaktadır (Şahin ve diğerleri, 2017). Waldorf müfredatı, her gelişim evresi için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Sarmal yapıda olan programın seviyeye göre düzeyi değişecek şekilde planlanmıştır (Nicholson, 2000, Akt: Kotaman 2009).

Genel olarak program verilmesi gerekenler günlük akışın (oyun, müzik drama) içine yedirilmiştir. Örneğin, alfabe soyut semboller yerine ‘w’ harfine dalga demek gibi somutlaştırılarak öğretilmektedir (Carnie, 2003). Waldorf okullarında fen bilimleri, matematik, sanat ve edebiyat her zaman organize edilmiş şekilde öğretilmektedir. Örneğin; sayı öğretimi ve edebiyat kukla gösterileri ve yemek için masa hazırlama saatinde, problem çözme becerileri ise yapılandırılmış oyuncaklarla oynanan saatlerde verilmektedir (Şahin ve diğerleri 2017).

Waldorf okullarında bir gün ‘breathing out’ ve ‘breathing in’ denilen sakinlik ve öğretmen tarafından yapılan etkinlikleri kapsayan zamanlardan oluşur. Her gün bir ritimdir. Sabah oyun ile başlar, şarkı, parmak oyunu ve büyük grup etkinlikleri ile devam eder. Daha sonra bahçe saati gelir ve masal ya da bir hikâye ile gün sona erer. Gün de olduğu gibi haftada bir ritim içindedir. ‘Her hafta Pazartesi ‘ekmek yapımı günü’ Salı ‘sebze çorbası yapımı günü’ gibi çocukların öğrendiği ve bağlı olduğu bir ritim vardır Waldorf için, evde de okulda da ritim yaşamın bir parçasıdır. Çocukların yaşam döngüsünü öğrenebilmeleri için mevsimsel değişiklik, dönemsel festivaller ve kültürlere ait kutlamalar önemli yer tutmaktadır.

Waldorf yaklaşımında çocuğun hareketle öğrenme bilinci vardır. Bu sebeple gün içerisinde sanatsal çalışmalarla çocukların küçükkas becerileri desteklenirken, bahçe zamanlarında da çocukların büyük kas becerileri desteklenmektedir (Şahin vd, 2017).

Steiner, kavramsal öğretimin olabildiğince ertelenmesi gerektiğini, çünkü bu zorlamaların çocuğun hayal gücüne ket vurduğunu savunmaktadır. Waldorf yaklaşımındaki pedagojik prensip ‘pratik’ bilgidir. Bu sebeple öğretmenler, müfredatı çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlamaktadır (Olgrette,1997, Akt: Şahin vd, 2017).

Waldorf okullarında program, örgü örme, giysi dikme, yemek pişirme, bahçe işleri gibi pratik beceriler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu etkinlikler, çocukta bilişsel beceri ve düşünme gücünü de geliştirmektedir (Carnie, 2003). Waldorf eğitiminde televizyon gibi teknolojik aletlere yer verilmemektedir. Waldorf okullarından mezun olan kişilerin, sosyal ilişkilerine ve sanatsal etkinliklere olan ilgilerine daha çok zaman ayırdıkları görülmektedir.

“Waldorf Programı peri hikâyeleri, mitolojik hikâyeler, masallar, fabllar ile çocuğun hayal gücünü ilerletmeye çalışmaktadır. Hikâyeler, çocukların duyduklarını oyuna çevirmelerini sağlamaktadır” (Lang, 2004). Waldorf okullarında öğretmenler genellikle resimli kitaplar ya da yazılı metinler kullanmazlar. Hikâyeleri kendileri sözel yöntemlerle zengin kelimeler kullanarak anlatmayı tercih ederler. Bu metot, dilin gücünü ve insanın sesinin ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Waldorf yaklaşımında çocuklar karışık yaş gurupları ile toplumsal ilişkileri öğrenmektedir. Anaokullarında 36 yaş arası çocuklar bir arada bulunmaktadır. Bu sayede, 3 yıl boyunca çocuk aynı arkadaş ve aynı öğretmen ile ilişki sürecinde devamlılık sağlar (Şahin vd, 2017).

Waldorf okullarında öğretmenler daima çocukların güçlü yönlerini vurgulamaktadır. Hazırlanan müfredatlar çocukların benlik algısını olumlu yönde besleyecek özelliklerden oluşmaktadır.

Etkinlikler süresince çocuğa ne yapacağı söylenmemelidir. Çocuk okuldaki yaşama katılarak, dolaysız süreçler üzerinden öğrenmektedir.

Eurythmy, iç selliğe hitap etmektedir. Konuşma ve şarkının bedensel hareketler ile görünür kılmasıdır (Onur, 2006). Waldorf okulları çocukların ‘fiziksel, psikolojik ve hazır bulunuşluk’ ihtiyaçlarını kapsayan bir terapi programına sahiptir.

Gelişimde zorluk çeken çocuklar için haftalık toplantılar ile görüşmeler yapılmaktadır, bir doktor ise sürekli okulda bulunmaktadır. “Eurythmy (hareket sanatı); okuma, konuşma ve müzik öğretiminde terapi amaçlı kullanılmaktadır.”

Waldorf okullarında ilk yedi yıl için eğitim ve gelişim hedefi olarak yedi etkinlik alanı belirlenmiştir:

1. Bedensel ve devinimsel yetkinlik,
2. Duyusal ve algısal yetkinlik,
3. Dil yetkinliği,
4. Düş gücü ve yaratıcılık etkinliği,
5. Toplumsal yetkinlik,
6. Motivasyon ve yoğunlaşmada yetkinlik,
7. Etikahlaki değerlerde yetkinlik (Şahin ve diğerleri, 2017).

2.3.3. Waldorf anaokullarında eğitim ortamı. Steiner, çocukların beş duyuları ile çevreleriyle ilgili farkındalık oluşturduklarını savunmaktadır. Bu sebeple, eğitim ortamında özellikle duvarların rengi, sınıf materyalleri ve mobilyalar üzerinde durmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2017). Waldorf okullarında duvarlar parlak renkte, perdeler ise doğal elyaftandır. Masa ve sandalyeler doğal ahşaptan yapılmıştır. Genellikle materyaller ve oyun araçları ise el yapımıdır. Sınıflarda kullanılan doğal malzeme ve materyaller çocuğa çevre bilincini aşlamaktadır. Bunun yanı sıra günlük işlere yönelik malzemelerin ve köşelerin bulunuşu çocuğun sorumluluk duygusunun ve öz bakım becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Şahin vd, 2017).

Sınıflar, rahme benzerlik sağlanması amacıyla şeftali ya da pembe tonlarına boyanır. Ayrıca, sınıf dekorlarında dönemsel festivalleri, dini bayramları, mevsimleri yansıtılmasına önem verilir (Şahin ve diğerleri, 2017).

Waldorf okullarında sınıf evin bir uzantısı olarak görülür. Hiçbir şekilde akademik öğretim aracı, eğitici oyuncak yer almamaktadır. Sınıfların içerisine basit ve doğal oyuncaklar, çam kozalakları, çalıt taşları vb. gibi doğal malzemeler yer almaktadır. Bu materyaller çocukların gerek dünya ile sağlıklı ilişki kurmasını sağlar (Williams ve Johnson, 2005).

Genel olarak Waldorf okullarına bakıldığında, evrenin bilinç imgesini yansıtan sekizgen şeklinde yapıldıkları görülür (Lim, 2000).

2.3.4. Waldorf anaokullarında öğretmenin rolü. Waldorf öğretmenlerinin eğitimi, Rudolf Steiner 'in derslerine ve yazılarına dayanmaktadır. Erken çocuklukta Waldorf öğretmenleri saygı, sevgi ve koruma olmak üzere bu üç unsur üzerinde dururlar. Waldorf yaklaşımında öğretmenler, çocuklara doğrudan yönerge vermezler (Williams ve Johnson, 2005). “Genellikle kadın öğretmen vardır ve anne figürünü temsil eder” (Stehlik, 2003).

2.3.5. Waldorf okullarında değerlendirme. Waldorf yaklaşımında değerlendirme, programın amaçlarına ulaşmış, ulaşmadığını görebilmeye anaokullarında gereklidir. Çocukların gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi toplamak için Steiner 'in çocuk gelişimi teorisini rehber alırlar. Sınıf gözlemi en sık kullanılan değerlendirme aracıdır (Williams ve Johnson, 2005).

Steiner 'in düşünceleri doğrultusunda Waldorf okullarının yapılanması için şu temel ilkeler belirlenmiştir:

- Hiçbir ayırım yapılamadan her çocuk okula kabul edilir (Barnes, 1980).
- Öğrenciler anaokulundan liseye kadar 12 yıl kesintisiz Waldorf okuluna devam edilmelidir (Barnes, 1980).
- Her çocuğun kendine özgü öğrenme modeli olduğu kabul edilir ve her çocuğun kendi içerisinde en iyi seviyeye getirmesi esas alınır (Hutchingson & Hutchingson, 1993; Harrington, 1993).
- Her bireyin bir ritmi vardır. Eğitimde bir alanda yeterli düzeye geldikten sonra bir üst aşamaya geçilmelidir (Lopata, 2000).
- Okul, devletten bağımsız demokratik bir yapıya sahip olmalıdır (Barnes, 1980; Oberman, 1997).
- Okullarda hiyerarşi yoktur ve okul öğretmenler tarafından yönetilir (Oberman, 1997).
- İlköğretimin ilk sekiz yılı boyunca bir sınıf aynı sınıf öğretmeni ile devam etmelidir (Harrington, 1993).

