

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI TEMELLİ UYGULAMALAR
YAPAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
DENEYİMLERİ: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI**

**Tuğba AYDEMİR ÖZALP
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. H. Zeynep İNAN**

Kütahya, 2016

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

07/06/2016



Tuğba AYDEMİR ÖZALP

Kabul ve Onay

Tuğba AYDEMİR ÖZALP'in hazırladığı “Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

07 /06 /2016

Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN (Danışman)

Doç. Dr. Filiz ERBAY

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Reggio Emilia yaklaşımına karşı ilgim, danışmanım Doç. Dr. H. Zeynep İnan'ın bana kitabımı hediye etmesiyle 2012 yılında başladı. İtalya'ya gidip Reggio okullarını gördüğümde, gerçekten böyle çalışmalar yapılıyor mudur diye düşünüp şüphe ettiğim tüm konular açığa kavuştu. Uzun uğraşlar ve üç yıl verilen emek sonucunda bitti.

Çalışmanın oluşumunda ve konuya olan ilgimi kamçulamamda bana destek olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN hocama, lisans öğrenimimden itibaren yanımda olan, desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Filiz ERBAY hocama, nitel araştırma ile beni tanıştıran, tüm sorularımı sabırla, istekle yanıtlayan ve beni her daim aydınlatan Sayın Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN hocama, teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan saygıdeğer öğretmenlere, okullarını bana açan misafirperverlikleriyle beni ağırlayan okul yöneticilerine, Sayın Hikmet DOLUN BİNZİNGER ve Özlenen KAŞ'a teşekkür ederim.

Araştırmada akademik ve manevi destekleriyle bana vakit ayıran, beni cesaretlendiren değerli hocalarım, Sevinç DEMİR KAYA'ya, Murat BARTAN'a, Banu ÖZKAN'a, Serap AKBABA DAĞ'a, Handan KILIÇ ŞAHİN'e ve arkadaşlarım Neriman ATASEVEN'e, Samet DEMİR'e, Enis BAŞER'e, Hamide BAŞER'e Mustafa KÖSE'ye, Berna TÜRE'ye, Hafize ER TÜRKÜRESİN'e, Buket EREN JANSSEN'e ve Zeynep GENÇ'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın her anında bana destek veren inancımın kırıldığı zamanlarda bana güç veren, beni bugünlere getiren canım annem Cemile AYDEMİR'e, canım babam İsmail AYDEMİR'e can yoldaşım, biricik kardeşim Büşra AYDEMİR'e, canım teyzem Hülya İNCESU'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak, benimle birlikte her gün stresimi paylaşan, en büyük destekçim, hayat arkadaşım İbrahim ÖZALP'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tuğba AYDEMİR ÖZALP

2016, KÜTAHYA

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Yemin Metni	ii
Kabul ve Onay.....	iii
Önsöz	iv
İçindekiler	v
Şekiller Dizini	vii
Tablolar Dizini	viii
Özet	ix
Abstract	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kavramsal Çerçeve	2
Reggio Emilia yaklaşımı	2
Reggio Emilia yaklaşımının temelleri.....	4
Reggio Emilia yaklaşımının ana prensipleri	6
Çocuk imajı	6
Öğretmenin rolü	8
Çevre	11
İlişkiler ve işbirliği	14
Proje	15
Dokümantasyon	16
Reggio Emilia okullarında işleyiş ve genel yapı.....	17
Reggio Emilia yaklaşımına uluslararası ilgi	18
Problem Durumu	19
Araştırmanın Amacı ve Önemi	21
Problem Cümlesi.....	23
Alt problemler	23
Sınırlılıklar	23
İkinci Bölüm	24
Yöntem.....	24
Araştırma Modeli	24
Katılımcılar	25
Veriler ve Veri Toplama Süreci	30
Veri Analizi	37
İnanırlık	41
Üçüncü Bölüm	43
Bulgular.....	43
Reggio Emilia Öğretmeni Olma Süreci	45
Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma	45
Duyuşsal tepki	49
Özümseme.....	54
Karşılaştırma yapma.....	66
Yerleşme	74
Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci	77
İşleyiş ve genel yapı	78

Çocuk imajı	85
Öğretmenin rolü	88
Çevre	94
İlişkiler ve işbirliği	100
Proje	108
Şato projesi.....	117
Karıncalar projesi	121
Kuşlar projesi	122
Kitap projesi	122
Cırcır böceği projesi	123
Ahtapot projesi	124
Dokümantasyon	128
Uygulamada yaşanan sorunlar	135
Yararlar	142
Dördüncü Bölüm.....	149
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	149
Sonuç.....	149
Katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik sonuçlar .	149
Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını uygulama sürecine yönelik sonuçlar	150
Tartışma.....	152
Reggio Emilia öğretmeni olma süreci.....	152
Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci.....	155
Öneriler	162
Uygulamaya dönük öneriler.....	162
Araştırmaya dönük öneriler.....	162
Kaynaklar	164
Ekler	176
Ek-1: Araştırma İzni.....	176
Ek-2: Öğretmen Bilgilendirme Formu	177
Ek-3: Öğretmen İzin Belgesi.....	178
Ek-4: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	179
Ek-5: Görüşme Formu	180
Ek-6: Kod Listesi	181
Özgeçmiş.....	184

Şekiller Dizini

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İlişkiler ve işbirliği.....	14
Şekil 2. Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uluslararası ilgi	19
Şekil 3. Veri analiz süreci	38
Şekil 4. Kod, kategori ve tema oluşturma süreci.	40
Şekil 5. Bulgulara ilişkin genel görünüm.....	44
Şekil 6. Reggio Emilia öğretmeni olma süreci.....	45
Şekil 7. Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci.	78
Şekil 8. Uygulama sürecindeki ilişki ve işbirliği.	101
Şekil 9. Proje konusunun belirlenmesi.....	109
Şekil 10. Proje olarak anlamlandırılan salt ürün oluşturma temelli çalışmaların özellikleri.....	113
Şekil 11. Proje olarak anlamlandırılan salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmaların özellikleri.	116
Şekil 12. Proje olarak anlamlandırılan sorgulama temelli çalışmaların özellikleri.....	127

Tablolar Dizini

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Katılımcıların Kişisel Bilgileri.....	26
Tablo 2 Okullar ile Telefon Aracılığıyla Yapılan Ön Görüşme Takvimi.....	34
Tablo 3 Görüşme Takvimi	36
Tablo 4 Katılımcıların Reggio Emilia Yaklaşımını İlk Kez Duyma Aşamasına İlişkin Görüşleri	46
Tablo 5 Katılımcıların Duyuşsal Tepki Aşamasına İlişkin Görüşleri.....	49
Tablo 6 Katılımcıların Özümseme Aşamasına İlişkin Görüşleri	55
Tablo 7 Katılımcıların Karşılaştırma Yapma Aşamasına İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 8 Katılımcıların Yerleşme Aşamasına İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 9 Katılımcıların İşleyiş ve Genel Yapıya İlişkin Görüşleri	79
Tablo 10 Araştırma Yapılan Ankara'daki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı	79
Tablo 11 Araştırma Yapılan İstanbul'daki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı.....	80
Tablo 12 Araştırma Yapılan Ankara'daki 2. Okulun Günlük Eğitim Akışı	81
Tablo 13 Araştırma Yapılan İstanbul'daki 3. Okulun Günlük Eğitim Akışı.....	81
Tablo 14 Araştırma Yapılan İzmir'deki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı	82
Tablo 15 Araştırma Yapılan İstanbul'daki 2. Okulun Günlük Eğitim Akışı.....	83
Tablo 16 Araştırma Yapılan Ankara'daki 3. Okulun Günlük Eğitim Akışı	84
Tablo 17 Katılımcıların Çocuk İmajına İlişkin Görüşleri	85
Tablo 18 Katılımcıların Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşleri	88
Tablo 19 Katılımcıların Çevreye İlişkin Görüşleri	95
Tablo 20 Katılımcıların İlişki ve İşbirliğine İlişkin Görüşleri	100
Tablo 21 Katılımcıların Projeye İlişkin Görüşleri	109
Tablo 22 Katılımcıların Dokümantasyona İlişkin Görüşleri.....	129
Tablo 23 Katılımcıların Uygulamada Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	135
Tablo 24 Katılımcıların Reggio Emilia Temelli Yaklaşımı Uygulamaların Yararlarına İlişkin Görüşleri	142

Özet

Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması

Bu araştırmanın amacı, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecini ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, amaçlı örnekleme stratejisiyle belirlenen İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan gönüllü 20 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri tematik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde 5 aşamadan oluşan bir değişim süreci yaşadıkları görülmüştür. Bu aşamalar şu şekildedir: 1. Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma, 2. Duyuşsal tepki, 3. Özümseme, 4. Karşılaştırma yapma, 5. Yerleşme. Katılımcılar Reggio Emilia öğretmeni olmayı, doğanın ve doğal materyallerin içinde, öğretmenin merak avcısı, organizatör, araştırmacı ve öğrenci gibi çeşitli rollere bürünerek çocukların bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olan, zevkli, eğlenceli, yoğun bir süreç ve bitmeyen bir yolculuk olarak anlamlandırmaktadırlar.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre ise katılımcılar, uygulama süreçlerinde Reggio Emilia yaklaşımını, her çocuğun ayrı bir birey olduğunu, özgür, meraklı, yaratıcı, zeki, yeterli ve sosyal olarak kabul edildiği, öğretmenin çocukların öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için çeşitli rollere girdiği, ailelerin, öğretmenlerin ve çocukların ilişki ve işbirliği içinde çalışarak, çevrenin de bir öğretmen olarak kullanıldığı, projeler yoluyla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeler yaşadıkları, yaşanan tüm süreçlerin öğretmen tarafından dokümantasyonunun yapıldığı, çocukların çalışmaktan keyif aldıkları, çocukların özgüvenini, çevre bilincini, yaratıcılığını, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştiren faydalı bir yaklaşım olarak anlamlandırmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim yaklaşımları, olgubilim, Reggio Emilia yaklaşımı

Abstract

The Experiences of Teachers in Reggio Emilia-Inspired Preschools: A Phenomenological Study

The aim of this research is to explore how pre-school teachers in Reggio Emilia-Inspired pre-schools make sense process of being Reggio Emilia teachers and experience of the application of this approach. In this research, phenomenological design as qualitative method was used. Research data was collected via semi-structured interviews. 20 pre-school teachers in Reggio Emilia-Inspired schools in İstanbul, Ankara and İzmir that were determined by purposeful sampling strategy participated in this research. Data of the research was analyzed using thematic analysis.

In this research, it was seen that participants experienced a changing process consisting 5 steps. These steps are 1. Hearing Reggio Emilia Approach for the first time, 2. Affective reaction 3. Assimilation 4. Making comparison 5. Settlement. Participants explained being Reggio Emilia teachers as a pleasant, enjoyable, intensive process and an endless journey in which they help students construct their knowledge with the role of curiosity hunters, organizer, researchers and students in in nature and authentic materials.

According to the results in the research, in application process, participants explained Reggio Emilia as a helpful approach for which all of the children are separate individuals; children are seen as independent, curious, creative, intelligent, adequate, and social; teacher achieve the children's learning with a variety of roles; parents, teachers and students study in a collaborative way; environment is used as a teacher; students learn by doing via projects; teachers make documentations for the whole process; students enjoy working and students' self-efficacy, environmental consciousness, creativity, problem solving and questioning skills.

Key Words: Early childhood education approaches, phenomenology, Reggio Emilia approach

Birinci Bölüm

Giriş

“Bilgi malumat değildir. Bilmenin tek yolu deneyimlemektir”.

Albert Einstein

21. yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, insanların var olduğu her alanda çeşitli etkiler gösterdiği söylenebilir. Erken çocukluk eğitimi alanında görülen etkilerin, eğitimin yaşantıya dönük, doğal ortamda, aynı zamanda çocukların ilgi ve gereksinimlerine yönelik olması gerektiği, eğitimcilerin bilgiyi aktaran konumundan çıkıp öğrenmeye rehberlik eden konumuna doğru yönelmeleri ve tek bir eğitim programının olduğu gibi uygulanması yerine belirli çerçeveler içerisinde kültürlerin kendilerine göre tasarım yapması ve uygulaması konusunda esnekliğin oluşması şeklindeki konularda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu durumda, çocukların bilgiyi keşfederek, yaşayarak öğrenmeleri ve gelişmeleri esas olmaktadır. Bu bağlamda çocukların ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkarak, onların becerilerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen erken çocukluk yaklaşımları önem kazanmaktadır.

Dünyanın çeşitli yerlerinde, farklı zamanlarda ortaya çıkan erken çocukluk eğitimi yaklaşımları, günümüzde araştırmacılar ve eğitimciler tarafından araştırılarak, çocukların doğasına en uygun eğitimi almaları konusunda çalışmalar devam etmektedir.

Erken çocukluk eğitimi alanında uygulanan yaklaşımlardan biri olan Reggio

Emilia Yaklaşımı, İtalya'nın kuzeyinde küçük bir kasabayken başarılarıyla eğitim alanını aydınlatmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Yaklaşım, günümüzde çeşitli ülkelerde uygulanmakta ve araştırılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili dünyada çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir fakat Türkiye’de bu araştırmalar henüz sınırlı sayıdadır. Söz konusu araştırmada, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, süreçte yaşadıkları değişimleri ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Reggio Emilia yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımına ismini veren Reggio Emilia şehri, İtalya'nın kuzeyinde Etrüsk ve Fransız etkileri görülen ve M.Ö. II. Yüzyılda Romalılar tarafından kurulan bir bölgenin merkezinde yer almaktadır. Matteo Maria Boiardo ve Ludovico Aristo gibi Rönesans dönemi şairleri burada yaşamışlardır (Cadwell, 2011). Reggio Emilia, çeşitli sanayi ve iş alanlarına sahip Roma döneminden bu yana gelişen ticari bir merkez konumunda modern, dinamik, ilginç ve mimari açıdan güzel binalar, tiyatrolar, kiliseler, bahçeler ve çeşmeleri bulunan bir şehirdir. Şehirde yaşam, özellikle akşamın erken saatleri ve pazar günleri canlı olan birçok meydan (Piazza) ve şık bulvarlar etrafında geçmektedir (Thornton ve Brunton, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımının geçmişi incelendiğinde, yaklaşımın temelleri II. Dünya savaşı sonrasına dayanmaktadır. Savaşta, Reggio Emilia şehrinin bulunduğu Emilia Romagna bölgesi ağır hasar almıştır. Yaklaşımın kurucusu olan Loris Malaguzzi, bu yıllarda ilkokul öğretmeni olarak çalışmaktadır (Thornton ve Brunton, 2010). Malaguzzi, savaştan 6 gün sonra 1945 yılının bahar aylarında Reggio Emilia kasabasının birkaç kilometre ötesinde yer alan Villa Cella köyündeki halkın, savaştan kalan tank, birkaç kamyon ve atların satılmasıyla çocukları için bir okul kurmaya karar verdiklerini öğrenmiştir. Bu fikir, başlangıçta Malaguzzi'ye inanılmaz gelir fakat sonrasında halk ve Malaguzzi gönüllü olarak geceleri ve pazar günleri bile çalışarak okullarını inşa etmişlerdir (Malaguzzi, 1998).

Okullar ile ilgili ilk kıvılcım, Villa Cella' da çıkmıştır ve sonrasında en fakir bölgelerde bile hepsi aileler tarafından oluşturulan diğer okullar açılmıştır. Bu okullardan bazıları, bir süre sonra kapanmıştır ama birçoğu neredeyse 20 yıl ayakta kalmayı başarmışlardır (Malaguzzi, 1998).

Malaguzzi ve arkadaşlarının çalışmaları sonucunda, belediyeye ait 3-6 yaş çocukları için ilk anaokulu 1963 yılında, 3 ay - 3 yaş arası çocuklar için ilk anaokulu ise 1971 yılında açılmıştır. Bu okulların açılmasıyla birlikte, Reggio Emilia kasabasında pedagojik ve kültürel alt yapı gelişmeye ve uygulanmaya

başlamıştır. Bu gelişim, Reggio Emilia şehri için yüksek bir öneme sahiptir (Malaguzzi, 1998; Reggio Children, 2013)

Malaguzzi, kurulan okullarda, birbirlerinden oldukça farklı ancak çok yüksek çalışma isteğine sahip, düşünceleri ve enerjileri sınırsız, farklı kurumlarda eğitim alan öğretmenlerle birlikte çalışmıştır. Bu dönemde “çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği” (Malaguzzi, 1998, s. 51) fikri Malaguzzi ve arkadaşları arasında yaygınlaşarak Reggio Emilia felsefesinin temelleri atılmaya başlanmıştır.

1980 yılına gelindiğinde, 3-6 yaş çocukları için anaokulu sayısı 21’e 3 ay - 3 yaş arası çocuklar için kreş sayısı ise 13’e yükselmiştir (Reggio Children, 1999; Akt: Thornton ve Brunton, 2005). Reggio Emilia Okulu olarak eğitim öğretim yapan Diana Okulu, 1991 yılında *Newsweek* gazetesinde “Dünyanın en iyi erken çocukluk kurumu” seçilerek tanınmaya başlamıştır (Thornton ve Brunton, 2005). 1994 yılında, Loris Malaguzzi’nin ani ölümünden sonra da bugün Reggio Emilia yaklaşımı olarak bildiğimiz hareket gelişmeye devam etmiştir ve Reggio Emilia şehri son 20 yıldır birçok kişi tarafından erken çocukluk eğitiminde altın standart olarak anılmaya başlamıştır (New, 2007; Thornton ve Brunton, 2010).

1994 yılında “Reggio Çocukları” (Reggio Children) ve “Reggio Çocuklarının Arkadaşları” (Friends of Reggio Children) adlı kuruluşlar oluşturulmuştur (Reggio Children, 2014). Reggio Çocukları, Reggio Emilia yaklaşımında teori ve pratiğin paylaşımına hizmet etmekte ve uluslararası çalışmalarını düzenlemektedir (Gandini, 2002; Thornton ve Brunton, 2010). Bu kuruluşlarda vatandaşlar, öğretmenler ve ailelerden oluşan gönüllü üyeler bölgedeki anaokulu ve kreşlerle iş birliği içerisinde çalışmalar yürütmektedirler (Reggio Children, 2014).

1996 yılında, Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimine destek için, Reggio Emilia belediyesi ile anlaşma imzalamıştır (Edwards ve diğ., 1998). 2004 yılına gelindiğinde, Reggio Emilia’deki 3-6 yaş çocukları için anaokulu sayısı 22’e 3 ay-3 yaş arası çocuklar için kreş sayısı ise 24’e yükselmiştir (Thornton ve Brunton, 2005). Bölge ve dünya çapında gelişerek devam eden yaklaşıma yönelik 2014-2015 öğretim yılında ulaşılan verilere göre; Reggio Emilia’da 6400 çocuk %66.9 katılım oranıyla okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir. 2013-

2014 yılında Reggio Emilia’da, 48’i belediye tarafından, 18’i devlet tarafından, 21’i FISM adı verilen kuruluş tarafından, 4’ü özel olarak yönetilen toplamda 87 adet okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır (Reggio Children, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımının temelleri

Reggio Emilia yaklaşımı ortaya çıkış öyküsü, eğitime bakış açısı ve yapılan çalışmalar ile birçok yaklaşım ve uygulamadan farklılıklar göstermektedir. Reggio Emilia’ da eğitim, toplumsal bir aktivite olarak görülmektedir. Yetişkinler ve çocuklar tartışarak, keşifler yaparak kültür paylaşımı yapmaktadırlar (Edwards ve diğ., 1998; İnan, 2012a). Ayrıca yaklaşım, oluşum şartlarına bakıldığında II. dünya savaşından çıkan halkın, çocukları için kurdukları hayallerin ve vatandaşların seferberliğinin bir ürünü olmuştur. Bu bakış açısı, Reggio Emilia yaklaşımının diğer yaklaşımlardan farklı olduğunun bir göstergesidir (İnan, 2012a).

Reggio eğitimcileri, çocukların potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine yardımcı olabilmek için araştırmalar yaparak, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Erik Erikson, Bruno Ciari, Henri Wallon, Edward Chaparade, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Pierre Bovet, Adolfe Ferriere, Urie Brofenbrenner gibi dönemin bilim adamlarının eğitim fikirlerini yakından takip edip, kendilerini ve yaklaşımı geliştirmişlerdir (Edwards, 2009; Malaguzzi, 1998; Thornton ve Brunton, 2005). Bunun yanı sıra, Malaguzzi (1998), 1970’ li yıllarda Wilfred Carr, David Schaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner gibi psikoloji alanında çalışma yapan bilim insanları ile felsefeci David Hawkins ve Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster, Francisco Varela gibi kuramcıları dinlediklerini belirtmiştir. Malaguzzi’nin belirttiği bu kuramcılar arasında yaklaşımı en çok etkileyenlerin Piaget ve Vygotsky olduğu söylenebilir (İnan, 2012a). Piaget, çocuğun bilgisini dış dünya ile etkileşim sürecindeyken yapılandırıldığını belirtmektedir (Mooney, 2000). Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar belli dönemlerden geçmektedirler. Bu dönemler şu şekildedir:

- Duyusal motor dönem (0-2 yaş)
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)

- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
- Soyut/Formal işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri).

Piaget, her çocuğun bilişsel gelişiminin bu sıralamaya göre ilerlediğini belirtmiştir. Çocukların, bilgiyi özümseme, akomodasyon ve dengeleme süreçlerine göre yapılandırdıklarını ifade etmiştir (Fraser ve Gestwicki, 2002). Reggio eğitimcileri, Piaget'nin kuramına göre bilginin yapılandırılması sürecinde çocukların yaşadıkları bilişsel çatışmaların öğrenmenin gerçekleşmesindeki değerini bilmektedirler. Öğrenme sürecinde yaşanan çatışmalar, çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır (Rankin, 2004). Piaget'nin kuramının Reggio Emilia yaklaşımına olumlu etkilerinin olmasının yanı sıra kurama yönelik eleştiriler de vardır. Bu eleştirilerden biri, işlem öncesi dönem çocuğunun soyut düşünemediği üzerinedir. Piaget kuramında, çocukların somut işlemler dönemine kadar soyut düşünemediğini belirtmektedir fakat Reggio Emilia eğitim sisteminde, çocuklar doğru yaklaşımlar ile okul öncesi dönemde yani işlem öncesi dönemde soyut düşünebilmekte, soyut konularda fikir yürüterek planlar yapabilmektedirler (İnan, 2012a). Piaget'nin yaklaşımına yönelik bir diğer eleştiri de, çocuğun toplumdaki izole edildiğine yöneliktir (Dahlberg ve Moss, 2006). Dolayısıyla Piaget'nin kuramına yönelik yapılan bu eleştiriler, Reggio Emilia yaklaşımını Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına yaklaştırmıştır. Nitekim Malaguzzi (1998), sadece Piaget'nin değil diğer kuramcılarında öğrenme sürecine yönelik görüşlerinden faydalandıklarını belirtmiştir.

Çocukların öğrenme süreçlerini açıklamada, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramındaki 4 özellik eğitimciler için önemlidir. Bu özelliklerden ilki, çocukların, aktif olarak kendi bilgilerini yapılandırmalarıdır. İkincisi, öğrenme, sosyal etkileşimden ayrı düşünülemez. Çocuklar, akranları ya da diğer yetişkinler ile bir arada olarak öğrenirler. Üçüncüsü, çocuklara gerekli destek verildiğinde, çocuklar bulunduğu dönemin gerektirdiği becerilerin daha fazlasını yapabilirler. Dördüncü özellik ise, öğrenmede dilin önemli olmasıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Reggio Emilia yaklaşımının temelinde, bu özelliklerin hepsinin görülmesinin yanı sıra yaklaşımda, dilin önemine daha çok vurgu yapılarak çocuğun yüz dili olduğu ve hatta daha fazlası olduğu savunulmaktadır (Dahlberg ve Moss, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımının ana prensipleri

Reggio Emilia yaklaşımının, kendine özgü kavramları vardır, bu kavramların açıklanması yaklaşımı daha kolay anlamaya yardımcı olabilir. Bir bütün olarak düşünüldüğünde yaklaşım 6 ana prensip çerçevesinde açıklanabilir. Bunlar:

- Çocuk İmajı
- Öğretmen
- Çevre
- İlişkiler ve İşbirliği
- Proje
- Dokümantasyon

Çocuk imajı

Dünyada birçok erken çocukluk eğitimcisine ilham kaynağı olan Reggio Emilia yaklaşımını özel kılan birçok faktörden biri, onun çocuğa ve çocuğun öğrenme ortamına yani sosyal/duygusal ve fiziksel çevresine verdiği değerdir (İnan, 2012a). Bütün deneyimlerin çıkış noktasında, çocuk imajının rolü vurgulanmaktadır (Rinaldi, 2006).

Reggio Emilia okullarının anahtar prensiplerinden birisi çocuğun pozitif imajıdır (Dodd Nufrio, 2011). Bu kapsamda, çocuğun meraklı, aktif, sorgulayan, çeşitli yollar kullanarak kendini ifade eden, akranlarıyla ve diğer insanlarla işbirliği yapan, güçlü, ilgili ve doğuştan öğrenmeye istekli olduğu düşünülmektedir (Cadwell, 2011; Dahlberg, 2000; Gandini, 2002; Kim ve Darling, 2009; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006; Thornton ve Brunton, 2010).

Malaguzzi(1998), çocukların düşünce ve duygularını ifade etmek için çok sayıda dil kullanmalarını “*Çocuğun 100 Dili*” olarak ifade etmiştir. Bu bakış açısına paralel olarak Reggio Emilia okullarında çocukların kendilerini farklı “dil”lerle ifade edebilmeleri için çok çeşitli materyaller ve etkileyici bir fiziksel ortam bulunmaktadır (Kang, 2007; Kayran, 2012). Malaguzzi'nin çocuğun 100 dilini aşağıdaki şiirle ifade etmektedir:

Çocuk

Yüz dilden oluşur.

Çocuğun

Yüz dili vardır

Yüz eli

Yüz fikri

Yüz çeşit düşünme biçimi

Yüz çeşit oynama, konuşma

Yüz çeşit dinleme yolu

Yüz çeşit sevme

Yüz eğlencesi

Şarkı söyleme, anlama

Keşfetmek için yüz dünyası

İcat etmek için yüz dünyası

Hayal etmek için yüz dünyası

Çocuğun yüz dili vardır (yüz, yüz, yüz ve daha fazlası)

Fakat onlar doksan dokuzunu çalmışlar.

Okul ve kültür

Başı vücuttan ayırmış.

Onlar çocuğa dediler ki:

Düşün ama elsiz

Yap ama başsız

Dinle ama konuşma

Zevk almadan anla.

Sev ve hayret et

Sadece bayramlarda.

Onlar çocuğa dediler ki:

Ama sadece oradaki dünyayı keşfet.

Ve yüzlercesinden

Doksan dokuzunu çaldılar.

Onlar çocuğa dediler ki:

İş ve oyun

Gerçek ve fantezi

Bilim ve hayal

Gök ve yer

Gerçek ve hayal

Öyle şeylerdir ki

Birbirleriyle beraber olamaz

Ve böylece onlar çocuğa dediler ki:

Yüzlercesi yok

Çocuk cevap verdi:

Yanılıyorsunuz, yüzlercesi var hem de burada!

(Malaguzzi, 2000 Akt: İnan, 2012a s.20).

Öğretmenin rolü

Reggio Emilia okullarında sınıf öğretmenleri, takım halinde çalışmaktadırlar. Her sınıfta eşit statüde 2 öğretmen bulunur. Okullarda öğretmenler arasında hiyerarşı yoktur (Malaguzzi, 1998). Edwards (1998), bir erken çocukluk öğretmenin görevlerinin önemli boyutlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- “Çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal alanlarda öğrenmelerini destekleme
- Sınıfı yönetme
- Çevreyi hazırlama
- Bakım ve rehberlik sağlama
- Önemli destek grupları ile etkileşim kurma (aileler, iş arkadaşları, yöneticiler ve halk)
- Mesleki gelişim için çalışma” (s. 180).

Reggio Emilia okullarında sınıf öğretmenleri, atelierista (atölye öğretmenleri) ve pedagogista (eğitim uzmanları) olarak kurulan üçayaklı bir sistem vardır. Öğretmenler için eğitim yılı 24 Ağustos-13 Temmuz arasındır. Kreşlerde (infant- toddler centers) çalışan öğretmenler, haftada 31 saat çocuklarla

5 saat diğer çalışmalar (mesleki gelişim, planlama, materyal hazırlama, yönetim, ailelerle toplantı ve diğer toplantılar vb.) için olmak üzere toplam 36 saat çalışmaktadırlar. Anaokullarında (preschools) alışan öğretmenler, haftada 30 saat çocuklarla 6 saat diğer çalışmalar (mesleki gelişim, planlama, materyal hazırlama, yönetim, ailelerle toplantı ve diğer toplantılar vb.) için olmak üzere toplam 36 saat çalışmaktadırlar (Guidici, Rinaldi ve Krechevsky, 2001).

Mesleki gelişim, Reggio Emilia okullarında oldukça önem verilen bir konudur (şahin, 2013). Öğretmenler, atelierista ve pedagogista düzenli toplantılar yaparlar. Öğretmenler, bu toplantılara istekle katılarak başlayan, devam eden ya da biten projeler hakkında ve sürecin devamında neler yapılabileceği ile ilgili fikir alışverişinde bulunurlar. Öğretmenlerin bu çalışma tarzını öğrendikleri kişi hareketin asıl kurucusu olan Loris Malaguzzi'dir (Cadwell, 2011). Malaguzzi (1998), hizmet içi eğitime çok önem verdiğini belirtmiştir.

Öğretmenin sınıftaki konumunu ve rolünü ocuk imajı belirlemektedir. Öğretmenlerin, ocukların öğrenme sürecinde oldukça önemli rolleri vardır (İnan, 2012a). Mooney (2000), Vygotsky'nin Potansiyel Gelişim Aralığı'nın öğretmenin rolüne ilişkin bilgi verdiğini belirtmiştir. Vygotsky'ye göre öğretmenler, çocukların ne bildiklerini bilmeli ve gerekli rehberliği yaparak çocukların yapamayacaklarını yapabilmeleri için doğru zamanda, onların kapasitelerini zorlamalıdır. Doğru zaman olarak ifade edilen durumda, önemli olan nokta çocukların ilgi ve merak duyarak hazır olmalarıdır. Çocuklar ğretmenleri ile birlikte fikir alışverişi yaparak, konuşarak, tartışarak ve bazen de çatışmalar yaşayarak öğrenirler (İnan, 2012a). Öğretmenin rolü, çok yönlü, dinamik, çocuğun ihtiyaçlarına göre değişen bir yapıdadır (Edwards, 2012). İnan, (2007) Reggio Emilia ğretmenlerinin değişen rollerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- “Dinleyici ve gözlemci”
- “ğrenci”
- “Araştırmacı”
- “Yardımcı ve rehber”
- “Provokatör”

Dinleyici ve gözlemci rolünde, öğretmenler çocukları yakından gözlemlemekte ve dinlemektedirler. Dinleme, Reggio ğretmenleri için sıradan

bir kelime değil oldukça derin anlamı olan aktif bir eylemdir (Rinaldi, 2006). Dinleme, “çocuklara dikkatini vererek, gözlemi kaydetme, daha sonra oluşturulan dokümanları çocuklar ve aileler ile birlikte yapılan karar verme süreci için bir temel olarak kullanmadır”(Edwards, 1998, s.181).

Öğrenci rolünde, çocuk gibi öğretmen de, eğitim sürecinde yeni birçok bilgiyi öğrenir. Öğretmen her şeyi bilen ve uzman rolünden çıkıp öğrenciler ile birlikte kendisi de araştıran ve öğrenen konumundadır (İnan, 2012a).

Araştırmacı rolünde, öğretmenler çocukların ilgi ve incelemelerini keşfetmek ve gelecekteki olası etkinlikleri planlamak için gördüklerini ve yaptıkları dokümantasyonları kullanırlar (Strong Wilson ve Ellis, 2007). Diğer öğretmenlerle birlikte çalışırlar ve çocukların keşfetmelerini sağlamak için pedagoğista önderliğinde araştırmalar yaparlar (New, 1993).

Yardımcı ve rehber rolünde, öğretmenler, çocukları dinleyerek, çocuk ile işbirliği içerisinde çalışılacak ortamlar oluştururlar (Wexler, 2004). Öğretmen, bilgiye sahip olan kişi olarak değil bilginin oluşturulmasında çocuğun yanında olarak ona destek ve rehber olan arkadaştır (Fraser ve Getswicki, 2002).

Provokatör rolünde, öğretmenler çocukların öğrenme yollarını bulabilmeleri, problemi çözmeleri ve düşünmeleri için onları teşvik ederler (Hendrick, 2004).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda “Çocuğun 100 dili” metaforuna göre çocuklar kendilerini ve öğrendiklerini resim, çizim, kil, resim, dans vb. gibi sanatın çeşitli kollarıyla ifade ederler (İnan, 2012a; Malaguzzi, 1998). Reggio Emilia okullarında sanat çalışmalarının yoğunluğu dolayısıyla Reggio Emilia okulları sanat okulları olarak düşünülebilmektedir. Fakat sanat, çocukların öğrendiklerini ve keşfettiklerini bir dil olarak ifade etmelerinde kullanılmaktadır. Sanat bir ders, bir disiplin olarak düşünülmemelidir (Edwards ve diğ., 1998). Reggio Emilia okullarında, öğretmenlerin yanında atelierista ve pedagoğista adı verilen öğretmenler vardır (Edwards ve diğ., 1998).

Atelierista (atölye öğretmeni), sanat alanında eğitim almıştır (Vecchi, 1998) ve sanat öğretmeni olarak okullarda çalışır. Ancak geleneksel sanat öğretmenlerinden farklı bir rodedir (İnan, 2012b). Atelierista okulun içerisindeki Atelier adı verilen atölyelerde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak çocukların

kendilerini ifade etmelerini sağlar (İnan, 2012a). Genellikle her okulda 1 tane atelieista bulunur ve tüm çocuklarla günün belli zamanlarında atölyede proje çalışmalarını yürütür.

Reggio Emilia okullarında Pedagogista olarak adlandırılan Pedagoji ya da psikoloji alanında üniversite mezunu olan program koordinatörleri görevlidir (Guidici ve diğ., 2001). Pedagogistalar (eğitim uzmanları) çocuk eğitim ve gelişim uzmanı olarak eğitim ve gelişim alanındaki yeni teorileri öğretmenlerle paylaşırlar (İnan, 2012b), belediye, okul ve diğere okullar arasındaki bağlantıyı kurarlar, haftanın belli günlerinde kendi sorumluluğunda olan okullara giderler. Öğretmenlere eğitimler verirler, gelişmekte olan ya da devam eden projelerle ve çocukların gelişimleri ile ilgilenirler (Cadwell, 2011; Filippini, 1998).

Çevre

Reggio Emilia yaklaşımında iyi bir çevre düzenlemesi, üçüncü bir öğretmen olarak görev yapmaktadır, bu nedenle okul ortamı oldukça önemli görülmektedir (Fraser, Getswicki, 2002; New, 2007; Strong Wilson ve Ellis, 2007). Malaguzzi (1998), çevrenin bağımsızlığı destekleyen, harekete ve ilişkilere maksimum düzeyde izin veren bir yapıda olması gerektiğini belirtmektedir. Reggio Emilia okullarının fiziksel çevre düzenlemesi 6 temel düşünce çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunlar; estetik, etkin öğrenme, işbirliği, şeffaflık, dış dünyayı yansıtma, esneklik, ilişki ve karşılıklı olmadır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Estetiklik, çevrenin mimariye önem verilerek düzenlenmesi ve uyumun dikkate alınmasıyla sağlanmaktadır (Gandini, 1998). Ayrıca estetik anlayış yaklaşımın her yönünde kendini göstermektedir. Çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesi gerektiği düşüncesi ve onların en iyiyi hak ettiklerine yönelik inanç Reggio Emilia öğretmenlerinin güzel ve etkili bir çevre oluşturma çabalarına katkı sağlamıştır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Çevre, etkin öğrenmeyi ve çocukların iş birliği içerisinde çalışmalarını gerçekleştirebilmek için titizlikle düzenlenir. Bu düşünce aynı zamanda çocuğa duyulan derin saygı ve çocuk imajının altını da çizmektedir. Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için çevre, çocukları teşvik edecek ve provoke edecek şekilde birçok seçenek ve materyal sunularak hazırlanmalıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Şeffaflık, Reggio Emilia okullarında birçok şekilde görülmektedir. Okullardaki ışık oyunları, güneş ışığı, yansıtıcı materyaller, aynalar, açık raflar, duvarların en az düzeyde kullanımı şeffaflığı arttırmaktadır. Şeffaflık, aynı zamanda ailelerin ve ziyaretçilerin okulda neler olup bittiğini görebilmeleri için kullanılan bir metafordur. Bu kapsamdaki şeffaflık, dokümantasyonlar ve gösteri panoları ile sağlanmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Reggio Emilia öğretmenleri, sınıfa materyalleri yerleştirmede ve ortamı düzenlemede esnek davranırlar. Hiçbir materyalin yeri değişmez değildir Bu nedenle, çocukların ilgilerine göre fiziksel çevre değişikliklere açıktır ve ihtiyaca göre şekillenmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Dış dünyanın okula yansıtılması, doğada bulunan ya da kültürde var olan gerçek materyallerin kullanılmasıyla sağlanmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Yani doğal ve gerçek materyaller ile çocuklar gerçek deneyimler elde ederek dış dünyayı yaşamaktadırlar.

Reggio Emilia okullarında ortamda bulunan materyaller belli bir ilişki çerçevesinde yerleştirilir. Malaguzzi, materyallerin ilişki içinde yerleştirilmesini pazar tezgâhı ve müşteri benzetmesiyle açıklamıştır. Çocukların müşteri gibi pazar tezgâhında sergilenen materyallerden ilgilerini çekenleri seçerek çalışmalarını yaptıklarını ifade etmiştir (Gandini, 1998). Reggio Emilia yaklaşımı, çocuk ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşime de vurgu yaparak, çevrenin içinde yaşayan insanları karşılıklı olarak etkileyen ve onlardan etkilenen bir yapıya sahip olduğunu savunmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Morrison, 2004).

Reggio Emilia okullarında insanları içeri girmeleri ve oyun oynamaları için çeken samimi bir atmosfer vardır(Aslan, 2005; Bennet, 2001). Çocuklar okula girdikleri andan itibaren evlerindeymiş gibi hissetsinler diye doğal ev ortamı havası verilmeye çalışılmıştır. Okul, çocuk için bir ev, ailesi de o evin bir üyesi olarak kabul edilmiştir (Öztürk, 2006). Okulların içi ılık ve sakindir. Okul genelinde cam, ahşap döşemeler ve mat renkler kullanılmıştır. Mümkün olduğunca çok pencere ile ortamın ferah ve havadar olması sağlanmıştır (Bennet, 2001). Ayrıca her okulda doğaya verilen öneme paralel olarak sınıflarda, bekleme salonlarında, koridorlarda, mutfakta, piazzada, yemek salonunda gerçek bitki ve çiçekler bulunmaktadır (Aslan, 2005; Bennet, 2001). Sınıflarda ve koridorlarda

okulun sevimli görünmesi için öğretmenler tarafından yapılmış çalışmaların yerine, büyük kartonlarda neredeyse tüm duvarları kaplayan dokümantasyon belgeleri vardır. Bu dokümantasyon belgelerinde çocukların çalışmaları, öğrenme süreçlerine ilişkin yazılı notlar, fotoğraflar, devam eden bir projenin gelişim süreci gibi çocukların aktif olarak içinde yer aldıkları çalışmalar mevcuttur (Turner ve Krechevsky, 2003).