2.4. HighScope Yaklaşımı

2.4.1. Kuramsal temel ilkeler. High/Scope yaklaşımı A.B.D.'de geliştirilmiştir. Programla ilgili çalışmalar, 1960'lı yılların başlarında yoksul mahallelerde yaşayan okulöncesi yaştaki çocukları gelecekte okullarında başarılı olabilecekleri şekilde hazırlama amacıyla başlatılmıştır. High/Scope yaklaşımının bu çocukların eğitiminde etkili olduğu ileriye yitirilen yıllarda gözlenmiştir. 1970 yılında Dr. David Weikart tarafından Amerika'nın Michigan eyaletinde High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı kurulmuştur. Weikart, etkin öğrenme ve bilişsel gelişime duyduğu ilgi nedeniyle, 1960'lı yıllarda kendisinin ve arkadaşlarının tasarlayıp başlattıkları okulöncesi yaklaşıma odaklanmıştır. High/Scope eğitim uzmanları, Weikart'ın okulöncesi eğitimde etkin öğrenme yaklaşımını geliştirmeye ve yaygınlaştırmaya 1970'lerden günümüze kadar devam etmişlerdir (Hohmann & Weikart, 2000). High/Scope, yirmiden fazla ülkede erken çocukluk dönemine hizmet veren bakım yuvalarında kullanılan, uzun süredir tanınmış eğitimsel bir yaklaşımdır. High/Scope yaklaşımı, özel teçhizat, materyaller ya da çevre istemeyen eğitimsel bir süreç ve felsefedir ve 40 yıllık araştırmalar ve uygulamalar üzerine kurulmuştur. High/Scope yaklaşımının kullanıldığı yuvalarda çalışanlar, çocukları;

- Kendilerinin seçtikleri çalışmaları planlayabilen, başlatabilen ve çalışması üzerinde düşünebilen,
- Bireysel olarak diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışan,
- Daha sonraki eğitimsel deneyimlerde başarılı öğrenciler olmak için onlara olanak sağlayan özellikleri ve becerileri geliştiren problem çözücü ve karar verici bireyler olmaları için cesaretlendirirler (High/Scope UK, 2003).

Piaget'nin gelişim teorisindeki, çocuğun çevresinden çeşitli tepkiler alması ve tepkileri sonraki durumlarda kullanmasından bir diğer noktada ise yetişkinlerin çocukları destekleme görevlerinden etkilenmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s. 26). Program da Piaget'nin gelişim teorisinden etkilenirken yıllar içerisinde gözlemlere bağlı olarak etkin öğrenme daha merkeze alınmıştır. Psikolog Sara Smilansky'nin öğretim teknikleri olan, Sosyodramatik oyunlar, çocukların başlattığı

üç aşamalı planlayapdeğerlendir döngüsüne yer verilmiştir (Goffin ve Wilson, 2001; Hohmann ve Weikart, 2002).

High/Scope Yaklaşımının Ana Hatları

1. Öğretmenler çocukları yönetmek yerine, çocukların davranışlarını temel almalıdır. Öğrenmenin etkili olması için çalışma ortamlarını çocukların kendilerinin belirleyerek düzenlemesi için fırsat yaratılmalıdır.
2. Çocuklara günlük yaşamlarında karar verme fırsatı verilmeli, planlama yapabilmesi için desteklenmelidir.
3. Plan yapma, çocuk için öğretmenin ilk basamağıdır. Çocuğun planladığı şey üzerine öğretmen dâhil olarak odaklanıp, gözlem yapmalıdır.
4. Bazı temel deneyimler çocuğun zihinsel gelişimi için önemlidir. Bu deneyimler, çocukta farklı gelişim alanlarını desteklemektedir. Öğretmenin görevi, bu süreçlerden yararlanmalarına rehberlik etmektir (Texas Teach University College of Human Science, 1996).

2.4.2. High Scope Yaklaşımında eğitim programı. High Scope programı Piaget'nin işlem öncesi döneme ait olan gelişim özelliklere paralel olarak hazırlanan bir programdır. Bu programın, diğer programlardan başarılı ve farklı olmasının sebebi, zengin program içeriğine, etkin öğrenme temelli anlayış benimsemesine, etkili yetişkin ve çocuk etkileşimine dayalı program uygulamasına ve uygulama ve değerlendirmeleri bir bütün olarak görmesine bağlıdır. High Scope Okul Öncesi Öğrenme Çarkı programın bütünlüğünü göstermektedir. Her bir bileşen bir diğeri ile etkileşim halinde olarak bir bütündür (Hohmann ve Weikart, 2002).

High Scope Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki bütünlük planlı ve sitemli yaklaşımla sağlanmaktadır. Süreç içerisinde, karar verme ve katılım bölümünde çocuk ve öğretmen etkin rol oynamaktadırlar. Çocuk ya da yetişkin tarafından başlatılan etkinlikler dağılım gösterdiği için diğer çocuk merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan farklılık göstermektedir (Hohmann ve Weikart, 2002).

Etkin Öğrenme: High Scope programında etkin öğrenme çocuğun nesnelere, fikirler, insanlar ve olaylarla direkt etkileşime girerek öğrenmesi anlamına

gelmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002). Ancak bu öğrenme gelişime uygun öğrenme fırsatının sağlandığı ortamlarda olur. Bu sebeple öğrenme gelişimsel bir değişim süreci olarak görülmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002).

Etkin öğrenmede çocuğun merkezde olması öğretmeni dışında bırakmak olarak anlaşılmamaktadır. Etkin öğrenme sosyal deneyimleri içerisinde tutan bir kavramdır. Öğretmen ve çocuk etkin ortaklardır (Hohmann ve Weikart,2002; High Scope Research Foundation, 2009).

Çocuğun yaptığı dört eylem etkin öğrenmenin temelini oluşturmaktadır:

1. Nesnelere fiziksel etkileşim,
2. Eylemleri üzerine düşünme,
3. İlgi ve içsel güdüleme,
4. Problem çözme'dir.

Bu eylemler programın ana çıktıları olup çocukta gelişmesi gereken alanları ifade etmektedir(Goffin ve Wilson, 2001). Çocuğun araçgereçler, oyuncaklar vb. maddeler ile fiziksel etkileşime girmesi duyarlarını kullanmaya ve nesnelere kullanım amacından farklı kullanmasına iteceği için düşünceleri somuttansoyuta değiştirmektedir. Sadece fiziksel etkileşim yeterli olmayacağı için çocuğun girdiği fiziksel ve zihinsel etkileşim zihin yapısını geliştirmektedir (Hohmann & Weikart, 2002). İlgi ve içsel güdüleme çocukta merak ve devam etme isteği ile olur. Merak etkin öğrenme sürecini hızlandırır. Etkin öğrenmenin son maddesi problem çözümedir. Problem durumu çocuğun öğrenmesi için yeni fırsatlar sağlar (Goffin & Wilson, 2001; Hohmann & Weikart, 2002).

Etkin öğrenmenin olması için aşağıdaki beş öge çocuklara günlük akışta sunulmalıdır (Hohmann ve Weikart, 2002):

1. Tercih yapma,
2. Öğrenme materyalleri,
3. Nesnelere farklı amaçlar için kullanma,
4. Dili kullanma ve düşünme fırsatları,
5. Yetişkin desteği'dir.

2.4.2.1. Günlük rutin: Erken çocukluk döneminin önemli etkenlerinden bir tanesi günlük rutindir. High Scope yaklaşımında günlük rutin özellikleri şunlardır:

- Tutarlı bir günlük programa sahiptir (Koçak, 1998; High/Scope UK, 2003).
- Günlük programdaki değişiklikler çocuklara önceden bildirilir.
- Çocuklar ve yetişkinlerin aralarındaki ilişkiler için zaman vardır.
- Program yetişkin girişimiyle başlayıp, öğrenci girişimiyle devam eden etkinlikler arasında denge vardır.
- Her gün planlayapdeğerlendir süreci vardır (Koçak, 1998; Congregation Ner Tamid of South Bay, 19992001).

2.4.2.2. PlanlaYapDeğerlendir zamanı (PDR). Günlük rutin, çocukların hedeflerini belirleyip, bu hedefleri uygulama ve sonrasında yapılan çalışmayı değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Planlayapdeğerlendir sürecinin amacı; yetişkin ve öğrencilerin bir arada yaşama, ortak bir yaşam bölümü oluşturmaya ve ait olma duygularını gerçekleştirmeye sebep olur (Schwienhart, 2002).

Planlama Zamanı: Bu süre 1015 dakika sürmektedir. Planlama zamanında öğrencileri bir yetişkin desteği ile yapacakları çalışmaları belirleyip, planlarlar (Hohmann & Weikart, 2002; High Scope Educational Research Foundation, 2005; Weikart ve Schweinhart, 2000).

Çalışma Zamanı: Planlayapdeğerlerinden etkinliğinin ikinci etabı çalışma zamanından oluşmaktadır.4560 dakika süresince öğrenciler planladıkları çalışmaları oluşturabilmek için uygun materyal ve köşelerde çalışmaya başlarlar (Goffin ve Wilson, 2001; Weikart ve Schweinhart, 2000).

Değerlendirme Zamanı: Değerlendirme zamanı son adımdır. Yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Çocukların çalışma sürecinde ne yaşadıkları, nasıl ilerledikleri ile ilgili görüşlerinin paylaşılması istenir (Goffin & Wilson, 2001).

2.4.2.3. Küçük grup zamanı. Küçük grup zamanında etkinlikler ortalama 20 dakika sürmektedir ve 56 çocuktan oluşan gruba bir yetişkin rehberlik eder. Küçük

grup zamanında aynı çocukların birlikte çalışarak, sosyalduygusal gelişimlerini dolaylı yolsan destekleyebilmek için süreklilik temel alınmaktadır (Goffin & Wilson, 2001; High Scope Educational Research Foundation, 2005).

2.4.2.4. Büyük grup zamanı. Büyük grup zamanı çember saati olarak da bilinmektedir. Büyük zaman etkinlikleri 1015 dakika sürmektedir. Sınıftaki tüm yetişkinler çocuklar ile birlikte etkinliklere katılmaktadır. Hikâye okuma, dramtizasyon, ritim gibi etkinlerle süreci öğretmenin başlatması gerekebilir (Weikart & Schweinhart, 2000; High Scope Educational Research Foundation, 2005).

2.4.2.5. Açık hava zamanı. High Scope yaklaşımında hava şartları elverdiği sürece en az 3040 dakika bahçede vakit geçirerek isterlerse tek başlarına, isterlerse hep birlikte oynayabilirler. Bu süreçte keşfedip, hareket etme fırsatları bulmaktadırlar (Weikart & Hohmann, 2000; High Scope Educational Research Foundation, 2005).

2.4.3. High Scope eğitim ortamı. Okul öncesinde öğrenme çevresi oldukça önemlidir ve bu düzen her şeyi etkiler. Her sınıf o öğrenim liderinin tarzını yansıtır. High Scope 'da sınıf ortamı belli uyarıcılar ile çocuğun kendi tercihlerini yansıtılabileceği bir düzende olmalıdır. Sınıf belirli alanlara bölünmüş olup her bölüm kendi içerisinde uygun materyalleri barındırmaktadır. Bu şekilde düzenlendiğinde çocuklar bağımsız hareket edebilmektedir ve ortama hâkimdir. High Scope 'da sınıf düzeni beş adımda oluşturulabilir:

1. Yer Bulmak: Sınıf öğrencilerin etkin kullanımına ve koyulacak materyallere yetecek kadar geniş olmalıdır. Çocukların boyuna uygun görüp erişebileceği dolaplar bulunmalıdır. Çocukların kendi kendilerine keşfedip, öğrenebilecekleri, akranları ile paylaşımlarda bulunabilecekleri mekânlara ihtiyaçları vardır. Bu anlamda aslında birçok alan High Scope için sınıf ortamı haline getirilebilir.
2. Sınıfın Bölünmesi: High Scope 'da yeni eğitim öğretim yılına dört ya da beş temel köşe ile başlanması önerilmektedir. Süreç içerisinde öğrencileri tanıdıkça, onların ilgi ve isteklerini keşfettikçe bu köşeler ve köşe

içerisindeki materyal sayıları arttırılıp, azaltılabilir. Köşelerin oluşumunda ön plana alınması gereken, oraya konumlandırılacak olan materyallerin sığması değil, çocukların onlarla vakit geçirip kullanabilecekleri kadar yer bulundurulmalıdır. Bölmeler sırasında alçak raflardan yararlanılabilir. Köşeler oluşturulurken çocukların sınıfta koşabilecekleri ya da dolaşmalarına yol açabilecek olan ‘boş’ alanlara yer verilmemelidir.

3. Malzemeleri Seçme, Kaldırma, Etiketleme: Genel sınıf ortamında kullanılacak çok amaçlı ürünler seçilmelidir. Bu tip ürünler yaratıcılığı geliştirerek, dikkat sürelerini uzatmaktadır. Yıl başladığında köşelere koyulan materyal çeşitlerinin sınırlı olması çocukların seçim yapabilmelerine ve temizleyip toplayabilmede zorlanmalarını sağlar. High Scope ‘da düzenleme esnasında plastik kutulardan yararlanılabilir. Kitap sergilemeleri için raflar kullanılıp, kitapların yüzleri ön tarafa bakacak şekilde yerleştirilmelidir. Kullanılan dolaplara, raflara ve kutulara çocuklarla birlikte etkilendirme yapılmalıdır. Böylece çocukların sınıfı tanıyarak neyi nereye koyabileceğini öğrenmelerini sağlar.
4. Çocukların Sınıfı Öğrenmesi: Çocukların sınıfı öğrenmeleri için tüm köşe oluşum, depolama, etiketleme süreçlerine dâhil edilmeleri gerekmektedir. Bu süreç çocuklarda ‘sınıfa aidiyet’ kavramının gelişmesini sağlar. Gün içerisinde pekiştirme amaçlı konuşma diyalogları, sürekli köşelerin isimleri kullanılarak ya da soru cevaplarla yer verilerek yapılmalıdır.
5. Çocukların Çalışmalarının Sergilenmesi: Sınıfta çocukların göz seviyesine uygun sergi köşeleri oluşturulmalıdır. Çocukların yaptıkları ürünler sergilenmelidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Fiziksel ortam çocuklar üzerinde olumlu ve güçlü bir etkiye sahiptir. Bu sebeple High Scope çocuğun karar verme ve seçim yapmasına fırsatlar sağlamaktadır. Çocukların gün içerisinde etkinlik ve materyal seçimlerinde desteklenmelidir. Çocuklar seçim ve planlarını yaparken araştırmalar yapar, sorular sorar, deneyimler elde eder. Bunun sonucunda çocuklar doğal öğrenimler yaşar.

High Scope, okul öncesi dönemde 58 temel deneyime sahiptir. Bu temel deneyimler 10 kategoride gruplandırılır: Yaratıcı temsil, inisiyatif kullanma, dil ve okuryazarlık, sosyal ilişkiler, hareket, müzik, sınıflandırma, sıralama, sayma, yer ve zamandır.

Çocukların özel ilgilerini desteklemek amaçlı özel ilgi alanları kurulmalıdır. Bu alanlar, inşa etmeyi, hayali oyunları, su ve kum oyunlarını, rol oynamayı, resim çizmeyi ve boyamayı, okumayazmayı, sınıflamayı, tırmanmayı, sallanmayı ve dans etmeyi içerir (Congregation Ner Tamid of South Bay, 19992001; High/Scope Educational Research Foundation, 2003).

2.4.4. Değerlendirme. High Scope yaklaşımında gelişimsel göstergeler ve temel deneyimler, öğretmenlerin çocukları ve programı değerlendirmelerinde yol göstermektedir. Değerlendirme çok önemli yer tutmaktadır. Öğretmenler High Scope yaklaşımında, program için oluşturulmuş olan Okul Öncesi Çocuk Gözlem Kaydı ve çocukların davranışları ve söylediklerinin not edildiği Anekdol Kayıtları tutmaktadır. Bu formların yanı sıra öğretmenlerin takım çalışması yapması ve ailelerle çocukları tanımaya yönelik ilişkiler kurarak görüşmeler yapması önemli bir değerlendirme aracıdır (High Scope Educational Research Foundation, 2005; Weikart & Schweinhart, 2000).

2.5. Geleneksel Yaklaşım

2.5.1. Kuramsal temel ilkeler. Doğumdan altı yaşa kadar olan önemli ve kritik süreçlerden biridir (Demovlin, 1999). Okul öncesi eğitimin temeli, duygusal, zihinsel, sosyal, fiziksel ve dil alanında oluşan iç içe ve birbirine sarmal yapıda olan süreçleri desteklemeyi, geliştirmeyi ve bu süreçlere gerekli eğitim ortamı sunmaktadır (Turaşlı, 2000).

Haktanır (2007:2) geleneksel yaklaşımı aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

14. Milli Eğitim Şurasında Okul Öncesi Eğitimi, ‘072 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi

biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şu şekilde belirtilmektedir (Haktanır, 2007):

- Çocukların bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır,
- Çocuğun bilişsel, sosyal, psikomotor, dil ve öz bakım alanlarını geliştirerek ilköğretime hazır hale getirmelidir.
- Demokratik eğitim anlayışını benimseyerek eğitim ortamı oluşturulmalıdır.
- Etkinlik planlamalarında çevre ve okulun imkân ve olanaklarını da göz önüne alınmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiği şeylerden başlayarak keşfetmesine fırsat vererek ilerlenmelidir.
- Çocukların Türkçe'yi etkin ve güzel kullanmalarına önem verilmelidir.
- Eğitim sisteminde değerler eğitimine de önem verilmelidir. Bunun yanı sıra öz güven desteklenmelidir.
- Oyun temelli bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Çocuklar özgür ve baskıcı bir tutumdan uzak yetiştirilmelidir. Kendi istekleri doğrultusunda yardım edilmelidir.
- Empati kurmaya yönelik ilişkiler desteklenmelidir. Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıkların geliştirici davranışlar desteklenmelidir.
- Etkinlik planlamalarında aile katılımı ve ailelerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır
- Eğitim süreci ve öğrenci düzenli olarak değerlendirilmelidir.

2.5.2. Eğitim ortamı. Geleneksel yaklaşımda okul öncesi eğitimin en önemli noktası sınıflardır. Çocuklar gün içerisindeki tüm etkinliklerini burada yapmaktadırlar. Sınıflarda çocukların ilgisine yönelik ilgi köşeleri, paravanlar, kutu, dolap vs. eşyalarla ayrılmaktadır. Çocukların ilgilerine yönelik evcilik, sanat, blok, fendoğa, matematik, müzik vb. köşeler bulunmaktadır. Bu köşeleri çocukların bağımsız bir şekilde seçim yapabilmeleri için oluşturulmuştur. Köşelerin sınıf

içerisine yerleştirmelerinde kitap, sanat gibi sessiz köşelerin müzik gibi hareketli köşelerden uzağa yerleştirilmelerine özen gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitim ortamlarında köşeler için uygun yerleşim planı. (Demiriz, Karadağ ve Uludağ, 2003)

2.5.3. Eğitim programı. Okul öncesi eğitimde kullanılan programlar çocuk hakları bildirgesinde bulunan temel ilkeleri esas alarak hazırlanmalıdır. Programlar genel olarak çocukların ihtiyaçlarından yola çıkarak hazırlanıp, psikomotor, sosyal, bilişsel, duygusal ve dil gelişimlerini sağlayacak düzeydedir. Etkinlikler, çocukların özgün ürünler yaparak, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yönelik planlanmalıdır. Program hazırlanırken aile, çocuk ve program olarak üçayağa önem verilmesine dikkat edilmelidir. Geleneksel yaklaşımda yıllık, ünite ve günlük planlar kullanılmaktadır.