Sınıflar çocukların yalnız ya da grup olarak dikkatle çalışabilecekleri aydınlık alanlardır ve kısıtlayıcı değildir. Aynı zamanda sınıflar okulun tüm yönleri ile birlikte tüm şehri de yansıtmaktadır. Her sınıfta çocukların sanatsal çalışmalarını yapabilecekleri, zengin materyaller sunulan mini-atelier adı verilen mini atölyeler mevcuttur (Bennet,2001; Gandini,1998). Sınıflarda özellikle açık uçlu, doğal, gerçek ve formunu değiştirebilen materyaller kullanılmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Plastik oyuncaklar yerine ahşap oyuncaklar ve bloklar vardır. Tüm materyaller doğal, gerçek ve geri dönüşüm malzemelerinden oluşmaktadır. (Bennet, 2001).

Nutbrown ve Abbott (2001), Reggio Emilia okullarının ayırt edici özelliği olarak piazza ve atelier adı verilen özel alan alanlara vurgu yapmışlardır. Okullarda bulunan piazza tüm sınıfların açıldığı çocukların bir arada çalışmalar yapabildiği ortak bir meydandır. Piazzalar geniş, ışıklı bir alan olarak düzenlenmiştir. Çocukların gün içinde bir araya geldiği oyunlar oynadığı, sosyalleştiği, toplantılar yaptığı alan olarak okulun kalbi olarak nitelendirilir Atölye (Atelier) ise, atelierista önderliğinde çocukların 100 dilini ifade etmelerinde, proje çalışmalarını yürütmelerinde yaratıcı bir keşif alanı olarak kullanılmaktadır (Thornton ve Brunton, 2005).

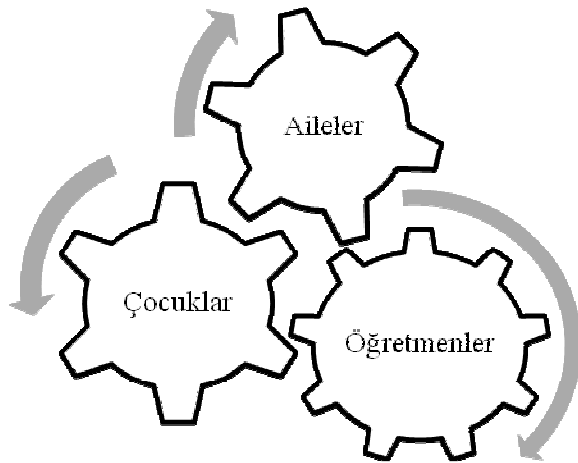
Sınıflarda ve atölyelerde, renkli, keçeli, uçları farklı kalınlıkta kalemler, pastel boyalar, renkli mürekkepler, parlak kâğıtlar, teller, iplik ve kurdeleler, dokuma tezgâhları, büyük şişelerin içinde boyalar, çeşit çeşit fırçalar, her renk ve boyda, şeffaf ve yarı şeffaf kâğıtlar, pullar, ahşap, karton, küçük ayna parçaları, renkli cam ya da deniz kabukları, yapraklar, kozalaklar, ağaç dalları, kurutulmuş çiçekler bulunmaktadır (Bennet, 2001; Thornton ve Brunton, 2005). Kil, çamur gibi malzemelerde atölyelerde en çok kullanılan malzemelerdir. Sulu boyalar, kuru boyalar, tel, dokuma, doğal materyaller, karton ve kâğıttan maketler sayesinde çocuklar oyun oynarken aynı zamanda deneyimleyerek

öğrenmektedirler. Materyallerin birçoğu Reggio Çocukları tarafından yönetilen ve “ReMida” adı verilen geri dönüşüm merkezinden sağlanmaktadır. ReMida geri dönüşüm merkezindeki materyaller, çevredeki fabrika ve kuruluşların kullanmadığı ve bağısladığı malzemelerden oluşmaktadır (Thornton ve Brunton, 2005). Bu malzemelerin başında elektronik alet parçaları, tekerler, borular, süngerler, köpükler, kapaklar, balık ağları, elektrik süpürgesi gelmektedir (Kang, 2007).

Reggio Emilia okullarında bahçeler de oldukça ilgi çekicidir. Bahçelerde, su oyun alanlarından, tırmanma tepelerine, aileler tarafından dikilen ağaçlardan oluşan labirentlerden, piknik masalarına kadar çok çeşitli alanlar mevcuttur (Bennet,2001).

İlişkiler ve işbirliği

Malaguzzi’ye göre (1998) “İlişkiler, Reggio Emilia eğitim sisteminin temel bağlayıcı boyutudur” (s. 68). Eğitim planlamasına çocuklar, aileler ve öğretmenler katılırlar bu yüzden yaklaşım ilişki odaklıdır (Mesher ve Amoriggi, 2001). İlişkiler ve işbirliği, çocuk aile ve öğretmenler üçgeninde ve yaklaşımın merkezindedir. Yaklaşım, her çocuğun diğer çocuklarla ve öğretmenler ile ilişki kurması, ailelerin kendi aralarında ve öğretmenler ile öğretmenlerin de çocuklarla ve kendi aralarında karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır (Edwards, 2003; Fraser ve Gestwicki, 2002; Thornton ve Brunton, 2010).



Şekil 1. İlişkiler ve işbirliği.

Aileler, Reggio Emilia yaklaşımının önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Aile katılımı günlük etkileşimler, okulda çalışma, eğitimsel amaçlar ve psikolojik olaylar hakkında tartışmalar yapma, özel gün kutlamaları gibi değişik formlarda gerçekleştirilmektedir (Fu, Stremmel ve Hill, 2002). Ayrıca yönetim sisteminde öğretmenler, aileler ve toplum üyelerinin yer aldığı bir danışma kurulu (advisory council) bulunmaktadır. Bu danışma kurulları her okulda iki yılda bir seçilmektedirler. Kurul, aile katılımının artırılması, ailelerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik toplantılar yapma ya da okulun ihtiyaçlarının giderilmesi gibi konular üzerinde çalışmalar yaparlar (Spaggiari, 1998). Reggio Emilia yaklaşımındaki ilişkiler sayesinde aileler çocuklarının neler yaptığından haberdar olmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

İlişkiler ve işbirliği, çocukların kendi aralarında küçük grup çalışmalarında, çocukların öğretmenle ve çevreyle etkileşiminde, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ailelerle ve toplumun diğer üyeleriyle etkileşimlerinde yani eğitimin her anında görülebilmektedir.

Proje

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda eğitim, İtalyanca bir terim olan "progettazione" adı verilen esnek bir planlamanın hâkim olduğu, çocukların, öğretmenlerin, ailelerin ve toplum üyelerinin aktif katılımları ile gerçekleşen projelere dayanmaktadır (Rinaldi, 1998).

Dizayn etmek, planlamak, gözden geçirmek ve projelendirmek anlamlarına gelen "progettazione", İtalyanca bir fiil olan progettare'den türemiştir. Progettazione, önceden hazırlanmış program, aşamalar vb. anlamına gelen Programmazione'nin karşıtı olarak kullanılır. Progettazione, kurulmuş hipotezlere ulaşmak için kullanılan esnek bir yapıyı ifade ederken kullanılır (Gandini, Hill, Cadwell ve Schwall, 2005). Bu anlayışa göre öğretmenler çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda eğitime yön vermektedirler (Panel, 2007) Bu durumda program kendiliğinden gelişmektedir. Kendiliğinden gelişen program, proje tabanlı eğitim süreçleri için sıklıkla kullanılmaktadır, bu programın en önemli özelliği çocukların merakına, ilgisine ve sürecin durumuna göre değişebilmesidir (Kashin, 2007).

Reggio Emilia okullarında program, çocukların keşfetme süreçlerini ele alan proje çalışmalarına odaklanmaktadır (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014). Projeler, çocukların deneyimleyerek bilgilerini yapılandırmalarına imkân verir (Gandini, 2004). Bir okul öncesi öğretmeni proje ile ilgili şunları belirtmektedir: “Çocuklar ile proje çalışması yapmayı seviyorum. Çünkü onları kendi bilgilerini yapılandırırken izlemenin oldukça heyecan verici olduğunu düşünüyorum. Çocukların iş yaparken ve öğrenirken yaşadıkları heyecanı görmekten hoşlanıyorum. Bence çocukların gelişimi için en iyi yol proje yapmak (Helm ve Katz, 2001).

Projeler, çocukların çeşitli kavramlar, ilgiler ve fikirler hakkında derinlemesine araştırmalar yapmalarıyla oluşmaktadır (Panel, 2007). Çocuklar ilgisine göre bazen kısa süreli bazen uzun süreli projelerde çalışmaya teşvik edilirler. Zaman çocukların kendi hızına göre belirlenir. Projeler, çocukların öğrenmeye karşı meraklarının artmasına, araştırmalarının derinleşmesine ve sorular geliştirmelerine imkân sağlar (New,1990; Akt: Mesher ve Amoriggi, 2001). Projeler, hipotezler oluşturma, gözlemler, tahminler, yorumlar, çıkarım yapma, plan yapma ve bütününde araştırma yapmayı içeren bir süreçtir (Hewett, 2001). Çocuklar, projede araştırmacı gibi çalışırlar ve bilimsel süreç becerilerini kullanırlar (İnan, Trundle ve Kantor, 2010). Projeler, haftalarca, aylarca ya da bütün yıl boyunca sürebilir (Bennet, 2001).Çocukların yaptığı projeler aileler ve toplum tarafından yanlış algılanarak bu okulların sanat okulları olduğu düşünülebilir. Ancak sanat bu okulların amacı değildir (Rabitti, 1994; Akt: Kalıpçı, 2008). Sanat, çocuğun öğrenme sürecinde kendini ifade edebilmesini sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır.

Dokümantasyon

Reggio Emilia okullarında eğitim sürecinde dokümantasyon önemli bir yer tutar. Rinaldi (1994), dokümantasyonu şöyle tanımlamaktadır:

Dokümantasyon, sınıfta yapılanlar ile ilgili kanıt ve nesne toplama sürecidir. Dokümantasyon, sadece bu kanıtın ve nesnelerin toplanma süreci değil aynı zamanda bunların fiziksel bir koleksiyonu ve çocukların öğrenmelerinin çocuklara, öğretmenlere, ailelere ve ziyaretçilere sunumudur. Diğer bir deyişle, çocukların öğrenimlerini diğer çocuklara ailelere ve öğretmenlere dokümantasyon panelleri, videolar, süreci anlatan slayt gösterileri gibi yollarla göstermektir (Akt. Wurm, 2005, s. 98).

Dokümantasyon, hem gözlemi hem yorumlamayı içeren bir döngüdür. Gözlem, sadece bakmak ve görmekten çok daha fazlasıdır, dinlemeyi ve duygusal farkındalığı içerir (Rinaldi, 2000; Akt: Thornton ve Brunton, 2005). Reggio Emilia Yaklaşımında dokümantasyon, çocukların günlük öğrenme sürecinin bir bileşenidir ve çocuklar ile öğretmenlerin, hikâyelerini anlatmanın bir yolu olarak görülür (Dahlberg, 2000; Schroeder Yu, 2008). İnan (2012a), dokümantasyonun, öğretmenler tarafından sürecin sonunda değil süreç boyunca hazırlandığını, çocuğun merakı ve öğrenme ihtiyacı kadar, öğretmenin de kafasında cevaplamak istediği birçok sorunun cevabını bulmasına yardım ettiğini belirtmiştir.

Dokümantasyon aracılığıyla, çocukların düşünceleri, öğrenme deneyimleri, ilgileri fotoğraflar, ses kayıtları, videolar ve anekdotlar yoluyla kaydedilmektedir (Kinney ve Wharton, 2008; Thornton ve Brunton, 2005). Öğretmenler dokümantasyonu günlük ya da haftalık öğretmen toplantılarında yol gösterici olarak kullanırlar (Schroeder Yu, 2008).

Dokümantasyon çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında iletişimi sağlar. Çocukların bilgi ve becerilerini ortaya çıkarır fakat asıl önemli olan, derinlemesine yapılan bir dokümantasyonun çocukların öğrenme serüvenini ve öğrenirken geçtikleri süreçleri göstermesidir (Buldu, 2010; Thornton ve Brunton, 2005). Ayrıca “Dokümantasyon olarak saklanan geçmiş projeler, gelecekte yapılacak projelere fikir verebilir, daha gelişmiş projelerin daha derinlemesine çalışmaların ortaya çıkmasını sağlar” (İnan, 2012a, s. 35).

Schroeder Yu (2008), dokümantasyonun Reggio Emilia okullarında kullanım amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenmeyi görünür kılmak
- Olası çalışmalarını planlamak
- Öğrenmenin duygusal yönlerini göstermek
- Mesleki gelişimi sağlamak

Reggio Emilia okullarında işleyiş ve genel yapı

Reggio Emilia’da okullar yaş gruplarına göre ayrılarak, kreşler (infant-toddler centers) 0-3 yaş arası, anaokulları (preschools) 3-6 yaş arası ve 0-6 yaş grubunun hepsini bulunduran anaokulları olarak gruplandırılmıştır. Bu okullar

devlet (state), belediye (municipality), özel (private) ve çeşitli kuruluşlar (FISM, Agora vb.) tarafından yönetilip, desteklenmektedir (Reggio Cildren, 2013).

Reggio Emilia okullarında eğitim yılı bir eylülde başlayıp otuz haziranda bitmektedir. Yılbaşında iki hafta ve paskalya tatilinde de bir hafta tatil olmaktadır. Yaz tatilinde eğitim veren çeşitli okul öncesi kurumları da mevcuttur. Okullar pazartesi cuma günleri arasında tam gün ve yarım gün olarak iki türde faaliyet göstermektedirler. Tam gün 08:00 ile 16:00 arasında açık olup ebeveynleri çalışan çocuklar için 18:20'ye kadar nöbetçi öğretmen ile yarım gün 08:00 ile 13:00 arasında açık olmaktadır (Guidici ve diğ., 2001).

Okullara kayıt olmak isteyen çocuklar sıraya konulup belli bir puanlama sistemine göre sırayla alınmaktadır, böylece her çocuğun eşitliği gözetilebilmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli özel durumu olan çocuklara okula kayıt sırasında öncelik verilmektedir (Cadwell, 2011; Gandini, 2002).

Okulda genel olarak bir gün çocukların saat 07:30-09:00 arasında gelmesiyle başlamaktadır. Saat 09:00-11:30 arası küçük ya da büyük gruplarla proje çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Saat 11:30'da bir araya gelip sabah deneyimleri paylaşıldıktan sonra öğle yemeği saati gelmektedir. Saat 13:00'ten sonra öğleden sonraki çalışmalar yapılarak 15:30' da gün tamamlanmaktadır (Thornton ve Brunton, 2010).

Reggio Emilia yaklaşımına uluslararası ilgi

1980 yılında Reggio Emilia'da öğretmenleri, eğitim çalışanlarını ve araştırmacıları bir araya getiren Ulusal Erken Çocukluk Araştırma Grubu (National Early Education Research Group) kurulmuştur ve aynı yıl *When the Eye Jumps Over the Wall* adıyla kreş ve anaokullarındaki çocukların çalışmalarından oluşan sergi kurulmuştur. Bu serginin ertesi yıl Stockholm'e gitmesi yaklaşıma yönelik uluslararası ilginin büyümesine etki etmiştir. 1987 yılına gelindiğinde sergi yeniden tasarlanarak *Çocukların 100 dili* olarak dünyada birçok ülkede düzenlenmiştir (Filippini ve Vecchi 1997; Akt: Thornton ve Brunton, 2005). Reggio Emilia yaklaşımına 1979 yılında ilk ilgi gösteren ülke İsveç olmuştur. İsveç'ten sonra Küba, Bulgaristan, İspanya, Japonya, İsviçre ve Fransa gibi ülkeler Reggio Emilia'ya temsilci göndererek yaklaşıma ilgi göstermişlerdir (Thornton ve Brunton, 2005).

1991 yılında Amerikan dergisi Newsweek'in Reggio Emilia'da bulunan Diana okulunu en yenilikçi okul olarak adlandırmasıyla birlikte Amerika ve sonrasında diğer ülkeler arasında yaklaşım hızla ilgi görmeye devam etmiştir. 1994 yılında diğer ülkelerle etkileşimi sağlamak ve eğitimler vermek amacıyla "Reggio Çocukları" (Reggio Children) adında bir kuruluş oluşturulmuştur. Reggio Çocukları, uluslararası eğitimcilerin ilgi ve sorularını yanıtlamak amacıyla çalışmalarına devam etmektedir. (Thornton ve Brunton, 2005). 2006 yılında ise Loris Malaguzzi Uluslararası Merkezi (Loris Malaguzzi International Center) açılmıştır. Merkezde Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin eğitimlerin verildiği konferans salonları, kitapevi, dokümantasyon ve eğitim araştırma merkezi, video merkezi, ışık atölyesi, restoran, kafeterya ve sergi salonu bulunmaktadır (Reggio Children, 2014).

2014 yılı verilerine göre dünyada 115 farklı ülke Reggio Emilia yaklaşımıyla ilgilenmektedir (Reggio Children, 2014). Bu ülkelere ilişkin şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uluslararası ilgi (Reggio Children, 2014).

Problem Durumu

Bireyin gelişimi ve öğrenmesi için en önemli yıllar olarak kabul edilen okul öncesi döneme ilgi giderek artmaktadır (Şahin, 2013). Artan bu ilgiye paralel

olarak çocukların eğitimi ve öğrenmesi konusunda yapılan çalışmalarda hız ve önem kazanmaktadır.

İnan'a (2012a) göre;

Bilgi, bilginin nasıl oluştuğu ve bilginin varlığı ile ilgili paradigmalarda değiştiği 21. yüzyılda, erken çocukluk dönemine ve bu dönemde verilen eğitime yönelik fikirlerde de değişimler ve gelişmeler olmuştur. Pozitivizmin getirdiği mutlak gerçekçiliğin yerini, post pozitivizmle çoğul gerçeklik almıştır. Post pozitivizmden sonra karşımıza çıkan yorumcul yaklaşımlar da, aslında bilginin bizim yorumlarımızın ve yaşantılarımızın bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Bütün bu paradigmalardaki kaymalar, "Erken çocukluk dönemi eğitimi nasıl olmalıdır?" sorusunun cevabını beraberinde getirmektedir. Eğitim dünyasında paradigmalardaki bu değişimler, erken çocukluk bakım ve eğitiminde genel geçer tek doğruların yerini, toplumların kendilerine has eğitim ve bakım hizmeti tasarlamasını ve uygulamasını desteklemiştir. Ayrıca, tüm dünyada genel geçer bir program hazırlama çalışmalarının yerini yavaş yavaş erken çocukluk bakımı ve eğitimi konusunda "yaklaşımlar" ın ve esnekliğin aldığı görülmektedir. Yani belli ilkeler çerçevesinde programın hazırlanması yine programı uygulayacak topluluğa bırakılmalıdır (s. 1).

Yaşanan bu değişimlere paralel olarak çocukların eğitimi ve öğrenmesi konusunda dünyada farklı zamanlarda çeşitli eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. (Örneğin Montessori, High scope, Waldorf, Bank Street, Reggio Emilia vb.) Bu eğitim yaklaşımlarından biri olan Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların meraklı, yaratıcı, yeterli, işbirlikçi ve problem çözebilen bireyler olarak görüldüğü çocuk imajından yola çıkılarak çocuklara eğitim verilmesi gerektiğini savunan çağdaş bir erken çocukluk yaklaşımıdır (Cadwell, 2011; Edwards ve diğ., 1998). Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen rolleri, çevrenin düzenlenmesi, çocukların derinlemesine araştırmalar yapmaları, ailelerin ve toplumun etkin katılımı gibi diğer yaklaşımlardan farklılıkları ile okul öncesi eğitimi alanına pek çok katkıda bulunduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının, toplum içinde, toplumun diğer üyeleriyle birlikte öğrenebileceğini savunan ve çocukları bilişsel, fiziksel, duygusal olarak aktif tutmayı başaran Reggio Emilia yaklaşımı son yıllarda uluslararası düzeyde ilgi odağı olmaya başlamıştır (İnan, 2012a). Reggio Emilia yaklaşımı, doğrudan uygulanabilecek paket bir program değildir (Edwards, 2009; İnan, 2009). Diğer ülkeler bu yaklaşımdan ancak esinlenerek uyarlama çalışmaları yapabilmektedirler. Literatür taraması yapıldığında Reggio Emilia yaklaşımını

birçok ülkede araştırmacıların incelediği veya bu yaklaşımı kendi ülkelerine uyarlama çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Finegan, 2001; Kim ve Darling, 2009; Nelson, 2000; New, 2007; Öztürk, 2006; Stegelin, 2003). Türkiye’de bakıldığında bazı okul öncesi eğitim kurumlarının yaklaşımdan esinlenmeye yönelik çalışmalar yaptıkları söylenebilir. alışmalar konu bakımından incelendiğinde Reggio Emilia yaklaşımını uygulamaya yönelik öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin alındığı, çeşitli ülkelerin yaklaşımı uygulama deneyimleri ve uygulayıcı olarak öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği belirlenmiştir (Baldacchino, 2011; Dang, 2011; Edwards, 1998; Hedges, 2015; Nguyen, 2010). Bu noktadan hareketle Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı deneyimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğunun bilinmemesi bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklar dünyaya geldiklerinde öğrenmek için doğal eğilimlere ve donanımlara sahiptirler. Çocuklar, bu doğal eğilimlerini çevrelerindeki uyarıcılarla, yetişkinlerle, çeşitli materyallerle ve arkadaşlarıyla etkileşim kurarak güçlendirmektedirler. Bu etkileşim, çocukların öğrenmesini destekleyen uygun koşulları oluşturmaktadır. Çocukların aktif katılımı ile gerçekleştirdikleri öğrenme, çocukların çevrelerini ve kendi deneyimlerini daha iyi ve daha derinden tanımalarına yardımcı olur (Tuğrul, 2002). “Çocukların öğrenmeye ilgi duydukları şeyleri inceleyerek, gözlemleyerek, daha sonrada gözlemleri hakkında konuşma, resim yapma, yazı yazma, üç boyutlu yapılar oluşturma, şemalar oluşturma gibi aktivitelerle temsil etmeleri sağlanmalıdır. Bunlar, öğrenmenin içselleştirilmiş ifadeleridir” (Tuğrul, 2002, s.144).

Çocukların doğal eğilimlerine ve kendilerine en uygun eğitimi almaları konusunda dünyanın birçok yerinde araştırmacılar ve eğitimciler çeşitli çalışmalar yürütmektedirler. II. Dünya savaşından sonra halkın kendi çabalarıyla gelişen, çocukların doğal eğilimi olan merak ile başlayıp yine çocukların ilgileriyle devam eden bir eğitim- öğretim süreci benimseyen ve günümüzde çeşitli ülkelerde uygulanan bir eğitim felsefesi olan Reggio Emilia yaklaşımının araştırılması da yapılan çalışmalarda yerini almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı çocuk imajı, çevre ve ilişkilere önem verilmesi, toplum içinde öğrenme ve öğretmenin değişen

rolleri gibi birçok özelliğe sahip olmasıyla geleneksel eğitimden farklılıklar göstermektedir.

Eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını öğretmenin davranışlarının, inançlarının, kişiliğinin ve konu bilgisinin etkilediği bilinmektedir. (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt ve Ostergaard, 2008) Her çocuğun içinde ayrı bir dünya vardır. Çocukların içindeki bu ayrı dünyaları keşfedecek, onlara uygun ortamları sağlayacak ve onların öğrenmelerine rehber olacak kişilerin de öğretmenler olduğu söylenebilir. Özellikle gelişim ve öğrenmenin yoğun yaşandığı bir dönem olan okul öncesi dönemde öğretmenlerin önemi daha çok göze çarpmaktadır. Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir (MEB, 2013). Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin etkili yürütülebilmesi ve yapılan çalışmaların verimliliğinin anlaşılabilmesinde öğretmenlerin düşünceleri, uygulamaları ve uygulamalar hakkındaki görüşleri önemli hale gelmektedir. Türkiye’de son yıllarda dikkat çeken bir yaklaşım olan Reggio Emilia yaklaşımıyla ilgili dünyada birçok uygulama, kaynak ve araştırmanın mevcut olduğu bilinmektedir (Bennet, 2001; Bond, 2015; Cadwell, 2011; Cutcher, 2013; Dahlberg, 2000; Edwards, 1998; Edwards ve diğ., 1998; Filippini, 1998; Finegan, 2001; Guyevsky, 2006; İnan, 2009; Kim ve Darling, 2009; Kinney ve Wharton, 2008; Malaguzzi, 1998; Mesher ve Amoriggi, 2001; New, 2007; Nguyen, 2010; Rinaldi, 2006; Schroeder Yu, 2008; Strong Wilson ve Ellis, 2007; Thornton ve Brunton, 2005; Wexler, 2004; Wood, Thall ve Parnell, 2015). Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar ve uygulamaların dünyada yapılan diğer araştırmalara göre oldukça az olduğu söylenebilir (Akar Gencer ve Gönen, 2015; Arseven, 2014; Dereli, 2013; Ekici, 2015; İnan, 2009; İnan ve Kayır, 2015; Şahin Sak, 2014; Tuncer, 2015). İnan’a (2009) göre, Reggio Emilia yaklaşımı hazır bir program olmadığı için kopyalanarak uygulanabilecek bir yaklaşım da değildir. Bu yüzden, her kültür Reggio Emilia yaklaşımının ana prensiplerini temel alarak kendilerine özgü bir Reggio Emilia yaklaşımı üretir. Yaklaşımında önceden hazırlanmış bir program olmadığı gibi aynı zamanda bu görüşe tamamen karşı olduğu için bu yaklaşımın farklı kültür ve bağlamlar içerisinde nasıl anlaşıldığının ve yorumlandığının ortaya çıkarılması önemlidir. Ayrıca Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yaptıklarını belirten okullarda öğretmenlerin, Reggio Emilia

öğretmeni olma sürecinde yaşadıkları değişimi ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın, Reggio Emilia yaklaşımı hakkında çalışmalar yapan araştırmacılara ve yaklaşımın Türkiye’de uygulanışı hakkında bilgi sahibi olmak isteyen birey, öğretmen ve kuruluşlara yardımcı olması, dolayısıyla da Türkiye’ de okul öncesi eğitimin geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecini ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir.

Problem Cümlesi

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenleri yaklaşımı nasıl anlamlandırmaktadırlar?

Alt problemler

- Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia öğretmeni olma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygulamaya ilişkin deneyimleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan gönüllü öğretmenler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle sınırlıdır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veriler ve veri toplama süreci, veri analizi ve inanırlık ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde yaşadıkları değişimleri ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni (Van Manen, 1990) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırmaların kullanılmasındaki en önemli amaçlardan biri, araştırmaya katılan bireylerin algılarının ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Katılımcılardan nicel araştırmalarda olduğu gibi bir testi cevaplamaları ya da daha önceden belirlenmiş sınırlı soruların bulunduğu bir anketi doldurmaları istenmez. Araştırmacılar, katılımcıların probleme ilişkin deneyim ve algılarını anlamak için onlarla konuşurlar, gözlem yaparlar. Katılımcılar, önemli veri kaynakları olarak görülür ve onların vereceği yanıtlar daha önceden oluşturulan sorularla sınırlandırılmaz, açık ve esnek bir tutumla araştırma sorusuna yönelik derinlemesine veri toplanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yaklaşımı, çatı olarak düşünüldüğünde, bu çatının altında yer alan araştırma yaklaşımlarından biri de olgu bilim desenidir.

Olgu bilim (Fenomenoloji), bireylerin bir olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir (Van Manen, 1990). Olgu bilim çalışmalarında araştırmacı, olgu ile ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün katılımcıların deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar, bu betimleme, bireylerin neyi, nasıl

deneyimlediklerinden oluşur (Creswell, 2013). Olgu, bir program, olaylar, kültür ya da duygu olabilir (Patton, 2014; Miles ve Huberman, 2015). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerinde odaklanılan olgu, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşanmış deneyimleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenerek, yaklaşımı nasıl anlamlandırdıklarının bütüncül bir betimleme ile ortaya konulması, çalışmanın odak noktasıdır. Bu durumda araştırmanın, nitel araştırma modeli ve olgu bilim deseni aracılığıyla incelenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın amaç ve içeriğine bağlı olarak, çalışma için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye ulaşmada belirlenen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Patton, 2014). Fenomeni anlamlandırmak, derinlemesine çalışmak ve deneyimlerin ortak özünü açıklamak için katılımcıların homojen bir grup olması gereklidir. Nitekim heterojen bir grupta fenomenolojik bir çalışma yapmak örnekleme sınırlılığı oluşturabilmektedir (Çilesiz, 2011). Bu kapsamda grubun homojenliğini, katılımcıların ortak özellikleri olan “Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapma” oluşturmaktadır.

Araştırmada katılımcıların belirlenebilmesi için öncelikle 2015-2016 öğretim yılında güz döneminde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullar araştırılmıştır. Araştırmalar sonucu İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir ve Konya illerinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yaptığını belirten Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 28 özel anaokuluna ulaşılmıştır. Ulaşılan okullardaki kurum yöneticileri ile telefon görüşmeleri yapılarak Reggio Emilia temelli uygulamalar yapıp yapmadıkları teyit edilmiştir. Yapılan telefon görüşmeleri sonucu 4 okul, kurum internet sayfalarında ya da tanıtım kataloglarında Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yaptıklarını belirttikleri halde telefon görüşmesi sırasında Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmadıklarını ifade etmişlerdir. 2 okul bilimsel araştırmalara kapalı oldukları için, 2 okul ise 2015-2016 yılında Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmadıkları için araştırmaya katılmayacaklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca 13 okul ise programlarının yoğun olduğunu ve bu yüzden araştırmaya vakit ayıramayacaklarını belirttikleri için araştırma kapsamına alınamamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamına 7 okul dâhil edilmiştir. Bu okulların 3'ü Ankara, 1'i İzmir, 3'ü de İstanbul'dadır.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne dair belirlenmiş bir kural yoktur, araştırmacının amacına, zengin verinin elde edilmesine ve imkânlarla bağlı olarak örneklem büyüklüğü belirlenir (Patton, 2014). Bununla birlikte Yıldırım ve Şimşek (2013), olgu bilim çalışmalarında uzun görüşmeler ve gerekli durumlarda birden fazla görüşmeler yapılabileceği için örnekleme alınacak birey sayısının 10'u geçmemesini önermektedir. Creswell'e göre (2013) ise olgu bilimde kişi sayısı 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişebilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) veri doygunluğuna erişilinceye kadar veri toplanmaya devam edilmesini tavsiye etmektedirler. Bu bağlamda araştırma sorularına yanıt bulmak üzere veri doygunluğuna ulaşılan kadar yani katılımcılardan yeni hiçbir bilgi elde edilmeyene kadar veri toplama süreci devam etmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya dâhil olan 20 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan 20 katılımcının kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	
Cinsiyet	
Kadın	19
Erkek	1
Yaş	
18-24	6
25-31	4
32-38	5
39-45	5
Eğitim durumu	
Lise	3
Ön lisans	4
Lisans	13

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 19'u kadın 1'i erkek olmak üzere 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 6'sı 18-24 yaş, 4'ü 25-31 yaş, 5'i 32-38 yaş ve 5'i de 39-45 yaş aralığındadır. Eğitim durumlarına bakıldığında katılımcıların

3'ü lise, 4'ü ön lisans ve 13'ü lisans mezunudur. Araştırma katılımcılarının kod isimlere göre ayrıntılı tanıtımı aşağıda yapılmıştır.

Sinem Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 3 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 14 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 2 yıl tecrübesi olan Sinem Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Kadriye Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 8 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 19 yıl tecrübesi olan Kadriye Öğretmen 5 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Feride Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 4 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 14 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 18 yıl tecrübesi olan Feride Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Leman Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 5 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 15 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 16 yıl tecrübesi olan Leman Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Neriman Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 5-6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 7 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 5 yıl tecrübesi olan Neriman Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Esin Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 4-5 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 11 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 4 yıl tecrübesi olan Esin Öğretmen 2 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev

yapmaktadır ve daha önce okul müdürleri tarafından yapılan toplantılara katılarak Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Nurcan Öğretmen, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 3-4 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 16 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 11 yıl tecrübesi olan Nurcan Öğretmen 2 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce okul müdürleri tarafından yapılan toplantılara katılarak Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Neslihan Öğretmen, Ankara'nın Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 3 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 16 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 16 yıl tecrübesi olan Neslihan Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce okul müdürleri tarafından yapılan toplantılara katılarak Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Aslıhan Öğretmen, Ankara'nın Çankaya ilçesinde, özel bir anaokulunda 3 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 16 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 17 yıl tecrübesi olan Aslıhan Öğretmen 2 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce okul müdürleri tarafından yapılan toplantılara katılarak Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Esmâ Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda 3-4 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 1 partner öğretmeni ile 21 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 10 yıl tecrübesi olan Esmâ Öğretmen 9 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Çiğdem Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda 5-6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 1 partner öğretmeni ile 18 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 8 yıl tecrübesi olan Çiğdem Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Deniz Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda atölye öğretmeni olarak çalışmaktadır. Görsel Sanatlar mezunu olan ve Okul öncesi eğitim alanında 3 yıl tecrübesi olan Deniz Öğretmen 3 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Ediz Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda piazza öğretmeni olarak çalışmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında 11 yıl tecrübesi olan Ediz Öğretmen 11 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Melike Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda 5-6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 1 partner öğretmeni ile 17 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 3 yıl tecrübesi olan Melike Öğretmen 3 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Lale Öğretmen, İzmir'in Bornova ilçesinde, özel bir anaokulunda 5-6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 1 partner öğretmeni ile 18 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 10 yıl tecrübesi olan Lale Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce konferanslar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi aldığını belirtmiştir.

Aylin Öğretmen, İstanbul'un Ataşehir ilçesinde, özel bir anaokulunda 3-4 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 12 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 2 yıl tecrübesi olan Aylin Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı almamıştır.

Canan Öğretmen, İstanbul'un Ataşehir ilçesinde, özel bir anaokulunda 5-6 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 18 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 3 yıl tecrübesi olan Canan Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Meryem Öğretmen, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde, özel bir anaokulunda karma yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 12 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 4 yıl tecrübesi olan Meryem Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Özlem Öğretmen, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde, özel bir anaokulunda karma yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 12 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 4 yıl tecrübesi olan Özlem Öğretmen 4 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Güzin Öğretmen, İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde, özel bir anaokulunda 4 yaş grubu öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sınıfında 1 yardımcı öğretmeni ve 18 öğrencisi vardır. Okul öncesi eğitim alanında 2 yıl tecrübesi olan Güzin Öğretmen 1 yıldır Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan bu okulda görev yapmaktadır ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı eğitimi almamıştır.

Veriler ve Veri Toplama Süreci

Nitel çalışmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi, görsel ve işitsel materyaller ve alan notları gibi teknikler kullanılarak veriler toplanmakla birlikte en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarının birincil veri toplama aracı görüşmedir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme, iki veya üzeri sayıdaki bireyin, belirli bir amaçla, birinin diğerine direkt olarak bilgi verdiği amaçlı bir etkileşimdir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Görüşmeler türlerine göre yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak 3 grupta incelenebilir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşmeden önce soracağı soruların bulunduğu görüşme formunu oluşturur. Görüşme esnasında görüşmenin akışına göre görüşmecinin cevaplarını ayrıntılandırması için sorulara eklemeler yapabilir. Görüşme yapılan kişi görüşme sırasında belli bir sorunun içerisinde başka bir soruya da cevap verirse araştırmacı cevapları verilen soruları sormayabilir. Bu görüşme tekniği araştırmacıya belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik sağlaması nedeniyle tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000).

Araştırmanın amacı ve kapsamına göre veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanma süreci şu şekildedir:

Birinci aşama: Literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve görüşme formu taslak maddeleri (20 adet) oluşturulmuştur. Maddeler hazırlanırken kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ve soruları geliştirme ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İkinci aşama: Oluşturulan taslak formun içeriği ve sorular 2 Okul Öncesi Eğitim alanı, 1 Ölçme Değerlendirme alanı olmak üzere 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler, genel olarak görüşme formunun amaca hizmet edecek şekilde hazırlandığı fakat çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu dönütlere göre, kişisel bilgi formundaki “Daha önce mesleki gelişiminize katkı sağlayacak hizmet içi, sertifikalı vb. herhangi bir eğitime katıldınız mı?” sorusu araştırmanın amacıyla ilişkili olmadığı için çıkarılmıştır. Ayrıca “Reggio Emilia yaklaşımında çocuk imajına yönelik görüşleriniz nelerdir?” şeklinde direkt bilgiye dayalı olduğu belirlenen 3 soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Bununla birlikte “Reggio Emilia yaklaşımını Türkiye’deki mevcut eğitim sistemiyle karşılaştırdığınızda dezavantajları ne olabilir?” sorusu yönlendirici olduğu düşünüldüğü için görüşme formundan çıkarılmıştır. “Reggio Emilia yaklaşımının etkililiğine yönelik neler düşünüyorsunuz?” sorusu kolay anlaşılabilirlik ilkesine uymadığı için “Reggio Emilia yaklaşımının katkıları var mı? Varsa nelerdir?” şeklinde değiştirilmiştir.

Üçüncü aşama: Soruların araştırmanın amacına hizmet etme durumları ön uygulama ile denenmiştir. Ön uygulama, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde özel bir anaokulunda Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan gönüllü 1 öğretmen ile yapılmıştır.

Dördüncü aşama: Ön uygulama doğrultusunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde ve uzmanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda görüşme sorularında tekrar değişiklikler yapılmıştır. “Reggio Emilia yaklaşımında projelere

yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu katılımcı tarafından bilgi sorusu olarak anlaşılmıştır ve katılımcı bilmediğini ifade etmiştir ama görüşmenin devamında yaptıkları proje örneklerini anlatmıştır. Dolayısıyla soru, işlevsel olmadığı gerekçesi ile “Başından sonuna kadar proje sürecinde neler yapıldığını örnek ile anlatabilir misiniz?” şeklinde deneyime yönelik olabilmesi için değiştirilmiştir. “Reggio Emilia yaklaşımının katkıları var mı? Varsa nelerdir?” sorusu ilk sorulduğu anda, katılımcı tarafından anlaşılmamıştır. Sorunun daha anlaşılabilir olması için soru “Reggio Emilia yaklaşımının çocuklara, size ve topluma katkıları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde değiştirilmiştir. “Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmen rolleri hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Siz bu rollerden hangilerine bürünüyorsunuz?” “Dokümantasyon ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki 3 soru örnek proje ile ilgili soruda açıklandığı için gereksiz soru olarak görülmüştür ve görüşme formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen görüşme formu, tekrar uzmanlar tarafından incelenerek son halini almıştır.

Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinin alınmasını sağlayan kişisel bilgi formu (Bkz Ek-4), ikinci bölümde ise araştırma sorularının cevabını oluşturacak görüşme soruları (Bkz Ek-5) yer almaktadır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmaya katılan öğretmenleri daha iyi tanımak ve onların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşmeye başlamadan önce formu doldurmuşlardır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğrencilerinin yaş grubu, sınıflarında kaç öğrenci olduğu, sınıftaki öğretmen sayısı, okul öncesi eğitim alanındaki mesleki tecrübeleri, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili mesleki tecrübeleri ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim alıp almamaları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu 8 temel sorudan oluşmaktadır. Sorulardan 2’si birinci alt problemin açıklanması için, 4’ü ikinci alt problemin açıklanması için, 1’i katılımcıların belirtmek istedikleri başka bir ifadeleri olup olmadığının açıklanması için ve 1’i ise gerek

duyulması halinde tekrar görüşme yapılmasına onay almak için hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- Reggio Emilia öğretmenliğini bir yolculuk olarak düşünürsek yolculuğa nasıl başladınız?
- Yolculuğun başından şüana kadar nasıl bir değişim süreci yaşadınız?
- Okulda genel olarak bir gün nasıl geçiyor?
 - Siz neler yapıyorsunuz?
 - Öğrenciler neler yapıyor?
- Başından sonuna kadar proje sürecinde neler yapıldığını örnek ile anlatabilir misiniz?
 - Projenin konusu neye göre belirlendi?
 - Ne kadar sürdü?
- Reggio Emilia Yaklaşımının uygulanmasında yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?
- Reggio Emilia yaklaşımının çocuklara, size ve topluma katkıları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Reggio Emilia yaklaşımı hakkında belirtmek istediğiniz farklı bir nokta var mı?
- Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra eğer gerekirse yeniden görüşme yapabilir miyiz?