2.5.4. Değerlendirme. Okul öncesi eğitiminde değerlendirme aracı olarak anekdot kayıtları, oyun gözlem raporları ve gelişim raporları kullanılmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ya da şuan var olan bir durum betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımına tarama modeli denir. Genel tarama modelleri; birçok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde 2017 2018 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren 57 devlet okulu, 62 özel okul olmak üzere bu okullarda görev yapan 119 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise 20172018 eğitimöğretim yılında İzmir ilinde görev yapan rastgele örneklem ile seçilmiş 119 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif eğitim yaklaşımlarına bakış açılarının incelenip, karşılaştırılması için ‘Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Karşı Görüş Anketi’ geliştirilmiştir. Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü toplamda 45 bilgi düzeyi ölçmeye yönelik soru bulunurken, ikinci bölümde ise 5’li likert tipli, tutum ve inancı ölçmeye dayalı 13 soru bulunmaktadır. Anket EK 1 de yer almaktadır.

Anket oluşturma süreci; genel araştırma sorularının belirlenmesi, alt araştırma sorularının belirlenmesi, maddelerin tasarlanması, maddelerin sıralanması, anketin

düzenlenmesi ve anketin ön uygulamasının yapılması' olmak üzere altı aşamada incelenmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bu bağlamda alternatif ve geleneksel eğitim yaklaşımları ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Çalışmanın alan yazınında 'geleneksel yaklaşım, alternatif eğitim yaklaşımı' ile ilgili olarak yayınlanmış kitap, makale, tezler ve internet tabanından elde edilen verilerden faydalanılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik maddelerin içerik geçerliliğini sağlamak için 2 okul öncesi öğretmeni, 1 eğitim yönetimi uzmanının görüşüne başvurularak 2 bölümden oluşan 68 maddelik anket oluşturulmuştur. Uzman görüşleri sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak 68 maddelik anket 58 maddelik hale indirilmiştir. Anketin son hali oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bülbül (2013), veri toplama tekniklerini deney, gözlem ve anket olmak üzere 3'e ayırmaktadır. Anket tekniği, yüzyüze, telefon aracılığıyla, posta yoluyla veya internet ortamında elektronik posta yoluyla olmak üzere farklı çeşitlerde yapılabilmektedir.

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak elektronik anket türleri arasında bulunan 'webbased survey' tekniği kullanılmıştır. Alan yazına göre hazırlanan anket formu, SurveyMonkey anket programı sitesine yüklenmiştir. Öğretmenlere mail adresi aracılığıyla gönderilmiştir. Anket; 11 Mayıs 2018 tarihinde başlatılmış olup, 27 Haziran 2018 tarihinde 119 katılımcı sayısı ile tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sosyodemografik özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin SosyoDemografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	Sıklık (N)	Yüzde Değeri (%)
Çalıştığınız Kurum		
Devlet Okulu	57	47,9

Tablo 2 (devam)

Değişkenler	Sıklık (N)	Yüzde Değeri (%)
Özel Okul	62	52,1
Mezuniyet Durumu		
Lise	17	14,3
Ön Lisans	8	6,7
Lisans	76	63,9
Yüksek Lisans	18	15,1
Deneyim Yılı		
05 Yıl	62	52,1
610 Yıl	27	22,7
1115 Yıl	21	17,6
1620 Yıl	6	5,0
21 yıl ve üzeri	3	2,5
Toplam	119	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 57 kişi (% 47,9) devlet okulunda, 62 kişi (% 52,1) ise özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenleri mezuniyet durumuna göre incelediğimizde, 17 kişi (% 14,3) lise, 8 kişi (% 6,7) ön lisans, 76 kişi (% 63,9) lisans ve 18 kişi (% 15,1) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 05 yıl deneyime sahip olan 62 kişi (% 52,1), 610 yıl deneyime sahip olan 27 kişi (% 22,7), 1115 yıl deneyime sahip olan 21 kişi (% 17,6), 1620 yıl deneyime sahip olan 6 kişi (% 5,0) ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan 3 kişi (% 2,5) olduğu belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, anket aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesine başlamadan önce, verilerin düzenlenmesi ve işlenmesiyle ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir. Bunun için SurveyMonkey anket sitesinde toplanmış olan veriler Excel dosyasına aktarılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra SPSS dosyasına aktarılmıştır. Anketteki soruların analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin çözümde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırmacıların katılımıyla elde edilen anket verilerinin analizlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımları İle İlgili Bilgi Düzeyleri

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki genel kuramsal ilkeler, eğitim programı, eğitim ortamı ve materyaller ve öğretmen ve öğrenci rolü alt boyutlarında yer alan sorulara verdikleri doğru yanıt sayısına ilişkin betimsel analizler yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin genel kuramsal ilkeler boyutuna ilişkin betimsel analizler. Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki genel kuramsal ilkeler boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Genel Kuramsal İlkeler		
Doğru Yanıt Sayısı	f	%
0	3	2,5
1	22	18,5
2	28	23,5
3	19	16,0
4	25	21,0
5	10	8,4
6	9	7,6
7	3	2,5
Toplam	119	100,0
Aritmetik Ortalama		3,02

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre, genel kuramsal ilkeler bölümünde yer alan tüm sorulara doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi (% 2,5) olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi (% 7,6) olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 10 kişi (% 8,4) olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru

yanıt veren birey sayısı 25 kişi (% 21,0) olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 19 kişi (% 16,0) olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 28 kişi (% 23,5) olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 22 kişi (% 18,5) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 3 kişi (% 2,5) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde doğru yanıt veren öğretmenlerin aritmetik ortalaması (%3,02) olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim ortamı boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Eğitim Ortamı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Eğitim Ortamı			
Doğru Yanıt Sayısı	f	%	
0	3	2,5	
1	5	4,2	
2	6	5,0	
3	13	10,9	
4	16	13,4	
5	12	10,1	
6	7	5,9	
7	7	5,9	
8	8	6,7	
9	1	0,8	
10	9	7,6	
11	1	0,8	
12	22	18,5	
13	1	0,8	
14	8	6,7	
Toplam	119	100,0	
Aritmetik Ortalama		7,00	

Tablo 4'de yer alan bilgilere göre, eğitim ortamı bölümünde yer alan tüm sorulara doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi (% 6,7) olarak belirlenmiştir. 13 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi (% 0,8) olarak belirlenmiştir. 12 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 22 kişi (% 18,5) olarak belirlenmiştir. 11 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi (% 0,8) olarak belirlenmiştir. 10 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi (% 7,6) olarak belirlenmiştir. 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi (% 0,8) olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8

kişi (% 6,7) olarak belirlenmiştir.7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 12 kişi (% 10,1) olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 16 kişi (% 13,4) olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi (% 10,9) olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 6 kişi (% 5,0) olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi (% 4,2) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 3 kişi (% 2,5) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde doğru yanıt veren öğretmen sayısının aritmetik ortalaması 7,00 olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitim Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Eğitim Programı		
Doğru Yanıt Sayısı	f	%
0	4	3,4
1	2	1,7
2	4	3,4
3	14	11,8
4	13	10,9
5	15	12,6
6	14	11,8
7	24	20,2
8	2	1,7
9	7	5,9
10	8	6,7
11	2	1,7
12	2	1,7
15	8	6,7
Toplam	119	100,0
Aritmetik Ortalama		6,35

Tablo 5’te yer alan bilgilere göre, eğitim programı bölümünde yer alan tüm sorulara doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi (% 6,7) olarak belirlenmiştir. 15 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi (% 6,7) olarak belirlenmiştir. 12 soruya doğru

yanıt veren birey sayısı 2 kişi (% 1,7) olarak belirlenmiştir. 11 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi (% 1,7) olarak belirlenmiştir. 10 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi (% 6,7) olarak belirlenmiştir. 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi (% 1,7) olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 24 kişi (% 20,2) olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 14 kişi (% 11,8) olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 15 kişi (% 12,6) olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi (% 10,9) olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 14 kişi (% 11,8) olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi (% 3,4) olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi (% 1,7) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 4 kişi (% 3,4) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde doğru yanıt veren öğretmen sayısının aritmetik ortalaması 6,35 olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki öğretmen ve öğrenci rolü boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretmen ve Öğrenci Rolü Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Öğretmen ve Öğrenci Rolü		
Doğru Yanıt Sayısı	f	%
	Frequency	Percent
0	2	1,7
1	7	5,9
2	7	5,9
3	34	28,6
4	17	14,3
5	13	10,9
6	6	5,0
7	21	17,6
8	7	5,9
9	5	4,2
Total	119	100,0

Tablo 6’da yer alan bilgilere göre, öğretmen ve öğrenci rolü bölümünde yer alan tüm sorulara doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi (% 4,2) olarak belirlenmiştir. 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi (% 4,2) olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 21 kişi (% 17,6) olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 6 kişi (% 5,0) olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi (% 10,9) olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 34 kişi (% 28,6) olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 14 kişi (% 11,8) olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi (% 5,9) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 2 kişi (% 1,7) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde doğru yanıt veren öğretmen sayısının akademik ortalaması 4,53 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7

Genel Kuramsal İlkeler, Eğitim Ortamı, Eğitim Programı ve Öğretmen-Öğrenci Rolüne İlişkin Betimsel Analizler

Bölüm	Aritmetik Ortalama
Genel Kuramsal İlkeler	3,02
Eğitim Ortamı	7,00
Eğitim Programı	6,35
Öğretmen ve Öğrenci Rolü	4,53
Toplam	5,23

Araştırma kapsamında bu bölümün genel aritmetik ortalaması 5,23 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda dört boyutu genel olarak değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı ve eğitim bölümlerindeki tam doğru sayısının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sıralamayı öğretmen ve öğrenci rolü boyutu ve en az tam doğru yaptıkları bölümün genel kuramsal ilkeler boyutu olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum ile Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki genel kuramsal ilkeler boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum İle Genel Kuramsal İlkeler Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

	Çalıştığınız Kurum		Toplam	
		Devlet Okulu	Özel Okul	
	0	0	3	3
	1	13	9	22
	2	17	11	28
Genel Kuramsal İlkeler	3	11	8	19
	4	8	17	25
	5	3	7	10
	6	3	6	9
	7	2	1	3
Toplam		57	62	119

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre, genel kuramsal ilkeler bölümünde yer alan tüm sorulara devlet okulunda 2 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 11 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 17 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen bulunmamaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamı bölümünün devlet okulunda çalışan bireylere göre genel ortalama 2,78 olarak bulunmuştur.

Genel kuramsal ilkeler bölümünde yer alan tüm sorulara özel okulda 1 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 6 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 17 kişi olarak belirlenmiştir. 3

soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 11 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen 3 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim ortamı bölümünün devlet okulunda çalışan bireylere göre genel ortalama 3,24 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim ortamı boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum İle Eğitim Ortamı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

		Çalıştığınız Kurum		
		Devlet Okulu	Özel Okul	Toplam
Eğitim Ortamı	0	0	3	3
	1	3	2	5
	2	3	3	6
	3	11	2	13
	4	8	8	16
	5	3	9	12
	6	2	5	7
	7	3	4	7
	8	3	5	8
	9	0	1	1
	10	2	7	9
	11	1	0	1
	12	13	9	22
	13	1	0	1
	14	4	4	8
Toplam	57	62	119	
Aritmetik Ortalama	7,05	6,96		

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre, eğitim ortamı bölümünde yer alan tüm sorulara devlet okulunda 4 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. 13 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir 12 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi olarak belirlenmiştir 11 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi

olarak belirlenmiştir Devlet okulunda 10 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 11 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen bulunmamaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamı bölümünün devlet okulunda çalışan bireylere göre genel ortalama 7,05 olarak bulunmuştur.

Eğitim ortamı bölümünde yer alan tüm sorulara özel okulunda 4 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. 12 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. Devlet okulunda 10 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen 3 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim ortamı bölümünün özel okulda çalışan bireylere göre genel ortalama 6,96 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum İle Eğitim Programı Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Tablo 10 (devam)

	Çalıştığınız kurum			Toplam
	Devlet Okulu	Özel Okul		
Eğitim Programı	0	1	3	4
	1	1	1	2
	2	2	2	4
	3	14	0	14
	4	4	9	13
	5	5	10	15
	6	6	8	14
	7	12	12	24
	8	0	2	2
	9	4	3	7
	10	1	7	8
	11	1	1	2
	12	0	2	2
	15	6	2	8
Toplam		57	62	119
Aritmetik Ortalama		6,22	6,46	

Tablo 10’da yer alan bilgilere göre, eğitim programı bölümünde yer alan tüm sorulara devlet okulunda 6 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Devlet okulunda 11 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. 10 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 12 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 6 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 14 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim programı bölümünün devlet okulunda çalışan bireylere göre genel ortalama 6,22 olarak bulunmuştur.

Eğitim programı bölümünde yer alan tüm sorulara özel okulda çalışan öğretmenlerden 2 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Özel okulda 12 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Özel okulda 11 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Özel okulda 10 soruya

doğru yanıt veren birey sayısı 7 kişi olarak belirlenmiştir. Özel okulda 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 12 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 10 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim programı bölümünün özel okulda çalışan bireylere göre genel ortalama 6,46 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki öğrenci ve öğretmen boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum İle Öğrenci ve Öğretmen Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

	Çalıştığınız Kurum		Toplam
	Devlet Okulu	Özel Okul	
0	1	1	2
1	5	2	7
2	2	5	7
Öğretmen ve	3	16	34
Öğrenci Rolü	4	6	17
5	4	9	13
6	4	2	6
7	13	8	21
8	2	5	7
9	4	1	5
Toplam	57	62	119
Aritmetik Ortalama	4,70	4,38	

Tablo 11’de yer alan bilgilere göre, öğrenci ve öğretmen rolü bölümünde yer alan tüm sorulara devlet okulunda 4 kişi ve özel okulda çalışan öğretmenlerden 1 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Devlet okulunda 9 soruya doğru yanıt veren birey

sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 13 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 4 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 6 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 16 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmen bölümünün devlet okulunda çalışan bireylere göre genel ortalama 4,70 olarak bulunmuştur.

Öğrenci ve öğretmen rolü bölümünde yer alan tüm sorulara özel okulda çalışan öğretmenlerden 1 kişi doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Özel okulda 9 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. 8 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi olarak belirlenmiştir. 7 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 8 kişi olarak belirlenmiştir. 6 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. 5 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 9 kişi olarak belirlenmiştir. 4 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 11 kişi olarak belirlenmiştir. 3 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 18 kişi olarak belirlenmiştir. 2 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 5 kişi olarak belirlenmiştir. 1 soruya doğru yanıt veren birey sayısı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde hiç doğru yanıt vermeyen öğretmen sayısı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmen bölümünün özel okulda çalışan bireylere göre genel ortalama 4,38 olarak bulunmuştur.

4.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimine Yönelik İnanç ve Tutum Anketine İlişkin Betimsel Analizler

4.2.1. Alternatif yaklaşıma yönelik betimsel tablolar. Bu bölümde öğretmenlerin okul öncesi eğitimine yönelik inanç ve tutum anketinde yer alan alternatif yaklaşıma ilişkin yer alan sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel analizler yer almaktadır.

Tablo 12

Alternatif Yaklaşıma Yönelik Betimsel Analiz

Tablo 12 (devam)

	Hiçbir Zaman		Bazen		Fark Etmez		Çoğunlukla		Kesinlikle	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	6	5,0	14	11,8	15	12,6	44	37,0	40	33,6
M3	4	3,4	25	21,0	14	11,8	33	27,7	43	36,1
M4	1	0,8	18	15,1	15	12,6	28	23,5	57	47,9
M7	1	0,8	20	16,8	23	19,3	46	38,7	29	24,4
M8			11	9,2	16	13,4	38	31,9	54	45,4
M12	3	2,5	5	4,2	11	9,2	29	24,4	71	59,7
M13	2	1,7	23	19,3	14	11,8	41	34,5	39	32,8
Aritmeti k Ortalama						3,93				

Tablo 12’ de yer alan verilere göre alternatif yaklaşıma yönelik genel ortalama 3,93 olarak bulunmuştur. Öğretmenler anketin birinci sorusu “Okul öncesi eğitim programlarının esnek olması gerektiğine inanırım” maddesine 40 kişi (% 33,6) kesinlikle, 44 kişi (% 37,0) çoğunlukla, 15 kişi (% 12,6) fark etmez, 14 kişi (% 11,8) bazen ve 6 kişide (% 5,0) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 70,6) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin üçüncü sorusu “Günlük rutin çok önemlidir ve yapılacak değişikliklerin önceden mutlaka öğrenciye haber verilmesi gerektiğine inanırım” maddesine 43 kişi (% 36,1) kesinlikle, 33 kişi (% 27,7) çoğunlukla, 14 kişi (% 11,8) fark etmez, 25 kişi (% 21,0) bazen ve 4 kişide (% 3,4) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 63,8) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin dördüncü sorusu “Öğretmenin sonuç değil, süreç odaklı değerlendirmesi gerektiğini düşünürüm” maddesine 57 kişi (% 47,9) kesinlikle, 28 kişi (% 23,5) çoğunlukla, 15 kişi (% 12,6) fark etmez, 18 kişi (% 15,1) bazen ve 1 kişide (% 0,8) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 71,4) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin yedinci sorusu “Kullanılan materyallerin gerçek olmasının önemli olduğuna inanırım” maddesine 29 kişi (% 24,4) kesinlikle, 46 kişi

(% 38,7) çoğunlukla, 23 kişi (% 19,3) fark etmez, 20 kişi (% 16,8) bazen ve 1 kişide (% 0,8) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 63,1) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin sekizinci sorusu “Öğretmenler ve öğrencilerin araştırmacı ve öğrenen olarak kabul edildiğini düşünürüm” maddesine 54 kişi (% 45,4) kesinlikle, 38 kişi (% 31,9) çoğunlukla, 16 kişi (% 13,4) fark etmez ve 11 kişi (% 9,2) bazen yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 77,3) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin on ikinci sorusu “Çocuğun kendi kararını vererek planlama yapmasının kişilik gelişim açısından oldukça önemli olduğunu düşünürüm” maddesine 71 kişi (% 59,7) kesinlikle, 29 kişi (% 24,4) çoğunlukla, 11 kişi (% 9,2) fark etmez, 5 kişi (% 4,2) ve 3 kişide (% 2,5) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 84,1) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin on üçüncü sorusu “Sınıfta bulunan oyuncak ya da materyalden bir adet olmasının akran paylaşımını desteklediğini düşünüyorum” maddesine 39 kişi (% 32,8) kesinlikle, 41 kişi (% 34,5) çoğunlukla, 14 kişi (% 11,8) fark etmez, 23 kişi (% 19,3) ve 2 kişide (% 1,7) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 67,3) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

4.2.2. Geleneksel yaklaşıma yönelik betimsel analiz. Bu bölümde öğretmenlerin okul öncesi eğitimine yönelik inanç ve tutum anketinde yer alan geleneksel yaklaşıma ilişkin yer alan sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel analizler yer almaktadır.