Veri toplama, araştırma problemine cevap verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili faaliyetler sürecidir (Creswell, 2013). Olgu bilim deseninin işe koşulduğu bu araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda 19 katılımcı ile yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilirken; 1 katılımcı ile ise görüşme e- posta yoluyla yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin kaydedilmesinde izlenen 2 temel yöntem vardır: Cihaz ile kaydetme ve not alma. Cihaz ile kaydetme, not almaya göre daha pratiktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden araştırmada görüşmeler, sürecin daha kolay ilerleyebilmesi için ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veri toplama sürecinin aşamaları şu şekildedir:

Birinci aşama: Araştırmada verilerin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden gerekli izin onayı alınarak

araştırma kapsamına alınacak okullar belirlenmiştir (Bkz. Ek-1). Okul yöneticilerinden, telefon görüşmeleri yoluyla öğretmenler ile araştırma yapmak için izin istenmiştir. Alınan izinler doğrultusunda öğretmenler ile görüşülerek randevular alınmıştır. Okullarla yapılan ön görüşmeler ve tarihleri aşağıda tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okullar ile Telefon Aracılığıyla Yapılan Ön Görüşme Takvimi

Okul No	1. Görüşme Tarihi	2.Görüşme Tarihi	3.Görüşme Tarihi	Araştırmaya Katılma Durumları	Görüşme Süresi
1.	24.12.2015	-	-	Uygun	20.25
2.	24.12.2015	-	-	Uygun	17.30
3.	24.12.2015	28.12.2015	-	Uygun	27.52
4.	24.12.2015	25.12.2015	-	Uygun	35.20
5.	24.12.2015	25.12.2015	-	Uygun	28.36
6.	24.12.2015	09.02.2016	10.02.2016	Uygun	42.16
7.	24.12.2015	21.01.2016	21.01.2016 (e-posta)	Uygun	35.40
8.	24.12.2015	25.01.2016	12.02.2016	Yoğunluktan dolayı uygun değil	53.48
9.	24.12.2015	25.12.2016	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	13.10
10.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	15.12
11.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	22.14
12.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	14.17
13.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	19.41
14.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	07.25
15.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	11.38
16.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	14.36
17.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	18.57
18.	24.12.2015	-	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	23.24
19.	24.12.2015	07.02.2016	-	Yoğunluktan dolayı uygun değil	36.54
20.	24.12.2015	21.01.2016	21.01.2016 (e-posta)	Yoğunluktan dolayı uygun değil	42.33
21.	24.12.2015	-	-	Bilimsel araştırmalara kapalı olduğu için uygun değil	13.25
22.	24.12.2015	-	-	Okul internet sitesinde yazılmasına rağmen Reggio Emilia yaklaşımını kullanmadıklarını belirttikleri için uygun değil	15.26
23.	24.12.2015	-	-	Okul internet sitesinde yazılmasına rağmen Reggio Emilia yaklaşımını kullanmadıklarını belirttikleri için uygun değil	07.25
24.	24.12.2015	-	-	Okul internet sitesinde yazılmasına rağmen Reggio Emilia yaklaşımını kullanmadıklarını belirttikleri için uygun değil	22.25
25.	24.12.2015	25.12.2015	-	Bu yıl Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapılmadığı için uygun değil	27.41

Tablo 2 devam

Okul No	1. Görüşme Tarihi	2.Görüşme Tarihi	3.Görüşme Tarihi	Araştırmaya Katılma Durumları	Görüşme Süresi
26.	24.12.2015	-	-	Bu yıl Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapılmadığı için uygun değil	12.47
27.	24.12.2015	-	-	Bilimsel araştırmalara kapalı olduğu için uygun değil	13.25
28.	24.12.2015	21.01.2016 (e-posta)	-	Okul kataloğunda yer almasına rağmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmadıkları için uygun değil	07.45
TOPLAM				10 saat 21 dakika 47 saniye	

İkinci aşama: Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı Aralık-Şubat aylarında toplanmıştır. İlk olarak, randevu alınan okullara gidilmiştir. Yapılacak çalışma hakkında öğretmenler ile toplantılar yapılmıştır. Toplantılarda, öğretmenler araştırma konusu hakkında daha ayrıntılı bilgilendirilmiştir ve gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Her okulda, gönüllü öğretmenler ile okul turu yapılarak, araştırmacı tarafından hazırlanan hediyeleri verilmiştir. Toplantılar ve okul turları her okulda ortalama 3-5 saat arası olmakla birlikte tüm okullarda toplamda 25 saat katılımcılar ile vakit geçirilmiştir.

Üçüncü aşama: Gönüllü öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, görüşme takvimi oluşturulmuştur. Her bir görüşmenin başında araştırmanın amacını, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağını ve görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılacağını içeren “Öğretmen Bilgilendirme Formu” katılımcılara sözlü olarak ifade edilmiştir ve sonrasında “Öğretmen İzin Belgesi” katılımcılar tarafından imzalanmıştır (Bkz. Ek-2 ve Ek-3).

Dördüncü aşama: Görüşmeler 18 katılımcı ile okulların toplantı salonunda, 1 katılımcı ile de oyun odasında, aşağıda verilen görüşme takviminde belirtilen tarihlerde yüz yüze yapılmıştır. 1 katılımcı ise yüz yüze görüşme için uygun zamanı olmadığından soruları e-posta yoluyla yanıtlamıştır.

Araştırmanın görüşme takvimi aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Görüşme Takvimi

No	Kod isim	İlk Görüşme Tarihi	İkinci Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1.	Sinem	28.12.2015	-	Toplantı Salonu	22.24
2.	Kadriye	28.12.2015	-	Toplantı Salonu	47.45
3.	Nurcan	28.12.2015	-	Toplantı Salonu	17.52
4.	Leman	24.12.2015	02.04.2016	Toplantı Salonu	23.07
5.	Feride	24.12.2015	02.04.2016	Toplantı Salonu	20.14
6.	Aslıhan	24.12.2015	28.04.2016	Toplantı Salonu	20.55
7.	Esin	25.12.2015	28.04.2016	Toplantı Salonu	29.21
8.	Neriman	25.12.2015	28.04.2016	Toplantı Salonu	18.28
9.	Neslihan	25.12.2015	-	Toplantı Salonu	12.01
10.	Esmâ	08.02.2016	09.04.2016	Toplantı Salonu	33.25
11.	Melike	08.02.2016	09.04.2016	Toplantı Salonu	01.03.25
12.	Çiğdem	09.02.2016	-	Toplantı Salonu	33.24
13.	Lale	09.02.2016	09.04.2016	Toplantı Salonu	30.14
14.	Ediz	10.02.2016	-	Oyun Odası	59.15
15.	Deniz	10.02.2016	-	Toplantı Salonu	52.43
16.	Meryem	15.02.2016	01.04.2016	Toplantı Salonu	16.05
17.	Özlem	15.02.2016	-	Toplantı Salonu	35.03
18.	Aylin	16.02.2016	-	Toplantı Salonu	13.06
19.	Canan	16.02.2016	01.04.2016	Toplantı Salonu	42.04
20.	Güzin	23.02.2016	29.04.2016	(e-posta yoluyla görüşme)	(e-posta yoluyla görüşme)
TOPLAM					9 saat 31 dk 5 sn

Beşinci aşama: Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra anlaşılmayan ve ek açıklamaya ihtiyaç duyulan noktalar belirlenerek 11 katılımcı ile tekrar telefon yoluyla iletişime geçilmiştir ve e-posta yoluyla ikinci görüşmeler yapılmıştır.

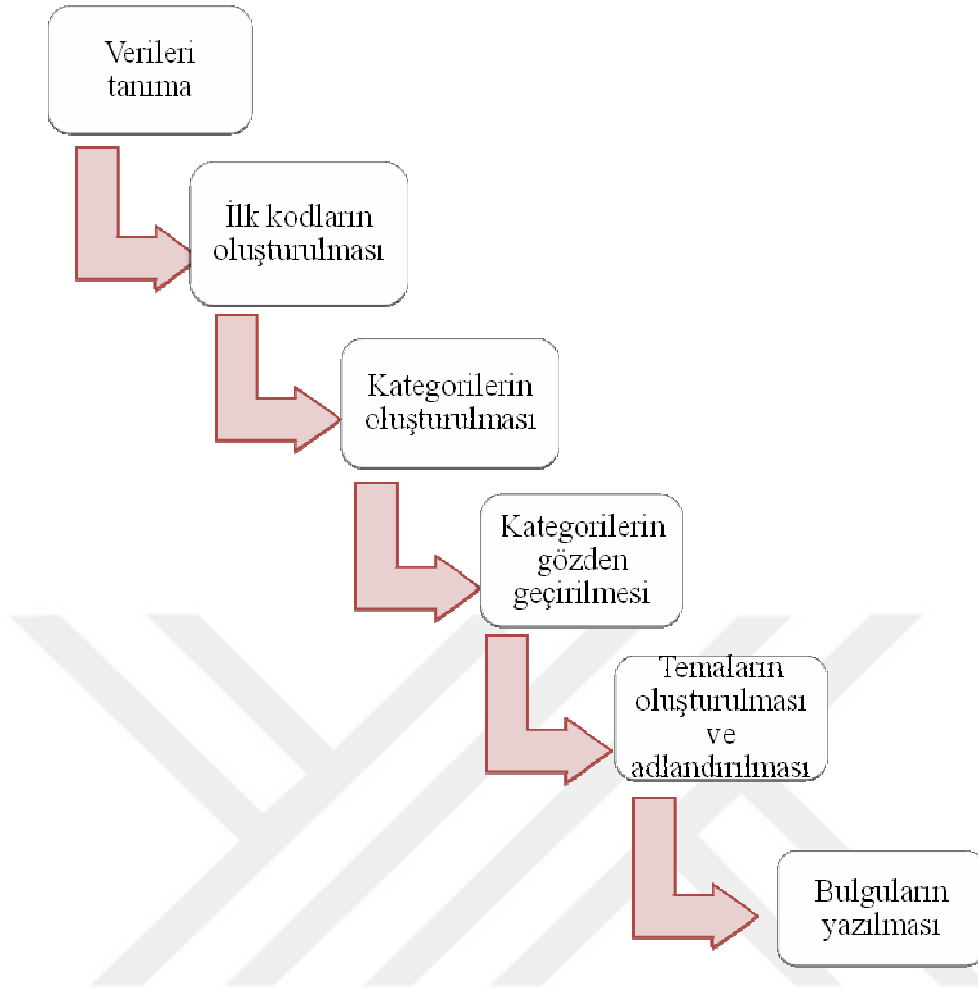
Veri Analizi

Veri analizi verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2009). Nitel araştırmada veri analizi, verilerin analize hazırlanması, kodlanması, kodların bir araya getirilmesiyle bir üst yapı oluşturmayı ve veriyi şekiller, tablolar ya da bir tartışma halinde sunma sũreçlerini kapsar (Creswell, 2013). Nitel veri analizinde genel olarak sũreç, kodların oluşturulması, kodların benzerliklerine gũre bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulması, kategorilerin ilişkilerine gũre daha üst dũzey bir tema ile açıklanması ve ulaşılan sonuçların açıklanması şeklinde ilerlemektedir (Saldana, 2009). Olgu bilim araştırmalarında ise veri analizinin amacı deneyimin yapısal tanımına ulaşmak, ne deneyimleniyorsa onun nedenlerini tahmin etmek ve altını çizmektir (Moustakas, 1994).

Nitel araştırmacılar, verileri analiz etmede çeşitli analiz stratejileri kullanmaktadırlar. Bu araştırmada tematik analiz (Attride Stirling, 2001; Braun ve Clarke, 2006) kullanılmıştır. Gibson ve Brown (2009), tematik analizi “verilerin benzerlikler, farklılıklar ve ilişkilere gũre analiz edilmesi sũreci” olarak tanımlamaktadırlar. Tematik analizde, veri içerisindeki temalar ortaya çıkarılarak, oluşan yapı ve betimlemelerin tematik ağlar ile ortaya konması amaçlanır (Attride Stirling, 2001). Tematik analiz sũreci 6 adımdan oluşmaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Saldana, 2009):

- Verilerin analize hazırlanması ve okunmasını içeren verileri tanıma.
- Tũm veri seti üzerinde çalışılarak ilk kodların oluşturulması
- Birbiriyle ilişkili kodların bir araya getirilmesi ile kategorilerin oluşturulması
- Oluşturulan kategorilerin gũzden geçirilmesi
- Kategoriler incelendikten sonra temaların oluşturulması ve adlandırılması
- Örnekler verilerek bulguların yazılması

Yukarıda verilen adımlar temel alınarak gerçekleştirilen analiz sũreci aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır:



Şekil 3. Veri analiz süreci (Braun ve Clarke, 2006).

Birinci aşama: İlk olarak araştırma verilerinin analize hazırlanması için yapılan görüşme kayıtları dinlenip yazıya geçirilmiştir. 20 katılımcının her biri için görüşme metni oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme metinleri 3-18 sayfa aralığında değişmektedir. Toplamda 134 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Nitel araştırmada katılımcıların gizliliği önemlidir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu gizliliği sağlamak için çalışmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine araştırmacı tarafından her bir öğretmen için belirlenen kod isim kullanılmıştır. Her bir görüşme dökümü verilere ilişkin anlayış geliştirmek üzere kodlama amacı taşımadan dikkatli bir biçimde okunmuştur.

İkinci aşama: İlk okuma süreci tamamlandıktan sonra ise veri setinde araştırma sorusuyla ilgili kısımlar gereklilik durumlarına göre, kelime kelime, satır satır, olay olay ve invivo kodlama tekniklerine göre kodlanmıştır (Charmaz, 2006; Glaser, 1978, Strauss ve Corbin, 1998). Kodlama süreci her bir görüşme

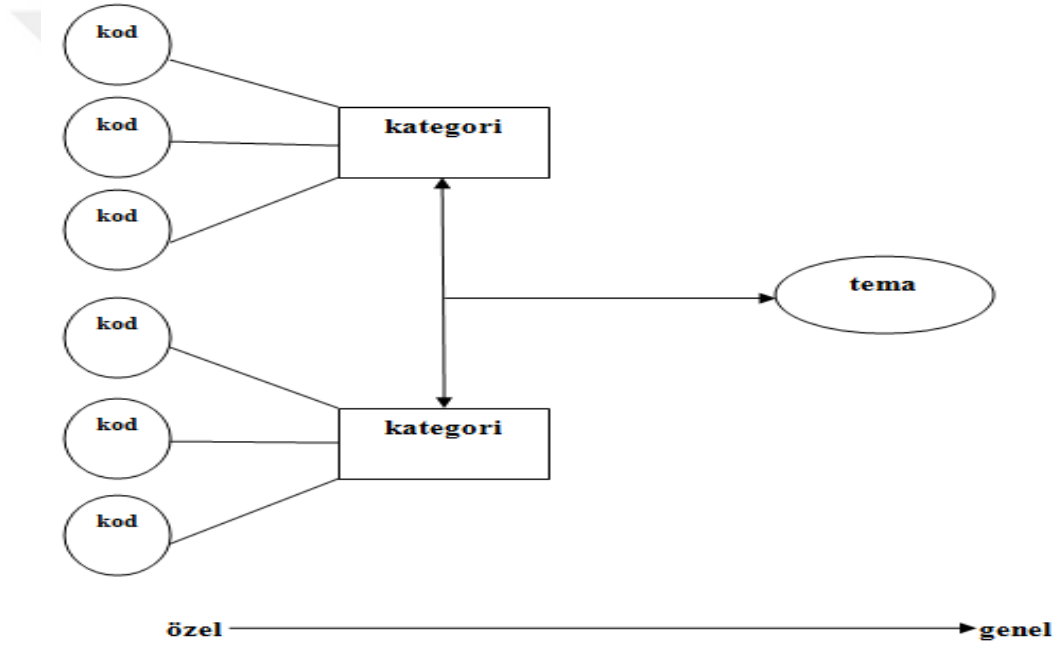
metni için sistematik bir şekilde yapılmıştır. Görüşme metinlerinden rastgele seçilen 3 tanesi, araştırmacı dışında 3 farklı kodlayıcı tarafından da kodlanmıştır. Tüm görüşme metinleri kodlandıktan sonra 289 adet kod oluşmuştur, bu kodlar kod listesine yerleştirilmiştir. Çıkarılan kodlar gözden geçirilmiştir. Diğer kodlayıcılar ile araştırmacı bir araya gelerek çıkardıkları kodları ve bu kodların özelliklerini birbirlerine sunmuşlardır. Oluşturulan kodlardaki benzerlikler ve farklılıklar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Örneğin; araştırmacı tarafından çıkarılan “Kendini eksik hissetme” kodu diğer bir kodlayıcı tarafından “Eksikliklerinin farkına varma” olarak kodlanmıştır. Verilerin tekrar okunması ve tartışmalar sonucunda verilerde farkına varma süreci yaşandığı için kod ismi değiştirilerek “Eksikliklerinin farkına varma” olarak düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından “İlgi” ve “Merak” olarak ayrı ayrı oluşturulan kodların birbirlerine anlamsal olarak yakın olmaları sebebiyle için kodlayıcının önerisi ile “İlgi ve Merak” olarak birleştirilmiştir. Araştırmacı ve kodlayıcılar, birbirlerinden farklı yaptıkları kodlamaların hepsinde yukarıda detayları verilen görüş birliği sağlama çalışmasını yapmışlardır. Bütün kod ve kategorilerde görüş birliği sağlandıktan sonra da kategori oluşturma aşamasına geçilmiştir.

Üçüncü aşama: Görüşme metinlerinden çıkarılan kodlardan benzer özellik gösterenler gruplandırılarak kategorilere ulaşılmıştır. Analiz sırasında gerekli görülen yerlerde görüşme metinlerine ve ses kayıtlarına dönülerek kontroller yapılmıştır. Örneğin; katılımcıların sınıf içi aktivitelerini anlatırken neler yaptıklarına yönelik çıkarılan kodlar “Merak avcısı”, “Organizatör”, “Araştırmacı” ve “Öğrenci” olarak belirlendikten sonra bu kodlar öğretmen özelliklerini gösterdiği için “Öğretmenin Rolü” kategorisi altında toplanmıştır. Oluşturulan tüm kodlar için yukarıda verilen çalışma yapılmıştır.

Dördüncü aşama: Kategoriler oluşturulduktan sonra araştırmacı tarafından görüşme metinleri, kodlar ve kategoriler okunarak ilişkiler ve gruplandırmalar kontrol edilmiştir. Diğer kodlayıcılar ile bir araya gelinerek kategoriler tartışılmıştır. Kontroller ve uzlaşmalar sonucu gerekli değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; araştırmacı ve kodlayıcılar tarafından oluşturulan “Çevre ve ilişkiler” kategorisi oluşturulmuştur. Araştırmacı kontrolleri sırasında, literatürde çevre, ilişkiler ve işbirliği şeklinde ayrı ayrı prensipler olarak ele alındığı fark etmiştir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Thornton ve Brunton, 2010). Diğer kodlayıcılara bu

kanıtları sunarak kategoriler düzenlenmiştir ve “Çevre” ayrı bir kategori, “İlişkiler ve İşbirliği” ayrı bir kategori olarak alınmıştır. Değişiklik yapılması gereken tüm kategoriler için yukarıda detayları verilen çalışmalar literatür, kodların benzerlikleri ve farklılıkları göz önüne alınarak yapılmıştır.

Beşinci aşama: Kategoriler arası ilişkiler gözden geçirilerek bir üst düzey olarak katılımcıların deneyimlerini açıklayabilecek “Reggio Emilia Öğretmeni Olma Süreci” ve “Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci” olarak 2 tema oluşturulmuştur. Diğer kodlayıcılar ile bir araya gelinerek temalar tartışılmıştır ve kategorileri yansıtan en soyut hale ulaşıldığı konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Kod, kategori ve temalara ulaşma süreci aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



Şekil 4. Kod, kategori ve tema oluşturma süreci.

Görüşme metinleri arasından rastgele seçilen 1 tanesi aradan 1 ay geçtikten sonra araştırmacı tarafından tekrar analiz edilmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve temalarda değişiklik yapılmamıştır. Oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar Okul Öncesi ve Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda 1 uzman, Ölçme Değerlendirme alanında 1 uzman ve nitel araştırma konusunda deneyimli 1 uzman olmak üzere 3 uzman ile araştırmacının bir araya gelmesiyle tekrar kontrol edilmiştir ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kod listesi güncellenmiştir (Bkz Ek-5).

Altıncı aşama: Katılımcıların deneyimlerini açıklayacak kategori ve tema görselleri ile doğrudan alıntılar eklenerek bulgular yazılmıştır.

İnanırlık

Bilimsel araştırmaların etik ilkeler çerçevesinde geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymaları önemli bir ölçüttür (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin nasıl olması gerektiğine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır (Creswell, 2013). Creswell ve Miller (2000), nitel araştırmalarda inanırlık olarak ifade edilen bölüm için, nitel araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan 8 strateji olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; “Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem”, “Veri çeşitlemesi”, “Akran incelemesi”, “Olumsuz durum analizi”, “Araştırmacı önyargılarının açıklanması”, “Üye kontrolünde araştırmacı”, “Zengin betimleme” ve “Dış denetim” dir. Bu 8 stratejiden en az ikisinin araştırmacılar tarafından sağlanmasını önermektedirler. Bunların dışında, yapılan görüşme ve gözlemlerin ses kaydına veya video kaydına alınması, ses veya video kayıtlarının yazıya dökülmesi, katılımcıların duraksama ve ünlemleri dâhil tüm kelimelerinin yazılması, araştırmacı dışında kodlayıcı olması ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması da inanırlığı arttırmaktadır (Silverman, 2005). Bu kapsamda araştırmanın inanırlığının sağlanması için aşağıda belirtilen stratejiler izlenmiştir:

- Veri toplama aracının oluşturulmasında uzman görüşleri alınmıştır, ön uygulama yapılmıştır.
- Katılımcılarla yapılan görüşme sürecinden önce, araştırmacı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini not almıştır, görüşme esnasında katılımcıları yönlendirecek ifadelerden uzak durmuştur.
- Veri toplama sırasında görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydına alınmıştır.
- Araştırmacı, katılımcı arasında ilişki kurulabilmesi ve uzun süreli katılımın sağlanabilmesi için her okula görüşmelerden önce gidilip katılımcılar ile vakit geçirilerek, onların günlük deneyimlerine ilişkin sohbet edilmiştir.
- Ses kayıtları araştırmacı tarafından katılımcıların tüm kelimeleri, ünlemleri ve duraksamaları da dâhil olmak üzere yazıya dökülmüştür.
- Araştırmacı dışında akran incelemesinin yapılabilmesi için, 3 farklı kodlayıcı rastgele seçilen 3 görüşme metnini kodlamışlardır, sonrasında bir

araya gelinerek kodlar, kategoriler ve temaların oluşması sürecinde tartışılarak görüş birliğine ulaşılmıştır.

- Araştırmada oluşturulan kod, kategori ve temalar, Okul Öncesi ve Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda 1 uzman, Ölçme Değerlendirme alanında 1 uzman ve nitel araştırma konusunda deneyimli 1 uzman olmak üzere 3 uzman tarafından kontrol edilmiştir.
- Araştırmacı 1 ay arayla rastgele seçilen 1 görüşme metnini tekrar kodlamıştır, önceki kodlama ile karşılaştırma yapmıştır.
- Araştırma kapsamında izlenen tüm aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Veriler okuyucuya, yorum katmadan ve verinin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılar ile sunulmuş, ilgili yorumlar daha sonra yapılmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler, birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılarak, yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ses kayıtları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar gerektiğinde uzman denetimine sunulmak üzere saklanmıştır.

Üçüncü Bölüm

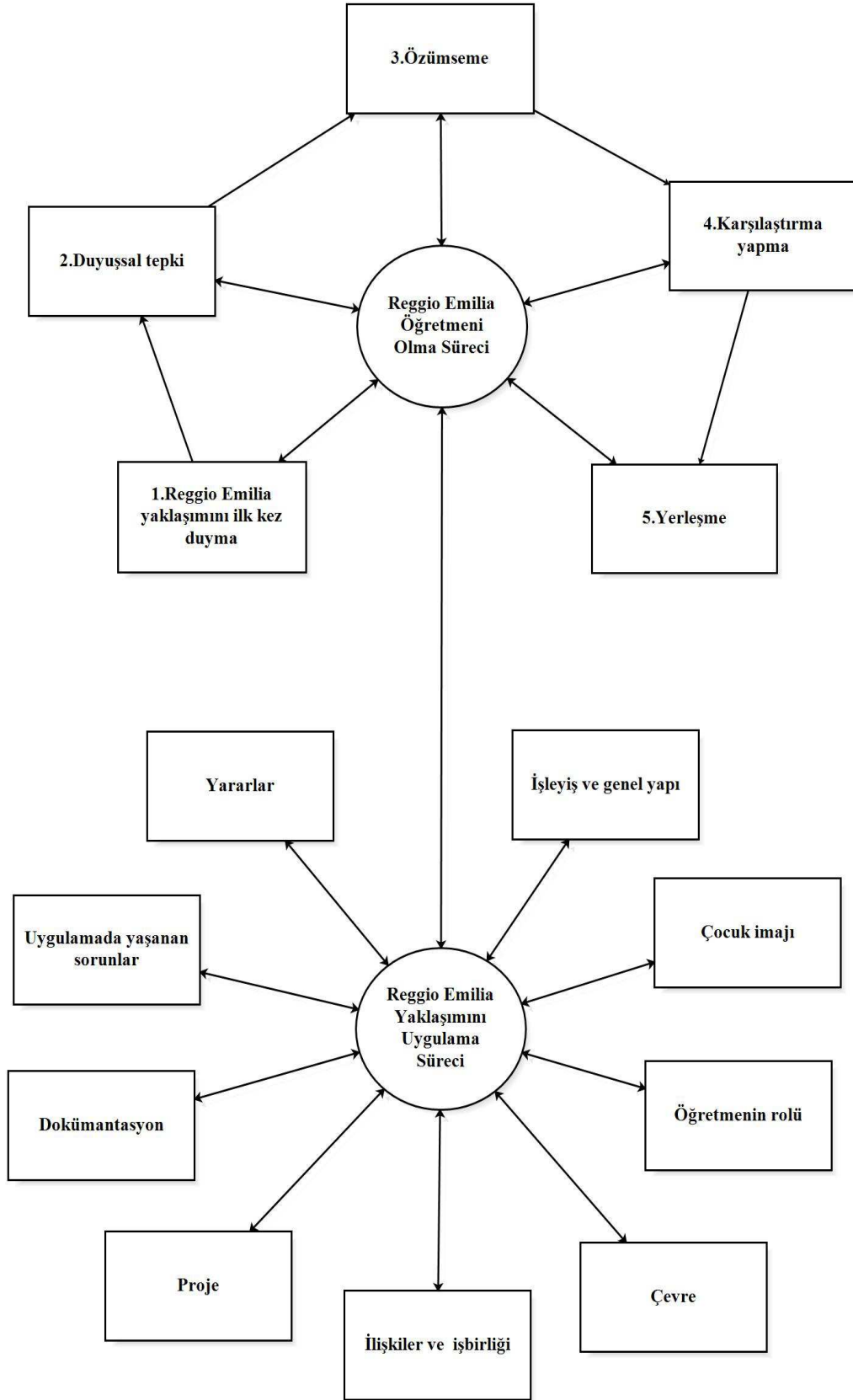
Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırma amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın alt amaçları kapsamında düzenlenen bu bulgulara ilişkin genel görünüm Şekil 5' te verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda 2 ana tema oluşmuştur. Bu temalar “*Reggio Emilia Öğretmeni Olma Süreci*” ve “*Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci*” şeklindedir.

Reggio Emilia öğretmeni olma süreci teması, katılımcıların Reggio Emilia öğretmenliği sürecinde yaşadıkları değişimleri açıklamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde yaşadıkları değişimler, 5 aşamalı bir sistem halinde sunulmuştur. Birinci aşama “Yaklaşımı ilk kez duyma” kategorisi, ikinci aşama “Duyuşsal tepki” kategorisi, üçüncü aşama “Özümseme” kategorisi, dördüncü aşama “Karşılaştırma yapma”, beşinci aşama “Yerleşme” kategorisi olarak belirlenmiştir.

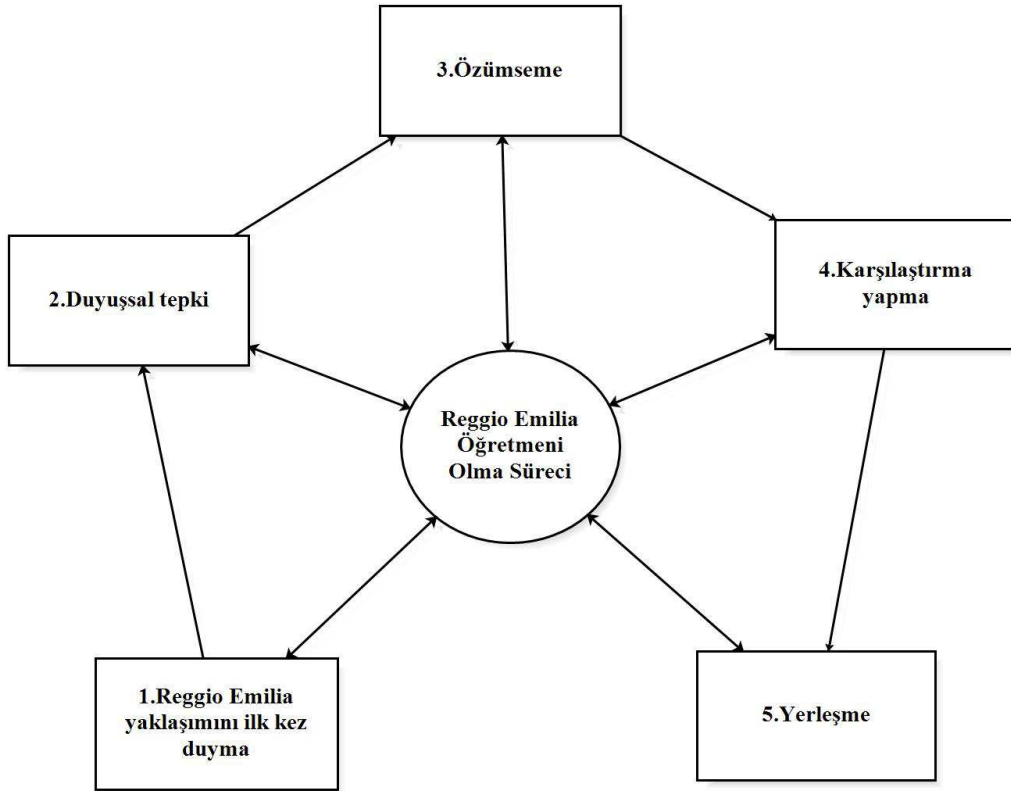
Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci teması ise Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygulama sürecine ilişkin yaşantılarını (algılarını) açıklamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımını uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin 9 ayrı kategoride incelenebileceği görülmüştür. Bunlar; “İşleyiş ve genel yapı”, “Çocuk imajı”, “Öğretmenin rolü”, “Çevre”, “İlişkiler ve işbirliği”, “Proje”, “Dokümantasyon”, “Uygulamada yaşanan sorunlar” ve “Yararlar” olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, oluşturulan temalar çerçevesinde aşağıdaki temalar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Şekil 5. Bulgulara ilişkin genel görünüm.

Reggio Emilia Öğretmeni Olma Süreci

Araştırmanın ilk alt problemi “Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia öğretmeni olma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem çerçevesinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlara dayanarak analiz edilmiştir. Reggio Emilia öğretmeni olma süreci teması, katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma deneyimleri sırasında yaşadıkları değişim sürecinin özelliklerini açıklamaktadır. Katılımcıların değişimlerine yönelik görüş ifadelerinde öncelik-sonralık ilişkisi fark edilmiştir. Bu ilişkiye göre araştırmacı bu yapıyı inceleyerek 5 aşamadan oluşan bir sistem geliştirmiştir. Bu sistemin genel görüntüsü şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Reggio Emilia öğretmeni olma süreci.

Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma

Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma kategorisi, katılımcıların yaklaşımı tanıma ve öğrenme durumlarını açıklamaktadır. Yapılan analize göre

katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma süreci, yaklaşımı ilk kez nerede ve nasıl duydukları ile başlamaktadır. Bu kategoride, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez nerede ve nasıl duyduklarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma kategorisi olarak belirlenen bu kategorinin kodları “*Hizmet öncesi eğitim*”, “*Halen görev yaptığı kurum*” ve “*Kendi araştırmaları*” şeklinde belirlenerek tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Reggio Emilia Yaklaşımını İlk Kez Duyma Aşamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
1.Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma	Hizmet öncesi eğitim dönemi
	Halen görev yaptığı kurum
	Kendi araştırmaları

Reggio Emilia yaklaşımını daha önce *hizmet öncesi eğitim döneminde* duyan katılımcıların, yaklaşımla lisans eğitimleri sırasında derslerde karşılaştıkları görülmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Reggio ile aslında üniversitede derslerde ilk karşılaştım” (Çiğdem).

“Biz üniversite yıllarında duyduk Reggio Emilia’yı, High scope’u bilmem ne işte neyse” (Kadriye).

“Ben daha önce duymuştum bu yaklaşımı fakat açıkçası hiçbir şey bilmiyordum hakkında yani, Amerika’da çalıştım yıllarca. Amerika’daki eğitimim sırasında duydum. Orada çocuk gelişimi okudum. Orada farklı yaklaşımları öğrenirken Montessori gibi bunu da öğrendik... Orada ilk karşılaştım” (Lale).

“Aslında ben Ege Üniversitesi’nde okudum ve orada okurken bu okul bize hep örnek olarak gösterilirdi, hani okuldaki Reggio Emilia uygulamalarını görmelisiniz gidin tecrübe edin şeklindeydi” (Melike).

“İlk üniversitede derslerde duymuştum. O zamanlar diğer yaklaşımlar gibi herhangi bir şeydi benim için”(Leman).

“İlk olarak okul yıllarımda hani meslek lisesi çıkışlıyım ben orada ilk duymuştum” (Sinem).

Katılımcılardan Çiğdem, Kadriye, Lale, Melike, Leman ve Sinem öğretmenin, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilk kez hizmet öncesi eğitim dönemlerinde derslerde karşılaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu ise yaklaşımı daha önce hiç duymadıklarını, iş görüşmelerine geldiklerinde ya da işe başladıktan sonra duyduklarını belirtmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımını *halen görev yaptığı kurumda* duyduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu yaklaşımın Türkiye’de çok uygulandığını bilmiyordum, daha doğrusu benim yakın çevremde bir okulda uygulandığını bilmiyordum. Müdürümüze bir arkadaşım vasıtasıyla hani bu ekolu öyle tanıdım” (Aylin).

“Bu okula geldiğimde devam eden bir süreçti. Bende bu şekilde dâhil oldum” (Feride).

“İmm Reggio Emilia’yi bu okulda duydum ilk” (Neriman).

“Tamamen kurumda başladım ve duydum. İlk duyduğumda zaten şey oldum nasıl bir yaklaşım falan oldum. Daha önce hiç duymamıştım” (Neslihan).

“Reggio Emilia ile burada tanıştım. Daha önce hiç duymadım. Buraya başladıktan sonra duydum” (Nurcan).

“İlk olarak burada duydum bu yaklaşımı” (Esin).

Reggio Emilia yaklaşımı ile daha önce hiç karşılaşmayan Aylin, Feride, Neriman, Neslihan, Nurcan ve Esin öğretmenin, ilk kez şuan görev yaptıkları okula geldiklerinde bu ekolu tanıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte Meryem ve Canan öğretmen ise şuan görev yaptıkları kurumdaki müdürlerinden bu yaklaşım hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

“İ burayı nasıl duydum aslında iş ararken buraya geldim tesadüfen ve Hilal öğretmenle sohbet esnasında duydum”(Meryem).

“İlk burada karşılaştım. Burada müdürümüzle birlikte öğrendim (Canan).

“İ tabi bende tesadüfen Hilal öğretmen sayesinde... Burada tanıştım”(Özlem).

Katılımcılardan 3’ü ise (Esmâ, Güzin ve Ediz öğretmen) alanlarının okul öncesi eğitimi olmadığını belirterek yaklaşım ile şuan çalıştıkları okulda karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Esmâ öğretmen, İngiliz dili edebiyatı bölümünden mezun olduğunu, dolayısıyla yaklaşımı daha önce duymadığını, şuan çalıştığı okula geldiğinde yaşayarak öğrendiğini belirtmiştir.

“Şimdi ben bu Reggio Emilia yolculuğuna dediğim gibi daha öncesi ben İngiliz dili edebiyatı mezunu olduğum için ben hatta hiç bilmiyordum bile yani. Ne zamanki bu okulda çalışmaya başladım burada bende çocuklar gibi yaşayarak öğrendim açıkçası”(Esmâ).

Güzin öğretmen, psikoloji bölümünden mezun olduğunu, dolayısıyla yaklaşımı daha önce duymadığını, şuan görev yaptığı okulda işe başlamadan önce iş görüşmesinde bu yaklaşımı duyduğunu ifade etmiştir. Mezuniyet alanı okul öncesi eğitim olmayan bir diğer katılımcı Ediz öğretmen ise, Reggio Emilia yaklaşımı ve anaokulu öğretmenliği ile ilgili ilk işe başladığında hiçbir şey bilmediğini belirtmiştir.

“Lisansım okul öncesi öğretmenliği değil, psikoloji. Dolayısıyla eğitim ekollerini hakkında bilgim yoktu. Reggio’yu ilk kez burada çalışmaya başlamadan önce, iş görüşmesinde duydum” (Güzin).

“Şöyle başladım bu yola, 11 üniversiteden mezun olduktan sonra formasyonumu da almıştım... Sonra bu okulla tanıştım... Reggio ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum anaokulu öğretmenliği ile ilgili hiç bir şey bilmiyorum...”(Ediz).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde 12 katılımcının yaklaşımı halen görev yaptıkları okullara geldiklerinde iş görüşmelerinde ya da çalışmaya başladıktan sonra duydukları görülmektedir. Hizmet öncesi eğitim döneminde yaklaşımı duyan katılımcılarla karşılaştırma yapıldığında, katılımcıların demografik bilgilerine göre, lisans alanlarının okul öncesi eğitim alanı olmamasından, ön lisans ya da lise mezunu olmalarından dolayı okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımlara ilişkin ders almamalarının bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2 katılımcının da, Okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olarak yaklaşımı daha önce duymadığı görülmektedir. Bu katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmamalarının sebebi, bu yaklaşıma ilişkin ders almamaları ya da derslerin etkili bir şekilde yürütülmemesi olabilir.

Reggio Emilia yaklaşımını *kendi araştırmaları* yoluyla duyduğunu ifade eden katılımcılardan Aslıhan öğretmen, okuduğu kitaplar yoluyla Reggio Emilia yaklaşımını duyduğunu belirtirken, Deniz öğretmen, ise araştırmaları sırasında internette bu yaklaşımla karşılaştığını belirtmiştir.

“Aslında kitaplardan ben okuyordum meraklıyım bu Piaget’ i falan hepsini okuyordum. Reggio Emilia’yı da okumuştum”(Aslıhan).

“Bu Reggio Emilia yaklaşımı aslında başta benim çok ilgimi çekmişti, bir gün internette Reggio Emilia’da çocukların yaptığı çalışmaları gördüm ve 11 ilk başta araştırarak bu yola başladım.”(Deniz).

Reggio Emilia yaklaşımını kendi araştırmaları yoluyla duyduklarını belirten katılımcılar, kitap ve internet gibi araçları bilgiye ulaşmada kullanmışlardır. Ayrıca bu noktada, öğretmenlerin alanları ile ilgili kuramları ya da uygulamaları takip etmelerinin avantajlarını ön plana çıkarmışlardır.