Tablo 13

Geleneksel Yaklaşıma Yönelik Betimsel Tablolar

	Hiçbir Zaman		Bazen		Fark Etmez		Çoğunlukla		Kesinlikle	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M2	5	4,2	32	26,9	11	9,2	42	35,3	29	24,4
M5	2	1,7	17	14,3	16	13,4	46	38,7	38	31,9
M6			8	6,7	14	11,8	37	31,1	60	50,4
M9			11	9,2	10	8,4	62	52,1	36	30,3
M10	1	0,8	11	9,2	15	12,6	41	34,5	51	42,9

Tablo 13 (devam)

	Hiçbir Zaman		Bazen		Fark Etmez		Çoğunlukla		Kesinlikle	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M11 Aritmeti k Ortalama	3	2,5	8	6,7	17	14,3	27	22,7	64	53,8
	3,98									

Tablo 12’de yer alan verilere göre geleneksel yaklaşıma yönelik genel ortalama 3,98 olarak bulunmuştur. Öğretmenler anketin ikinci sorusu “Sınıf kurallarını ve disiplinini öğretmenin sağlanması gerektiğine inanırım” maddesine 29 kişi (% 24,4) kesinlikle, 42 kişi (% 35,3) çoğunlukla, 11 kişi (% 9,2) fark etmez, 32 kişi (% 26,9) bazen ve 5 kişide (% 4,2) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 59,7) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin beşinci sorusu “Okul öncesinde etkinliklerin disiplinler arası dağılıma göre düzenlenmesi gerektiğine inanırım” maddesine 38 kişi (% 31,9) kesinlikle, 46 kişi (% 38,7) çoğunlukla, 16 kişi (% 13,4) fark etmez, 17 kişi (% 14,3) bazen ve 2 kişide (% 1,7) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 70,6) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin altıncı sorusu “Sınıf ortamında köşe oluşturulmasına önem verilmesi gerektiğine inanıyorum” maddesine 60 kişi (% 50,4) kesinlikle, 37 kişi (% 31,1) çoğunlukla, 14 kişi (% 11,8) fark etmez ve 8 kişi (% 6,7) bazen yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 81,5) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin dokuzuncu sorusu “Yıllık, günlük ve ünite planlarının öğretmene rehberlik ettiğini düşünürüm” maddesine 36 kişi (% 30,3) kesinlikle, 62 kişi (% 52,1) çoğunlukla, 10 kişi (% 8,4) fark etmez ve 11 kişi (% 9,2) bazen yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 82,4) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin onuncu sorusu “Okul öncesinde değerlendirme yapılabilmesi için anekdot kaydı ve gelişim raporlarına mutlaka yer verilmesi gerektiğine inanırım” maddesine 51 kişi (% 42,9) kesinlikle, 41 kişi (% 34,5) çoğunlukla, 15 kişi (% 12,6) fark etmez, 11 kişi (% 9,2) bazen ve 1 kişide (% 0,8) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 77,4) bu maddeye katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler anketin on birinci sorusu “Okul öncesi eğitiminde aile katılımına mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünürüm” maddesine 64 kişi (% 53,8) kesinlikle, 27 kişi (% 22,7) çoğunlukla, 17 kişi (% 14,3) fark etmez, 8 kişi (% 6,7) bazen ve 3 kişide (% 2,5) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 76,5) bu maddeye katıldığını belirtmiştir. Bu bölümün genel ortalaması ise 3,95 olarak bulunmuştur.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Tartışma

Geçen yüzyılın ortalarında başlayan, küreselleşmenin ve bilgi teknolojilerinin de gelişmesi ile hız kazanan toplumsal dönüşüm ve değişim süreci, eğitim sistemini de etkilemiştir. Tüm dünyada yaşanan bu değişim klasik ya da geleneksel eğitimin eleştirilmesine, yeni kuşaklara kültür aktarmada görevini ne kadar yerine getirebildiği sorgulanmaya başlamıştır (Çankaya, 2011). Aynı problem okul öncesi eğitiminde de değerlendirilmiştir. Geleneksel yaklaşımlar sonucu verilen eğitimler; genellikle öğretmen merkezli olmakta ve öğrencinin sorun çözme, özgün fikirler oluşturma gibi becerileri kazanamamasına sebep olmaktadır (Güven, 2005).

Miller (2010) eğitimin aslında yaşamın ta kendisi olduğunu ve bunun belirli hatlarla sınırlandırılmayacak kadar doğal bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımla geleneksel eğitim tanımı arasında oldukça büyük bir fark olduğu söylenebilir. Yine Miller (2010), bireyin zekâsının olağanüstü bir biçimde kendiliğinden, özgün ve yaratıcı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla geleneksel, önceden belirlenmiş kuralları olan eğitimin bireyi baskılayacağı ve yaratıcılığını, özgürlüğünü kısıtlayacağını savunmaktadır.

Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin genel olarak okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda yalnızca ismen bilgi sahibi olduklarını fakat birebir herhangi bir farklı eğitim yaklaşımını günlük eğitim akışlarına ve eğitim programlarına açıkça yansıtamadıkları ve sınıflarında uygulama da sıkıntı yaşadıklarını aktarmışlardır. Bu sonuç yine çalışmayı destekler durumdadır. Söz konusu çalışmanın sonucunda ortaya çıkanların yorumlanmasında yani; okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yaklaşımlarını uygulamada eksik olmalarının sebebi olarak, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin eksik olabileceğini, sınıflarında uygulama yapabilecek çeşitli donanıma sahip olmamaları gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür. Buna yönelik önerilerde, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin içeriklerinin zenginleştirilmesi,

değiştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliliklerinin artırılması gerektiği olarak belirtilmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada okul öncesi eğitim lisans programlarında alternatif yaklaşımlara yönelik zorunlu derslerin yer almasında, öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiği ve sahaya çıktıklarında çeşitli uygulamaları yapacak yeterliğe sahip olmaları açısından önem taşıdığını belirtilmiştir (Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018).

Bir başka öneri ise Akyol ve Oğuz (2006) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan eğitim programlarının yanı sıra ek olarak Montessori yaklaşımının da dâhil edilerek öğretmenlere ve ebeveynlere bakış açısı kazandırılabilmesini söylemiştir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerinde Montessori eğitimi konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim felsefeleri, bir okulun görüşlerini, inançlarını ve düşünce tarzlarını yansıttığı ve hedef ile içeriğini etkilediği için program geliştirmelerde oldukça önemlidir. Çünkü eğitim felsefesi, eğitimci ve yöneticilere okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede fikir sağlar. Okulun ne için olduğu, hangi içeriklere sahip olduğu, nelere değer verdiği, öğrencilerin hangi öğretim teknikleri ile öğrendiği konusunda yardımcı olmaktadır (Demirel,2012). Bunun yanı sıra öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıfta tercih ettikleri öğretimöğrenme yollarına karşılık geldiğini belirtilmektedir (Baş, 2015).

5.2 Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki genel kuramsal ilkeler boyutuna ilişkin doğru yanıt değerlendirildiğinde, bu kapsamda tüm sorulara doğru cevap verebilen öğretmenlerin oranının oldukça düşük olması bu konuda bilgi ve eğitim eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim ortamı boyutuna ilişkin doğru yanıt sayıları değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili bilgi birikimine sahip olmadıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde ise; tıpkı alternatif eğitim yaklaşımlarında genel kuramsal ilkeler ve eğitim ortamı boyutunda olduğu gibi eğitim programı boyutunda da genel olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki öğretmen ve öğrenci rolü boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin yeteri kadar eğitim ve bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında dört boyutu genel olarak değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı ve eğitim bölümlerindeki tam doğru sayısının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sıralamayı öğretmen ve öğrenci rolü boyutu ve en az tam doğru yaptıkları bölümün genel kuramsal ilkeler boyutu olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki genel kuramsal ilkeler boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde; genel kuramsal ilkeler bölümünde yer alan tüm sorulara devlet okulunda çalışan öğretmenlerin doğru yanıt verdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim ortamı boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde; bu değerlendirmeden yola çıkarak devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel okulda çalışanlara kıyasla alternatif eğitim yaklaşımları kapsamında eğitim ortamı boyutuna ilişkin konularda daha bilgi düzeylerinin daha yüksek oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki eğitim programı boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde; genel olarak alternatif eğitim yaklaşımları bağlamında eğitim programı boyutuna ilişkin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel okulda çalışanlara kıyasla bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile alternatif eğitim yaklaşımları kapsamındaki öğrenci ve öğretmen boyutuna ilişkin doğru yanıtları değerlendirildiğinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak eşit bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimine yönelik inanç ve tutum anketinde yer alan alternatif yaklaşıma ilişkin yer alan sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ise; okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun okul öncesi eğitim programının esnek olması konusuna katılıyor olması alternatif yaklaşıma yakın olduklarını düşündürmektedir.

Anketin üçüncü sorusu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin çoğunun bu maddeye katılıyor olması geleneksel yaklaşıma alışkın olduklarının göstergesidir denilebilir.

Anketin dördüncü sorusu incelendiğinde; bu soruya verilen yanıtlardan görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenler genellikle sonuç odaklı yani geleneksel yaklaşıma ilişkin davranmaktadır denilebilir.

Anketin yedinci sorusunda; bu maddeye katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun katılım göstermesi geleneksel yaklaşım kuramlarına daha yakın olduğunun göstergesidir denilebilir.

Anketin sekizinci sorusunda; katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu maddeye katılıyor olması alternatif yaklaşım kuramlarına uygun düşüncelere sahiptir denilebilir.

Anketin on ikinci sorusu incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin bu maddeye katılımları oldukça yüksektir. Buradan hareketle yine alternatif yaklaşıma daha yakın olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimine yönelik inanç ve tutum anketinde yer alan geleneksel yaklaşıma ilişkin yer alan sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; katılımcı okul öncesi öğretmenlerin genel olarak bu inanca

katılması geleneksel yaklaşıma ilişkin tutum sergilediğinin göstergesidir denilebilir.