Duyuşsal tepki

Sistemin ikinci aşaması olarak belirlenen ikinci kategoride tüm katılımcılarda ortak olarak Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyduktan sonra hissedilen duygular incelenmiştir ve bu duygular duyuşsal tepki kategorisi altında toplanmıştır. Duyuşsal tepki kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını duyduktan sonra verdikleri tepkilerin özelliklerini açıklamaktadır. Duyuşsal tepki olarak belirlenen kategorinin kodları “Hayranlık”, “İlgi ve Merak”, “Kaygı”, “Korku”, “Şaşkınlık”, “Telaş”, ve “Umutsuzluk” şeklinde belirlenerek tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Duyuşsal Tepki Aşamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
2. Duyuşsal tepki	Umutsuzluk
	İlgi ve Merak
	Hayranlık
	Telaş
	Kaygı
	Korku
	Şaşkınlık

Katılımcılardan Aylin ve Sinem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını ilk duyduklarında çeşitli sebeplerden dolayı *umutsuzluk* tepkisi vermişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yapamayacağımı düşünüyordum yani çünkü ıı orada çok fazla hayal gücü gerektiriyor. Ben öyle çok pratik bir insan olmadığımı düşünüyordum.” (Aylin).

“İlk geldiğimde zaten meslek lisesi çıkışlı olduğum için yapamam gibi düşündüm” (Sinem).

Katılımcılardan Aylin ve Sinem öğretmen, Reggio Emilia öğretmeni olmayı çok fazla hayal gücüne sahip olmak ile ve meslek lisesi mezunu olmanın Reggio Emilia öğretmeni olmak için yeterli olmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Yani

katılımcılara göre Reggio Emilia öğretmeni, iyi eğitim almış ve hayal gücü gelişmiş kişilerdir. Bu kapsamda katılımcılar, kendilerini bu yeterlikte görmedikleri için umutsuzluk duygusu geliştirmişlerdir.

Katılımcılardan Melike, Neslihan, Meryem, Ediz, Deniz ve Çiğdem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını bilmedikleri bir uygulama olduğu için merak etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımına olan ilgilerini ifade ederken yaklaşımın, farklı, eğlenceli ve mantıklı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca yaklaşıma ilgi duymada, yaklaşımın, katılımcıların ailelerinden aldıkları eğitime benzer olması ve uygulamalar sırasında doğal malzemelerin kullanılması önemli faktörler olarak görülmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Üniversitedeyken ilk duyduğumda Reggio’ ya ilgi duymaya başladım çünkü gerçekten etkili olduğuna inanıyorum.” (Melike).

“Önce bir araştırdım, hani nasıl bir şey falan diye böyle çok ilginç geldi bana çokta eğlenceli geldi” (Neslihan).

Melike öğretmenin, Reggio Emilia yaklaşımını hizmet öncesi eğitim döneminde duyduğu andan itibaren etkili olduğuna inandığı için ilgi duyduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaklaşımı merak edip araştırmalar yapan Neslihan öğretmenin ise araştırmalarının kendisinde olumlu izlenimler oluşturduğu görülmektedir. Bu görüşlere benzer şekilde Meryem öğretmenin de yaklaşımı kendi yakın çevresinde uygulanan yöntemler ile bağdaştırması sonucu yaklaşıma ilgi duyduğu görülmektedir.

“Bu yaklaşım bana çok farklı ve mantıklı geldi. Hani yapılanlar aslında benim de annem babam tarafından uygulanan yaklaşımlar gibi doğru olarak burada da çocuklara o şekilde öğretildiğini gördüğümde ilgimi çekti ve bunun üzerine burada çalışmaya başladım” (Meryem).

Ediz öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımında doğanın eğitimde kullanılmasını vurgulamıştır. Ayrıca bilmediği bir uygulama olduğu için merak ettiği de görülmektedir.

“... Benim de çok ilgimi çekti. Yani doğal malzemelerin, doğanın içeriye taşınması çok ilgimi çekti. ... İlk başta hani bilinmeyen bir şeydi benim için, çok merak ettiğim bir şeydi” (Ediz).

“Bu Reggio Emilia yaklaşımı aslında başta benim çok ilgimi çekmişti, bir gün internette Reggio Emilia’da çocukların yaptığı çalışmaları gördüm ve ı ilk başta araştırarak bu yola başladım. Hani ı ne tür eğitimler yapıyorlar? Çocuklara nasıl yaklaşıyorlar? Özellikle o dikkatimi çekmişti... Çocukların doğayla iç içe buldukları ortam bile beni çok etkilemişti” (Deniz).

Katılımcılardan Deniz öğretmenin de Ediz öğretmene benzer şekilde doğal malzemelere ve doğaya verilen öneme vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcının, çocukların yaptıkları çalışmaları görüp, eğitim sistemi ve çocuklara bakış açısı bakımından yaklaşıma yönelik araştırmalar yaptığı görülmektedir. Çiğdem öğretmen ise, iş başvurusu yaparken farklı bir uygulama olarak Reggio Emilia yaklaşımının ilgisini çektiğini ve bu yaklaşımı öğrenme isteğini ifade etmiştir.

“İ İzmir’de hangi okullara başvuru yapabileceğimi düşündüğüm zaman bir bu okulu duydum. Bu okulun içeriğine baktığımda pyp ve Reggio’nun olması çok ilgimi çekti ve Reggio nedir? Tam olarak bu şekilde araştırmaya başladım ve bir gün bu okulda bu Reggio’yu öğrenmek istiyorum niyetiyle buraya başvuruda buldum...” (Çiğdem).

Katılımcılardan Canan, Aslıhan, Kadriye ve Lale öğretmen Reggio Emilia yaklaşımını ilk duyduklarında yaklaşımda çocukların özgür olması, çocukların ilgilerine göre eğitim verilmesi, fiziksel ve duygusal ortam gibi özelliklerden dolayı *hayranlık* tepkisi göstermişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...yani görüşmeye geldiğimde beni en çok etkileyen Reggio sistemiydi”(Canan).

“Ben ilk kitapta görüp okuduğumda güzel bir yaklaşım diye düşündüm. Çocukların özgür olmaları özellikle beni çok etkiledi”(Aslıhan).

“Ben okul öncesi eğitiminin her çocuğun yapabileceğine ve ilgisine göre yapılması gerektiğini düşünüyorum. Reggio Emilia’ nın da bu şekilde olduğunu duyunca etkilendim açıkçası. Çocukların çalışmalarını gördüğümde ise bayıldım”(Kadriye).

“Rahmetli Hande Hanım buranın kurucusu o zaman baştaydı. İı onları Amerika’dan aradım. Ben böyle böyle Amerika’da okuyorum şu bölümü okuyorum, şu tarihte dönüş yapacağım. Mümkünse sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Tanışmak ve görmek istiyorum. Geldim tanıştık aynı şekilde oda kabul etti sağ olsun... O şekilde bu okul ve bu yaklaşımla tanıştım tabi ve hayran kaldım. Çok çok beğendim hem fiziksel olarak, hem ortam olarak” (Lale).

Katılımcılardan Canan öğretmenin, iş görüşmesinde en çok Reggio Emilia yaklaşımından etkilendiği görülmektedir. Aslıhan öğretmen, yaklaşımda çocukların özgür olmalarını, Kadriye öğretmen yaklaşımın çocukların yapabileceklerine ve ilgilerine odaklanmasını, Lale öğretmen ise fiziksel düzenlemeleri ve okul ortamını vurgulamışlardır. Vurgulanan özellikler incelendiğinde Reggio Emilia yaklaşımının çocuk merkezli bir yaklaşım olarak algılandığı ve öğrenme çevresine önem verildiği görülmektedir.

Esin ve Leman öğretmen, klasik sistemden başka bir sisteme geçmekte olduklarından dolayı *telaşlandıklarını* belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlk duyduğumda bir telaş oldum çünkü alışkın değildim...”(Esin).

“İlk önce bir telaş olduk tabii, nasıl olacak ne yapabiliriz diye çünkü klasik sisteme alışmıştık ve yıllardır sürdürüyorduk”(Leman).

Katılımcılardan Çiğdem, Güzin ve Meryem öğretmen, yaklaşımı ilk duyduklarında çeşitli sebeplerden dolayı *kaygı* tepkisi vermişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İyi şöyle ki her birey gibi deyim çok farklı bir sistemin içine girecek olmak için açıkçası bir anksiyete sebebi oldu bende. Hani olmadı değil yani hakikaten bir kaygı yaratıyor” (Çiğdem).

“Daha öncesinde eğitimim olmadığı için ilk duyduğumda yapabilir miyim acaba diye bir an düşündüm, kaygılandım” (Güzin).

“İlk başta geldiğimde çok bana karışık geldi. Acaba nasıl yapabilirim, neyi düşünebilirim çünkü gördüğüm sistemden çok farklıydı” (Meryem).

Katılımcıların, (Çiğdem, Güzin ve Meryem), farklı bir sistemde yer alacak olmaktan ve daha önce Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitim almamış olmaktan dolayı kaygı tepkisi verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan Canan, Esmâ ve Özlem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını bilmediklerinden ve tecrübe eksikliğinden dolayı yaklaşımı ilk duyduklarında, *korku* tepkisini vermişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İyi ilk başta korkuyordum” (Canan).

“Radikal bir karar alarak geldim buraya. Zaten alana yabancıydım birde Reggio Emilia diye bir isim duyunca nasıl yapacağım diye bir korkmuşum” (Esmâ).

“Ne kadar işte bir üniversite diplomasıyla gelsem de buraya bence bir korku yaşıyorsun bütün öğretmenlerde de olduğunu düşünüyorum. Bir korkuyla başlıyorsun sanki üniversite mezunu bir öğretmen değil de hiç bu işi bilmiyormuş gibi” (Özlem).

Katılımcılardan Esmâ öğretmen, hem okul öncesi eğitim alanına yabancı olmasından hem de farklı bir yaklaşımın uygulanmasından dolayı korku tepkisi vermiştir. Ayrıca Özlem öğretmenin ise, öğretmenlerin yaşadığı genel bir duruma vurgu yaptığı ve tecrübesizlikten dolayı korku tepkisi verdiği görülmektedir.

Feride, Neriman, Neslihan ve Nurcan öğretmen, yaklaşımı daha önce duymadıkları için ve duyulmamış bir yaklaşım olduğunu düşündükleri için *şaşkınlık* tepkisi verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlk duyduğumda isminin yabancı olmasından dolayı biraz şaşırdım ama zaten burada çalışmayı istediğim için kabul etmemezlik yapamazdım, kabul ettim” (Feride).

“Önce bir şaşırdım çünkü ben sıradan bir anaokuluna başvuruyorum diye gelmişim” (Neriman).

İlk duyduğumda zaten şey oldum nasıl bir yaklaşım falan oldum. Daha önce hiç duymamıştım” (Neslihan).

“Oda neymiş falan oldum şöyle acaba Montessori falan biraz daha duyulmuştu, Reggio Emilia’yı duyunca ne fark var falan düşündüm” (Nurcan).

Genel olarak, katılımcıların görüşleri irdelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımında; çocukların ilgilerine göre eğitim-öğretim sürecinin planlanması, çocukların özgür olması, doğanın ve doğal materyallerin eğitimde kullanılması gibi yaklaşımın temel ve diğer yaklaşımlara göre ayırıcı özelliklerinin ilk etapta dikkat çektiği söylenebilir. Ayrıca bu farklı özellikler, katılımcılarda ilgi-merak ve hayranlık gibi duyuşsal tepkilere de sebep olmuştur.

Katılımcılara göre, Reggio Emilia öğretmenin, iyi eğitim alması, yüksek hayal gücüne sahip olması gerektiğine ilişkin düşünceler, yaklaşımın duyulmamış olması, alışılan sistemden farklı olması, tecrübe eksikliği ve daha önce yaklaşıma yönelik eğitim alınmaması gibi özellikler, katılımcılarda umutsuzluk, kaygı, korku, şaşkınlık, telaş gibi duyuşsal tepkilere sebep olmuştur.

Yaklaşımı ilk duyduklarında kaygı, korku, telaş, umutsuzluk gibi olumsuz duyuşsal tepkiler gösteren katılımcıların, alanlarının okul öncesi eğitimi olmadığı ya da hizmet öncesi eğitim döneminde yaklaşıma yönelik eğitim almadıkları ya da

meslek lisesi mezunu oldukları görülmektedir. Yani alana yabancı olmak ve eğitim almamış olmak katılımcıların yaklaşıma yönelik duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bununla birlikte yaklaşımı ilk duyduklarında olumsuz tepki veren 6 katılımcının mesleki tecrübelerine ve yaşlarına bakıldığında 4 katılımcının yaşlarının 18-24 arası ve mesleki tecrübelerinin 0-3 yıl arası olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kaygı, korku, telaş gibi tepkiler vermelerinde yaşlarının küçük olması ve mesleki tecrübelerinin az olması etkili olmuş olabilir.

Yaklaşımı ilk duyduklarında ilgi ve merak, hayranlık gibi olumlu duyuşsal tepki gösteren katılımcıların, alanlarının okul öncesi eğitim olduğu ya da mesleki tecrübelerinin 8 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Yani katılımcıların okul öncesi eğitimi alanında eğitilmiş olmaları veya deneyimli olmaları onların olumlu duyuşsal tepki vermelerinde etkili olmuş olabilir.

Özümseme

Sistemin üçüncü aşaması olarak belirlenen bu kategoride katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımının özelliklerini anlama süreçleri incelenmiştir. Bu aşama süreç olarak, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmalarıyla başlamaktadır. Özümseme kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmalarıyla birlikte yaşadıkları deneyimlerin ve yaklaşımı keşfediş sürecinin özelliklerini açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları *“Eksikliklerinin farkına varmak”, “Araştırma yapmak”, “Hizmet içi eğitim almak”, “Keşfetmek”, “Zorlanmak”, “Keyif almak”, “Yapabileceğine dair inanç geliştirmek”, “Rahatlamak” ve “Tecrübenin artması”* şeklinde belirlenerek tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Özümseme Aşamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
3. Özümseme	Eksikliklerinin farkına varmak
	Araştırma yapmak
	Hizmet içi eğitim almak
	Keşfetmek
	Zorlanmak
	Keyif almak
	Yapabileceğine dair inanç geliştirmek
	Rahatlamak
	Tecrübenin artması

Katılımcılardan Neriman, Güzin ve Aylin öğretmen, Reggio Emilia temelli uygulamalar yapmaya başlamalarıyla birlikte özümseme aşamasında, bazı konularda *eksikliklerinin farkına varmışlardır*. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Acemiyken tabi çocuklarla ne yapacaksınız, serbestsiniz diyorsunuz ama çocukların ilgi alanlarını ya da ister istemez yönlendirme yapıyordum. Mesela kare çiz diyordum ama sonra çocukların kendi düşüncesinin ne olduğunu, kendisi ne düşünüyorsa, nasıl bir şekil istiyorsa onun önemini anlamaya başladım” (Neriman).

“Sınıf yönetimi konusunda beceri sahibi olmadığımı fark ettim” (Güzin).

“İki bir kere çok fazla emir kipi kullanıyordum... Onu bırakmakta çok zorlandım... Birde iki çocukların yapabileceği çoğu şeye aferin diyormuşum... Buraya geldiğim zaman çocuğun kendi yapacağı şeylerde kendi ihtiyaçlarında bu tür pekiştireçler kullanmaya gerek yokmuş” (Aylin).

Katılımcıların farkına vardıkları durumlar irdelendiğinde, çocukları çalışmalar sırasında yönlendirme, sınıf yönetiminde yetersiz olma, çocuklara karşı çok fazla emir kipi kullanma olduğu görülmektedir. Ayrıca Neriman, Güzin ve Aylin öğretmenin belirttikleri görüşlerin, Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmen özellikleriyle karşılaştırıldığında benzer olmadığı görülmektedir. Hatta bu katılımcıların, sürecin ilk başında Reggio Emilia öğretmenliğinin doğasına aykırı davranışlara sahip oldukları söylenebilir.

Reggio Emilia temelli okulda çalışmaya başlamayla birlikte katılımcılardan bazısı, özümseme aşamasında kendilerini mesleki anlamda geliştirebilmek için

araştırmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İnı araştırmayla başladım bu yola ıı ve tabi İtalya’ya gitmek istiyorum. Bu yıl bakalım görüşülüyor, çok araştırıyorum ve yapılan projelere de çok bakıyorum. İtalya’ya gitmedim hayalim o inşallah... Ben sanat adına kendi alanım için İtalya’ya gitmek istiyorum” (Deniz).

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okulda atölye öğretmeni olan Deniz öğretmenin, Reggio Emilia yaklaşımının geliştiği merkezi olan İtalya’ ya gitmek istediği, araştırmalar yaptığı ve yapılan projeleri incelediği görölmektedir. Mesleğini aşkla yaptığını belirten Özlem Hanım, yaklaşımı sevmesine rağmen bir yandan da çocuklar için en iyi olan yaklaşımın ne olduğuna yönelik araştırma yaptığını ifade etmiştir. Araştırmaları sonucu çocukların doğa içinde mutlu ve daha yaratıcı olduklarını gözlemlediği için yaklaşımı başarılı olarak değerlendirmiştir ve görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“Bende çok hani severek yapıyorum mesleğimi, aşkla yapıyorum ve çok araştırıp sorgulayarak hoşuma gitmesine rağmen, acaba en iyisi bu mu daha farklı metotlar daha iyi olabilir mi çocuğa daha çok şey katabilir mi diye düşündüm” (Özlem).

“Reggio okuluna geldiğim için bir sürü kitaplar alıp acaba daha fazla ne yapabilirim? Ne yapmışlar? Videolar izledim, araştırma yaptım bununla ilgili. Hala daha bitmedi o araştırmalar. Her yeni konuda, yeni temada, çok basit işte sayılarla ilgili bile acaba yeni bir şey var mı diye hala sürekli araştırıyorum. Bu hiç bitmiyor. Sürekli bir yolculuk... Reggio ile ilgili hiç bir zaman bitmiyor... Ben hala daha mutlaka girip bir şeylere bakıyorum. Dünyada ne yapıyor acaba diye. Sadece Reggio anlamında değil tüm anaokulu anlamında onları sürekli araştırıyorum. Bu ister istemez bir şeyler yapmanıza neden oluyor” (Melike).

Melike Hanım, Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan bu okulda çalışmaya başlamasıyla birlikte araştırma yapma ihtiyacı hissederek çeşitli kaynaklardan bilgi edinme sürecini ve bu sürecin sürekliliğini ifade etmiştir.

Özümseme aşamasının bir süreci olarak katılımcılardan Nurcan, Esin, Esmâ, Deniz ve Ediz öğretmen, Reggio Emilia temelli uygulamalarında *hizmet içi eğitimler* olarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir Ayrıca yaklaşımı anlamlandırmalarında bu eğitimlerin etkisini gördüklerini de şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Daha sonra işte hizmet içi eğitimler oldu bilgiler edinmeye başladık... Yavaş yavaş eğitim almaya başladıkça materyalleri çoğalttık, işte çocuklar hangi materyali kullanmak istediklerini sorduk” (Nurcan).

“Biz de hizmet içi eğitimi Ceyda Hanım yapıyor müdürümüz, o makaleler okuyor bizde sunum hazırlayıp tüm öğretmenlere sunuyoruz sırayla, bir şeyler öğreniyoruz hatta ilk işe girer girmez ilk Reggio Emilia sunumunu ben hazırlamıştım” (Esin).

Katılımcılardan Nurcan öğretmenin, hizmet içi eğitim yoluyla bilgi edindikten sonra uygulamaları sırasında daha çok materyal kullanımına ve çocukların istedikleri materyalleri seçebilmelerine imkân verdiği görülmektedir. Esin öğretmenin ise hizmet içi eğitimi okul müdürünün okuduğu makaleleri öğretmenlere sunması ve öğretmenlerin de sunumlar hazırlayarak diğer öğretmenler ile paylaşması yoluyla aldığı görülmektedir. Bu görüşlere ek olarak Esmâ öğretmenin, okul içinde yapılan hizmet içi eğitimlerin yanında okul dışında yapılan çeşitli konferanslara katıldığı, Reggio Emilia yaklaşımının dünyaca tanınan bir yaklaşım olmasına katkı sağlayan “Çocuğun 100 dili” sergisini incelediği ve bu deneyimlerin kendisinde bakış açısı, kullanılan malzemeler gibi birçok özellikte değişimler yarattığı görülmektedir.

“Biz sürekli burada eğitimler alıyoruz sürekli işte Reggio Emilia ile ilgili, velilere nasıl yaklaşılır ya da işte çocuk psikolojisi. Sürekli hem okul dışında hem okul içinde çok eğitimler alıyoruz... Burada başladıktan sonra ıı işte burada seminerleri çok oldu, işte yurtdışından buraya birçok gelen oldu. Hatta buraya “Çocuğun 100 dili” sergisi de geldi. Onu gezme imkânım oldu. Birçok şey gerçekten değişti, bakış açısı değişti kullandığım malzemeler değişti, hani o anlamda tabi ki çok şey değişti. Öncekiyle kıyaslanmaz bile... Bizim rahmetli Hande Hanım kurucu müdürümüz çok iyi bir psikologdu aynı zamanda buranın temel taşıydı. Ondan çok şey öğrendik yani ben hep şey demişimdir ben eğitimimi bu okulda aldım Reggio’yu, pyp’ydi, çocuğa yaklaşımıydı her şeyi gerçekten burada öğrendim. Biz sadece İzmir içinde değil İzmir dışında da birçok eğitimlere katıldık... Hizmet içi eğitimde çok desteklediler” (Esmâ).

“...anaokulu çocuklarına daha nasıl davranman gerektiğini bilmiyorsun ki hani siz eğitimi aldınız biz artık eğitimler alıyoruz çocuk gelişimi vs. vs. ama yine de branş öğretmeni olduğumuz için biraz tedirgin hissediyorsun doğal olarak. Ama zamanla hem yaşayarak hem öğrenerek hem çocuklar öğreniyor hem biz öğreniyoruz yani her iki türlü de gerçekleşiyor” (Deniz).

Atölye öğretmeni Deniz öğretmenin, alanı okul öncesi eğitimi olmadığı için özümseme sürecine ilk girdiğinde küçük çocuklara nasıl davranması gerektiğini

bilmediği görülmektedir. Alanda yaşanan bu eksikliğin giderilebilmesi için branş öğretmenlerinin çocuk gelişimi gibi konularda ek eğitimler aldığı belirtilmiştir. Ayrıca Deniz öğretmen, branş öğretmeni olarak bir anaokulunda çalışmanın kendisini tedirgin hissettirdiğini, ancak süreç içerisinde yaşayarak öğrendiğini vurgulamıştır. Ediz öğretmen de Deniz öğretmenin görüşlerine benzer olarak sınıf içerisinde yaşayarak öğrenme yaşadığını vurgulamıştır. Bu görüşlerden farklı olarak akademik danışmanlığın da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yararlı olduğu görülmektedir.

“O zamanlarda yoğun bir Reggio seminerleri aldık, sınıf içinde görerek, uygulayarak çırak şeyi gibi düşünün. Şimdi Ediz sen işte şurada şöyle yapacağız, bunu yapacağız, doğa gezisi yapacağız, çocuklarla şöyle konuşacağız gibi... Yoğun eğitimler aldık. O zaman eğitim koordinatörümüz vardı Reggio Emilia konusunda çalışan, bir 4 sene falan beraber çalıştık zaten kendisi bir eğitimci yani nasıl bize yurtdışından geliyor o hanımda yurtdışında çeşitli okullara eğitimci olarak çağırılıyor gidiyor, böyle bir insan bizim okulumuzda eğitim koordinatörü olarak tam zamanlı çalışıyor, ondan çok faydalandık” (Ediz).

Hizmet içi eğitimlerle destek aldığını belirten katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında aynı okulda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında 7 okul incelenmiştir. Bu okullardan 2 tanesinde hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmakta ve yöneticiler tarafından desteklenmektedir. Yapılan hizmet içi eğitimlerin içeriğine genel olarak bakıldığında alan dışından gelen öğretmenler için pedagojik alan bilgisi ve Reggio Emilia yaklaşımı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar hizmet içi eğitimlerden verim alarak mesleki gelişimlerinde ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim alan katılımcıların yanında, kendilerini geliştirebilmek için daha çok hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcılar da mevcuttur. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Yeni bir şeyler öğrenmenin heyecanı olduğu için de ve daha çok bir şeyler öğrenmenin merakı içinde, istiyorum ki okul beni İtalya’ya göndersin, değişik eğitimler alayım vs. yani Reggio ile ilgili” (Çiğdem).

“Bu okulda bana tüm imkânları sağlıyorlar ve ben de çocuklarla birlikte uygulayabiliyorum. Ama tabi yurtdışına gidip takipçisi olduğum okulları yaşayarak yerinde görmek önemli. Bakalım kısmet seneye inşallah olur... Tabi İtalya’ya gitmek istiyorum. Bu yıl bakalım görüşülüyor, çok araştırıyorum ve yapılan projelere de çok bakıyorum. İtalya’ya gitmedim hayalim o inşallah” (Deniz).

Hizmet içi eğitim aldığı belirlenen katılımcıların görüşleri irdelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitim almanın yaklaşımı anlamlandırma sürecinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların hizmet içi eğitim almada ve yaklaşımı yerinde görmeye istekli olmaları dikkat çekmektedir.

Reggio Emilia temelli okulda çalışmaya başlamayla birlikte özümseme aşamasında katılımcılar, yaklaşımı çeşitli yönlerden *keşfederek* anlamlandırmışlardır. Bu keşifler, bireysel olup aynı zamanda Reggio Emilia yaklaşımının özelliklerini simgelemektedir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İlk Melik hoca görüşmede bana şey dedi hani çocuklara eğitim olarak nasıl bir yaklaşım sunuyorsun ben tabi direkt deneme yanılma yoluyla dedim. Aslında Reggio Emilia'nın da zaten tabanı deneme yanılma ama bunun bir isminin olduğunu bilmiyordum” (Esin).

“Bilmece gibi biraz da, size de daha keyif veriyor ve çocukların daha çok öğrendiğini o zaman anladım daha çok işin içine giriyorlar işte açığı gibi yani daha işin içindeler” (Kadriye).

Katılımcılardan Esin öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımında çocukların deneme yanılma yoluyla öğrendiğini düşünmektedir. Kadriye öğretmen ise, yaklaşımın çocuk merkezli olduğunu keşfederek, çocukların daha verimli öğrenmeler yaşadığını görmenin kendisine verdiği keyfe değinmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Canan öğretmenin, işini iyi yapan öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımındaki uygulamalar olduğunu bilmeden benzer uygulamalar yaptıklarını fark ettiği görülmektedir.

“Ben topaç etkinliği yaptırdığım zamanlarda çok anaokulu gördüm, çok öğretmenler gördüm sadece isim olarak, gerçekten öğretmenler olarak da gördüm. Mesela öğretmen yapıyor ama Reggio olduğunu bilmiyor. Aslında gerçek öğretmenler, aslında Reggio öğretmenleridir ama o öğretmenler onun Reggio olduğunu bilmiyor ben bunu fark ettim öğretmenlerde... Benim lisede öğretmenim bana birçok şey düşünce olarak öyle alt yapı yapmış ki her yaptığım şeyin bir bakıyorum ki aa evet bu Reggio imiş ya evet ben bunu yapıyormuşum zaten daha önce ben bunu uyguluyormuşum ve sadece bunun Reggio olduğunu öğreniyorum” (Canan).

“Diğer kolejler tabi inanır mısınız çok farklı ve ıı çok basit ıı düşüncede ama tabi buraya başladığım zaman her şeyin çok daha farklı olduğunu anladım... Çocuk yapmıyorsa öğretmen tamamlasın direkt ıı tek düze anaokullarında bu düşünce sistemi vardır. Bu Reggio Emilia gibi yaklaşımları uygulayan okullarda böyle bir şey yok. Sen

müdahale etmiyorsun çocuğun yaptığı resme çünkü bu yaratıcılığı sınırlıyor zaten” (Deniz).

Deniz öğretmene göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda, çalışmalar sırasında çocukların yapamadığı kısımları öğretmenin tamamlaması gibi bir düşüncenin olmadığı ve yaratıcılığın kısıtlanmaması için çocuklara müdahale edilmediği görülmektedir.

“Reggio’ nun çok fazla yapılandırılmamış bir sistem olması, alan dışı kişilerin katılımını kolaylaştırdığını fark ettim. Klasik sistemde çocuklarla ne tür faaliyetler yapılacağı hakkında pek bilgim yok, ama Reggio’ da neyin yapılacağını çocukların merakları belirlediği için uyum sağlamak daha kolay gibi geldi” (Güzin).

Güzin öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımının bir özelliği olarak önceden yapılandırılmamış program olduğunu fark etmiştir. Bununla birlikte bu programda çocukların meraklarına göre ilerleyen sürecin, alan dışından gelen öğretmenlerin katılımını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Lale öğretmenin ise Reggio Emilia yaklaşımında sorgulama yapmanın önemli olduğunu fark ettiği görülmektedir.

“Sorgulama birde en çok onu söyleyebilirim. Yani ben sorgulamanın önemini anladım inquiry [sorgulama] dediğimiz şey. Benim küçüktü kızım 3,5 yaşındaydı 3 yaşında başladı buraya. Yani o neden öyle?, bu böyle mi olmalı acaba? Gibi bir şey kesin net kurallar yok. Hayır bu böyledir, şu şöyledir, o öyle olmaz. Her şeye soruyla cevap vermek” (Lale).

“Birde şeyi hissediyorum okula gelirken ıı çocukluğumun heyecanını hissediyorum. Neden? Ashında çocukken Reggio olduğunu bilmeden büyüdük yani ben çok şanslı bir çocuktum. Ben Reggio büyümüşüm hakikaten çünkü ben suların içinde, çamurların içinde, ağaçların, yaprakların içerisindeyim ve her gördüğüm şey hakkında bilgi öğrenmek istiyordum. Bir şeyler çıkıyordu hani. Burada da öğrencilerimizle bir şeyler çıktığında onlarla o araştırmaları yaparken çocukluğumu hatırlıyorum ve ekstradan böyle heyecan ve huzur belki de bu hissettiğim bunu fark ettim burada” (Çiğdem).

Çiğdem öğretmen Reggio Emilia yaklaşımında doğanın kullanılmasını kendi çocukluğu ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca doğal ortamda oluşan öğrenme merakına vurgu yaptığı ve çocukların merak ederek araştırmalar yaptıklarında heyecan ve huzur hissettiği görülmektedir. Çiğdem öğretmene benzer şekilde doğaya vurgu yapan Meryem öğretmen, çocukların doğallıktan uzaklaşmasını yanlış bir davranış olarak ifade etmiştir.

“Hani bana en doğru geliyor çünkü çocukların doğallıktan uzaklaşıp, yapma bir şeye girmesi benim için yanlış. Hani doğal şeylerle çamurla oynaması, kumla oynaması ve bahçede oynaması çünkü benim çocukluğumda böyle geçti” (Meryem).

Yukarıdaki görüşlerden farklı olarak Neriman öğretmen ise çocuklara yönlendirmeler yapılmaması gerektiğini fark etmiştir. Ayrıca çocukların araştırmalar yaparak daha iyi öğrendiklerini ve kendi araştırmalarını yaptıklarında özgüvenlerinin de geliştiğini keşfetmiştir.

“Acemiyken tabi çocuklarla ne yapacaksınız, serbestsiniz diyorsunuz ama çocukların ilgi alanlarını ya da ister istemez yönlendirme yapıyordum. Mesela kare çiz kare diyordum ama sonra çocukların kendi düşüncesinin ne olduğunu, kendisi ne düşünüyorsa, nasıl bir şekil istiyorsa onun önemini anlamaya başladım... Şunu fark ettim ben kendileri araştırdıklarıyla bizim anlatmamız arasında çok fark oluyor. Biz nasıl kendimiz yaptığımızda daha iyi anlıyorsak çocuklarda o şekilde araştırdığı zaman yapabildiğini hissediyor ve aklında gerçekten kazılı bir şekilde kalıyor” (Neriman).

Keşfetme sürecinde katılımcıların (Canan, Deniz, Çiğdem, Güzin, Lale, Meryem ve Neriman) farkına vardıkları özellikler aşağıda özetlenmiştir:

- İsminin farkında olmadan Reggio Emilia yaklaşımına benzer uygulamalar yaptıklarını fark etmişlerdir.
- Yaratıcılığı kısıtlamamak için çalışmalara müdahale edilmemesi gerektiğini fark etmişlerdir.
- Kendi çocukluklarında doğayla iç içe oldukları ve öğrenme merakı içinde oldukları için bu çalışmaların okulda yapıldığını gördüklerindeki huzur ve mutluluğu fark etmişlerdir.
- Deneme yanılma olarak adlandırdıkları sistemin adının Reggio Emilia yaklaşımı olduğunu fark etmişlerdir.
- Reggio Emilia yaklaşımında kendiliğinden gelişen programın alan dışından gelen öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırdığını fark etmişlerdir.
- Sorgulama becerisinin önemini ve çocukların çalışmalarını yönlendirmeleri için soru sormak gerektiğini fark etmişlerdir.
- Çocukların doğal ortamda olmasının en doğru sistem olduğunu fark etmişlerdir.
- Çocukların karar verici olarak istedikleri çalışmaları yapmalarının ve aktif katılımlarının öğrenme üzerindeki önemini fark etmişlerdir.

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik özümseme aşamasında, Neslihan, Aylin, Canan, Esin ve Güzin öğretmen, uygulama sürecine ilk girdiklerinde ön hazırlık yapma, yaklaşımdaki temelleri iyi anlayamama, deneyimsizlik ve ilgi alanlarına göre proje süreci oluşturma gibi konular nedeniyle zorlanma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İki geçiş yaparken tabii biraz şey oldum böyle hani ıı sarsıntılar yaşadım ama daha sonra çok basit çok eğlenceli ve zevkli bir yaklaşım olarak geldi” (Neslihan).

“Burada öğretmen olmak zor. Yani çok bıkmış değilim asla, daha yolun çok başındayım ve öğreneceğim çok şey olduğunu düşünüyorum. Çok zor ama çok keyifli bir iş her zaman onu söylüyorum. Bir kere ön hazırlığın çok iyi olması lazım. Konu neyse ona göre işte kapını hazırlamak zorundasın sınıf kapılarını, görseller hazırlamak zorundasın. Çocuğa sonra scamper [Beyin fırtınası] sorularını hazırlamak zorundasın, sanat atölyeni hazırlamak zorundasın ki çocuğu o etkinliğin içine çekebil ve çocuk o hazırlıktan en iyi verimi alsın. Bu yüzden zor öğretmenliği. Zor bir sistem. Zorlandığım için değil ama ön hazırlığı vs. olduğu için normal sistemden daha zor” (Aylin).

Katılımcılardan Neslihan ve Aylin öğretmen, yaklaşımı uygulama sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir. Neslihan öğretmenin ilk zamanlar yaşadığı zorlanma zamanla çok basit, eğlenceli ve zevkli bir yaklaşım olarak düşünmeye doğru bir geçiş göstermiştir. Aylin öğretmen ise deneyimsiz olmanın zorlanma sebebi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf kapılarına konuya göre görseller hazırlamak, beyin fırtınası soruları hazırlamak ve çocuklarda merak uyandırabilmek için sanat atölyesini hazırlamak gibi yaptıkları çeşitli işlerden dolayı Reggio Emilia öğretmeni olmanın zor olduğunu ifade etmektedir.

“Zor dediğimiz şey şudur aslında ıı önce kendine Reggio olarak benimseyeceksin. Benimsemediğin zaman sen dersin ki bu çocuk odundan ne anlar. Ya da çamurla oynuyor, iğrenç bu çocuk ne yapıyor ya, oyun mu oynuyor böyle dersin mesela. O yüzden oraya odaklanmak çocukla birlikte yapmak aslında zor herkes yapamaz” (Canan).

“Reggio Emilia biraz daha öğretmenin bir süre deneyimledikten sonra alışabileceği bir şey. Burada yeni gelen öğretmenlerimiz ilk bir afallıyorlar ama işte deneyimledikçe açılan bir eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum ben Reggio Emilia'nın... Bende ilk geldiğimde biraz zorlandım tabii ki tecrübesizlikten dolayı” (Esin).

Canan öğretmene göre, materyallerin işlevlerini ve çocukların davranışlarını anlamlandırmada, Reggio Emilia yaklaşımını benimsemiş olmanın önemli olduğu

görülmektedir. Esin öğretmen ise Aylin öğretmenin görüşüne benzer şekilde deneyimsiz olmanın zorlanma sebebi olabildiğine vurgu yapmıştır. Zorlanma sebebi olarak diğer katılımcılardan farklı düşüncelere sahip olan Güzin öğretmen kendi mesleğini yapamadığı için okul öncesi öğretmenliğinden keyif almadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, Reggio Emilia yaklaşımına uygun olarak çocukların fikirlerini dinlemek ve ilgilerine göre projelerin planlanması yapmak gerektiği için zorlandığı görülmektedir.

“Kendi mesleğimi yapmıyor olduğum için motivasyonumun çok yüksek olduğunu ve bu işten çok keyif aldığımı söyleyemeyeceğim zorlanıyorum açıkçası... Her çocuğun isteklerine ve fikirlerine ayrı ayrı değer vermek gerektiği ve ilgi alanlarına göre projeler planlanması gerektiği için zor” (Güzin).

Özümseme sürecinde zorlandığını belirten katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında, hizmet öncesi eğitim döneminde ve sonrasında Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitim almadıkları veya okul öncesi eğitimi alanından olmadıkları görülmektedir. Yani eğitim almayan katılımcıların özümseme süreci daha zor geçmektedir denilebilir.

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik özümseme aşamasında, Melike, Neslihan, Lale, Esmâ ve Kadriye öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulama yapan bir okulda öğretmen olmanın kendilerinde hissettirdikleri duyguları ifade etmişlerdir ve uygulamalar yaptıkça yaklaşımdan *keyif almaya* başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Reggio ve sanat ayrılmaz aslında birbirinden, doğayla işbirliği yapmak, sanatı işin içine katabilmek, bunları kullanabilmek benim çok hoşuma gitti ve etrafa farklı bir gözle bakmaya başladım” (Melike).

“...daha sonra çok basit çok eğlenceli ve zevkli bir yaklaşım olarak geldi... Çok eğlenceli, çok zevkli. Ya yorulmuyorsunuz en azından. Ya şey hani doğal şeylerle uğraşmak insana keyif veriyor” (Neslihan).

Katılımcılardan Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı ve sanat ilişkisini vurgulamıştır. Ayrıca Reggio Emilia temelli uygulamalar sırasında doğa ve sanatın kullanılmakta olduğu görülmektedir. Neslihan öğretmen ise doğal malzemeler kullanmanın kendisine keyif verdiğini belirtmiştir. Neslihan öğretmene benzer şekilde Lale öğretmenin ve Esmâ öğretmenin de Reggio Emilia

yaklaşımı temelli uygulamalar yapan öğretmenler olarak işlerinden keyif aldıkları görülmektedir.

“Mutlu geliyorum ben buraya gelirken. Mutlu geliyorum yoksa gelemezdim zaten. Gayet yani çok uuz huzurlu ve mutluyum hem öğretmen olarak hem anne olarak ı çok iyi hissediyorum burada” (Lale).

“Burada öğretmen olmak anlatılmaz yaşanır ya, yani tabi ki zorluklarımız da var ıı güzelliklerimiz de var ama kıyasladığımız zaman güzellikleri çok daha fazla ve gerçekten ıı keyif verici ve ıı yaptığımız işi bir de çocuklardaki o ilerlemeyi ve gelişmeyi görünce gerçekten doğru işler. Hani sonucunu görebiliyorsunuz bu çok güzel. Doyum alabiliyorsunuz. Bir de ıı hani biz mesela istediğimiz her şeyi bir bi bi aktivite buluyoruz mesela ve bunu yapamama gibi bir imkânımız yok çünkü o aktivitede ihtiyaç olan her şey her malzemeyi hani elde edebiliyoruz. ...Kendi yaratıcılığımızda gelişiyor çocukla birlikte. Bu gerçekten güzel bir duygu” (Esmâ).

“Daha keyifli ve daha güzel, öğretmenlikten daha çok zevk almaya başladım daha doğrusu yani... Siz mesela bir şeye kanalize oluyorsunuz sonuçta mesela bunu elde edeceğim gibi ben mesela hikâye kitabı yazarken sonunu buraya getireceğim gibi düşünüyorsunuz aaa bir bakıyorsunuz çocuğa bıraktığınız zaman bambaşka bir şey çıkıyor... Bu da işte çok daha keyifli oluyor... Bende öğreniyorum bende keyif alıyorum mesleği daha çok seviyorsunuz öbür türlü çünkü dur otur yapma onu niye yaptın, niye böyle oldu demekten ise daha keyiflisiniz daha eğlençelisiniz daha yaratıcısınız sizde dur bakayım bundan ne sonuç çıkacak, bunun sonucunda ne yapacağız gibi şeyler hissediyorsunuz. Bir heyecan duyuyorsunuz” (Kadriye).

Kadriye öğretmenin, Reggio Emilia öğretmeni olduktan sonra işinden daha çok keyif aldığı görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların özgür olmaları ve eğitim sürecini yönetmeleri rutini ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca uygulamaların çocuk merkezli olması ve çocukların özgür olmaları eğitim öğretimin sürecinin daha yaratıcı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Öğretmenin çocukları kontrol etme ve engelleme davranışları ortadan kalktığı için öğretmen de kendisini daha yaratıcı, eğlençeli ve keyifli hissetmektedir. Katılımcılar, eğitim sürecinin sürekli değişken ve dinamik bir şekilde ilerlemesinden, sanatın ve doğanın eğitime katılmasıyla farklı bir deneyim yaşamalarından dolayı Reggio Emilia öğretmeni olmaktan keyif almaktadırlar.

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik özümseme aşamasında Aylin, Canan ve Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik bilgi edindikçe ve uygulamaya başladıktan sonra yapabileceklerine dair *yapabileceğine*

dair inanç geliştirmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bihter hocam, başlayalım deneyelim dedi. O şekilde başladık zaten yaz okuluydu burası. Ondan sonra içine girdiğimde daha böyle keyifli bir iş olduğunu, normal anasını öğretenliğinden çok farklı olduğunu gördüğüm zaman kendime inandım ve burada kalmayı kabul ettim” (Aylin).

“Bir şey olduğu zaman o ben bunun alasını yaparım falan kendime bir özgüven geliyor” (Canan).

“Reggio'nun çıkış aşaması da çok etkileyici. Onu dinleyince insanlar neler yapmış deyip daha fazlasını yapmak istiyorsunuz” (Melike).

Katılımcılar (Aylin, Canan), Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmaya başladıktan sonra kendilerini yeterli olarak hissetmişler ve bu yaklaşımı uygulayabileceklerine dair bir özgüven hissetmişlerdir. Melike öğretmenin ise motivasyona vurgu yaptığı görülmektedir.

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik özümseme aşamasında, Çiğdem ve Lale öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik bilgi edindikçe ve uygulamaya başladıktan sonra *rahatladıklarını* belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...aslında Reggio'nun gerçekten ıı nasıl söyleyeyim içimizden gelen bir şey olmasını gördüğüm için de bir rahatlık ve bu rahatlıkla beraber daha öğrenmeye açık oldum” (Çiğdem).

“Hem bu okulla hem bu yaklaşımla rahatladım yani ıı esnek ve ıı yani o planlamanın içinde o esneklik ve o rahatlığında bu yaş grubu çocukları içinde çok ideal olduğunu düşünüyorum ve öğrenmenin de o şekilde geldiğini düşünüyorum” (Lale).

Katılımcıların (Çiğdem ve Lale) görüşleri incelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımının kendilerine uygun olduğunu ve faydalı olduğunu gördüklerinde başlangıçta hissettikleri kaygıların rahatlamaya dönüştüğü görülmektedir.

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik özümseme aşamasında, Aslıhan, Neslihan, Nurcan ve Sinem öğretmen, zamanla *tecrübelerinin arttığını* ve bu tecrübe artışının kendilerine katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Zamanla tabi daha tecrübeli oldum. Daha iyi algıladım” (Aslıhan).

“Daha sonra isme alıştım, yaklaşıma alıştım. İçerisindeyim, öğreniyorum hala da öğreniyorum, çok zevkliymiş” (Neslihan).

“Valla çok mutluyum yani burası inanın bana o kadar çok şeyler kattı o kadar çok şey öğrendik ki burada yani burada olmaktan çok mutluyum. İşe gelirken mutluyum yani” (Nurcan).

“...daha çok tecrübe kazandım daha çok burada pekişti diyelim” (Sinem).

Katılımcıların tecrübe kazanmalarının, yaklaşımın özelliklerini anlamalarında, kendilerini daha yeterli ve iyi hissetmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen bulgulara göre, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde özümseme, katılımcıların artık Reggio Emilia temelli uygulamalar yaptıkları, bu süreçte çeşitli konularda eksikliklerini fark ettikleri, kendilerini geliştirmek için araştırma yaptıkları, hizmet içi eğitimler aldıkları, yaklaşımın çeşitli özelliklerini keşfettikleri, Reggio Emilia öğretmeni olmaktan keyif aldıkları, çeşitli konularda zorluklar yaşadıkları, bilgi ve tecrübe edindikçe yapabileceklerine dair inanç geliştirdikleri ve rahatladıkları ayrıca uygulamalar yaptıkça tecrübelerinin arttığı bir süreçtir.

Karşılaştırma yapma

Karşılaştırma yapma kategorisi, katılımcıların yaklaşımı özümsemeden sonra eski çalışma sistemleriyle ya da farklı yaklaşımlar ile program, öğretmen ve öğrenci boyutunda yapılan karşılaştırma özelliklerini açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları “*Planların daha esnek olması*”, “*Çocukların gelişim özelliklerine göre planlama yapılması*”, “*Çocukların bireysel farklılıklarına göre planlama yapılması*”, “*Çocukların ilgisine göre planlama yapılması*”, “*Etkinlik geçişlerine daha çok önem verilmesi*”, “*Eğitim-öğretimin daha zevkli olması*”, “*Daha fazla gözlem yapılması*”, “*Daha fazla küçük grup çalışması yapılması*”, “*Öğretmenin çocuğu daha yakından tanınması*”, “*Öğretmenin çocukla birlikte hareket etmesi*”, “*İş yükünün daha yoğun olması*”, “*Çocukların merakına göre sürecin ilerlemesi*”, “*Çok yönlü bilgi kazanımını sağlaması*”, “*En çok benimsenen ve verim alınan uygulama olması*”, “*Daha çok ilk elden deneyim kazanmaya imkân vermesi*”, “*Türk kültürüne daha uygun olması*”, “*Çocukların daha yaratıcı, daha sosyal, daha aktif olması*” şeklinde belirlenerek Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Karşılaştırma Yapma Aşamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
4. Karşılaştırma yapma	Planların daha esnek olması
	Çocukların gelişim özelliklerine göre planlama yapılması
	Çocukların bireysel farklılıklarına göre planlama yapılması
	Çocukların ilgisine göre planlama yapılması
	Etkinlik geçişlerine daha çok önem verilmesi
	Eğitim-öğretimin daha zevkli olması
	Daha fazla gözlem yapılması
	Daha fazla küçük grup çalışması yapılması
	Öğretmenin çocuğu daha yakından tanınması
	Öğretmenin çocukla birlikte hareket etmesi
	İş yükünün daha yoğun olması
	Çocukların merakına göre sürecin ilerlemesi
	Çok yönlü bilgi kazanımını sağlaması
	En çok benimsenen ve verim alınan uygulama olması
	Daha çok ilk elden deneyim kazanılması
	Türk kültürüne daha uygun olması
Çocukların daha yaratıcı, daha sosyal, daha aktif olması	

Aslıhan, Esmâ, Melike ve Çiğdem öğretmen, okulda günlerinin daha yoğun geçmesi, planlama, raporlama, dokümantasyon yapma, toplantılar, veli görüşmeleri, uyum sürecindeki öğrencilerle daha çok ilgilenme gibi sebeplerden dolayı *iş yüklerinin öncekine göre daha fazla olduğunu* belirtmektedirler. Bu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...daha yoğun. Çünkü ı çok fazla ayrıntıya iniyoruz biz ıı plan özellikle her gün günlük yazıyoruz onların çünkü şey ı Milli Eğitim öğretmenlerinin genelde hazır planları var, hazır uyguluyorlar. Ama biz çok detaya iniyoruz” (Aslıhan).

Aslıhan öğretmenin, planlama sürecinde hazır planların kullanılmadığını vurguladığı ve önceki çalıştığı okula göre günlerinin planlama bakımından daha yoğun olduğu görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında programın, çocukların ilgi ve meraklarına göre kendiliğinden geliştiği göz önüne alındığında zaten hazır planların uygulanmasının söz konusu olmadığı söylenebilir. Aslıhan öğretmen gibi Melike öğretmen de yoğun olduğunu ifade etmiştir. Ancak farklı olarak Melike öğretmenin yoğunluğunun sebebinin doldurulan gözlem formları olduğu görülmektedir.

“Yoğun bir programımız var... Doldurmamız gereken formlar, çocukları sürekli gözlemliyoruz. BDC dediğimiz odada gözlem formu doldurmamız gerekiyor. Onların seçtiği köşeler, tavırları, arkadaşları vesaireyle ilgili. Yoğun bir programımız oluyor” (Melike).

“Diğer ını okulumda daha çok kesme biçme vs. bu tür etkinliklerle vakit harcıyordum. Onun yoğunluğu vardı ve ını burada ise daha çok gözlemsel ve rapor yoğunluğu var” (Çiğdem).

“Çok yoğun yani. Şunu söyleyeyim size eğer bu mesleği ve çocuğu sevmiyorsanız gerçekten yapılabilecek bir iş değil. Çünkü bazen öyle oluyor ki çantayı koyup bir de hani çıkışta aldığımız oluyor. Çünkü gün içinde boş saatlerde toplantılarımız oluyor, hani düzenli olarak bizim planlama toplantılarımız var. Bazen boş saatte bir bakıyorsunuz bir veli gelmiş oluyor onunla konuşuyorsunuz ya da bir çocuk daha özellikle küçük yaş gruplarında uyum sürecinde sürekli bir öğretmene bağlı oluyor ve gerekiyorsa o boş derslerde onunla ilgileniyor. Yani gerçekten yoğun, öğretmenlik zaten yoğunluktur ama bizde daha fazla” (Esmâ).

Çiğdem öğretmenin, gözlem yapma ve rapor yazma konusunda yoğun olduğu görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin, gözlem yapmasına ve dokümantasyon yapmasına verilen önem ile bu görüşün paralellik gösterdiği söylenebilir. Esmâ öğretmenin ise planlama toplantıları yapmalarından, veli görüşmesi yapmasından, uyum sürecindeki öğrencilerle ilgilenmesinden dolayı yoğun olduğu görülmektedir.

Planlama sürecinde, katılımcılar (Nurcan, Esin ve Aslıhan) eski okullarında planları tek düze, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadan ve ayrıntısız bir şekilde hazırladıklarını buna karşılık yeni okullarında ise etkinlik geçişlerine daha çok önem vererek, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine dikkat ederek plan hazırladıklarını belirtmektedirler. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Ya şey kalıplaşmıştı orada işte gideceğiz şimdi şunu yapacağız falan monotondu... Önceden plan yapıyorduk işte kavramsal sohbet, kavramsal sohbette şunlar konuşulur geçiyorduk... Burada şimdi işte biraz daha ayrıntıya iniyoruz planlarımızı yaparken, işte oradan nasıl bir geçiş yapacağız. Önceden hani mesela etkinlikler de bağ kurulmuyordu yani burada geçişler, o etkinlik bir bütün şeklinde gittiği için geçişler çok önemli onlara çok dikkat etmek gerekiyor”(Nurcan).

“Hazır planları kullanmıyoruz. Çünkü hazır planlarda bir kere her çocuğun gelişim süreci farklı. Benim çocuklarımla ilgileri oturup da işte 1 rakamı çizgi çalışmasıyla pekiştirilir değil. Benim çocuğum belki bedensel harekete müthiş ilgisi

olan bir çocuk. Yere yatıyor yanına da diğer arkadaşı yatıyor bedenen 1 yapıyoruz. 1 verilmedi mi? Verildi ama uygulaması farklı” (Esin).

“İ çok fazla ayrıntıya iniyoruz biz ın plan özellikle her gün günlük yazıyoruz onların çünkü şey ın Milli Eğitim öğretmenlerinin genelde hazır planları var, hazır uyguluyorlar. Ama biz çok detaya iniyoruz çünkü bizim bülten çıktığı için ona uygun yapmak zorundayız kafamıza göre bilgisayardan hazır bir çıktıyı alıp kullanamıyoruz biz kendimiz bizzat yazmak zorundayız kafa yoruyoruz” (Aslıhan).

Yukarıdaki görüşlere göre, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında öncekine göre etkinlik geçişlerine daha çok önem vererek, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine dikkat ederek plan hazırladıkları görülmektedir.

Melike ve Çiğdem öğretmen görüşlerinde, eski okullarında plan yetiştirme stresi yaşadıklarını, plana uyararak gittiklerini ve çocukların eğitim sürecinde katılımcı olmasının önemsenmediğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte şimdi ki okullarında ise planlarının esnek olduğuna, çocukların ilgisine göre yönlendiğine (yani çocukların katılımcı olması) ve bu şekilde eğitimin öğrenci ve öğretmen açısından daha zevkli hale geldiğine, öğretmenin plan yetiştirme kaygısının da ortadan kalktığına değinmişlerdir. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Önceki çalıştığım yerde her çocuğun bitirmesi gereken kitaplar vardı. Bir süre sonra bu öğretmen üstünde stres baskı yaratıyor. Çocuk yapsa da yapmasa da o ders o yapılacak. Herkesin aynı anda bir şeyler yapması... Burada planımız var, ama değişebiliyor tabi ki... Bir şeyi yetiştiremiyorsam hayır ben bunu yetiştiremiyorsam ertelememiz lazım çok rahat bir şekilde söyleyebilirim veya bir şey planladım ve bir şeye başlıyorum ama çocuklardan o kadar farklı şey geliyor ki ben bunu yapmayacağım diyebilirim... Diğer okullarla karşılaştığımda kendi tecrübelerimle de aynı şey herkesten aynı şey yapılması bekleniyor. Size bir program teslim ediliyor ya da öğretmenler olarak bir program oluşturuyorsunuz ama her sınıfın birbirinin kopyası etkinlikler çıkması bekleniyor. Eee bu tabi çocukların yaratıcılıklarını kısıtlıyor ve sanki herkes aynı olmalıymış gibi fabrika üretimiymiş gibi bir hale sokuyor” (Melike).

“Önceden ne olurdu benim bir tamam vardı ve o temayı yetiştirmem gerekiyordu. İşte matematiğini, Fen’ini, okuma yazmasını, Türkçe dilini her şeyini o hafta içerisinde bitirmem gerekiyordu... Hani şey kısmı biraz daha geri planda kaldı. Ay onu yetiştireyim, ayrı bir etkinlikte şurada olsun, Türkçe’ de de şu tekerlemeyi öğreteyim den ziyade onun üzerine tüm etkinlikleri daha aktif bir şekilde madde olarak kalmadı da yaşama geçirdik... Daha çok ın nasıl söyleyeyim, etkinliklerle bir şey

vermek yerine, bir merak edilen ve gerçekten çok ilgi çeken, çocuklardan çıkan bir şey üzerine birçok vermeyi amaçladığımız kazanımları vermek daha zevkli hale geliyor” (Çiğdem).

Katılımcıların (Melike ve Çiğdem) görüşlerinde görüldüğü üzere, Reggio Emilia temelli uygulamalarda öğretmenler plan yetiştirme adı altında bir stres yaşamamaktadırlar. Eğitim sürecinin esnek olması, çocukların ilgilerine göre ilerlemesi çocukları ve öğretmeni etkin kılmaktadır. Bununla birlikte çocuklar tarafından merak edilenler etrafında çalışmalar yapılmasıyla eğitim süreci daha zevkli hale gelmektedir.

Katılımcılardan Deniz, Çiğdem ve Aslıhan öğretmen, daha önce görev yaptıkları okullarda eğitim sürecinin çok daha fazla akademik beceri odaklı, belli bir sıraya göre ve rutin ilerlediğini ifade ederken Reggio Emilia yaklaşımı temelli okullarında çocukların merakına göre ve çok yönlü bilgi kazanmaya imkân verecek şekilde ilerlediklerini şu şekilde belirtmektedirler:

“Şimdi normalde resim öğretmenlerini bilirsiniz bir kâğıt verirler bir kalem artı boya serbest olarak kullanabilirler. Ben devlet okulundayken ı bu planlamalar falan hep yalan, gerçekten öyle bir şey yok ve ben devlet okulundayken her şey çok klişeydi bir konu veriyorsunuz her çocuk aynı konuyu yapıyor gerçekten öyle” (Deniz).

“Uğur böceği mesela bizim diğer temalarımızda da vardır uğur böceği ile ilgili bir tekerleme öğretilir, bir şarkı öğretilir ama burada çocuğun görmesi ve merakıyla uğur böceği hakkında bilgi vermek... Yani bu projeye birçok şey öğrenmiş olduk. Kuşlar hakkında bilgiler, sindirim, sosyal sorumluluk gibi her şeye değinmiş olduk hani böyle bir şey. Yoksa normal programda sindirim sistemi anlatılır, yani hani ama burada kendiliğinden zaten geliyor ve hani öğretmen olarak da sen ne olabilir acaba diye hani yaptırım olmadığı için, kendi merakımızla ve çocukların merakıyla gelişen bir şey olduğu için daha hani güzel oluyor” (Çiğdem).

“Daha önceki çalıştığım yer eğitim odaklıydı, küçücük çocuklara çok fazla bilgi yüklemek, içinde benim kendi kızımdaydı. Bu mental aritmetik falan da veriyorlardı, tamamen bir yüklemeydi çocuklara... İı buraya başladığımda da gerçekten düşünmediğim şeylerin gerçek olduğunu onların gereksiz olduğunu görmüş oldum” (Aslıhan).

Katılımcıların görüşlerine göre, eski okullarında tüm çocukların aynı konu üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımına göre her çocuğun bireysel ilgisinin ve gelişiminin farklı olduğu ve bu özelliklere göre eğitim sürecinin ilerlediği düşünüldüğünde aynı konu üzerinde çalışmanın Reggio Emilia

yaklaşımı temelli uygulamalarla ile uyuşmadığı söylenebilir. Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda çocukların çok yönlü bilgi kazandıkları görülmektedir.

Katılımcılardan Melike, Deniz ve Nurcan öğretmenin bireysel farklılıkların göz önüne alınması, daha fazla gözlem yapılması, küçük gruplarla çalışılmasına yönelik yaptıkları karşılaştırmalar şu şekildedir:

“...Evet herkes 1’den 20’ye kadar saymayı buradan çıktığında tabii ki bilecek. Hatta şu anda da biliyorlar. Ses çalışmalarıyla okuma-yazmaya geçen de var. Ama daha kalem tutamayan çocuk da var. Ben bunların hepsine aynı etkinliği uygulayamam. Reggio bunun için de fırsat sunuyor bize. Her çocuk nasıl öğreniyorsa kimi dans ederek mi öğreniyor, kimi oyun hamurundan mı öğreniyor ya da sadece çizim yaparak mı öğreniyor deneyerek mi öğreniyor. Bunun için imkân sağlayabiliyor... Diğer okullarda genelde öğretmenler büyük grup almak durumunda çünkü yanlarında en fazla yardımcıları olabiliyor. Benim önceki çalıştığım okulda yardımcım yoktu sürekli o yüzden büyük grupla bir şeyler anlatmam gerekiyordu. Bazı açıdan evet büyük grup çok renkli ilerliyor ama bazı yerlerde de çocuğa birebir eğilmek açısından küçük grup daha iyi oluyor. Daha rahat gözlemleyebiliyorsunuz” (Melike).

Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sayesinde bireysel farklılıkları göre eğitim yapabildiğini vurgulamıştır. Ayrıca önceki okulunda sınıfta tek öğretmen olduğu için tüm sınıfla birlikte çalışmalar yaptığını, bu okulda küçük gruplar ile çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Küçük grupla çalışmanın avantajına da değinen Melike öğretmen, bu yolla daha rahat gözlem yapabildiğini ve çocuklarla birebir ilgilenebildiğini ifade etmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullar ile diğer okulları karşılaştıran Deniz öğretmen de Melike öğretmen gibi daha çok gözlem yapıldığını belirtmiştir.

“Bu çocukların yemekten tutun, tuvalete bütün eğitimini okul öncesi öğretmenleri verdiği için ki takip etmek ve gözlemek zorunda. Bu okulda zaten en çok gözlem ağırlıkta, diğer okullardan tek farkı budur bence. Gözlem olduğu için bu kadar ilgiliyiz. Yoksa diğer okullar çok basit, çocuğun ne yaptığını bile bilmeyebilir öğretmen. Mesela o sırada ne yapıyor oyun oynuyor bu kadar. Ama o oyunun içeriği ne?, Kulak vermesi gerekiyor oyun oynarken nasıl bir oyun oynuyor ve kiminle iletişim kuruyor. Bunlar buradaki anaokulu öğretmenleri için önemli olsa da normal tek düze anaokulu öğretmeni için önemli değil. Ne yaptı bugün işte hangi köşelerde bile oynadığını bilmiyor diyor ki oyun oynadı sadece diyor mesela. Ben bunlara şahit oldum ve bunlar çok üzücü şeyler tabii” (Deniz).

Deniz öğretmenin görüşüne göre, çocukların oyunlarını, ilişkilerini, ilgilerini gözlemlemek Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan öğretmenler için önemlidir.

“Önceden işte herkese el işi kâğıdını veriyordum yırt yapıştır işte mesela... Önceden panoya astığımız etkinlikler tek bir kalıptan çıkmış gibiydi. Ama burada çocuklar istedikleri materyalleri kullanarak farklı farklı, aynı etkinlik ama farklı tasarlanmış etkinlikler çıkıyor. Farklı malzemeler kullanıyorlar o yüzden farklı etkinlikler çıkmış oluyor”(Nurcan).

Nurcan öğretmen, öğretmenliği ile ilgili karşılaştırma yaparak önceden sınıftaki tüm çocuklara aynı malzemeler ile aynı çalışmaları yaptırdığını fakat bu okuldaki çalışmalarda çocukların materyal seçiminde özgür olduklarını ve çocukların farklı ürünler oluşturmalarına imkân verdiğini belirtmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Ediz öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını diğer yaklaşımlar ile karşılaştırarak en çok benimseyip verim aldığı yaklaşımın Reggio Emilia yaklaşımı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Önceden öğrendiğimiz High scope var onlarında eğitimini alınca hepsini biliyorum yani. Pyp zaten bir çatı gibi düşünün içinde bütün yaklaşımlar var ama en çok benimsediğim ve verim aldığım yaklaşım Reggio oldu” (Ediz).

Nurcan, Esin ve Leman öğretmen ise, Reggio Emilia yaklaşımı ile Montessori yaklaşımı arasında karşılaştırma yapmışlardır. Montessori yaklaşımının Türkiye’de daha çok duyulduğunu, Montessori yaklaşımında öğretmenin izleyici konumda olmasına karşın Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin çocuklarla birlikte hareket ettiğini ve çocukları daha yakından tanıdığını, çocukların Reggio Emilia yaklaşımında Montessori yaklaşımındakine göre daha yaratıcı ve daha sosyal olduklarını düşünmektedirler. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Montessori falan biraz daha duyulmuştu” (Nurcan).

“Biz lisede zaten hep Montessori üzerine eğitim aldık çünkü Türkiye’ de Reggio Emilia pek duyulmadı hep Montessori var... Montessori’ de şey var öğretmen tamamen şey arka planda çocuk yapıyor öğretmen izleyici ama Reggio Emilia’ da öğretmen her öğrenme sürecinin içinde çocukla beraber öğreniyor. İşte çocuk bir şeye şaşırırsen öğretmende şaşırıyor sürekli o duyguyu paylaşan öğretmen olduğu için, çocuğu daha yakından tanıdığımı düşünüyorum” (Esin).

“Herkes bir yaklaşımda bir bilgide bulunmuş ama bazıları teorikte doğrudur ama uygulamada bazı şeyler uygulanınca olmuyor. Mesela Montessori yönteminde ııı çocuklar tek herkes bireysel herkes kendi önünde oyun oynuyor. Diğer çocuklarla oyun yok. İşte mesela bb bana uygun bir şey değil mesela bu yöntem. Ama bu yaklaşım bana daha uygun geliyor çünkü daha sosyal oluyor çocuklar daha yaratıcı oluyorlar. ııı daha güzel arkadaşlıklar kuruyorlar daha güzel oyun oynuyorlar. Her yaklaşımın belli noktaları var ama dediğim gibi ııı bu yaklaşım daha uygun” (Leman).

Nurcan öğretmen Montessori yaklaşımının daha çok duyulduğunu belirtmiştir. Esin öğretmenin, hizmet öncesi eğitim döneminde Montessori yaklaşımına yönelik dersler aldığı, Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımının duyulmadığını ve Montessori yaklaşımının daha çok duyulduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca Esin öğretmenin, iki yaklaşımda öğretmen- çocuk ilişkisini karşılaştırarak Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin çocuk ile birlikte hareket ettiğini ve çocukları daha yakından tanıdığını düşündüğü görülmektedir. Montessori yaklaşımında çocukların daha bireysel olduğunu belirten Leman öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımında çocukların diğer çocuklar ile oyunlar oynadıklarını, arkadaşlıklar kurduklarını dolayısıyla daha sosyal olduklarını ve daha yaratıcı olduklarını ifade etmiştir.

Reggio Emilia temelli uygulamalar yapmaya başladıktan sonra katılımcılar, çocukların meraklarına göre süreci sürdürmekte, çocukların daha aktif olduklarını, daha çok ilk elden deneyim kazandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Gerçekten bu sistem daha iyi, çünkü görüyor, dokunarak öğreniyor... Daha aktif oluyorlar... Bence güzel bir sistem yaşayarak öğreniyor çünkü çocuklar” (Aslıhan).

“Daha çok ııı nasıl söyleyeyim, etkinliklerle bir şey vermek yerine, bir merak edilen ve gerçekten çok ilgi çeken, çocuklardan çıkan bir şey üzerine birçok vermeyi amaçladığımız kazanımları vermek daha zevkli hale geliyor” (Çiğdem).

“...pulu koyduk simi koyduk karton koyduk bir tomar önlerine koyuyoruz her çocuk kendi karar veriyor, seçiyor, muhakeme yapıyor, estetik bir ürün oluşturuyor ve başladığı işi bitiriyor. Kendi ürününü, sunum yapmayı sadece bir kumaştan karar veriyor, kendisi hazırlıyor ve kendisi sunuyor” (Esin).

“Reggio Emilia yaklaşımı, çocuğun dağarcığını geliştiren bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum çünkü her şey doğal bir kere çocuk metali öğreniyor, ahşabı öğreniyor

yani doğal malzeme olan her şeyi öğreniyor. Yani ağacın kabuğu bile dokusunu elleyerek, inceleyerek sonuçta diğer okullarda böyle bir imkân yok” (Deniz).

“Doğada biz kendimiz buluyoruz materyallerimizi, kendimiz işliyoruz, velilerimizden istiyoruz... Normal okullardan farkının bu olduğunu düşünüyorum, çocuklar birebir işin içindeler” (Aylin).

Aslıhan, Çiğdem, Esin, Deniz ve Aylin öğretmenin görüşlerinde görüldüğü üzere, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda diğer okullara göre, çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmekte, çocukların merakına göre eğitim süreci yürütülmekte ve çocuklar aktif olmaktadır.

Çiğdem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını Türklerin çocukluk yaşantıları ile karşılaştırmıştır. Türkiye’deki çocukların doğa içerisinde olduklarını, çocukların hep birlikte oyun oynadıkları sokakları ise Reggio Emilia yaklaşımındaki piazza ortamına benzeterek yaklaşımın Türk kültürüne uygun olduğunu belirtmiştir.

“Ben Türküm ve biz ı nedir? İşte kendi çamurlarımızdan tencereler yaparız. Ondan sonra bisikletimizin ı zinciri kopar babayla birlikte hadi zinciri takalım deriz. Tekerleri patlar hadi pompa getirelim, hadi bisikletçiye gidelim bunu yaptıralım falan. Çocukluğumuz dışarıda geçtiği için Reggio’ da ki piazza alanı özellikle o tür bir ortam olduğu için Türklere aykırı bir program olduğunu düşünmüyorum” (Çiğdem).

Katılımcılar, karşılaştırma yapma aşamasında, Reggio Emilia yaklaşımını ve uygulamalarını önceki deneyimleri ve diğer yaklaşımlar ile karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma yapmanın katılımcıların, yaklaşımın prensiplerini anlamalarında ve kendilerindeki değişimi görmelerinde önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda karşılaştırılan özelliklere bakıldığında, Reggio Emilia temelli uygulamaların, katılımcılar ve çocuklar açısından daha iyi bir eğitim öğretim sürecinin oluşturulmasında öncü olacağı söylenebilir.

Yerleşme

Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine ilişkin 5. aşama olan yerleşme kategorisi, katılımcıların bakış açıları ile uygulamalarında meydana gelen değişimlerin ve yaklaşımı yaşamlarına yerleştirmelerinin özelliklerini açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları “*Yaklaşımı günlük hayatına yerleştirmek*”, “*Yaklaşımı felsefik bir düşünce olarak benimsemek*”, “*İşinden keyif almak*”, “*Çalıştığı ortamı benimsemek*”, “*Dinlemeyi öğrenmek*”, “*Çevreyi ve doğayı*

kullanmak”, Öğrenmenin doğada ve doğal malzemeler ile gerçekleştiğini düşünmek”, “Her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul etmek”, “Her çocuğu kendi içinde değerlendirmek”, “Kendisini öğrenen olarak görmek”, “Çocuğun özgür olduğunu düşünmek”, “Çocuğun yaratıcılığını göstermesine imkân vermek”, “Soru sormanın önemini anlamak” şeklinde belirlenerek tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Yerleşme Aşamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
5. Yerleşme	Yaklaşımı günlük hayatına yerleştirmek
	Yaklaşımı felsefik bir düşünce olarak benimsemek
	Mutlu olmak
	Çalıştığı ortamı benimsemek
	Dinlemeyi öğrenmek
	Çevreyi ve doğayı kullanmak
	Öğrenmenin doğada ve doğal malzemeler ile gerçekleştiğini düşünmek
	Her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul etmek
	Her çocuğu kendi içinde değerlendirmek
	Kendisini öğrenen olarak görmek
	Soru sormanın önemini anlamak

Çiğdem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımını *günlük hayatına yerleştirdiğini*, okul dışında yaptıkları projelere ilişkin materyal topladığı, önceden çocuklara sorular sorarken şimdi çocuklardan gelen soruları dinlediği ve onların sorularına cevap bulabilmeleri için çevreyi ve doğayı daha çok kullandığı şeklinde değişimler yaşamıştır. Esmâ öğretmen ise, daha genel perspektiften bakarak, uygulama sürecinde birçok değişim yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bizim hayatımıza işliyor her konu ve araştırılan her şey. Mesela hafta sonu eşimle tatile gittik, süreçte olduğumuz bir proje vardı. Oradan işimize yarayacağını düşündüğüm bir sürü değişik dal parçaları, taşlar, yaprakları toplayıp geldim... Daha önceki deneyimlerimde ben soru soruyordum çocuklara bunu yaratabilmek adına çocuk açılınsın, bir ışık çıksın diye, ama burada şöyle bir şey oldu. Çocuklardan sorular geldikçe cevaplarını bulabilmek için doğayı, çevreyi ve sınıfı daha çok kullandım. Bende ki değişiklik bu anlamda oldu” (Çiğdem).

“Birçok şey gerçekten değişti, bakış açısı değişti kullandığım malzemeler değişti, hani o anlamda tabi ki çok şey değişti” (Esmâ).

Deniz öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımında çevrenin önemine dikkat çekerek okullarında bu yıl yapılan sanat atölyesini sahiplendiğini ve orada mutlu olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Bir de tabii yerini de benimsediğin zaman benim atölyem yoktu geçen yıl, küçük bir piazzanın alanı var orası benim atölyemdi ki atölye de denilmezdi zaten. Biliyorsunuz Reggio’da atölye sistemi çok önemli, çok değerli. Bu yıl böyle bir imkân sağladılar şuan müthiş bir yer, sahiplenmeye çalışıyorum yani. Mutluluk verici bir şey ya gerçekten” (Deniz).

Ediz öğretmen, on yıldır Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan bir öğretmen olarak doğal hayatı benimsediğini belirtmiştir. Reggio Emilia yaklaşımının felsefik bir düşünce olduğuna, insanlığın doğaya ait olduğuna ve öğrenmenin doğada, doğa yoluyla gerçekleştiğine yönelik bir inanç geliştirmiştir.

“Reggio’yu 10 sene yaptıktan sonra doğal hayatı benimsedim. Felsefik bir şey olduğunu düşünüyorum zaten insanlıkta doğaya aittir zaten, doğaya ait olduğumuz için öğrenme de doğada gerçekleşir, doğa yoluyla gerçekleşir. Ağaçtaki yaprağı incelediğiniz zaman onun içinde matematik olduğunu görüyorsunuz işte şekilleri falan, büyümenin olduğunu görüyorsunuz ne kadar önemli bir şey olduğunu anladım. Küçük bir yaprak üstüne basıyoruz, dikkat etmiyoruz ama Reggio sisteminde bu küçük yaprağı çocukların olduğu binanın içine sokarak, ıı malzemeleri tabii ışık masasında inceliyoruz, büyüteçlerle. O yaprağın içinden bakarak dünyayı anlamak diye açıklayabilirim yani. İlk başta böyle düşüncelerim yoktu ama bu 10 senede çok küçük bir şey ama o yaprak, hani her şeyi anlamamın başlangıcı diyebilirim” (Ediz).

Melike Öğretmen’ in bakış açısındaki değişimler; her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul ederek, her çocuğu kendi içerisinde değerlendirme, kendini de öğrenen olarak görme, şeklindedir. Bununla birlikte Melike Öğretmen böyle bir okulda öğretmen olduğu için mutlu olduğunu ve çalıştığı ortamı benimsediğini şu şekilde belirtmiştir.

“Çocuklarda farklılığı hissettiğinizde çok mutlu oluyorsunuz. Bir de çok fazla kıyaslamaya da girmiyorsunuz. Her çocuğu kendi içinde değerlendiriyorsunuz. Bu hem çocuklara katkı sağlıyor. Onları mutlu ediyor hem sizi mutlu ediyor. Her çocukla farklı yollarla ilerleyebilmek. O yüzden çok mutluluk verici burada çok mutluyum ve gidemem başka bir yere diye düşünüyorum çoğu zaman... Bu yıl biz orman sınıf olduk ve açıkçası bu bende bile orman sınıf oldum ve ağaçların gövdesinin ne kadar farklı olduğunu keşfettim yapraklarının ne kadar farklı olduğunu işte iğne yapraklı ağaçlar dökülür mü dökülmez mi, çocuklardan gelen şeylerle ben bambaşka şeyler öğrendim.

Ben de öğreniyorum ve etrafa karşı bakışım da çok fazla değişti. Sürekli sizin etrafa da farklı bakmasını sağlıyor” (Melike).

Neriman Öğretmen, çocukları kalıba sokmamak ve bilgiyi keşfetmeleri için soru sormasının kendisindeki en büyük farklardan biri olduğunu belirterek bu okulda olduğu için mutlu olduğunu belirtmiştir.

“Her şeye soruyla cevap vermek. Biz burada öğrencilere de öyle yapıyoruz. Bize bir şey sorduklarında sence nasıl?, sen ne düşünüyorsun? Diyoruz. İını bence en büyük farklarından bir tanesi. Yani kalıba sokmamak... Mutlu geliyorum ben buraya gelirken. Mutlu geliyorum yoksa gelemezdim zaten. Gayet yani çok uuz huzurlu ve mutluyum” (Neriman).

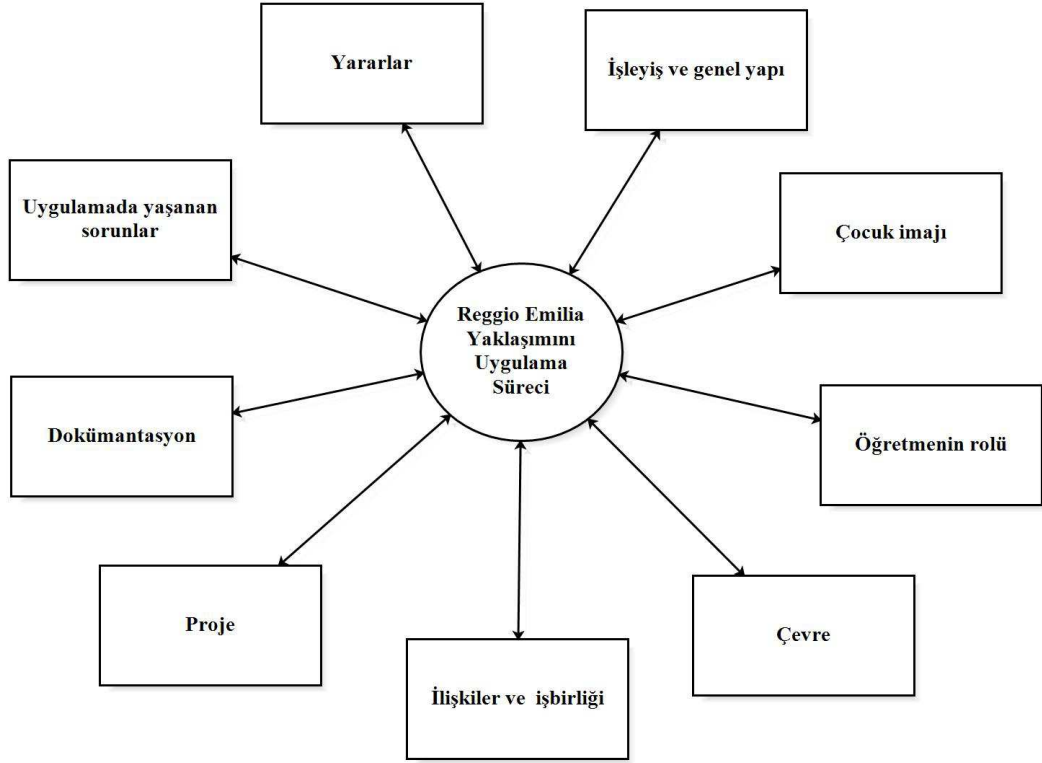
Görüşlerde görüldüğü üzere, yerleşme aşamasında 6 katılımcı kendilerinde meydana gelen değişim sürecini net bir şekilde ifade ederek, yaklaşımı benimsemişler ve bakış açılarında değişimler oluşmuştur. Bunun yanı sıra diğer 14 katılımcının görüşlerinde yerleşme aşamasına ait ifadelere rastlanmamıştır. Reggio Emilia öğretmeni olma süreci bir yolculuk olarak düşünülecek olursa bazı katılımcıların henüz özümseme aşamasında yani yolculuk sürecinde yerleşme aşamasına ulaşmamış oldukları söylenebilir.

Yerleşme aşamasındaki 6 katılımcının ortak özelliklerine bakıldığında hepsinin Reggio Emilia yaklaşımı hakkında hizmet içi eğitim aldıkları ve aynı okulda oldukları görülmektedir. Eğitim almanın öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı öğretmeni olma sürecinde yaklaşımı benimseme, bakış açısının değişmesi ve kişinin kendisindeki değişimi net bir şekilde görebilmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci

Araştırmanın ikinci alt problemi “Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem çerçevesinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecinde neler yaptıklarına, yaklaşımı anlamlandırma sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlara dayanarak analiz edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci teması, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sürecinde

deneyimlerinin neler olduğunu açıklamaktadır. Uygulama süreci 9 kategori etrafında toplanmıştır ve genel görünüm aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 7. Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci.