Anketin “Okul öncesinde etkinliklerin disiplinler arası dağılıma göre düzenlenmesi gerektiğine inanırım” maddesine katılımcı öğretmenlerin geleneksel yaklaşıma ilişkin tutum gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin anketin “Sınıf ortamında köşe oluşturulmasına önem verilmesi gerektiğine inanıyorum” maddesine katılım oranının oldukça yüksek olması alternatif yaklaşıma daha yakın bir tutum sergilendiğini sonucunu doğurabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin anketin “Yıllık, günlük ve ünite planlarının öğretmene rehberlik ettiğini düşünürüm” maddesine katılım oranının yüksek olması geleneksel yaklaşım tutumunu sergilediklerini gösterebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin “Okul öncesi eğitiminde aile katılımına mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünürüm” maddesine büyük bir oran ile katıldıklarını belirtmeleri alternatif yaklaşıma dair olumlu tutumlarının olduğunun göstergesidir denilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin; genel olarak alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmadığı görülmüştür. Katılımcıların oldukça azı alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitime ve bilgiye sahiptir. Birçoğu geleneksel eğitim yaklaşımlarından faydalanarak eğitim verirken bilinçli değil içgüdüsel olarak alternatif eğitim yaklaşımlarını eğitimde kullanmaktadırlar denilebilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin daha ziyade alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine olan bakış açıları değerlendirmesinin yapıldığı görülmüştür. Örneğin Duran ve arkadaşlarının 2013 senesinde yapmış oldukları ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında söz konusu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterlik algılarını ve kullanma sıklıklarını belirlemek; buradan hareketle öğretmenlerin yeterlik düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. Söz konusu çalışma tarama modelinde bir çalışma olmuştur. Çalışmanın örneklemini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında, bir ilde bulunan ilköğretim okulları içinden dört farklı ilköğretim

okulunda görev yapan 40 öğretmen oluşturmuştur. Bu bakımdan ilköğretim 45. sınıf öğretmenleri ile 678. sınıf öğretmenlerine veri toplama aracı uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda genel olarak bakıldığında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik “orta” düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları görülmüştür sonucuna varıldığı görülmüştür. Bu araştırma çalışmayı destekler durumdadır.

5.3 Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin eğitime bakış açılarına bakıldığında, geleneksel eğitim yaklaşımlarına karşı daha bilgili, alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili ise kısmen daha az bilgi sahip oldukları ve sınıflarında uyguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine, alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili bilgilerin, lisans döneminde verilerek uygulamalı olarak tecrübe ettirilmesi önerilebilir. Bu çalışmanın okul öncesi literatürüne yapacağı katkının yanı sıra okul yöneticilerine de oldukça faydalı kaynak oluşturabilecek nitelikte olduğu söylenilebilir. Bunun yanı sıra alternatif eğitim ve geleneksel eğitime yönelik ankette bulunan sorular ve bunlara verilen cevaplar, okul yöneticilerinin kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi hakkında hakimiyeti ve bilgi düzeyleri hakkında bilgi verebilir. Böylece eksik olan yönler, hizmet içi eğitimlerle planlanıp, desteklenebilir. Kurum içerisinde görev yapan öğretmenlerin eğitim ve bilgi düzeyi anlamında daha homojen bir dağılım göstermesi sağlanır.

Kurumlarda yöneticiler tarafından iki eğitim yaklaşımının da ne olduğu, hangi durumlarda hangi yaklaşımının daha etkin kullanabileceği gibi konularda zümre çalışanları arasında paylaşım toplantıları düzenlenebilir. Kıdem olarak daha fazla yıla sahip öğretmenlerin ile kıdemi daha az olanlarla paylaşım ve bilgi aktarımı yapmaları sağlanabilir. Öğretmenler farklı il ya da kurumlardaki farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlerle desteklenerek kuruma daha motive, daha geniş bilgi yelpazesine sahip bir şekilde fayda gösterebilirler.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1995). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ak, İ.S. ve Malak, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde altı farklı eğitim yaklaşımı. I. Okul Öncesi Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri*. Bolu.
- Aral, N., Ayhan A.B., Ergişi, A., ve Mutlu, B. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113128.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. Yapa Yayınları: İstanbul.
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 7584.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları İle ÖğretmeÖğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 182, 111126.
- Barnes, H. (1980). An introduction to Waldorf Education. *Teachers College Record*, 81, 323336.
- BaykoçDönmez, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması. 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. YaPa Yayınları. 9096, Ankara.
- Bennett, T. (2001). Reactions To Visiting The InfantTodler Preschool Centers In Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research Practice*, 3(1),18.
- Bilaloğlu, A.G.R.G. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Borgia, E. (1991). *Impresions of Reggio Emilia*, Eric ED 338386.

Ducharme, C.C. (1993). *Historical roots of the project approach in the United States: 1850-1930*. Anaheim: National Association For The Education of Young Children,

Bülbül, Ş. (2011). *Tanımlayıcı istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Büyüктаşkapu, S.(2012). Montessori Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitimde Fen Eğitimi. *TUBAV Bilim Dergisi*, 3, 1925.

Cadwell, L.B., (2011), *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia Yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek* (Çev., A. Akman; H.Y. Topaç), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çankaya, İ. H. (2011). Zorunlu Eğitime Alternatif Bir Yaklaşım. *EğitimÖğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(21), 5960.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, A., (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dere, H. ve Temel, F. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi anaokulu / anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: YaPa Yayınları, s.116.

Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori' ye Göre Okul Öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133145.

Durakoğlu, A. (2010). Montessori Eğitiminde Okuma Yazma Eğitimi. Aile ve

Toplum. *EğitimKültür ve Araştırma Dergisi*, 11, 5.

Duran, M., Mıhladı, G., Ballıel, B., (2013), İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri, <http://dergipark.gov.tr/ebed/issue/22330/239300>, adresinden 31 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.

Edwards, C.P. (2002). Three Approaches From Europe: Waldrof, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4(1).

Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emillia Yaklaşımında Teknoloji Kullanımı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 7(37), 1619.

Erişen, Y., Güleş, F. (2007). Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/452/434> adresinden 12 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Evans, D.E. (1971). *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. Holt, Rinchart and Winston Inc. s.59, New York.

Fazlıoğlu, Y., Seçer, Z., Kartal, H., Yılmaz, A. Kıldan, O. Duman, G., Koçer, H., Arıkan, A., Öztürk, Y., Toran, M., Kurtulmuş, Z., Şahin, S. Ve Şahin, F., (2017). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Fraser, S., & Gestwicki, C. (2001). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Delmar.

Frazer ve Gestwicki.(2002). What is a wheel? The Image of the Child: Traditional, Project Approach, and Reggio Emilia Perspectives. https://southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions_Vol40_3_Martalck.pdf adresinden 22 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.

Gandini, L. (1997). *Foundations of Reggio Emilia Approach*. In J.Hendrick (Eds.), *First Steps toward teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, N.J.:

Merrill Prentice Hall.

Gündoğdu, K., Kaya, H.İ., Tuğluk, M. N. (2006). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004088> adresinden 20 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Güven, E.D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *EleştirelYaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı PİVOLKA*, 4(17), 68.

Haktanır, (2007). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Henry, M. E. (1990). *Private Schools And The Hidden Curriculum*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Virginia.

Hertzong, N. B. (2001). Reflection and Impression from Reggio Emilia: It's Not About Art! *Early Childhood Research and Practice*. 3(1).

High Scope Research Foundation (2009). <https://highscope.org> adresinden 3 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

High/Scope UK (2003). The History of High/Scope An Introduction. <http://www.highscope.org.uk/intro.htm> adresinden 18 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

Hohman, M. (2002). The High Scope Prescho Ol Key Experiences; Essential Elements Of Young Children's Learning. *The journal of at risk issues; a joint publication of National Dropout Prevention Center and Network*, 8, 911.

Hohmann, M., Weikart, D.P., (2000). *Küçük Çocukların Eğitimi*. Çeviren: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt. Kuruçeşme, İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.

Hohmann, M., Weikart, D.P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*.

Hunchingson, J.M. (1990). *A study of the relationship between years in the integrative, creative and artistic waldorf education and selfactualization*. (Unpublished Doctoral Thesis). Wayne State University. Michigan.

İmamoğlu, B. ve Öz, S. Z. (2002). Küçük Bir Köyden Dünyaya Yayılan Bir Eğitime “Reggio Emilia Eğitimi”. *Özgür ve Bilge Dergisi*. 1(11).

Isaacs, B. (2007). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. New York. Routledge Taylor & Francis Group.

Karayel, F., Kılınç, F.E., Koyuncu, M. (2018, Mayıs). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Eğitim Yaklaşımlarını Bilme Durumlarının İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2, 194212.

Katz, L.,&Chard, S.C. (1996). The Contribution Of Documentation To The Quality Of Early Childhood Education. IL: ERIC Clearinghouse on *Elementary and Early Childhood Education*. <http://www.ericdigests.org/19964/quality.htm> adresinden 4 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.

Kaya, T. (2015). ABD’de Ev Okulu Uygulamasının Tarihsel Gelişimi Ve Bugünkü Durumu Üzerine Bir Değerlendirme, *Sosyoloji Dergisi*, 30(1), 7998.

Koçak, N. (1998). High/Scope Okulöncesi Eğitim Programı Ve Türkiye’deki Okul öncesi Eğitim Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II*, 697704.

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174194.

Köksal, A., Oğuz, V.(2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243256.

Lim, B.Y. (2009). Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia and Waldorf. (Unpublished Doctoral Thesis). Columbia University. Newyork.

Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Mazlum, M. M, Memduhoğlu, B. H, Alav, Ö. (2015). *Türkiye’de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri*. 179, 6987.

Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map Of The Territory. <http://www.egitimpedia.com> adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri ne için var? <http://aletnatifegitimdergisi.1>. Adresinden 15 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Minik Okul: Montessori Metodu ve Dil Gelişimi. <http://www.minikokul.com/montessorimetoduvedilgelisimi/> adresinden edinilmiştir.

Montessori, M. (1975). *Çocuk Eğitimi*. (Çev.: Y. Güler). İstanbul: Sander Yayınları.

New, R.S. (1993). Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators. Eric Digest, 1–7. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354988).

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve PolatUnutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi. ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?*. İstanbul: YaPa Yayınları, 200.

Oktay, N. (1985). Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Farklı Ekoller. *YaPa Okul Öncesi Eğitimi ve Yayımlaştırılması Semineri 23*, s.148157, İstanbul.

Onur, T. (2006). Waldorf eğitimi. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 45, 2938. <http://www.alternatifokullar.com/waldorforastirmalar/> adresinden 03 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.

Orem, R.C. (1970). *Montessori, Her Method and The Movement*. Capricorn Books, 121, New York.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Üzerine Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237245.

Poyraz, H., Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Schweinhart, L. (2002). The High Scope Preschool Curriculum: What Is It? Why Use It?. *The Journal Of At Risk Issues; A Joint Publication Of National Dropout Prevention Center And Network*, 8, 1316.

Stehlik, T. (2008). Thinking, Feeling and Willing: How Waldorf Schools Provide a Creative Pedagogy That Nurtures and Develops Imagination. Leonard, T., Willis, P. *Pedagogies of the Imagination*. Springer Science, Business Media.

Şahin, F. (2012). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Zeynep Fulya Temel (Ed.), *Reggio Emilia yaklaşımı* içinde (s. 445473). Ankara: Vize.

Tarr, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. İ http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_1.htm adresinden 13 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

Temel, F. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 47.

Temel, F. ve Toran, M. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar, Montessori Eğitim Yöntemi*, Ankara: Vize yayınları, 143.

Temel, Z.F. ve Dere, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: YaPa Yayın Paz. Tic. A.Ş.

Temel, Z.F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 65, 3743.

Texas Tech University College of Human Sciences (1996). The Basics, According to High/Scope. <http://www.hs.ttu.edu/cdrc/HighScope.asp> adresinden 17

Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

Williams, C.L. ve Johnson J.E. (2005). The Waldorf approach to early childhood education, Chapter 15, Roopnarine, Jaipaul L, Johnson James E, *Approaches to Early Childhood Education* (Fourth Edition), America: Prentice Hall.

Yiğit, T. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.



EKLER

A. Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Karşı Görüş Anketi

Bu anket, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlama bölümü öğrencisi Gizem Tüyene Aksoy'un 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif ve Geleneksel Eğitime Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi' başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Bu anketin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin alternatif ve geleneksel eğitime bakış açılarını ölçmektedir. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından sizden elde edilecek bilgiler gizli tutulacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden teşekkür ederim.

Çalıştığı Kurum : Özel Okul Devlet Okulu

Mezuniyet Durumu: Lise

Meslek Lisesi

Ön Lisans

Lisans

Deneyim Yılı: 0-5 yıl

5-10 yıl

10-15 yıl

15-20 yıl

BÖLÜM 1

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve okul öncesi eğitimde kullanılan alternatif yaklaşımlardan hangisine en uygun ise o sütunu işaretleyiniz.

Genel Kuramsal İlkeler	Montessori	Waldorf	High Scope	Reggio Emilia
1. Çocuk gelişiminde duyarlı dönemler vardır ve her dönem sırasıyla tamamlanır.				
2. Çocuğun öğrenme materyallerine odaklanmasından ziyade akranları ile kurduğu sosyal ilişkiler ve bu ilişkiler öğrenmeler öğrenme önemlidir.				
3. Antroposofy (insanbilgeliği) felsefesine dayanmaktadır.				
4. Çocuğun kendi kendine öğrenmesi hedeflenir.				
5. 3 aşamalı planlayıpdeğerlendir döngüsüne yer verilir.				
6. Çocuğun karar vererek planlama yapmasına fırsat verilir.				
7. Çocuğun mistik yönleriyle de eğitilmesi hedeflenir.				
Eğitim Ortamı ve Materyal	Montessori	Waldorf	High Scope	Reggio Emilia
1. Günlük yaşam becerileri alanında gerçek işlevde çocukların boylarına uygun materyaller bulunur.				
2. Basit, küçük ve kendi hata kontrolünü içeren özel materyalleri vardır.				
3. Bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik aletlere yer verilmemektedir.				
4. Sınıf ortamı yıl içerisinde sınıf dinamiği ve gelişimine göre farklı çalışma alanlarına bölünür.				
5. Sınıflarda panolar önemli yer tutmaktadır.				
6. Sosyal çevre, fiziksel çevre kadar önemlidir.				
7. Malzemeler çocukların görecekları şekilde dizilmeli ve etiketlenmelidir.				
8. Piazza adında büyük bir ortak alan bulunur.				
9. Çocuğun ev ortamından okul ortamına geçişini				

kolaylaştırmak için sınıf evin uzantısı gibi tasarlanmalıdır.				
10. Sınıf düzenlemesinde çocuk her adıma dahil edilmelidir.				
11. Atelier adında atölyeler bulunur.				
12. Arp gibi dinlendirici sınıf ortamında öğretmen tarafından oldukça fazla kullanılmaktadır.				
13. Okullar evrenin bilinç imgesini yansıtan sekizgen şeklinde yapılıdır.				
14. Her oyun ya da materyalden bir adet bulunmaktadır.				
Eğitim Programı	Montessori	Waldorf	High Scope	Reggio Emilia
1. Etkinliklere yer verilmez, programlar esnekler.				
2. Çocuğun yüz dili fikri ile, çocuğun kendisini ifade etmede, sözel ve yazılı dilin dışında başka sembolik diller olduğunu savunmaktadır.				
3. Günlük rutinler önemlidir ve önceden çocuğa mutlaka haber verilmelidir.				
4. Her gün planlayapdeğerlendir süreci vardır.				
5. Bölünmüş etkinlik zaman dilimleri bulunmamaktadır.				
6. Yaşamın ilk yedi yılı için 7 alan belirlenmiştir fakat hiçbir akademik bilgiye yer verilmemektedir.				
7. Ana dilin geliştirilmesi okuma yazma eğitimi desteklenir.				
8. 5 temel etkinlik alanı bulunur.				
9. Proje tabanlı öğrenme vardır.				
10. Peri hikayeleri, mitolojik hikayeler, masallar ve fabllar kullanılır.				
11. Genel rutinler ve gelişim süreçleri aileler ile paylaşılır.				
12. Sergileme bir değerlendirme aracıdır.				
13. Etkinliklere uygun küçükbüyük grup zamanları düzenlenir.				
14. Eurythmy (hareket sanatı) kullanılmaktadır.				
15. Breathing in Breathing out denilen etkinlik ve dinginlik zamanları vardır.				

Öğretmen ve Öğrencinin Rolü	Montessori	Waldorf	High Scope	Reggio Emilia
1. Öğretmen çocuklar ile birlikte araştıran ve öğrenen kişidir.				
2. Plan yapma çocuk için öğrenmenin ilk basamağıdır.				
3. Çocuğun planladığı şey üzerine öğretmen dahil olup odaklanıp gözlem yapmalıdır.				
4. Genellikle kadın öğretmen vardır ve anne figürünü temsil eder.				
5. Öğretmenler doğrudan yönerge vermezler.				
6. Kendi kendine öğrenme felsefesine dayanır.				
7. İlk 8 yıl çocuğun aynı öğretmenle devam etmesi gerektiği düşünülür.				
8. Öğretmen sadece rehberdir.				
9. Öğretmen, gözlem ve öğrenci ürünlerini diğer öğretmenler ile paylaşarak sürekli değerlendirir, analiz eder ve öğrenir. Hem kendi hem öğrenci gelişimi için kullanır.				

BÖLÜM 2					
Okul öncesi eğitime yönelik aşağıdaki ifadelere ne oranda katıldığınızı göstermek için uygun sütunu işaretleyiniz.					
	1	2	3	4	5
	Hiçbir Zaman	Bazen	Fark Etmez	Çoğunlukla	Kesinlikle
1. Okul öncesinde eğitim programlarının esnek olması gerektiğine inanırım.					
2. Sınıf kural ve disiplinini öğretmen sağlaması gerektiğine inanırım.					
3. Günlük rutin çok önemlidir ve yapılacak değişikliklerin önceden mutlaka					

öğrenciye haber verilmesi gerektiğine inanırım.					
4. Öğretmenin sonuç değil, süreç odaklı çalışması gerektiğini düşünürüm.					
5. Okul öncesinde etkinliklerin disiplinler arası dağılıma göre düzenlenmesi gerektiğine inanırım.					
6. Sınıf ortamında köşe oluşturulmasına önem verilmesi gerektiğine inanıyorum.					
7. Kullanılan materyallerin gerçek olmasının önemli olduğuna inanırım.					
8. Öğretmenler ve öğrencilerin araştırmacı ve öğrenen olarak kabul edildiğini düşünürüm.					
9. Yıllık, günlük ve ünite planlarının öğretmene rehberlik ettiğini düşünürüm.					
10. Okul öncesinde değerlendirme yapılabilmesi için anekdot kaydı ve gelişim raporlarına mutlaka yer verilmesi gerektiğine inanırım.					
11. Okul öncesi eğitiminde aile katılımına mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünürüm.					
12. Çocuğun kendi kararını vererek planlama yapmasının kişilik gelişim açısından oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.					
13. Sınıfta bulunan oyuncak ya da materyalden bir adet olmasının akran paylaşımını desteklediğini düşünüyorum.					

B. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Tüyene Aksoy, Gizem

Uyruk: T.C.

Doğum Tarihi: 20 Kasım 1990, İzmir

Medeni Durum: Evli

Telefon: +90 554 846 96 96

E mail: gizemtuyene@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	2011
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	2012
Lise	Küçükyalı Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi	2008

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2012	Bahçeşehir Koleji	Okul Öncesi Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

New Trends In Education Early Childhood Education,	İstanbul
Creativity in Early Years Science Education Summer School	Atina/Yunanistan
Karenin Dışına Çıkmak Alternatif Okullar Ziyareti	Hollanda/Amsterdam
Masal Anlatıcılığı Eğitimi	Ayşegül Dede/ Denizli

Kitap Okuma Teknikleri

Ayşegül Dede/Denizli

Reggio Emilia Workshop

David Fernie/İzmir

PYP Eğitimi (Dünya Vatandaşlığı Programı Çift Dilli Eğitim)

İstanbul

Lego Education

Brent Hucheson/İzmir

HOBİLER

Kitap okumak, seyahat etmek.