İşleyiş ve genel yapı

Reggio Emilia yaklaşımını uygulama sürecinde işleyiş ve genel yapı kategorisi okullarda katılımcıların eğitim öğretim sürecini nasıl bir sistemle yürüttüklerine ilişkin özellikleri açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları “*Tam gün eğitim verilmesi*”, “*Çerçeve program olması*”, “*Bahçe ve doğaya zaman ayrılması*”, “*Branş derslerinin olması*”, “*Çocukların yaşa göre gruplandırılması*”, “*Çocukların karma yaş olarak eğitim almaları*”, “*Günlük öğretmen toplantıları yapılması*” şeklinde belirlenerek tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların İşleyiş ve Genel Yapıya İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod
İşleyiş ve genel yapı	Tam gün eğitim verilmesi
	Çerçeve program olması
	Bahçe ve doğaya zaman ayrılması
	Branş derslerinin olması
	Çocukların yaşa göre gruplandırılması
	Çocukların karma yaş olarak eğitim almaları
	Günlük öğretmen toplantıları yapılması

Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan okullarda çalışan katılımcıların demografik bilgilerine göre 7 ayrı okul ve bu okullarda işleyiş ve genel yapıya ilişkin görüşler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda farklı okullarda çalışan katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından tablo haline getirilerek sunulmuştur.

Aslıhan öğretmen, okullarında programın müdürleri tarafından yaş gruplarına göre hazırlandığını sınıf ve atölye kullanımının yaş gruplarına göre belirlendiğini ifade etmiştir. Aslıhan öğretmenin tam gün eğitim veren okulunda genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Araştırma Yapılan Ankara'daki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00	Okula geliş
08:00-09:00	Kahvaltı
09:00-12:00	Spor\ Etkinlikler\ Branş Dersleri\Serbest Oyun\Bahçe Çalışmaları
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-15:30	Uyku\ Dinlenme Saati
15:30-16:00	İkinci Kahvaltısı
16:00-17:00	Oyun Etkinlikleri
17:00-17:30	Eve Dönüş

Bu okuldaki günlük eğitim akışı incelendiğinde çalışmaların öğleden önce ve öğleden sonra olarak iki blokta yapıldığı görülebilir. Çalışmalara geniş zaman aralıkları verilmesi ve seçenek oluşturulması programın esnekliğini ve aynı zamanda değişebilir yapıda olduğunu göstermektedir.

Canan öğretmen de Aslıhan öğretmen ile benzer şekilde, okullarında her sınıfın ayrı programları olduğunu, programın müdürleri tarafından yapıldığını belirtmiştir. Canan öğretmenin okulunda yarım gün, tam gün ve uzun gün şeklinde 3 farklı kademede eğitim öğretim süreci yürütülmektedir ve genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11

Araştırma Yapılan İstanbul'daki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00-08:30	Okula geliş
08:30-09:30	Kahvaltı
09:30-11:00	Etkinlikler\Sanat Atölyesi\ Müzik ve Dans\ Branş Dersleri (Perşembe Günleri Jimnastik)
11:00	Ara öğün
11:00-12:30	Doğa Yürüyüşü
12:30-13:30	Öğle Yemeği\Rapor Yazımı
13:30-15:00	Uyku\ Dinlenme Saati (Yarım Gün Gelenler İçin Eve Dönüş)
15:00	İkinci Kahvaltısı
15:00-16:30	Fen ve Teknoloji\Bahçe Saati
16:30	Tam Gün Gelenler Eve Dönüş
16:30-18:30	Kavram Çalışmaları\ Sanat Atölye Çalışmaları
18:30	Uzun Gün Gelenler İçin Eve Dönüş

Canan öğretmenin okulundaki günlük akış tablosu incelendiğinde yapılabilecek çalışmalar açısından seçeneklerin belirlenmesi programın esnekliğini ve değişebilir olduğunu gösterirken Aslıhan öğretmenin okulundaki programdan daha az esnek olduğu söylenebilir. Bu okulda farklı olarak bahçe çalışmalarının dışında doğa yürüyüşleri yapıldığı ve rapor yazımı için öğretmenlere özel zaman dilimi verildiği görülmektedir.

Feride öğretmenin çalıştığı tam gün eğitim veren okulunda genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12

Araştırma Yapılan Ankara'daki 2. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00	Okula geliş
08:00-09:00	Kahvaltı
09:00-10:00	Öğrenme Merkezlerinde Serbest Oyun
10:00-12:00	Branş Dersleri \ Sınıf Etkinlikleri \ Bahçe Çalışmaları
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-14:30	Uyku \ Dinlenme Saati
14:30-17:00	Branş Dersleri \ Sınıf Etkinlikleri
17:30	Eve Dönüş

Yukarıdaki günlük akış tablosunda görüldüğü üzere bu okulda da diğer okullardakine benzer şekilde, çalışmaların öğleden önce ve öğleden sonra olarak iki blokta yapıldığı görülebilir. Çalışmalara genel olarak sınıf etkinlikleri adının verilmesi, programın esnekliğinin ve değişkenliğinin bir göstergesidir.

Meryem öğretmen, tam gün eğitim veren okullarında sınıfların karma yaş grubundan oluşturulduğunu, tüm sınıfların kapılarının açık olduğunu, öğrencilerin istediği yerde istediği sınıfta çalışmalarını sürdürdüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte okullarında branş derslerinin olmadığını ifade eden Meryem öğretmenin çalıştığı tam gün eğitim veren okulunda genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13

Araştırma Yapılan İstanbul'daki 3. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00	Okula geliş
08:00-09:00	Kahvaltı
09:00-11:00	Piazza' da Serbest Çalışma
11:00-12:30	Sınıf Etkinlikleri
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-14:30	Bahçe Saati
14:30-15:00	Ara Öğün
15:00-17:00	Ödev (Dikkat çalışmaları, çizgi çalışmaları)
17:00-17:30	Eve Dönüş

Yukarıdaki günlük akış tablosu incelendiğinde, diğer okullardan farklı olarak piazza adı verilen orta alanda çocukların serbest olarak istedikleri

çalışmalar yapmaları için zaman ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ödev adı verilen saatte dikkat çalışmaları ve çizgi çalışmaları yaparak çocukların ilköğretime hazırlanmalarına yardım edebilecek çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Diğer okullarda olduğu gibi bu okulda da çocukların doğada çalışmalar yapabilmeleri için bahçe çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Melike öğretmen, okullarında her gün 3 öğretmenin nöbetçi olduğunu 2 öğretmenin okulda bir öğretmeninde servislerin geldiği alanda öğrencileri karşıladığını belirtmektedir. Melike öğretmenin tam gün eğitim veren okulunda genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo14).

Tablo 14

Araştırma Yapılan İzmir'deki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:30	Okula geliş
08:30-09:30	Kahvaltı
09:30-12:00	Sabah Mesajı\ Hava durumu(Rutinler)\Sınıf Etkinlikleri\Branş Dersleri\ Atölye ve Piazza' da Proje Çalışmaları
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-14:00	Uyku\ Dinlenme Saati- Sessiz Etkinlikler
14:00-15:00	Branş Dersleri\ Bahçe Bakımı\ Proje Çalışmaları\ BDC(Brain Development Center) Çalışmaları
15:00-15:20	Sınıfta Toplantı(Günü Değerlendirme)- Ara öğün
15:20	Eve Dönüş
15:30-17:30	Öğretmen Toplantıları(Dokümantasyon\ Zümre ya da Tüm Öğretmenlerle Planlama Toplantısı)

Melike öğretmenin okulundaki günlük akış tablosu incelendiğine diğer okullardakine benzer şekilde, çalışmaların öğleden önce ve öğleden sonra olarak iki blokta yapıldığı görülebilir. Ayrıca Meryem öğretmenin okulunda olduğu gibi Atölye ve piazza alanlarında proje çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Bu okulda farklı olarak tabloda günü değerlendirme zamanı ve öğretmen toplantıları yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyona ve öğretmenler arası ilişkilere verilen öneme paralel olarak yapılan bu çalışmaların yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.

Güzin öğretmenin çalıştığı tam gün eğitim veren okulunda genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 15).

Tablo 15

Araştırma Yapılan İstanbul'daki 2. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00	Okula geliş
08:00-09:00	Kahvaltı
09:00-09:30	Çember Zamanı\ Rutinler (Hava Durumu- Jimnastik)
09:30-12:00	Branş Dersleri\ Proje Çalışmaları \Doğada Proje Çalışmaları
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-14:30	Uyku\ Dinlenme Saati
14:30-15:00	Ara Öğün
15:00-17:00	Serbest Oyun
17:00-17:30	Eve Dönüş
17:30-18:30	Blog (Gözlemlerin Girilmesi- Bülten Hazırlama- Ertesi Günün Planlarını Gözden Geçirme\ Hazırlık)

Güzin öğretmenin okulundaki günlük akış tablosu incelendiğine diğer okullardakine benzer şekilde, çalışmalara geniş zaman dilimleri verildiği ve seçenekler oluşturularak esnekliğin sağlandığı görülebilir. Bu okulda farklı olarak tabloda çember zamanı ve doğada proje çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların doğada çalışmalarına verilen önemle paralel olarak bu okulda da çocukların proje çalışmalarını doğada yürütmelerine önem verildiği söylenebilir. Bu okulda Melike öğretmenin okulunda olduğu gibi öğretmenler için gün bitiminde gözlemlerini yazabilmeleri, bülten hazırlamaları ve ertesi gün için hazırlık yapılabilmesi için zaman ayrıldığı görülmektedir.

Neriman öğretmen, tam gün eğitim veren okullarında atölye sistemi uyguladıklarını ve günün belirli zaman dilimlerinde atölye değiştirdiklerini belirtmektedir. Atölyelerin programı müdürleri tarafından yapılmaktadır ve genel günlük akış aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 16).

Tablo 16

Araştırma Yapılan Ankara'daki 3. Okulun Günlük Eğitim Akışı

Saat	Aktivite
08:00	Okula geliş
08:00-09:00	Kahvaltı- Açılış Sohbeti
09:00-12:00	Atölye Çalışmaları\ Branş Dersleri
12:00-13:00	Öğle Yemeği
13:00-14:00	Uyku\ Dinlenme Saati
14:30-16:00	Atölye Çalışmaları\ Branş Dersleri\ Bahçe Çalışmaları
16:00- 17:00	Serbest Oyun
17:00-17:30	Eve Dönüş

Genel olarak işleyişe bakıldığında okullarda çerçeve bir program oluşturulduğu çalışmaların içeriğinin net bir şekilde belirlenmediği ve her okulda bahçe ve doğa çalışmalarına zaman ayrıldığı söylenebilir. Bu kapsamda günlük akışta belirlenen zaman dilimindeki etkinliklerin esnek olmasının, Reggio Emilia temelli uygulamalar yapılabilmesi için uygun bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte 6 okulda branş dersleri verilirken bir okulda hiç branş dersi olmaması dikkat çekmektedir. Katılımcıların verdiği bilgilere göre branş derslerinin İngilizce, yüzme, seramik, ebru gibi sanat dalları, bale, satranç, müzik ve jimnastik gibi çeşitli alanlarda olduğu görülmektedir. Yine diğer okullarda çocuklar yaşlarına göre gruplandırılırken bir okulda karma yaş grubunda bir yapının var olduğu görülmektedir.

Günlük akışa bakıldığında sadece bir okulda öğrencilerle birlikte değerlendirme için zaman ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 3 okulda ise öğretmenlerin öğrenciler gittikten sonra toplantılar yaptığı, gözlemlerini yazdığı ve ertesi güne hazırlık yaptıkları görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmenler arası ilişki ve işbirliği prensibi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin planlama, dokümantasyon ve fikir alışverişi gibi konular için toplantılar yapmaları önemli olmaktadır. Yedi okuldan dördünde bu toplantıların yapılmadığının görülmesi ilişki ve işbirliğinin tam olarak sağlanamamasına sebep olabilir.

Okullarda genel yapıya bakıldığında katılımcılardan alınan bilgilere göre her sınıfta 1, 2 ve 3 öğretmen vardır. Buna göre 4 katılımcının sınıflarda tek öğretmen olarak kendilerinin olduğu, 10 katılımcının sınıflarında kendilerinin

yanında yardımcı öğretmen olduğu, 4 katılımcının sınıflarında kendileriyle eşit değerde 1 öğretmenin ve 1 de yardımcı öğretmenle birlikte 3 öğretmenin olduğu görülmektedir. Ayrıca okullarda, yarı zamanlı çalışan branş öğretmenlerinin yanında 3 okulda atölye öğretmeni vardır.

“Okulda atölye öğretmenimiz var büyük yaş grubuna geliyor” (Aslıhan).

“Sanat öğretmenimizde var” (Ediz).

“Okulumuzda bir atölyeci... var” (Güzin).

Çocuk imajı

Çocuk imajı kategorisi, katılımcıların çocukları bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden nasıl gördüklerine ilişkin özellikleri açıklamaktadır. Bu kapsamda katılımcılar tarafından ifade edilen çocuk imajı kategorisine ilişkin kodlar “Özerk birey”, “Meraklı”, “Yaratıcı”, “Yeterli”, “Özgür”, “Zeki” ve “Sosyal” şeklinde belirlenerek tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Çocuk İmajına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Çocuk imajı	Özerk birey
	Meraklı
	Yaratıcı
	Yeterli
	Özgür
	Zeki
	Sosyal

Katılımcılar uygulamalarında, her çocuğun bireysel farklılıkları olduğunu, istek ve fikirlerine önem verildiğini yani çocukların *özerk bir birey* olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Reggio Emilia metodunu uygulayan ve inanan öğretmen, her çocuğun farklı bir birey olduğunu bilir, çocukları kalıba sokmaz” (Özlem).

“Çocuğun özerk bir birey olarak kabul edilmesi, istek ve fikirlerine önem verilmesi, istemediği etkinlikleri yapmak zorunda olmuyor olması önemli” (Güzin).

“Her çocuğun farklı olduğu, her çocuk ayrı bir bireydir diyerek hepsinin kendi içerisindeki şeyi ortaya çıkarmaya çalışıyoruz” (Melike).

Çocukların özerk bir birey olarak kabul edilmeleri, onların yaratıcılıklarını kullanmalarında, kendi öğrenme yollarını keşfetmelerinde, araştırmalar yaparak bilgilerine yapılandırmalarında temel olarak kabul edilebilir. Çocukların ne zaman, nerede ve nasıl çalışacaklarına duyulan saygının da bir temeli olan özerklik, Reggio Emilia temelli uygulamaların yapılabilmesi için uygun koşulların oluşturulmasında rol oynamaktadır.

Deniz, Esin ve Melike öğretmen, çocuklara yönelttiği sorular sonucunda, çocukların *yaratıcılıklarını* kullanarak farklı şekillerde ürün oluşturduklarını ve çocukların bir problem yaşadıklarında hemen başka bir yollarla çözüm bulabildiklerini, her çocuğun farklı yollardan öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Her çocuk nasıl öğreniyorsa kimi dans ederek mi öğreniyor, kimi oyun hamurundan mı öğreniyor ya da sadece çizim yaparak mı öğreniyor deneyerek mi öğreniyor. Bunun için imkân sağlayabiliyor” (Melike).

“Yani mesela diyelim ki barınaklar ya da hayvanlar temasında... Burada doğal malzeme olarak ne kullanabiliriz sorusundan yola çıkarak bir ön değerlendirme yaptım. Soru yönelterek zaten çocuğun hayal dünyasını geliştiriyorsunuz. İ o soru sonucunda neye varıldı? Hangi malzemeden yola çıkarak bir hayvan yapabiliriz dedim. Biri dedi ki işte taşlardan yapabiliriz, birisi dedi yapraklardan. En son ki yaptığımız proje yapraklardan hayvan oluşturmadı gördünüz mü bilmiyorum. (Deniz).

“Sürekli ben pembe pulla çalışacağım diye ağlayan bir kızım yok burada. Aa pembe pul yok mu o zaman başka bir şey kullanayım. Bir şeye bağımlı olmak yok burada hemen çözüm buluyorlar. Bir ağaç yaparken mesela öğretmenim kahverengi boyam bitti hemen kartonu alıyor kahverengi pul alıyor onunla devam ediyor” (Esin).

Çocukların yaratıcı olduklarına dair imaj, öğrenmenin farklı yollarla gerçekleşebildiğinin yani çocuğun yüz dilini kullanabildiğinin göstergesi olabilir. Ayrıca çocukların yüz dilini kullanarak yaratıcılıklarını ortaya koydukları da söylenebilir. Yani çocuğun yüz dili ve yaratıcılık kavramları birbirleri ile ilişkili olabilir.

Canan ve Aslıhan öğretmen, çocukların *zeki* olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu çocuklar çok zeki çocuklar zaten, tam Reggio çocukları” (Canan)

“Küçük olmaları hiçbir şey bilmemeleri anlamında değil, gerçekten onlar çok şey biliyorlar, farkındalar” (Aslıhan).

Özlem öğretmen, sergilerinde çocukların yaptığı çalışmalarını gören kişilerin bunları çocukların yaptığına inanmamalarına karşılık kendilerinin çocukları küçümsemediklerini, çocukların her fikrine değer verdiklerini ve onların istedikleri çalışmalarını yapabilecek kadar *yeterli* olduklarına yönelik inancını şu şekilde belirtmektedir:

“Mesela şöyle bir şey oluyor biz mutlaka her sene sergi açıyoruz ve sergimizi gezenler diyor ki o kadar muhteşem şeyler çıkarıyoruz ki işte siz kimi kandırıyorsunuz, bunu çocuk mu yaptı?, çocuğun yapmadığı çok belli gibi çok başarılı şeyler çıkıyor çünkü. Toplum çocukları küçümsüyor yani kendi anne babaları yapamaz bu çocuklar bunu düşünemezler şeklinde ama biz çocukları asla küçümsemiyoruz, onların her fikrine değer veriyoruz istedikleri zaman o kadar dikkatle ve güzel çalışıyorlar ki çok güzel çalışmalar çıkıyor” (Özlem).

Çocukların zeki ve yeterli olduklarına yönelik geliştirilen imaj, öğretmeni her şeyi öğreten, çocuğu bilgi ile dolduran kişi konumundan çıkararak, çocuklara bilgiyi anlamlandırmalarında destek olan kişi konumuna doğru yönelmelerini sağlayabilir.

Deniz ve Ediz öğretmen, çocukların sürekli sorular sorduklarını ve *meraklı* olduklarını, öğretmenlerin ise okulda çocukların merak ettikleri şeyleri araştırmalarına fırsatlar oluşturduklarını ve çocukların bu şekilde öğrendiklerini belirtmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Hepsinin inanılmaz farklı farklı soruları var zaten” (Deniz).

“Çocuklardaki soru o, buradan ses nasıl geliyor? Fotoğraf nasıl çalışıyor? Buradan alo denince nasıl duyuluyor? Demek ki içindeki sistemle, o elektronik aleti açarak, orada tabi açarken mı aleti kullanma, el becerisi, kas becerileri gelişiyor. Pyp’deki işte risk alma, araştırma onları açıklıyor. Çaktırmadan, gizli gizli bunların hepsi o aktivitede oluyor. Ya bu da şey hayat Reggio’da ki yaprak deneyindeki gibi bunun içinde ne var? nasıl çalışıyor? Dünyadaki sistem nasıl çalışıyor? Devreler ne? Kablolar geçiyor falan bir nedeni var sonra anlaşılıyor evet bu lamba nasıl yanıyor? Hı demek ki buradan buradan kablo geliyor, kablonun bir ucuna pil bağlı, pilin içinde ne var? onu inceliyorlardı bugün mesela. Pilin içinde açamayabiliriz ama sonra da kütüphaneye gidiyoruz mesela enerji nasıl bir şey? Pillerin içinde ne var?... Merak ettikleri şeyi burada gerçekleştirmeye çalışıyoruz, araştırıyor öyle öğreniyor. O zamanda mantıklı geldiği zaman çocuklara onlarda tamam doyuyorlar yani, tatmin oluyorlar” (Ediz).

Çocukların meraklı olarak görülmeleri, eğitim öğretim sürecinin çocuklara göre ilerlemesini sağlamakta ve çocukların aktif olarak araştırma yapmalarına

imkân vermektedir. Ayrıca, çocukların meraklarının giderilmesi çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun sağlanmasında önemli olabilir.

Özlem öğretmen, çocukların *sosyal* olduklarını ve çocuklara verilecek eğitim sosyal yaşamdan uzak olmaması gerektiğini, çocukların diğer çocuklarla bir arada olması gerektiğini ve Reggio Emilia yaklaşımının yaşamın kendisi olduğunu belirtmektedir.

“Çocuk sosyaldır ve sosyal yaşantıdan koparılmamalı, koparırsa gelişemez ve yanlış eğitim sistemleri çocuğu sosyal yaşantıdan koparıyor. Bence bir çocuğu alıp seni yaşlılarla aynı sınıfa koyuyorum sadece 3 yaşındakilerle bir arada olabilirsin demek ben seni sosyal yaşantıdan koparıyorum demek. Ben bunu böyle görüyorum. Reggio Emilia bence yaşantının ta kendisi” (Özlem).

Genel olarak katılımcıların çocuklar hakkındaki düşüncelerinin, yapamaz, düşünemez, bilmez gibi olumsuz değil, yapabilir, düşünebilir, zeki, meraklı, yaratıcı gibi olumlu olduğu görülmektedir. Çocukların yeterli, yaratıcı, meraklı, özerk, sosyal, özgür ve zeki olduklarına dair sahip olunan bu imajın eğitim-öğretimin yönünü ve öğretmenin konumunu belirlediği söylenebilir.

Öğretmenin rolü

Öğretmenin rolü kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olarak uygulamaları sırasında kişisel ve mesleki olarak neler yaptıklarının özelliklerini açıklamaktadır. Bu kapsamda yapılan analiz sonucunda katılımcıların, uygulama sürecinde farklı rollerde oldukları görülmüştür. Katılımcılar tarafından ifade edilen öğretmenin rolü kategorisine ilişkin kodlar “*Merak avcısı*”, “*Organizatör*”, “*Araştırmacı*” ve “*Öğrenci*” şeklinde belirlenerek tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Öğretmenin rolü	Merak avcısı
	Organizatör
	Araştırmacı
	Öğrenci

Öğretmenin *merak avcısı* rolünde Reggio Emilia öğretmeni, çocuklara sorular sorar, onları dinler, gözlemler ve çevre düzenlemeleri yapar, çocukları tanır, ilgi ve meraklarını keşfeder. Ayrıca, çocuklarda araştırma yapma isteği uyandırmak ve kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını sağlamaya yardımcı olmak için çeşitli sorularla, çevre düzenlemeleri ile çocukları öğrenmeye teşvik etmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Mesela yolda bir kütük parçası görürüm. Hemen durup alırım onu. Okula getiririm, koyarım masanın üzerine. Bu ne derim? Nedir? Ne işe yarar? Diye oradan bir şey çıkıyor” (Ediz).

“Mesela kumaş projesi, önce şey getiriyoruz sınıflara değişik m dokularda kumaşlar getiriyoruz... İşte bunların ne olacağını soruyoruz önce çocuklar gözlemliyor bunlar ne olabilir? Nasıl üretilmiştir? Nasıl hazırlanmıştır? Bununla ilgili konuşuyoruz” (Nurcan).

Katılımcılardan Ediz ve Nurcan öğretmenin merak avcısı rolüne ilişkin olarak, sınıfa farklı materyaller getirdikleri ve bu yolla çocukları öğrenmeye teşvik etmeye çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca Çiğdem öğretmen, çocukların sorularına cevap bulabilmeleri için çevre imkânları oluşturarak ilgi ve meraklarını keşfetmeye çalışmaktadır.

“Yani çocuklara sorular sorarak bir şekilde onların cevapları bulmasını sağlama ortamını burada sağlamaya çalışıyorum. Çocuğun farkındalığını sağlayıp, soru sormasını sağlamak ve onun cevabını vermesi için çevre imkânlarını sunmak...” (Çiğdem).

“İşbirliği çok önemli kendileri bir şeyleri araştırma gereği duymaları çok önemli. Hiçbir şeyi, kâğıt neden yapılır ağaçtan demiyorum ben onlara, bilmiyorum neden yapılıyor olabilir, neden çok kâğıt harcıyorsun neden harcamaman gerekiyor hani soru üstüne soru soru üstüne soru ve bunlar çocuğun araştırması sağlıyor ve dışarıya başka bir gözle bakmalarını sağlıyor” (Melike).

Melike öğretmenin de Çiğdem öğretmen gibi çocukların meraklarını keşfedebilmek için sorular sorduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocukların işbirliği içerisinde çalışarak, araştırma yapma ihtiyacı hissedebilmeleri için sorular sormanın önemli olduğuna değinmiştir.

“Köşelerde oynayacağız tamam köşelerde oynayın. Karanlık odaya gideceğiz tamam karanlık odaya gidelim. Karanlık odaya gittikleri zaman zaten orada uğraşacak bir iş buluyorlar, ona göre malzeme koyuyoruz biz veya ışık masasına gitmek istiyorum gidin. Ben oraya çeşitli şeyler koyuyorum. Bir gün mesela kameranın içinde ki bir

parçayı koydum büyüteç gibi bir şey. Onu ışık masasının oraya koydum. Işık masasına gitmek istiyoruz dediler gidebilirsiniz dedim. Bunlar bakıyorlar, inceliyorlar, izliyorlar. Bunu aldılar benim suratıma bakıyorlar, pütürlü bir şeyler var diyorlar, sandalyeye bakıyorlar, yemeklere bakıyorlar. Bu nasıl oluyor, bunu buraya kim koymuş, orada bir toz görüyor aaa toz böyleymiş diyor” (Ediz).

Ediz öğretmenin görüşlerine göre, eğitim sürecinde çocukların özgür oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen, çocukların çalışmak isteyebileceği yerlere farklı materyaller koymakta ve çocuklar o materyali keşfetmekte öğretmen de bu yolla çocukların meraklarını keşfedebilmektedir. Öğretmenin merak avcısı rolünde, çocukları tanımının önemine değinen Canan öğretmen, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilmek ve geliştirebilmek için çevre düzenlemesi yaptığını, sorular sorduğunu belirtmektedir.

“7 aydır tanıyorum çocukları. Çocukların ne yapacağını biliyorum bu çocuğun bunu kullanma nedenini de artık çözebiliyorsun. Çocuk mesela ağladığı zaman ne için ağladığını biliyorum... İki çocukların düşünmesi için, o ortamı sağlamak. İki sürekli sorularla desteklemek ya da çocuk ne biliyor bunu hem iki kendin yaptığın etkinlikte anlıyorsun, hem de etkinlik sırasında çocuğun verdiği cevaptan anlayabiliyorsun. Çocuğun içindeki o kalmış bir şeyi çıkartmak... Sen onu çocuktan çıkartacaksın ki içindekini ona göre iki eğitim uyguluyorsun. Mesela 3'e kadar biliyor, 3'se sen onun 4'ü 5'i öğrenmesi için çalışmalar yapman lazım” (Canan).

“Çocuğun oyun oynayışını izleyerek aslında ailesi ile iletişiminin nasıl olduğunu da çözebiliyorsun. Yani Reggio Emilia tamamen hep açık uç, hep soru cevap olduğu için çocuğu biz hep o süreçte tanıyoruz. Hani çocuğun eline kalem verip hadi bana bir yıldız çiz deyip aa çocuk yıldız çizemiyor kas gelişiminde problem var demiyoruz eğer çocuk o dalı kırabiliyorsa kas gelişimi iyidir diyebiliyoruz... Bahçeye çıktığımızda hepsi bir köşeye dağılır ve ben onların neyin ilgisini çektiğini bilirim. Hani bir çocuk hep kumla oynar çünkü kumu seviyor 2 yıldır benimle oldukları için ben onları tanıyorum” (Esin).

Canan öğretmen gibi Esin öğretmen de merak avcısı rolünde gözlemler yoluyla çocukları tanımaya önem verdiği görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların ilgi ve meraklarına göre eğitim sürecinin ilerlediği düşünüldüğünde öğretmenin çocukları gözlemleyerek tanınması, sorular sorması çevre hazırlaması bu yolla meraklarını keşfetmesi ilk ve en önemli adım olabilir. Ayrıca öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve çocukları tanınması çocukların gelişimlerinin yanlış değerlendirilmesinin de önüne geçmektedir.

“..bir şey koyacak oraya ama taşıyor bu neden taşıyor? O zaman o şeye giriyor işte biraz araştırma yapmak. Neden taşıyor? İşte içine öbürünü koyduğumuz için taşıyor. Öğretmenler olarak biz orada anekdotlar tutuyoruz, izliyoruz, çok müdahale etmiyoruz.... Sanki oturmuşlar hepsi çalışıyorlar beni de görmüyorlar öğretmenin olduğunu da görmüyorlar. Nasıl diyeyim hani yetişkin yok, etraflarında büyük yok, engellenme yok ben karşıdan izliyorum... Her şeyden bir şey çıkıyor öğretmenlerin sadece doğru soru sormaları çok önemli ve gözlem yapmak. İşte gözlem yapmak neden önemli atıyorum o çocuk öyle bir şeyle ilgileniyor, boncuklarla oynuyor mesela yanımdaki. Zaten biliyorum o boncuklara meraklı bir çocuk. Bunu öğretmen önceden biliyor, tanıyor, gözlemliyor. Boncukların yanına tel veya ip koyuyorum. Orada delik olduğu için bu deliğin bir işe yaraması lazım. Bunu verdiğim zaman o deliğe bakıyor ipe bakıyor onu keşfetmeye çalışıyor. İçinden geçiriyor sonra bir sürü çalışmalar yapıyor. Yani sonra neden bunu buraya koydun, önce sarı koydum mavi koydum tekrar sarı koydum şey gibi diyor bir hayvan ismi söylüyor diyelim ki. Örüntü yapıyor yani ben ona hadi gel örüntü yapacağız demedim kendiliğinden çıkıyor. Hiç konuşmadım sadece malzemeyi verdim o kendi kendine buldu zaten” (Ediz).

Ediz öğretmen çocukların ilgi ve meraklarını keşfetmede, dokümantasyonun önemine yani gözlem yapma, anekdotlar tutmanın önemine değinmiştir. Çocukların birlikte araştırmalarını sürdürmelerinde öğretmenin engelleyici olmadığını vurgulayarak, çocukların ilgilendiği konulardan projelerin çıktığını belirtmiştir. Bu projelerin oluşmasında öğretmenlerin doğru soruları sormalarının ve gözlem yapmalarının önemli olduğu görülmektedir. Bu önemi örneklendiren Ediz öğretmen, görüşme sırasında yanında boncuklar ile oynayan çocuğu göstererek, o çocuğu gözlemlediğini ve onun boncuklara olan merakını keşfettiğini ifade etmiştir. Eğitim sürecini bu meraka göre planlayan Ediz öğretmenin, boncukların yanına çeşitli materyaller koyarak, çocuğun kendi araştırmasını yapmasını teşvik ettiği görülmektedir.

“Özgür ortamı sunar, hepsinin farklı bir yeteneği olacağını bilir, hepsinin mükemmel resim yapmasını beklemez. Çok kötü resim yapabilir önemli değil onunda ritim duygusu çok iyidir. O çok iyi bir müzisyen olacaktır. Reggio Emilia öğretmeni bunu bilir, her çocuğun farklı bir birey olduğunu, farklı yetenekleri olduğunu, onları keşfetmeye çalışır” (Özlem).

Özlem öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında çocukların özgür olduğunu vurgulamıştır. Bir Reggio Emilia öğretmenin çocukları çok iyi tanıdığını, meraklarını keşfettiğini her çocuğun kendi ilgisi ve merakı üzerinden eğitimin yapıldığını belirtmiştir. Çocukları dinlemek ve

gözlemlemek, katılımcıların görüşlerinden de görüleceği üzere, eğitim-öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi her aşamasında oldukça önemli olan temel faktörlerden biridir. Öğretmenler çocukları iyi dinlemeli ve iyi gözlemlemeli ki çocukları tanıyabilsin, onlar için çevre hazırlayabilsin, onlara rehberlik yapabilsin, yardımcı olabilsin ve çocukların meraklarını keşfedebilsin.

Öğretmenin *organizatör* rolünde Reggio Emilia öğretmeni, uygulama sürecinde çocukların yanlarında olarak onlara ilgilendikleri çalışmalarını gerçekleştirmede rehberlik eder ve gereken yerlerde yardımcı olur ve materyal desteği sağlar. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Reggio Emilia' da sen çocuğun yanındasın ve o çocuğun hangi noktada tamam burada çocuk sıkıntı yaşıyor gel ben sana yardım edeyim diyorsun. Hep oralarda biz yanındayız” (Esin).

“Yardım gerektiğinde yardım ediyorum” (Leman).

“Bu resmi mesela çocuklarla birlikte çekmiştik, önce ben çektim gördüler, sonra onlar çektiler. Bahçemiz, kütüphanemiz, sınıflarımız, müzik odamız okulu tanıttık. Her fikir çocuklardan çıktı ben sadece onlara destek oldum yardım istedikleri yerde...” (Esmâ).

Esin ve Leman öğretmen, organizatör rolünde çocukların çalışmalar esnasında yardıma ihtiyacı olduğu durumlarda yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Esmâ öğretmen de, yaptıkları bir proje çalışması sırasında çocuklara yaptığı rehberliği örneklendirmiştir. Benzer şekilde Canan öğretmen, sürekli çocukların yanlarında olduğunu, çeşitli çalışmalarda yer alabilmeleri için onlara rehberlik ettiğini ifade etmiştir.

“İn biz sürekli rehberlik ediyoruz, sürekli biz yanlarındayız... Çok aynı masada duranlara ben söylüyorum aaa bak bu masada da çok güzel etkinlikler yapıyorlar hadi gel birlikte bakalım, istersen yaparız diye.” (Canan).

“...Çocuklar geliyor yapılandırılmış bir şey değil de köşeleri oluşturuyoruz. O çeşitli köşelerde çeşitli aktiviteler yapıyorlar. Biz burada rehber oluyoruz işte Reggio' da ki rehber öğretmen oluyoruz. Onlara malzemeleri, araç gereçleri sunuyoruz. Konumuzla bağlantılı araçlar gereçler, yeniliyoruz, konuya en ufak bir bağlantıyı yakalamalarına doğru yönlendiriyoruz yani olta atıyoruz, bir kancayla...”(Ediz).

Katılımcılar (Esin, Leman, Esmâ, Canan ve Ediz) uygulama sürecinde çocuklara rehber olma ve yardımcı olmada çocukların bağımsız hareket edebilmelerine, keşfederek öğrenebilmelerine imkân verdiklerini

vurgulamaktadırlar. Yani öğretmen, çocuğun yerine bir şey yapmaz, çocuğun yapamadığı yerde destek verir. Bu rol, aynı zamanda çocuk imajında çocuğun yeterli olarak görülmesi ile de açıklanabilir. Şöyle ki öğretmen çocuğun bir çalışmayı başlatabileceğine, sürdürebileceğine ya da bitirebileceğine inanır ve bunu çocuğun deneyimlemesini sağlar. Gerekli olan durumlarda ise adeta bir akran gibi destek olur. Bununla birlikte katılımcıların, çocukların bir çalışmaya katılmalarında ya da onların gelişim ve öğrenmeleri için uygun olan çalışmalarını yapmalarında rehber oldukları da görülmektedir.

Öğretmenin *araştırmacı* rolünde, Reggio Emilia öğretmeni, eğitim öğretim sürecini zenginleştirmek ve yeni bilgiler edinmek için aktif bir şekilde araştırmalar yapar. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Acaba yeni bir şey var mı diye hala sürekli araştırıyorum. Bu hiç bitmiyor” (Melike).

“Akşam mesela sürekli şeyleri düşünüyorum hani yeni bir şey ne yapabilirim çocuklara, önlerine ne koyayım falan diye onları araştırırken aa başka bir şey görüyorum... Her dakika araştırıyorum. Sürekli internetten” (Ediz).

“Daha araştırmacı oluyorum, daha böyle ıı acaba çocuklara en iyi şekilde nasıl verebilirim çünkü çocuklar hep görsel bir şeyler istiyorlar, somut şeyler istiyorlar, soyuttan anlamıyorlar. Elimde hep bir malzeme olması gerekiyor, o yüzden hani daha çok araştırıyorum ıı daha çok materyal topluyorum. Her şeyi kullanıyorum yani kitap olsun, artık materyal olsun, dergi, magazin yani elimize ne geçerse bunları kullanıyorum... Öğretmenin araştırmacı olması çok önemli, araştırmacı olmalı devamlı ıı bizim meslek öyle bir meslek ki tek bir alan değil müzik var resim var, drama var, bilmece, ana dili çalışmaları o yüzden çok yönlü olmamız gerekiyor.” (Leman).

Öğretmenin araştırmacı rolüne ilişkin katılımcıların (Melike, Ediz ve Leman) alanlarındaki gelişimleri sürekli olarak takip ettiği, okul dışındaki zamanlarda çocukların meraklarını keşfedebilmek ve onların araştırmalarına yardımcı olabilmek için hangi materyalleri kullanacaklarını düşündükleri ve sürekli araştırmalar yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenin *öğrenci* rolünde Reggio Emilia öğretmeni, uygulama sürecinde her şeyi bilen rolünden çıkıp kendisi de çocuklarla birlikte bir öğrenci gibi yeni bilgiler öğrenir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Reggio Emilia’ da öğretmen hep öğrenme sürecinin içinde çocukla beraber öğreniyor... Konunun sonunda bende bir şeyler öğrenmiş oluyorum aa buda mı buraya bağlıydı diyorsun” (Esin).

“Bende bilmiyorum hani, birçok şeyi bilmiyorum ve aa çocuklar hadi bakalım açıyoruz internetimizi, görsellerimizi yarın işte şunu da araştırırız, bunun hakkında sizde böyle... Hani onlarla birlikte bizde merakımız gideriyoruz, bizde öğreniyoruz. Kesinlikle hani öğretmende öğreniyor. Ben biliyorum egosu tamamen gidiyor zaten. Daha rehber ve ın çocuklarla birlikte öğrenen pozisyonda oluyorsun” (Çiğdem).

“Bu yıl biz orman sınıf olduk ve açıkçası bu bende bile orman sınıf oldum ve ağaçların gövdesinin ne kadar farklı olduğunu keşfettim yapraklarının ne kadar farklı olduğunu işte iğne yapraklı ağaçlar dökülür mü dökülmez mi, çocuklardan gelen şeylerle ben bambaşka şeyler öğrendim” (Melike).

Öğretmenlerin kendilerini de öğrenen olarak görmeleri, geleneksel öğretmen rolünden ve her şeyi öğretmen bilir, otoritedir gibi düşüncelerden sıyrılmalarına yardımcı olabilir. Bu sıyrılmada eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin çocuklarla birlikteliğin temelini oluşturarak daha olumlu bir sınıf atmosferi oluşmasına katkı sağlayabilir.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında çocukların ilgi ve meraklarını keşfedebilmek, eğitim sürecini verimli bir şekilde sürdürebilmek ve değerlendirme yapabilmek için çeşitli rollere girdikleri görülmektedir. Bu roller çeşitli kategorilere ayrılmış olsa da bu kategorilerin keskin bir şekilde birbirinden ayrılamayacağı söylenebilir çünkü bu rollerin belirli bir sırası ya da yeri yoktur. Öğretmen rolleri gerekli olan her durumda belirli bir sıra ya da zaman gözetmeksizin süreç içinde kendiliğinden gerçekleşmektedir. Bununla birlikte Reggio Emilia temelli uygulamaları sırasında, birden fazla rolde olduğu belirlenen katılımcıların, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ya da mesleki tecrübelerinin 15 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, yaklaşım konusunda eğitilmiş ve tecrübeli olmak, çeşitli öğretmen rollerine girilebilmesinde kolaylaştırıcı olabilir.

Çevre

Uygulama sürecinde çevre kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaları sırasında kullandıkları alanların neler olduğunu ve özelliklerini açıklamaktadır. Bu kapsamda katılımcıların çevreyi nasıl

anlamlandırdıkları ve kullandıklarına yönelik çevre kategorisinin kodları “*Sınıf*”, “*Bahçe*”, “*Atölye*”, “*Piazza*”, “*Alan gezileri*” ve “*Doğal malzemeler*” şeklinde belirlenerek tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların Çevreye İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Çevre	Sınıf
	Atölye
	Piazza
	Bahçe
	Alan gezileri
	Doğal malzemeler

Çevre, Reggio Emilia temelli uygulamalarda bir öğretmen olarak, çocukların bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, çocukların çevreyi yaşamalarına önem verdiklerini ve bunun için çevrede çeşitli düzenlemeler yaptıklarını, sınıfı, bahçeyi, atölyeyi, piazzayı, alan gezilerini ve doğal malzemeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ediz öğretmenin, çevrenin önemine ve çocukların ilgilerine göre düzenlenmesine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf, piazza, atölye ve bahçeyle birlikte bütün bir alan... Çevre çok önemli Reggio’ da... Reggio’ da ve pyp’ de bir şey yapılacaksa çocuğun ilgisini gerçekten çekecek Köşelerimizi biz ona göre koyuyoruz yani, bir köşe yapmıştık benim çok hoşuma gitmişti mesela koyduk. O köşe hiçbir çocuğun ilgisini çekmedi, hiç biri gitmedi oraya. Yani demek ki o köşe olmadı o zaman onu orada tutmanın hiçbir anlamı yok. Sürekli değiştiriyoruz. Köşeleri, malzemeleri..” (Ediz).

Kadriye, Özlem ve Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında *sınıfın* özelliklerine, sınıf ortamının dinamik olmasına ve sınıfın yaşamı yansıtmasına değinmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Yani şimdi sınıflarımızı da gezeniz görürsünüz bizde mesela çok fazla öyle oyuncaklar yoktur... Burada amaç oyuncakla oynaması değil” (Kadriye).

“Çocuğun konuyu sınıfa girdiği zaman görmesi, yaşaması ona da çok önem veriyoruz. Mesela camları konuya göre bir kısmını biz boyuyoruz onlara da mutlaka boyatıyoruz işte sonbahar mevsimiye mutlaka bir sonbahar ağacı çiziyorum yerlere,

camlara. Bir sürü sarı yapraklar çiziyorum, sonra onları da serbest bırakıyorum onlar da boş kalan yerleri çiziyorlar. Çocuğun sınıfa girdiğinde o konuyu yaşaması... Hakikaten küçük bir resim değil de oda önemli Reggio' da var gerçekten gökyüzü gibiydi çocuk girdiğinde her sabah onu görüyor” (Özlem).

“Yani sınıfımıza her zaman bir öğretmen olarak üçüncü öğretmen gözüyle bakıyoruz. Bu üçüncü öğretmenin görevi ne, çocukların hani kendi yaptığı çalışmaların yanı sıra, farklı resimler, farklı kaynakları onlara sunabilmek, kitaplığımız her hafta yenileniyor, her hafta oradaki kitaplar gidiyor, geliyor yeni şeyler ekleniyor” (Melike).

Katılımcıların (Kadriye, Özlem ve Melike) görüşleri irdelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapılan sınıflarda çok fazla oyuncak olmadığı, sınıf ortamının gerçek yaşamı yansıtmasına ve sürekli değiştirilebilir özellikte olmasına önem verildiği ve sınıfın her zaman bir öğretmen olarak kabul edildiği görülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda, katılımcıların atölye kullanımları farklılaşmaktadır. Canan ve Aslıhan öğretmen, *atölyenin* sanat için ayrıldığını belirtirken Neslihan öğretmen, farklı alanlar için birden fazla atölyelerinin olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar arasından, Deniz öğretmen, atölye öğretmeni olarak uygulamalar yapmaktadır ve atölye sisteminin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Atölyelerimiz zengin zaten, kavram atölyemiz, sanat atölyemiz, fen atölyemiz....” (Neslihan).

“Sanat atölyesini gördünüz mü?... Tamamen sanata ait...” (Canan).

“Benim atölyem yoktu geçen yıl, küçük bir piazzanın alanı var orası benim atölyemdi ki atölye de denilmezdi zaten. Biliyorsunuz Reggio'da atölye sistemi çok önemli, çok değerli. Bu yıl böyle bir imkân sağladılar şuan müthiş bir yer” (Deniz).

“Geçen yıl 5 yaş öğretmeniydim ya geçen yıl işte kil çalışmalarımız oldu, sanat etkinliğinde bir sürü büyük projelerimiz oldu inanılmaz şeyler çıktı büyük yaşta. Malzemelerimiz var atölyemizde, öğretmen kendisi getiriyor, satın alınıyor” (Aslıhan).

Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan okullarda, araştırma kapsamına alınan 7 okulun 6'sında atölye adı verilen mekânların bulunduğu, fakat kullanış biçimlerinin farklı olduğu belirlenmiştir. 3 okulda, atölyenin sadece sanat çalışmaları yapmak için kullanılan bir mekân olarak bulundurulduğu, 1 okulda sınıf yerine, çeşitli çalışmalar için özelleştirilmiş alanlara atölye adı verilerek

rotasyon yapıldığı, 2 okulda ise atölyenin, çocukların araştırmalar yapabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için kullanılan mekânlar olduğu görülmektedir.

Reggio Emilia temelli uygulamalarda katılımcılardan Meryem ve Ediz öğretmen, uygulamalarında piazza olarak belirledikleri alanlarda çeşitli aktiviteler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ediz öğretmen, okulunda piazza öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Çocukları serbest bırakıyoruz, ne şekilde oynamak isterlerse gördüğümüz o orta alanda hani o ışıklı yerde isterlerse resim yapıyorlar, isterlerse maskeleri giyip oynuyorlar hep birlikte” (Meryem).

“Piazza İtalya’da meydan demek insanlar orada bir şeyler yapar falan burası da okulun meydanı olsun diye düşündük... Yani çocuklar geliyor yapılandırılmış bir şey değil de köşeleri oluşturuyoruz. O çeşitli köşelerde çeşitli aktiviteler yapıyorlar... Yiyecekler konusuya atıyorum, yiyecekler konusunda ilgili geri dönüşüm malzemelerinden, tellerden taşlardan, kumlardan, topraklardan, dışarıda bulduğumuz şeylerden falan çeşitli bir şeyler yaratmak işte piazza’ da yapılan” (Ediz).

Katılımcıların (Meryem ve Ediz) görüşlerine göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda piazza ya da orta alan olarak isimlendirilen mekânların, çocukların birlikte oyunlar oynaması, sosyalleşmesi ve çalışmalar yapması için kullanıldığı görülmektedir. Ancak araştırma kapsamına alınan 7 okuldan sadece 2 sinde piazza alanının bulunduğu görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında piazza tüm sınıfların kapısının açıldığı oraya açıldığı ve her yaşta çocukların bir araya gelerek çalışmalar yaptıkları bir orta alan olarak önemli bir yere sahiptir. Fakat Türkiye’ de okulların mimari yapılarının bu yaklaşıma uygun olmadığı için her okulda piazza alanı bulunmamaktadır.

Reggio Emilia temelli uygulamalarda katılımcılardan Deniz ve Özlem öğretmen uygulama sürecinde *bahçe çalışmalarına* yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, bahçe ve doğanın, çocukların öğrenmelerinde, öğrenmeden keyif almalarında ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarında etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu anaokulun bahçesi var bu kadar büyük ve geniş her okulda yok bu. Anaokulunda yetiştirilen sebze meyvelerden tutun, çocuk 3-4 yaşında ağaçların ve bitkilerin türünü tanıyor ve bu mükemmel bir şey” (Deniz).

“Gerçekten çok fazla doğayı kullandığı için, çocukların doğa içinde mutluluğunu gördüğüm için işte kumla, taşla, toprakla oynarken çok daha fazla haz aldığını yaratıcılığını çok daha fazla ortaya koyduğunu gözlemlediğim için bence evet çok başarılı ve uygulanması gereken bir metot... Mesela sonbahar mevsiminde mutlaka dışarı çıkıyoruz, yaprak topluyorlar” (Özlem).

Deniz öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda bahçenin kullanımının faydalarına değinerek, bahçe çalışmalarına yer verilmesinin küçük yaşta çocukların ağaç ve bitki türlerini tanımalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Özlem öğretmen ise Reggio Emilia yaklaşımında doğaya verilen önemi vurgulayarak, çocukların doğa içerisinde daha mutlu ve daha yaratıcı olduklarını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Reggio Emilia temelli uygulamalarında, Esin, Kadriye, Neslihan ve Canan öğretmen, *alan gezileri* yaptıklarını ve alan gezileri yapmalarının nedenlerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Sürekli gezi yapıyoruz mesela... Algı açıyor gezilerimiz çok bizim, gerçekten konuyla çok alakalı yerlere gidiyoruz” (Esin).

“...Manava gideceğiz, elmamızı alacağız, elmayı inceleyeceğiz, reçeli yapacağız... Her şeyi kendileri yapıyor daha kalıcı oluyor buda” (Kadriye).

“...Kumaş çeşitlerini inceleyerek öğrenerek başladık, daha sonra kumaşla ilgilenen terzi giyim atölyeleri gibi yerlere gezilerimiz oluyor...” (Neslihan).

“Mesela her gün biz botanik bahçesine gidiyoruz... Çok fazla aynı yerde durmuyorlar. Sürekli sınıfın içinde olsalar zaten bir şey düşünemezler Reggio yapamazsınız o zaman, ortam sağlamak lazım rahat bir ortam, düşünmeleri için ya da ı atıyorum mesela bahçede şey gördüler yerde betonun içinden çiçek çıkmış. Aaa öğretmenim burada artık çimler olabilir, küçücük tohumlar çıkıyor öğretmenim gibi... Direk görerek öğreniyorlar, yaşıyorlar” (Canan).

Yukarıdaki görüşlerde görüldüğü üzere katılımcılar uygulamaları sırasında alan gezilerini kullanmaktadırlar. Ayrıca katılımcılara göre, yapılan alan gezileri, çocukların bilgilerini yapılandırmalarında algılarını geliştirmelerine, öğrenmelerinin kalıcı olmasına, görerek ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Katılımcılar, Reggio Emilia temelli uygulamalarında, *doğal malzemeleri* uygulama sürecinin birçok aşamasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğal malzemeleri, çok çeşitli şekillerde kullanılarak yaratıcı çalışmalar yapmaya imkân

vermesi ve gereksiz gibi görünen materyallerin değerlendirilebilmesinden dolayı tercih ettiklerimi belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Doğal materyaller, doğal ortam, çocuklara özgür düşünme ortamı sağlamak, çocuk yaparak yaşayarak en önemlisi görerek öğreniyor bu çok önemli... Reggio' da olmazsa olmaz dediğim bir kere ını doğal materyaller. Çünkü ını atıyorum siz bu noktayı gördüğünüz zaman siz bunu hayal gücünüzle görüp de birçok şeye benzetebilirsiniz ama ne bileyim yani plastikten ya da normal bir oyuncaktan alın size mesela beşik, bu kalıp yani bunu başka bir şeye benzetemezsiniz zaten beşiktir bu yani. Ama Reggio' nun desteklediği materyallerle alıyor yapıyor, ağız yapıyor, kuyruk yapıyor, pati yapıyor kendisi oluşturuyor yani. O yüzden materyalleri çok önemli” (Canan).

“Genelde parayla hiçbir şey satın almıyoruz. Tamamen kendimiz elimizdeki malzemeleri kullanarak yapıyoruz. İni kullandığımız, yazdığımız, çizdiğimiz kâğıtları bir yerde biriktiriyoruz mesela. O kâğıtları kullanarak bir şeyler yani ” (Ediz).

“İni hani doğal materyaller çok fazla sınıfımızda taşlar, çubuklar... Dün konuştuk işte çubuğa ihtiyacımız var ne yapsak çubuk nerden bulacağız, dedim bahçe çubuk dolu, çocukları çıkaracağız çubuk toplayacağız yani çubuğa ihtiyacımız varsa. Bu şekilde materyaller zengin bide onların toplayıp yaptığı şeyler... Dışarıdan mesela yaprak topladılar ve o yapraklarla bir sürü hem sanatta hem ben de hem piazza da bir sürü çalışma yaptılar ve şey diye, bunu ben topladım, ben aldım ve bu bir şeye dönüştü. İşte ressamlar bunlarla resimler yaparmış hadi sınıfımıza bir resim yapalım diye kozalakla yapıştırdık. Çubukları yapıştırdık bir şeyler ortaya çıktı. Onların gözünde o bir sanat eseri ve biz onu sergiledik. Çünkü o bir sanat eseri ve nasıl geliştiğini yazdık. Çevre bu anlamda çok önemli” (Melike).

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda doğal materyallerin kullanılmasına ilişkin olarak Canan öğretmen, doğal materyallerin çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarına imkân verdiği için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımında doğal materyallerin olmazsa olmaz olduğunu düşünmektedir. Ediz öğretmen de doğal materyalleri kullanarak üretici olduklarını, çalışmalarda kullanacakları malzemeleri, atık materyallerden biriktirdiklerini ifade etmiştir. Bu materyallerin biriktirilmesi aynı zamanda çocukların üretken olmalarını ve çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlayabilir. Melike öğretmen de Canan öğretmenin görüşüne benzer olarak doğal materyaller ile çocukların yaratıcılıklarını kullanarak çalışmalar yaptıklarını ve çevrenin bu bakımdan önemli olduğunu belirtmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında doğanın ve doğal materyallerin fazla kullanılması, bahçe çalışmalarına önem verilmesine yol

açmış olabilir. Bununla birlikte genel olarak, çevrenin öğrenmede önemli olduğu bilinmektedir. Çevrede çeşitli düzenlemeler yapılarak ya da alan gezileri yapılarak, eğitim öğretim sürecinin zenginleştirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenmenin kalıcı olması amaçlanmaktadır.

İlişkiler ve işbirliği

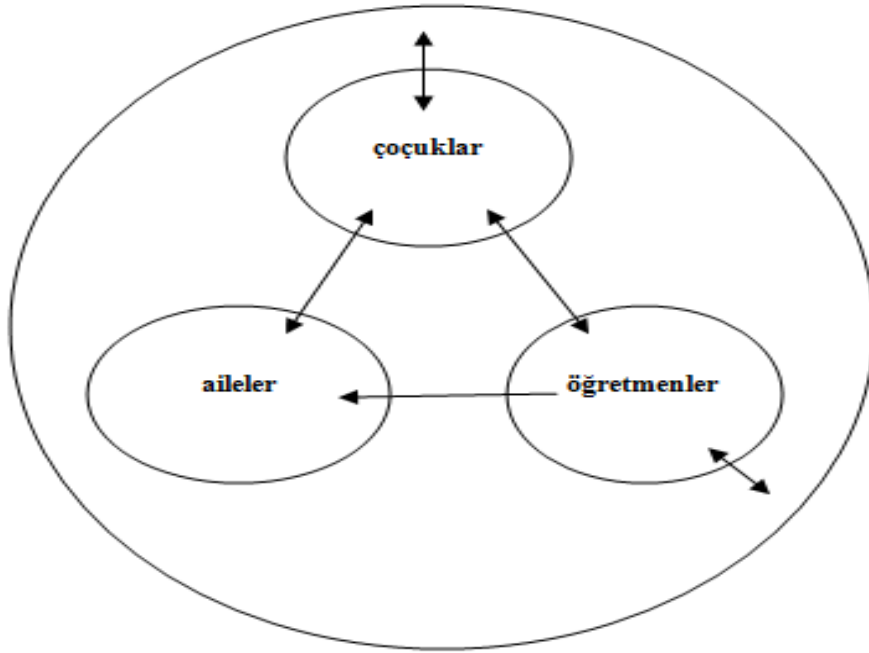
Uygulama sürecinde ilişkiler ve işbirliği kategorisi, katılımcılar tarafından belirtilen ilişkilerin kimler arasında olduğu ve bu ilişkiler ile işbirliğinin nasıl sağlandığına ilişkin özellikleri açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları “Çocukların kendi aralarında işbirliği ve ilişki içinde çalışmaları”, “Öğretmenler ve çocuklar arasında kurulacak iletişimin çok önemli olması”, “Öğretmenlerin çocuklara yardımcı olmaları”, “Öğretmenler ve çocukların sorularla ilişki kurmaları”, “Öğretmenlerin toplantılar yoluyla ilişki kurmaları”, “Öğretmenlerin fikir alışverişi yapmaları”, “Öğretmenlerin görev paylaşımı yapmaları”, “Ailelerle ilişkinin telefon ile sağlanması”, “Ailelerle ilişkinin iletişim defterleri ile sağlanması”, “Ailelerle ilişkinin veli bültenleri ile sağlanması”, “Ailelerle ilişkinin portfolyo ile sağlanması”, “Ailelerle ilişki ve işbirliğinin aile katılım etkinlikleri ve aile eğitimleri ile sağlanması”, “Aile-çocuk ilişkisinin aile katılım etkinlikleri ile sağlanması” şeklinde belirlenerek tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların İlişki ve İşbirliğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
İlişkiler ve İşbirliği	Çocukların kendi aralarında işbirliği ve ilişki içinde çalışmaları
	Öğretmenler ve çocuklar arasında kurulacak iletişimin çok önemli olması
	Öğretmenlerin çocuklara yardımcı olmaları
	Öğretmenler ve çocukların sorularla ilişki kurmaları
	Öğretmenlerin toplantılar yoluyla ilişki kurmaları
	Öğretmenlerin fikir alışverişi yapmaları
	Öğretmenlerin görev paylaşımı yapmaları
	Ailelerle ilişkinin telefon ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin iletişim defterleri ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin veli bültenleri ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin portfolyo ile sağlanması
	Ailelerle ilişki ve işbirliğinin aile katılım etkinlikleri ve aile eğitimleri ile sağlanması
	Aile-çocuk ilişkisinin aile katılım etkinlikleri ile sağlanması

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar ilişki ve işbirliğinin çocuk, aile ve öğretmen arasında olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Uygulama sürecindeki ilişki ve işbirliği.

Yukarıda verilen Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan öğretmenlere göre çocuklar, aileler ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini göstermektedir. Bulgulara göre eğitim sürecinde çocuklar kendi aralarında, öğretmenler ve aileler ile ilişki ve işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Öğretmenler kendi aralarında ve çocuklar ile ilişki ve işbirliği içerisinde çalışırken aileler ile sadece iletişim kurmaktadırlar. Ailelerin ise çocukları ile ilişki ve işbirliği içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ile ve ailelerin kendi aralarında ilişki ve işbirliği içerisinde çalışmalarına dair bir bulgu görülmemiştir.

Katılımcılar (Ediz ve Deniz), çocukların arkadaşları ile ilişki ve işbirliği içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların eğitim sürecinde birbirlerinden öğrendiklerine ve işbirliği içerisinde çalışmalarını yürüttüklerine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bir şeyi bağlayamıyor öbür arkadaşı gelip yardım ediyor” (Ediz).

“Hangi böcek daha küçük, hangi böcek daha büyük? ... Orada büyük küçük kavramını bilmeyen çocuğa bile diğer çocuk öğretti. Büyüteçleriyle birlikte o böceği

hem karanlık ortamda hem de aydınlık ortamda inceliyorlar. İnceledikten sonra birbirleriyle tartışıyorlar işte bunun 6 ayağı var ya da 7 ayağı var bazen sayı saymayı bilmeyenlerde oluyor. Sayı saymayı öğreniyor mesela yanlış sayıyor hayır değil bak şöyle diyor... Daha sonra o istasyonlarda bilgi alıyorlar, okuma yazma bilen çocuklarda var bu arada, onlar okuyorlar arkadaşlarına mesela... Çocuklar birbirleriyle bilgi alışverişi yaptıkları zaman öğretmene bile gerek kalmıyor” (Deniz).

Ediz öğretmen, çocukların çalışmalar sırasında birbirlerine yardım ettiklerini belirtirken Deniz öğretmen, çocukların birbirleriyle ilişki kurduklarını, araştırmalarını işbirliği içerisinde çalışarak yürüttüklerini belirtmiştir.

Katılımcılar (Esmâ, Meryem, Aslıhan, Esin ve Nurcan), öğretmen ve çocuk arasında kurulacak iletişimin çok önemli olduğuna ve eğer bu iletişim sağlanamazsa başarılı olunamayacağına, eğitim sürecinde öğretmenlerin çeşitli rollerle çocukların ilgi ve meraklarını keşfederek, yardımcı ve rehber olarak ilişki ve işbirliği yaptıklarına ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmektedirler:

“Çocuk sevgisi olmadan istediğiniz her türlü yaklaşımın en iyisini verin, çocukla o iletişimi kuramadığınız zaman zaten başarılı olmaz” (Esmâ).

“Ne şekilde dizayn ederlerse bizde onları o şekilde yapıştırmada olsun, yapamadığı yerlerde destek vererek o projeyi o şekilde bitirmiş oluyoruz” (Meryem).

Esmâ öğretmen, öğretmenlerin çocuk ile ilişki kurmalarının önemini ifade etmiştir. Meryem öğretmen ise çocukların çalışmaları sırasında yardıma ihtiyaç duydukları zamanlarda çocuklara destek olduklarını ifade etmiştir. Aslıhan, Esin ve Nurcan öğretmenin verdikleri örnek, öğretmenlerin çocuklar ile sorular sorarak ilişki ve işbirliği içerisinde olduğunu göstermektedir.

“Siz melek olsaydınız nasıl bir elbise giyerdiniz, hangi renk giyerdiniz nasıl olurdu?” (Aslıhan).

“Elif sen burada ne çizdin?... Lamba boşuna yanarsa ne olur? Hep soru yöneltiyorsun” (Esin).

“Biz terzinin yerinde olsaydık arkadaşlarımıza hangi kıyafetleri tasarlardık? Nasıl kumaşlar kullanırdık? İşte sert mi, yumuşak mı, tırtıklı mı, pürüzlü mü gibi” (Nurcan).

Öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişki ve işbirliği irdelendiğinde, öğretmenin çocuklarla ilişki kurmak ve işbirliği içerisinde çalışabilmek için çeşitli rollere girdiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenin farklı rollerde, öğrenme

süreci içerisinde yer almasının, öğretmen çocuk arasında ilişki ve işbirliğinin kurulmasında kolaylaştırıcı rol oynadığı söylenebilir.

Katılımcılardan Deniz, Ediz, Kadriye, Melike, Meryem, Aslıhan, Çiğdem, Esin, Lale ve Neriman öğretmen, Reggio Emilia temelli uygulamaları sırasında, birbirleriyle de ilişki kurdukları ve işbirliği yaptıkları söylenebilir. Bu kapsamda katılımcılar düzenli toplantılar yaptıklarını, düzenli toplantıların içeriğini ise planlama, bilgi paylaşma görev paylaşma, fikir alışverişi gibi konuların oluşturduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler arasındaki bu ilişki ve işbirliğine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Sabahtan 11 e kadar toplantıda oluyoruz... Her sınıfta farklı bir boyutu oluyor konunun. Çünkü niye planlamasını biz bu şekilde yaptık. Şey diyebilirdik iglonun kıyafetlerini sanat öğretmeni yapsın, yani sanat öğretmenleri iglonun kıyafetleri ile ilgili bir proje oluştursun. Sınıf öğretmenleri de iglonun mimarisinin yapının neden yapıldığını kendi sınıflarında bir iglo çalışması yapsınlar gibi bu planlama öğretmen toplantısında yapılıyor... Biz branş öğretmeni ama onlar 5 gün çocuklarla birlikteler onları tanımaları gerekiyor yani. Bende tanıyorum ama bir sınıf öğretmeni kadar değil mesela. Branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında sürekli toplantılar oluyor orada paylaşılıyor tabi bilgiler” (Deniz).

Deniz öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında öğretmenler arası ilişki ve işbirliğinin düzenli olarak yapılan toplantılar ile sağlandığını belirtmiştir. Yapılan bu toplantılara tüm öğretmenlerin katıldığı ve proje çalışmaları için planlamaların yapıldığı ayrıca çocuklara ilişkin bilgilerin diğer öğretmenler ile de paylaşıldığı görülmektedir. Bu paylaşımlar ile diğer öğretmenlerin de çocukları tanımalarının sağlandığı görülebilir. Deniz öğretmenin görüşlerine benzer şekilde Ediz öğretmende öğretmenler arası ilişki ve işbirliğinin sağlanmasında toplantılar yapıldığını belirtmiştir. Bu toplantılar sayesinde öğretmenlerin birbirlerinin yaptığı çalışmalardan haberdar olarak eş güdümlü bir şekilde çalıştıkları görülmektedir.

“Pazartesi, çarşamba günü haftalık toplantılar yapılır. Toplantılarda öğretmenler, müdür yardımcısı, akademik koordinatör olur. Pazartesi çarşamba genel toplantı, salı sabahları branş öğretmenlerinin toplantısı, diğer günlerde de zümre toplantıları olur. Yani kim ne yapacak haberdar olmamız gerekiyor bu toplantılar sayesinde. Ya da bir şeye başladıysa bir öğretmen çocuklar bir şeyi merak ediyorsa bizim de haberimiz oluyor ve bizde ona göre ıı onun merakını ve araştırmasını geliştirecek şeyler düşünüyoruz yani” (Ediz).

“Her ay program öncesi düzenli bir toplantı yaparız” (Kadriye).

“Diğer öğretmenlerle toplantı yapabiliyoruz. Güzel bir iletişimimiz oluyor” (Melike).

“Öğretmenler olarak iletişim ve işbirliğimiz gayet iyi, toplantılarımız oluyor, planlama yapıyoruz... Birbirimize fikir alışverişlerimiz oluyor. Burada mesela bir faaliyet yapacağımızda çocukla bir sıkıntı yaşadığımızda birbirimize bilgi paylaşımı yapıyoruz ve en azından birbirimizden destek alıyoruz” (Meryem).

Kadriye ve Melike öğretmen de yukarıdaki diğer katılımcıların görüşlerine benzer şekilde öğretmenler arası ilişki ve işbirliğini sağlamak için toplantılar yaptıklarını belirtmiştir. Meryem öğretmen farklı olarak toplantılarda planlama yapılmasının yanı sıra öğretmenler arasında fikir alış veriş yapıldığına değinmiştir. Bilgi paylaşımları yoluyla birbirlerine yardımcı oldukları ve birbirlerini destekledikleri görülmektedir.

“Gruplar oluşturuyoruz zaten benim yaş grubumdan 3 arkadaşız. Üçümüz birlikte çalışıyoruz, ortak yapıyoruz planlarımızı, birbirimize fikir veriyoruz” (Aslıhan).

“Burada herkes çok yardımcı birbirine, çok paylaşımcı” (Çiğdem).

“Reggio Emilia öğretmenlerinde bir etkinlik hazırlanacağı zaman hemen toplanırlar işte ağaç mı yapılacak giderler incelerler aa benim çocuğum bunu demişti benim ki bunu demişti. Benimkinin de bu ilgisini çekebilir diye hemen böyle bir paylaşma yapılır” (Esin).

Aslıhan öğretmen, öğretmenler arası ilişkinin aynı yaş grubundaki öğretmenlerin bir araya gelmesi şeklinde sağlandığını belirtmiştir. Çiğdem öğretmen okullarındaki öğretmenlerin çok yardımcı ve paylaşımcı olduklarını ifade etmektedir. Esin öğretmen, toplantılarında planlamalar yapılırken çocukların ilgi ve meraklarının göz önünde bulundurulduğunu belirterek öğretmenlerin bilgi paylaşımı yaptıklarını belirtmiştir.

“Gözlemlerimizi birbirimizle paylaşıyoruz... Dokümantasyon konusunda iş bölümü yapıyoruz genelde spontan olarak” (Lale).

“Küçük yaş gruplarındaki öğretmenlerin büyük yaş grup öğretmenlerinden destek almaları da çok normal, çünkü biz o evreleri geçmiş oluyoruz küçükken alıp mezun olana kadar sınıf atlıyoruz yani destek oluyoruz birbirimize. Dayanışmamız gayet iyi yani” (Neriman).

Lale öğretmen diğer katılımcılardan farklı olarak ilişki ve işbirliği kapsamında öğretmenler arasında iş bölümü yapıldığını belirtmiştir. Neriman

öğretmen ise büyük yaş grubu öğretmenlerinin deneyimlerini küçük yaş grubu öğretmenleri ile paylaştığını ve dayanışma içinde çalıştıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların, öğretmenler arası ilişki ve işbirliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, çoğunluğunun fikir paylaşımı, görev paylaşımı şeklinde etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Ancak okulların işleyişindeki günlük akış tablolarına bakıldığında, okullardan üçünün günlük toplantılar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar, toplantı düzenlenmese bile çeşitli şekillerde iletişim sağlamaktadırlar.

Katılımcılar (Esmâ, Leman, Feride ve Güzin), öğretmen aile ilişkisinin kurulmasında telefon, iletişim defteri, veli bültenleri, aile katılımı etkinlikleri portfolyo ve aile eğitimlerini kullanmaktadırlar. Ancak ailelerle kurulan ilişkinin, daha çok okulda yapılan çalışmalar hakkında aileleri bilgilendirme şeklinde tek yönlü olduğu görülmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Telefonla iletişim kuruyoruz... İki kullandığımız bir iletişim defterimiz var, onunla sürekli yazışıyoruz... Veli bültenlerimiz var ı her ünite sonunda veli bültenimiz gidiyor” (Esmâ).

“Mesela çocuk müzik alanında çok vakit geçiriyordur bu ilgisini veliyle de paylaşıyoruz veli başka kurslara gönderebiliyor bu ilgi doğrultusunda ya da müzik öğretmeniyle daha detaylı konuşuyor neler yapabiliriz diye... Telefonla da haberleşiyoruz... Her ay velilere portfolyo gönderiyoruz. Bülten hazırlıyoruz” (Leman).

“Servisle giden öğrencilerimiz içinde küçük notluklar veriliyor. Yemeği, uykusu, etkinliğe katılıp katılmadığı hakkında küçük notlar veriliyor” (Feride).

“Velilerin çocukların neler yaptığını görebileceği bültenler hazırlıyoruz” (Güzin).

Esmâ öğretmen aileler ile telefon ve iletişim defterleri aracılığıyla ilişki kurduklarını ve ailelerin okulda yapılan çalışmalardan haberdar olmalarını sağlayan veli bültenlerini kullandıklarını belirtmiştir. Leman öğretmen ise çocukları gözlemleyerek, çocukların yeteneklerini ve ilgilerini keşfettiğinde bu durumu aileler ile paylaştığını ifade etmiştir. Ayrıca aileler ile iletişim kurmak için telefon, portfolyo ve bülten kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Feride ve Güzin öğretmen de aileler ile iletişimin notlar ve bültenler aracılığıyla sağlandığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda görüldüğü üzere kurulan iletişimin tek yönlü olduğu yani sadece öğretmenlerin aileleri bilgilendirdikleri, bilgi

paylaşımın öğretmenlerden ailelere doğru gittiği görülmektedir. Ailelerin çocukların eğitimine etkin katılımının söz konusu olmadığı söylenebilir. Fakat Reggio Emilia yaklaşımında aileler okulun bir üyesi ve eğitim sürecinin parçasıdır, okul yönetiminden yapılacak çalışmalara kadar eğitim sürecinde söz sahibi ve katılımcıdır.

Reggio Emilia temelli uygulamalarda, ailelerin eğitim sürecine katılımlarını sağlamak, için ve aynı zamanda aile çocuk ilişkisinin de bir göstergesi olan aile katılım etkinlikleri yapılmaktadır. Katılımcılar, ailelerin evde çocukları ile birlikte etkinlik yapması, ailelerin okulda çocukları ile birlikte etkinlik yapması, okulda yapılacak çalışmalar için materyal desteği, çocukların çalışmalarını gösteri ve sunumlar yoluyla ailelere sunmaları şeklinde yapılan aile katılım etkinlikleri ve aile eğitimleri yoluyla aileler ile ilişki ve işbirliğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Veli iletişim ayağımız gerçekten çok kuvvetli yani her an onlar da bize ve rehber öğretmene ulaşabiliyorlar... Bizim şeffaf bir ortamımız var yani. Kesinlikle hani velilerimizi içeri almama ya da o ortama sokmama gibi bir durumumuz yok zaten onlar da öncesi bir eğitim alıyorlar bizim Reggio Emilia ve pyp ile ilgili sürekli buradalar yani. Sene başında da open houselarımlarımız oluyor orada da zaten anlatıyoruz burada ne olduğu, sene içerisinde nasıl iletişime geçtiğimizi hani sürekli bir iletişim halindeyiz (Esmâ).

“Ailelerin kurduğu cümlelerde bir hata, bir şey gözlemediğimde hemen onu telefonu yazarım. Mesela çocuklarla bir şey çocuk şöyle bir şey yaptı, şöyle bir cümle kurdu çok yanlış bir cümleydi diye. Hemen o hafta cuma günü onunla ilgili yazı yazıyorum. Bu tarz bir hareket gösterdiğinde eğer çocuğunuz böyle bir cümle kullanırsanız yanlış olur. Neden yanlıştır? Şu yüzden yanlıştır, bu cümleyi kurduğunuzda şunlar şunlar olabilir gibi. Ne demeniz gerekirdi? Bunu söylemeniz gerekirdi eğer bu şekilde yaklaşarsanız, nasıl bir sonuçla karşılaşsınız çocuğunuzda bunları bunları görürsünüz diye böyle hep farklı farklı konuları ele alarak yani 11 velileri çok fazla eğitmeye çalışıyorum” (Özlem).

“Burada 11 anne baba eğitimi de oluyor” (Canan).

Katılımcılardan Esmâ, Özlem ve Canan öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı hakkında, aile, çocuk ilişkisinin sağlanması hakkında aile eğitimleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Ödev gibi şey veriyoruz eve gidince sizde anne babanıza söyleyin internette resimler alalım. Herkesten farklı resimler geliyor aileleriyle konuşuyorlar” (Ediz).

“Genelde aile katılımını aileler evde çocuklarıyla birlikte yapıyorlar” (Feride).

“Mesela bu ay 11 konumuz saat, saatle ilgili her öğrenci saat tanıttı evde değişik ilginç saatleri ya da bir 11 bilgi tanıtımı şeklinde mutlaka her ay aile katılımı istiyoruz” (Sinem).

Ediz öğretmen, aile katılımı çalışmalarında proje çalışmalarında materyal sağlamak ve ailelerin proje sürecine katılımını sağlayabilmek için ailelerin okula çeşitli materyaller göndermelerini ve çocuklarıyla sohbet etmelerini istemektedir. Feride ve Sinem öğretmen, aile çocuk ilişkisinin sağlanmasında aile katılım etkinlikleri verdiklerini ve evde çocukların aile üyeleriyle birlikte çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Aile katılımında da 11 velilerimiz geliyor. Çocuklara kitap okuyorlar ya da mutfak çalışmaları yapıyorlar, kitap okuyorlar” (Esmâ).

“Aile katılımımızda bu ay bitki tanıtımı var velilerden biri geliyor” (Kadriye).

“Ailelerin katkısında bir gün velimiz geldi işte kitap getirdi çocuklara, hediye etti. Kitap okuma saati yaptı o şekilde 11 yine bir velimiz geldi şarkı öğretti, parmak oyunu öğretti onların katılımı da o şekilde oldu” (Nurcan).

“Hafta içi belirli bir saatte her gün farklı bir grubun aileleri geliyor. Çocuğuyla birlikte serbest bir şekilde istediği gibi etkinliklerini tamamlıyorlar. Çocuğun aile ile bir şeyler paylaşması ve okulda paylaşması. Burası zaten çocuğun evi gibi, burada ailesini yönlendirmesi, yardım etmesi çocuk için gurur verici oluyor. Çünkü hep anne baba çocuğa yardım ediyor ama şimdi çocuk anneye yardım ediyor düşüncesi çocuğa mutluluk veriyor” (Neriman).

Esmâ, Kadriye, Nurcan ve Neriman öğretmen, aile katılım çalışmalarında ailelerin okula gelerek çocuklar ile birlikte çalışmalar yaptıklarını ve bu yolla ilişki ve işbirliğinin sağlandığını belirtmişlerdir.

“Kafe günlerimiz oluyor mesela o ay ayva mı işledik elma mı ya da. Her sınıf bir şeyler yapıyor mesela bir sınıf elmalı pay, diğeri elmalı kek falan sonra aileler geliyor sunuyoruz. Ya da yılsonu gösterilerimiz oluyor drama, dans, İngilizce gibi aileler katılıyor. Yaptığımız çalışmaları sergiliyoruz” (Leman).

“Aç tırtıl hikâyesini dramatizasyon ile okuduk. Onu canlandırdık. Dedik dönem sonunda da bunu yapalım. Herkes çok eğlendi. Bir dönem sonu gösterisi haline geldi.

Onun için saatlerce zaman harcamak, danslar, şovlar, müzikler yok. Sınıfta ne yapıyorsak onun gösterisi” (Melike).

Leman ve Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında aileler ile ilişki ve işbirliğini sağlayabilmek için okulda yapılan çalışmaları çocukların gösterileri yoluyla ailelere sunduklarını belirtmişlerdir.

“Velilerde anlayışlılar ne yapıyorsak destek veriyorlar” (Aslıhan).

“Hafta hafta aile katılımı alıyoruz. Bu ay zaman konusu olduğu için işte saatler göndermelerini istemiştik aile katılımı olarak. Bulduğunuz saatleri veya saat resimlerini bizimle paylaşır mısınız dedik” (Feride).

“Aile katılımımız oluyor, genel duyurularımız oluyor işte bu ay konumuz kumaş, evinizde kullanmadığınız kumaş gönderebilir misiniz, ip gönderebilir misiniz diye ailelerimizde katılımında bulunuyorlar” (Neslihan).

“Veliler de bize çok destek oluyorlar. Hani o atık malzemeleri herkes işte biz size malzeme getirdik atmadık diyorlar, buda çok güzel bir şey. Hem ııı o geri dönüşüm olayını çocuklar yaşıyorlar, hem aile ile işbirliği yapılmış oluyor. Ya bu çok güzel bir şey velilerimizde çok destekçiler” (Esmâ).

Katılımcılar (Aslıhan, Feride, Neslihan ve Esmâ) Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında ailelerden okulda yapılacak çalışmalar için materyal istediklerini belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde, aile katılım etkinlikleri ile aile çocuk ilişkisi sağlanmaktadır. Ayrıca, aileler okula gelerek çocuklarla birlikte çalışmalar yapmakta ve böylece eğitim sürecinin bir parçası olmaktadır.

Proje

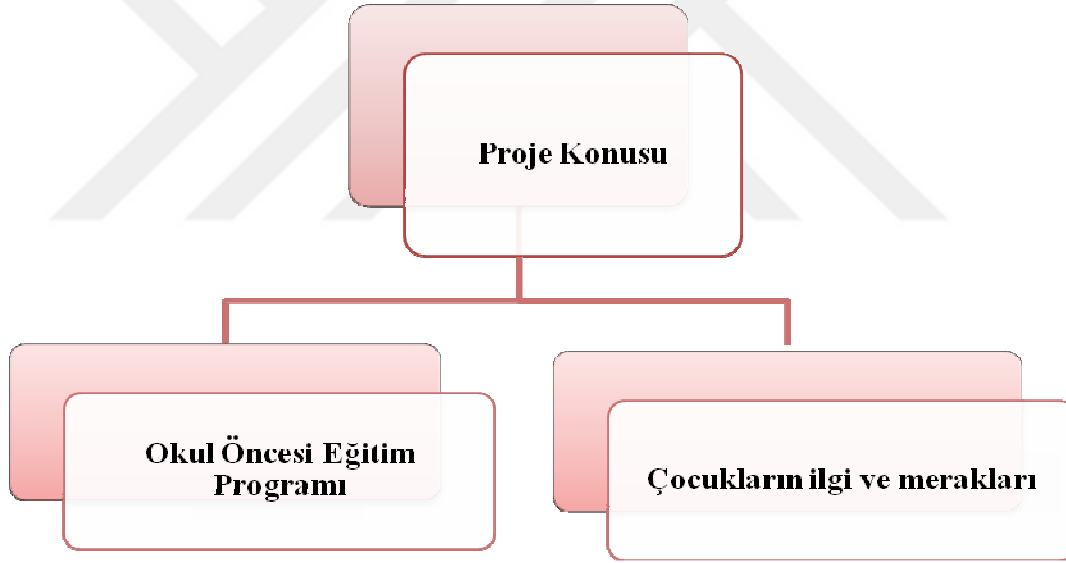
Uygulama sürecinde proje kategorisi, katılımcılar tarafından projelerin konularının ve nasıl anlamlandırıldıklarının özelliklerini açıklamaktadır. Katılımcıların proje sürecini nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılabilmesi için örnek bir proje anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri doğrultusunda proje kategorisine ilişkin kodlar “*Proje konusunun belirlenmesinde okul öncesi eğitim programının dikkate alınması*”, “*Proje konusunun belirlenmesinde çocukların ilgi ve meraklarının dikkate alınması*”, “*Salt ürün oluşturma temelli çalışmalar*”, “*Salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar*”, “*Sorgulama temelli çalışmalar*” şeklinde belirlenerek tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların Projeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Proje	Proje konusunun belirlenmesinde okul öncesi eğitim programının dikkate alınması
	Proje konusunun belirlenmesinde çocukların ilgi ve meraklarının dikkate alınması
	Salt ürün oluşturma temelli çalışmalar
	Salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar
	Sorgulama temelli çalışmalar

İlk olarak, katılımcılara projelerin konularının neye göre belirlendiği sorulmuştur ve verilen cevaplar doğrultusunda konuların belirlenmesinde öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki amaçlar ile çocukların ilgi ve meraklarının dikkate alındığı görülmüştür.



Şekil 9. Proje konusunun belirlenmesi.

Bu kapsamda Özlem, Meryem ve Esin öğretmen, proje konularının Okul Öncesi Eğitim Programı'nda verilen kavramlara, konulara ve amaçlara göre öğretmenler toplantısında belirlendiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Milli eğitim bakanlığının verdiği belli konular var zaten o konulara göre projeler yapıyoruz” (Özlem).

“Düzenli yaptığımız öğretmen toplantısında konuları belirliyoruz, planlama yapıyoruz” (Meryem).

“Öğretmen toplantısında belirliyoruz, benim çocuğum bunu demişti benim ki bunu demişti. Benimkinin de bu ilgisini çekebilir diye hemen böyle bir paylaşma yapılır... Ya birçok konu var. Milli Eğitim’in o kadar çok şeyi var ki amaç kazanımları, eğitim süreçleri var verilen kavramlar işte kırmızı kavramı işte büyük küçük kavramı ya da amaçlar gibi biz bunları ne yapabiliriz diye düşünüp konuya karar veriyoruz” (Esin).

Katılımcıların (Özlem ve Esin öğretmen) projelerin konusuna karar vermede MEB programındaki amaç kazanımları ve kavramları dikkate aldıkları görülmektedir. MEB programının yanı sıra proje konuları, öğretmenler arasında yapılan düzenli toplantılarda, her öğretmenin kendi sınıfındaki çocuklar ile ilgili yaptıkları gözlemler dikkate alınarak ortak bir karara varılarak belirlenmektedir. Bununla birlikte proje konusunun anlık meydana gelen bir olay, çocukların soru sormaları ya da kendi aralarında konuşmaları sonucu doğan merakları dikkate alınarak belirlendiğine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Mesela bir çocuk serbest zamanda farklı bir şey yapabiliyor, başka bir çocuk değişik şeyler yapıyor. Oradan da mesela farklı bir proje çıkabiliyor... Biz projelerimizi genellikle çocukların istekleri ve beklentileri doğrultusunda geliştiriyoruz” (Deniz).

“Proje çocukların arasında sürekli konuşulan ortak meraklardan birinden çıkıyor. Merak edilen konuyla ilgili çevre hazırlanıyor ve eğer ilgiliyseler devam ettiriliyor” (Güzin).

“Onların sorularından yola çıkarak projeler başlatıldığı için gerçekten severek ve isteyerek katılıyorlar. Onları hiçbir zaman bir ders işliyormuşuz gibi gelmiyor” (Melike).

Katılımcılar (Deniz, Güzin ve Melike), proje konularının çocukların ilgi ve isteklerine göre oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Güzin öğretmen, çocukların arasındaki konuşulanların dinlendiğini ve ortak merak olarak belirlenen durum hakkında çevre hazırlandığını ve çocukların ilgili olmaları halinde projenin başladığını vurgulamaktadır. Melike öğretmen ise, çocukların sorularından yola çıkılarak projelerin başlamasının, çocukların severek ve istekle çalışmalarına sebep olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda çocukların sorularından, ilgi ve meraklarından başlayan projelerde, çocuklar gerçekten ilgi duydukları konular üzerinde çalışma yaptıkları için içsel motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

“Bahçedeyken çocuklar, yağmur yağmıştı ve solucanlar çıkmıştı ve bunun üzerine proje gelişti” (Çiğdem).

“Nasıl başladı mı her sınıfın ismi oluyor tabi o zaman küçük sınıfın ismi çocuklar tarafından hayvanlar daha çok sevildiği için deniz canlıları gibi bir fikirden deniz canlıları sınıfı oldu. Herkeste bir hayvan oldu. Kimisi balina olmuş, kimisi fil olmuş falan... Bir şey yapalım, bir şey yapalım aa birisinin aklına geliyor. Uzun bir şey görüyor onu bir hayvana benzetiyor Onu görünce aklına hayvanlar geliyor ve diyor ki öğretmenim projenin başladığı an işte ben şu hayvanım, diğer arkadaşım şu hayvan falan. Bizim sınıfımızda ahtapot yok. Oradaki malzemeyi ahtapota benzetmiş. Biz ahtapot yapalım, sınıfımızda ahtapotumuz olsun diyor ve böyle başlıyor. O kendi istediğini söylüyor. Aa diğer arkadaşları da ilgi duyuyor ve böylece ahtapot projesi başlıyor” (Ediz).

Projeler, sınıfta ya da okulun herhangi bir alanında meydana gelen anlık bir olay ile de başlamaktadır. Bu anlık olaylar, çocukların ilgilerini çekeabilmekte ve bunun üzerine projelerin başladığı görülmektedir. Anlatılan projelerin konuları genel olarak incelendiğinde, konu belirleme sürecinde bazen MEB programındaki kavramlar, kazanım göstergelerin kazandırılması amaçlanırken, bazen çocukların merakları, sınıfta gelişen anlık olayların bazen de hepsinin birden etkili olduğu görülmektedir.

Deneyimlenen projelerin Reggio Emilia temelli projeler ile benzerlikleri ve farklılıkları analiz edildiğinde katılımcıların proje çalışmalarını 3 farklı şekilde anlamlandırarak yürüttükleri belirlenmiştir. Katılımcıların Reggio Emilia temelli yaptıklarını belirttikleri örnek projeler incelendiğinde 5 katılımcının yapılan salt ürün oluşturma temelli çalışmalarını yani sadece belirli bir konu ile ilgili ürün oluşturma çalışmalarını örnek proje çalışması olarak anlatmışlardır. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri ve anlattıkları proje örnekleri şu şekildedir:

“Benim 2,5 3 yaş olduğu için daha çok oyuna yönelik... Geçen yıl işte geçen yıl 5 yaş öğretmeniydim ya, sanat etkinliğinde bir sürü büyük projelerimiz oldu” (Aslıhan).

Aslıhan öğretmen, bu yıl küçük yaş grubu öğretmeni olduğu için daha çok oyun temelli çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Ancak geçen yıl 5 yaş grubu öğretmeni iken projeler yaptıklarını belirtmektedir. Burada Aslıhan öğretmenin vurguladığı nokta, projelerin sanat etkinliğinde yapılan bir çalışma olarak görülmesidir.

“Projede mesela hayvanları aldığımızda onların bazı şeylerini biz hazırlamış oluyoruz... Genelde bazen masanın etrafında toplanıyoruz, hep birlikte yapıyoruz. Hani herkes oraya ne koymak isterse onu koyuyorlar. Değişik figürler çıkaranlar olabiliyor artık materyalleri koyduğumuzda ya da kalıpları hazırladığımızda. Ne şekilde dizayn

ederlerse bizde onları o şekilde yapıştırmada olsun, yapamadığı yerlerde destek vererek o projeyi o şekilde bitirmiş oluyoruz” (Meryem).

“Şurada en son yaptığımız proje var orada biz sadece bir ampul ve musluk resmi verdik. Kâğıdın üstünde duruyor arkadaşlar bu ne lamba bu ne musluk konumuz enerji tasarrufu... İşte orada mesela bir ampulün etrafını tamamen çocuk doldurdu... Pulu koyduk simi koyduk karton koyduk bir tomar önlerine koyuyoruz her çocuk kendi karar veriyor, seçiyor, muhakeme yapıyor, estetik ürün oluşturuyor, başladığı işi bitiriyor” (Esin).

Katılımcıların (Meryem ve Esin) proje olarak adlandırdıkları çalışmalar için belirlenen konu çerçevesinde önceden bir materyal hazırladıkları, çocukların ise bu materyaldeki figürlerin oluşturulmasında, boyanmasında, malzemelerin kullanılmasında karar verme süreçlerini kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda çocukların pullarla, simlerle, artık materyallerle tasarım yaptıkları çalışmaların bir araya getirilmesi proje olarak anlamlandırılmaktadır.

“Her zaman proje olmuyor, çocuklar hangi masaya geçmek isterlerse oraya geçiyorlar... Proje masasına geçen proje yapıyor mesela konumuz mesleklerdi işte fırıncıya gitmiştik oradaki o hamur yapma makinesini gördüler falan sonra biz bunu pekiştirelim diye şeyden büyük koliden, kalın ağaç kabukları vardır ya gövde kabukları, onları mesela çocukların hepsi aldı tutkalı yapıştırdılar ben söylemedim. Onlar kendi yapıştırdılar yerlerini bularak, aralarında boşluk kaldı mesela dediler ki öğretmenim bu boşlukları ne ile kaplayalım dediler. Bende hep birlikte düşünelim dedim sadece ben düşünürsem onlar hiçbir şey yapmazlar. Fıstık kabukları koydum, küçük dikenli kozalaklar var batmayan onları koydum, ıı başka ne koymuştum sarı tahtalar var bir de onları koydum. Onları yine aldılar o içindeki yerlerin hepsini doldurdular öyle” (Canan).

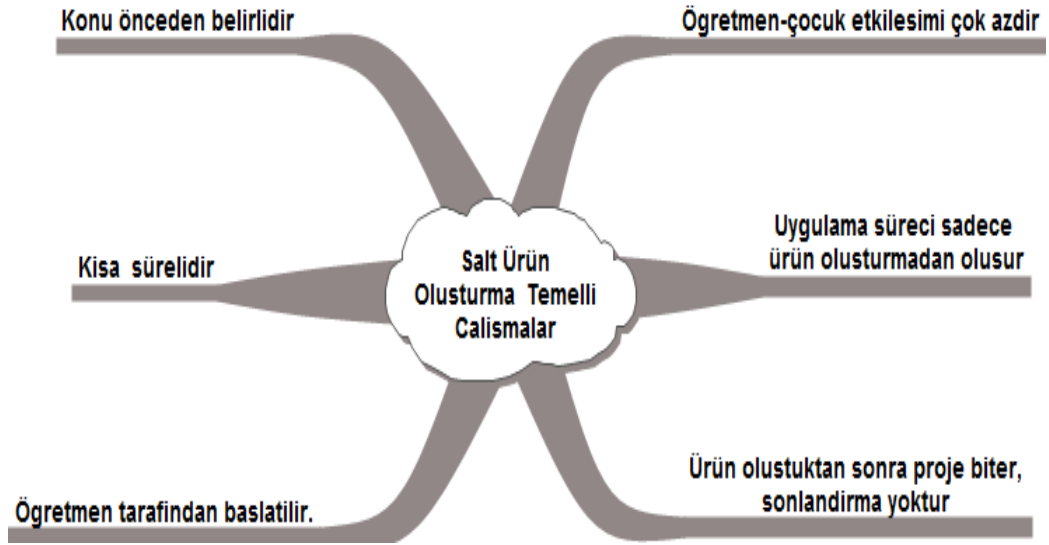
Katılımcılardan Canan öğretmenin ise projeyi, sanat etkinlikleri sırasında oluşturulan proje masasında yapılan etkinlikler olarak anlamlandırdığı görülmektedir. Örnek proje anlatması istendiğinde Canan öğretmen, her zaman proje yapılmadığını proje masasına geçmek isteyen çocuklar ile sorular sorarak bir önceki konunun pekiştirilmesi için ürün oluşturulduğunu belirtmektedir. Yapılan bu çalışmaların da Meryem, Esin ve Aslıhan öğretmenin sınıfında yapılan çalışmalara benzer bir şekilde yine belirli bir konu çerçevesinde verilen bir çalışmayı süsleme şeklinde gerçekleştirdiği görülmektedir.

“İı mikrodalga fırın yapmıştık, konumuz mesleklerdi. Imm velilerimizden gelen strafolu kutular vardı ısıtmalı, aa çocuklar işte biz bunu ne yapabiliriz öğretmenim bu kapaklı bir şey gibi ne olabilir kapaklı, mesleklerle eşleştirelim dedik. Sonra beraber işte

mesleği düşündük biz burada bir restoran var oraya ziyarete gitmiştik onlarla. Restoranda görmüştünüz, bir şey sormuştunuz falan dedim. Aa evet öğretmenim ısıtmak için kullanıyorlardı, neydi o mikrodalgaydı. Hadi gelin beraber yapalım. Onun ön kısmını açtılar, makasla ben iz yaptım kendileri elleriyle açmaya çalıştılar. Açtıktan sonra onun önünü şeffaf jelatinle kapladık. Sonra onların düğmelerini kapaklardan yaptılar, yumuş kutularının kapaklarından falan. Bu şekilde bir proje oldu” (Aylin).

Proje çalışmalarını, sadece ürün oluşturma olarak yani sanat etkinliği yapmak olarak anlamlandıran katılımcılar, çocukların psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eylemleri (çocukların yapıştırması, kesmesi) ve etkinlikte hangi materyali kullanacaklarını kendilerinin seçmelerini vurgulamaktadırlar.

Proje sürecini, salt ürün oluşturma temelli çalışmalar olarak adlandıran katılımcıların görüşlerine göre yapılan projede konu önceden bellidir. Projeler kısa sürelidir. Genellikle birkaç saat süren çalışmalar yapılmaktadır. Projelerin başlangıcı öğretmen tarafından yapılmaktadır. Çalışmalar esnasında öğretmen-çocuk etkileşimi çok azdır. Uygulama süreci sadece ürün oluşturma ile gerçekleşmektedir. Ürün oluştuktan sonra proje bitmektedir, sonlandırmaya ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Bu sürece ilişkin yapılan analizde özellikler şekil 10’ da gösterilmiştir.



Şekil 10. Proje olarak anlamlandırılan salt ürün oluşturma temelli çalışmaların özellikleri.

Katılımcıların Reggio Emilia temelli olarak yaptıklarını belirttikleri örnek projeler incelendiğinde 5 katılımcının *salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmaları* yani bir konu ile ilgili art arda yapılan bütünleşik etkinliklerin tamamını örnek proje çalışması olarak anlatmışlardır. Bu bulguya ilişkin katılımcıların anlattıkları proje örnekleri şu şekildedir:

“Bu ay makarnaları ele almıştık, önce makarnaları inceledik makarnaları haşladık. Makarnalardan hazırladığımız kâğıdı ipucu çalışmasına çevirdik, kimi eve çevirdi, kimi ağaca çevirdi, makarnalar şehri yapıldı. Hani bu şekilde bir proje çalışması yaptık” (Feride).

“Makarna örneğini anlatabilirim, ıı besinler konusunda işte makarnayı işliyoruz. Makarnaları tek tek inceledik, şekillerine baktık, renklerine baktık. ıı işte kokusuna baktık elledik dokunduk sert mi yumuşak mı kavramlarını verdikten sonra, makarnalarla matematik çalışmaları yaptık. Makarnalardan mesela şehir yaptık, makarnalardan güneş yaptık, ev yaptık, araba yaptık. Bunu tekrar kâğıda döktük ve makarna oyunu oynadık, makarna pişmeden önce nasıldı sertti, sonra pişince ne oldu yumuşak oldu bunun hareketlerini yaptık, yaratıcı hareket kullandık. Önce katı hareketler sonra kıvrık hareketler. Müzik eşliğinde dans ettik, oyunlar oynadık. Sonra okulda makarna haşladık, gözlemledik evet makarna katıydı pişti yumuşak oldu. Sonra bunu bir güzel yedik mesela. Böyle işte birbiriyle bağlantılı” (Leman).

Feride ve Leman öğretmenin proje olarak adlandırdıkları çalışmalarındaki konular, salt ürün oluşturma temelli çalışmalarda olduğu gibi önceden belirlenmemektedir. Çocuklar konuya karar verme sürecine dâhil edilmemektedir. Katılımcıların belirlenen konu çerçevesinde çocuklarla birlikte inceleme-gözleme, matematik etkinliği, mutfak etkinliği, sanat etkinliği, drama ve müzik etkinliği şeklinde çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

“Bu ayki konumuz bizim mesela kumaş, biz önce kumaşı tanıyarak başladık. Nedir ne işe yarar?, kumaş çeşitlerini inceleyerek öğrenerek başladık, daha sonra kumaşla ilgilenen terzi giyim atölyeleri gibi yerlere gezilerimiz oluyor. Biz burada kumaşlarla ne yapabiliriz daha sonra kumaşla yapılan başka neler var koltuk, döşeme o tarz şeyler. Bir kotla ipek kumaşın arasındaki fark nedir konuşulabiliyor...”(Neslihan).

“Mesela kumaş projesi önce şey getiriyoruz sınıflara değişik ıı dokularda kumaşlar getiriyoruz... İşte bunların ne olacağını soruyoruz önce çocuklar gözlemliyor bunlar ne olabilir? Nasıl üretilmiştir? Nasıl hazırlanmıştır? Bununla ilgili konuşuyoruz... Daha sonra bununla ilgili ıı belgeseller izledik yani kumaşın nasıl hazırlandığı aşamalarını izledik tek tek çocuklarla birlikte. Ardından kumaşlarla neler yapılır? Sadece kıyafetleri gördüler mesela başka neler yapılabilir diye sorduk...”

Sonrasında terzi mesleğini tanıttık, kumaşlar deyince terzi geliyor insanın aklına. Terzi mesleğini tanıttık, mezureyi tanıttık çocuklara, işte kumaşları kıyafetlere dönüştüren kişilere ne denir? Terzi dediğini öğrendik sonra biz terzinin yerinde olsaydık arkadaşlarımıza hangi kıyafetleri tasarlardık? Nasıl kumaşlar kullanırdık? İşte sert mi, yumuşak mı, tırtıklı mı, pürüzlü mü gibi soruları cevaplandırdık. Yani bu şekilde... Bültenlerimizde her güne yapılan etkinlikler var belki görmüşsünüzdür bilmiyorum, kutucuklar var o kutucukları takip ediyoruz, onun sonunda etkinliğimizde, projemizde bitmiş oluyor” (Nurcan).

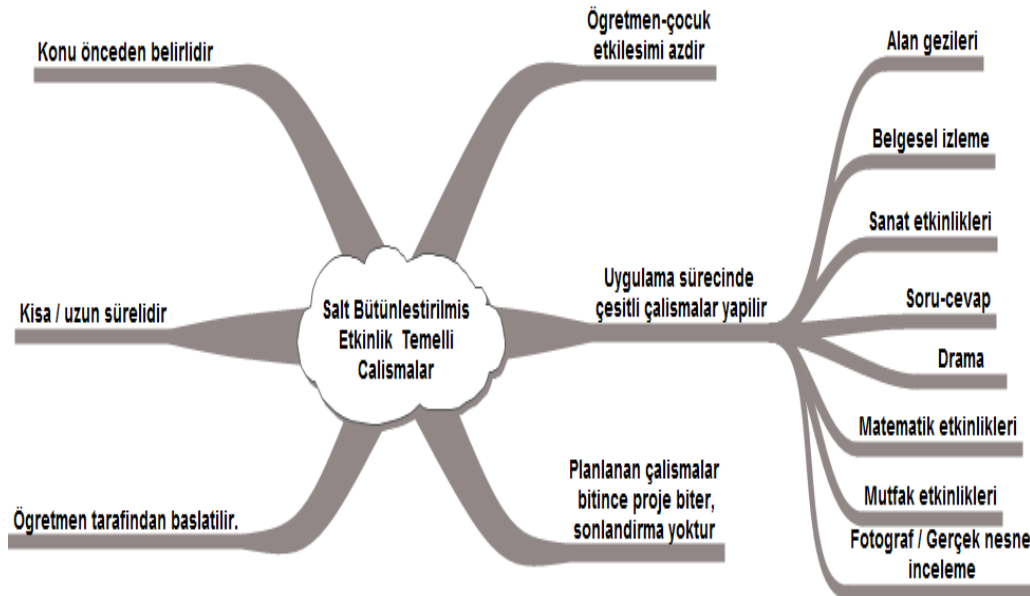
Neslihan ve Nurcan öğretmen, proje olarak adlandırdıkları çalışmalarda, buldukları ayın konusu olan kumaşlar ile ilgili, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat oluşturmak için sınıflarına farklı dokularda kumaş getirdiklerini belirtmektedirler. Çocuklara çeşitli sorular sorarak onların ön bilgilerinin neler olduğunu görmektedirler. Neslihan öğretmen proje çalışması kapsamında, konuyla ilgili alan gezileri yaptıklarını belirtirken, Nurcan öğretmen proje konusuyla ilgili belgesel izlediklerini belirtmiştir. Neslihan öğretmen, farklı dokulardaki kumaşların farklılıkları ile ilgili konuşmalar yaparak projeyi bitirmektedir. Nurcan öğretmen ise çocukların yaratıcılıklarını kullanabilmelerini sağlayacak sorular yoluyla çocuklar ile sohbet ederek projeyi bitirmektedir. Ancak burada Nurcan öğretmenin konuların ve hatta yapılacak etkinliklerin, önceden belirlendiğini, o etkinliklere göre projelerin yapılandırıldığını ve etkinlikler bittiğinde projenin bittiğini belirtmiştir. Bu görüş, çocukların proje sürecinde etkin olmadığının göstergesidir.

“Mesela dün dediğim gibi sabah mesela aşçıyı işleyeceğim için önce oyununu oynattım bir oyun işte ayakkabı çorbası diye bir oyun. Onu oynadık sonra tencerenin içine bir şeyler koyduk, sonra kepçeyle ilgili oyun oynadık, sonra da dedim ki bunları kim kullanır? ... Peki lokantalarda kim yapıyor dedik falan filan neyse işte aşçıya geldik. Şimdi aşçıyı inceledik, fotoğraflarına baktık resimlerine baktık arkasından aşçıyla ilgili yemek yemek istemeyen nunu diye bir kitabımız vardı onu okuduk. İşte sebzeler ülkesi falan diye onları okuduk nasıl yapılıyor diye ve onun üzerine işte bir faaliyetimiz vardı aşçı faaliyetini yaptık, şapkalarını ben hazırladım arkasından yüzlerini çizdirdim aşçının onu da panomuza astık aşçı diye yazdık, işte bunun çıkarımı sonucunda faaliyete döktük, öğleden sonra gittik mutfağımızda ne nerede duruyor tava nereye konuyor kepçe nerede gibi bunları topladık oynadık falan hepsini yaptıktan sonra da canlandırdık” (Kadriye).

Proje çalışmalarını, sadece bütünleştirilmiş etkinliklerin art arda yapılması olarak anlamlandıran katılımcılar, bir konu hakkında çeşitli etkinlikler

yaptıklarını, konunun zamanı bitince projenin de bittiğini vurgulamaktadırlar. Salt ürün oluşturma temelli çalışmalara göre salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalarda çocukların gerçek materyalleri deneyimlemesine, gözlem yapma, sınıflandırma gibi süreçleri kullanmalarına daha çok önem verildiği görülmektedir.

Proje sürecini, salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar olarak adlandıran katılımcıların görüşlerine göre yapılan projede konu önceden bellidir. Projeler kısa ve uzun süreli olabilmektedir. Genellikle 1 aylık çalışmalar yapılmaktadır. Projelerin başlangıcı öğretmen tarafından yapılmaktadır. Çalışmalar esnasında öğretmen-çocuk etkileşimi azdır. Uygulama sürecinde alan gezileri, belgesel izleme, sanat etkinlikleri, soru-cevap etkinlikleri, drama, matematik etkinlikleri, mutfak etkinlikleri, fotoğraf/gerçek nesne inceleme etkinlikleri yapılmaktadır. Planlanan çalışmalar bitince proje biter, sonlandırmaya ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Bu sürece ilişkin yapılan analizde özellikler Şekil 11’ de gösterilmiştir.



Şekil 11. Proje olarak anlamlandırılan salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmaların özellikleri.

Her iki gruptaki katılımcıların, proje olarak adlandırdıkları çalışmalara bakıldığında, Reggio Emilia yaklaşımındaki projeler ile benzerlik göstermediği, çocukların ilgilerinin ve meraklarının göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Çocuklar sadece belirlenmiş konularda yapacakları çalışmada

kullanacakları materyaller konusunda ve ortaya çıkaracakları ürünler konusunda özgür bırakılarak sürecin içinde yer almışlardır.

Katılımcıların Reggio Emilia temelli yaptıklarını belirttikleri örnek projeler incelendiğinde 6 katılımcının sorgulama temelli çalışmaları yani sürecin başından sonuna kadar çocukların sorularının oluştuğu, sorulara derinlemesine araştırmalar yaparak cevap aradıkları, başlangıç, uygulama ve sonlandırma süreçlerinden geçtikleri uzun süreli çalışmaları örnek proje çalışması olarak anlattıkları görülmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların anlattıkları proje örnekleri şu şekildedir:

Şato projesi

“Geçen yıl mesela şato vardı. Onu söyledim onu anlatabiliriz aslında. Bu yine barınaklar temasında konuşulurken dünyadan farklı ev örnekleri gösterilirken acaba ilk insanlar nerelerde yaşamışla başlayan bir şeydi. Mağaralardan çıktı. Sonrasında dallanıp budaklandı ve farklı örnekler göstermeye başladık. Bir hikâye okudum ben şatolarla ilgili, şatoların içerisindeki yaşantıyla ilgili. Çok ilgilerini çekti ve sonrasında şey dedik. Acaba sınıfa bir şey inşa etmek istesek ne inşa ederdik ve herkesin cevabı şato oldu. Üstünden birkaç hafta geçmiş olmasına rağmen çoğunluk şato dedi, kimi igloo dedi, kimi ağaç ev dedi, bir sürü şey çıktı aslında. Oylama yaptık biz de bizim sınıf şatoyu seçti... İlk şey dedim. Şato nedir? Neye benzer? Çizer misiniz? Herkes çizimini yaptı. Sonra şatoyla ilgili videolar izledik. İşte şato yapımı, şatoda kimler yaşamış. Şato neden yapılmış. Çocukların yönlendirdiği sorularla şato hangi malzemelerle yapılır? Tahtadan yapılır mı? Taştan yapılır. Bu şekilde şeye başladık. Onu ilerletirken sonrasında yeni sorular çıktı şatoyla ilgili. Ve dedik ki sınıfımıza şato yapmak istiyoruz evet. Ama biz buraya taş getiremeyiz. Ne kullanabiliriz? Daha öncesinde strafordardan bazı çalışmalar yapmıştık. Dengede durması vesaireyle ilgili. Dediler ki onlar çok hafif, sağlam olabilir. Biz koli kullanabiliriz bunun için. Piazza’ da da koli kullandık mağara yaparken sınıfta da kullanabiliriz. Tamam nasıl yapacağız? Burayı keser misin? Buraya şunu yapar mısın? Onlar bana görev verdi. Ben o görevi yaptım. Sonrasında herkesin şato resimlerini astık. Ne yapmamız gerekiyor diye. Herkes ne yapmış hepsinde ortak olan şey ne? Şatonun üzerindeki şu kare kare dikdörtgenler hepsinde ortak. Hepsi bayrak yapmış. Hepsi büyük bir kapı yapmış. Ortak olan şeyleri belirledik. Onları not ettik. Yanlarına çizdiler. Kapı yapmamız gerekiyor. Şunu yapmamız gerekiyor diye. Adım adım belirlediler... Sonra o taşları strafordan yapmaya karar verdiler. Çünkü önlerinde her türlü malzeme var. Sadece gidip seçiyorlar ve getiriyorlar. Ne renk olur? Sonrasında şatonun renkleri tartışma konusu oldu. Çünkü strafor sarı bir renk ve hoşlarına gitmedi. Araştırdığımız zaman gri oldu. Çünkü, taş rengi olduğu için aslında ve tüm okuldan gri pastel boya topladık. Her sınıfa gidip gri boyanız var mı? gri boyanız var mı? O

kadar devasa bir şey oldu ki gri boyalar sadece yarım duvarımızı boyamaya yetti. Onun dışında bir sürü duvarımız var. Bitmedi ve başka boyamız yok. İşte gri nasıl elde ederiz. Eee ben biliyorum siyahla beyaz karışınca gri olur. Sanat dersinde görmüştüm. Oradan bir şey geldi. Siyahla beyazı karıştırdık ama herkesin grisi farklı oldu. Bu işte çok farklı oldu ne yapsak? Acaba çıkarsak mı? Hayır güzel görünüyor. Tamam kalsın. Bu sefer farklı renklerde oluşmaya başladı. Yine boyamız bitti. Ne yapacağız? Sulu boya denediler. Tutmadı üstünde. Guaj boya denediler. İstedikleri sonuç olmadı. Güzel durmuyor, hayır bunu yapmayalım. Farklı farklı türde boyaları denediler. En son duvar boyasına karar verdiler çünkü, bu bir duvar diye. Gri boya istedik okuldan ve bize gri boya yok diye haber geldi. Hemen şey dediler. Eee siyahla beyaz alın karıştırırız biz. Tamam dediler. Siyahla beyazı aldık. Karıştırdık. Bu sefer büyük fırçalarla duvar boyar gibi boyadılar. Tabi proje devam ederken biz bir yandan normal akışımıza da devam etmemiz gerekiyor. Gün içerisinde belli saatlerimizi ayırabiliyorduk. Mesela çoğu zaman oyun odasına gitmekten vazgeçip orada şatoyu bitirmek için zaman harcayanlar oldu. Siz gidin biz burada bunu yapacağız diye. Koninin üstüne strafordan taşlarımızı yapıştırdık. Onun üstünü boyamaya başladılar. Sonra köşeleri kulelerini oluşturduk. Ve hepsi bayrağa ihtiyacı olduğunu söylediler. Tamam, bayrağa ihtiyaç var peki nasıl bir bayrak yapacağız? Biz kuşlar sınıfıyız ve burası kuşlar imparatorluğu olsun. Kuşlar imparatorluğunun bayrağı olsun. Nasıl olabilir? Kuş çizelim işte. Zaten gözlemsel çizim yapıyorlar. Herkesin kuşu oluyor. Peki dedim nasıl yapacağız? İşte en güzel kuşu şu kişi çiziyor. O yapsın. Sonra şey dedik ama bu hepimizin imparatorluğu ve güzel olmasından ziyade sizin bir şey yapmanız önemli o zaman herkes kendi kuşunu çizsin ve buraya yapıştıralım. Herkes kendi kuşunu çizdi. Yapıştırdık ve bir bayrağımız oldu. Sonra diğer kule içinde şey dediler. Oraya da Türk bayrağı takalım. Çünkü biz Türkiye’de olan kuşlar imparatorluğuyuz. Oraya da Türk bayrağı yaptık. Sonrasında bizim bu karşıda binamız var. Onun inşaatını falan gözlemlemişlerdi. Oradan gelen mühendislerle şeyi konuştular. Sağlam olması gerekiyor. Yıkılmaması gerekiyor. Üç küçük domuzcuk hikâyesini okuduk ve denedik şatomuz yıkılıyor mu yıkılmıyor mu? Şatomuz yıkıldı ve bütün harcadığımız emek, her şey boşa çıktı. İki gün boyunca kendilerine gelediler. Ama ne hiçbir şeyini kaldırdılar düzelttiler. Hiçbir şey yok. İki gün sonunda kendi aralarında konuşurken yakalıyorum. “Melike öğretmen bunun yıkılmasına çok üzüldü. O yüzden buna bir şey yapmamız lazım”. “Ben aslında şatomuz olsun çok istiyordum. Çünkü şato için çok planlarım vardı. Sindirella gibi saçlarımı uzatacaktım”. Kendi aralarındaki konuşmalar. Sonrasında yanıma gelip şey dediler biz şatoyu tamir etmeye karar verdik. Dedim ne yapmamız gerekiyor. Sağlam olması için çok bant yapıştıralım. Milyonlarca belki bant yapıştırdılar yere sabitlemek için. Bunu burasına bir şey takarsam olur, bunu dolaba yapıştırırsam olur. Onlar boyunun erdiği yerleri kendileri yaptı, ermediği bana söyledikleri yerleri ben yaptım. Sonra şatomuzu tekrar eski haline çevirdik. Peki dedim yağmur yağarsa ne olacak üstü açık, işte bu çok büyük bir problem, şatonun içindeki kimsenin ıslanmaması gerekiyor, üstüne ne

yapabiliriz acaba, tül bulup geldiler. Şimdi bunu çatı olarak hayal et bunu oradan sarkıtalım. Bir tane tül koyduk ve şatonun üzerini de kapattık, işte tek tek deniyoruz, yağmur giriyor mu içeriye hayır girmiyor çatısı var, güneş ışığı giriyor mu pencere açmamız lazım pencere açtık güneş ışığı gelsin diye, sağlam oldu mu evet gerçekten sağlam oldu artık vurdular yumrukladılar yıkılmıyor. Çok sağlam. Ondan sonra işte kapı kısmı tamamen açıktı. Bir öğrencim şey dedi, ama dedi yerlerden dedi, timsahlar dolaşacak şatoların etrafında bir yer olur ve orada timsahlar gezer. Eğer kapı açık kalırsa timsah içeri girer. Ve eğer kapı köprü gibi açılmazsa da kimse içeri giremez. Herkes çok doğru söylüyorsun şeklinde yerlere hemen mavi kâğıtları yapıştırdılar. Bu sırada aslında bizim barınaklar projemiz bitti. Projemizin de sonlanması gerekiyordu ama onların o heyecanı benim çok hoşuma gitti ve biz sonlandırmadık. O devam ediyor biz yeni temaya geçtik o sırada. Yerlere kâğıtlar yapıştırdılar işte timsah çizip timsah yapıştırdılar. O sırada temizlik görevlilerimiz o kâğıtları yerde çöp sanıp süpürdü. Branş dersinden geldiklerinde hepsi şokta, kim bizim suyumuzu götürdü, çünkü o su. Sanırım dedim silmişler siz hiç uyarı yazmamışsınız çünkü biz şatonun dışına çıktık artık uyarı yazmanız gerekiyor. Oraya üstlerine çarpı, süpürge ve çarpı, süpürmeyin. Sonra davet ettik okulumuza biz bir şato yapıyoruz şatonun etrafında bir nehir var içerisinde timsahlar var lütfen bunlara dokunmayın. Tamam dediler. Onu tamamladılar. Sonra açılıp kapanabilen bir kapı istediler. O kapıyı ipe bağlayabiliriz dediler. Bu sırada biz hala şato fotoğraflarını incelemeye devam ediyoruz bölüm bölüm, içi nasıl dışı nasıl kapısı nasıl. İşte kapı ahşaptan olması gerekiyor. Ahşap ne kullanabiliriz, dolapları dediler. Peki dolap kaldırıp indirilir mi, hayır. Her şeyi onlar deneyerek birbirleriyle konuşarak, en son onu da kartonu alıp üzerini boyayıp kesip yapıştırdılar kapıları, böyle ve bir kapı oluşturduk. Sonra ip taktık ipe açılıp kapanabiliyor ama o kadar çok denedik ki hemen koptu. Önemli değil böyle kalsın, timsahlar girmesin sorun yok şeklinde devam etti o. baya bir zamanımızı aldı bizim ama çok eğlenceli geçti. Sonrasında şatonun içinde prensler, şövalyeler yaşar, nasıl giyinirler ona değindik. Ne yer ne içerler nasıl zaman geçirirler gibi başka bir boyuta ulaştı. Sonrasında o şato projesi öyle devam etti uzunca bir süre. İçerisine şey yaptılar, kitaplığımız içinde kalmıştı şatonun, oldukça geniş bir şey oldu ve orası bizim kitap merkezimiz oldu sonradan. Onun içerisine kitaplarda beğendiğimiz karakterleri ben onlara çizdiriyordum hani hazırlık olsun diye bazı şeyleri kopyalıyoruz. İşte kapaklarını çizip kopyalamıştık onları yapıştırdılar içerisi süslü gözüksün öyle daha iyi olur diye. Sonrasında o hikâyelerdeki saç aşağıya sarkıtmak için kendileri iplerden saç yaptılar o saç sarkıttılar aşağıya, o da çok hoş oldu onların eklemesiyle. İçinde pencereler var kimi içerden, dramatisasyon alanına da döndü aynı zamanda kukla merkezi gibi bir şey de oldu içinden konuştular dışında bir şeyler canlandırdılar. O serbest grup hep o şatonun etrafında bir şeyler yapmaya devam etti. Değerlendi o da o şekilde... İkinci dönemin tamamı gibi bir şey oldu. Her hafta yeni bir şeyler eklendi. Sürekli eklendi. Etrafına hatta en son yılanlar falan koymuşlardı, çiçek astılar güzel görünsün içinde doğa olsun gibi. Hani onlardan gelen şeyler.

Eklede eklediler ve biz böyle bu güzel ilerlemeyi şey diye değerlendirdik. Diğer sınıflarda da aynı zamanda iglo yapılıyor, ağaç ev yapılıyor inanılmaz projeler çıktı sadece bizim sınıfımıza ait bir şey değil. Biz dedik ki madem bu kadar uğraştılar aylarını aldı, dönem sonunda bir şey yapacaksak bu olmalı. Sonrasında oradan işte şey başladı, şatoda kimler yaşar, onlar dans etmek istese nasıl dans ederler. O klasik müziklerde yaptıkları dansları, eşli dansları izledik, biz bunları yapmak ister miyiz çok sıkıcı geldi bize açıkçası ve biz bunu yapmak istemedik ama onun yerine başka bir şey yapabiliriz. Şatoda insanlar nasıl giyinirler uzun kollar, uzun etekler erkeklerin şövalye, onlar prensliği kabul etmediler şövalye olacaklar, şövalyelerin deri parçadan uzun etekleri vardı onları araştırdık onları çizdik ve onları kraft kâğıdından kostüm yaptık biz. O kostümleri de kendileri yaptılar o da bir zaman aldı. En sonunda da bir dans hocasının desteğiyle nasıl bir dans yapabiliriz diye kızlı erkekli bir dans oluşturduk şövalyelerin dansı. Müziğine kendileri karar verdi. Hocamız bize müzikler getirdi 5 6 tane. Hangisi hoşumuzu gittiyse onun üzerine oldu. Dansta da dans hocamız olmasına rağmen katkıları devam ediyor. Ama prensesler öyle davranamaz şöyle yapmamız lazım, şöyle davranmamız lazım. Ama erkekler şövalyeyiz biz bunu yapamayız. Hayır şeklinde dansı da değiştirdiler bazı yerlerini. En sonunda da müzik öğretmenimiz bize şatoyla ilgili bir şarkı buldu, kendi de bestelemiş olabilir öyle de yapabiliyor bazen. O şarkıyı da söylediler sonunda. Bu bizim gösterimiz oldu. Aslında dönemin başında hiç planladığımız bir şey değildi bir anda onların bize katkı sağlamış olduğu bir şey oldu ve açığa çıktı. Böyle de sonlandı projemiz. Normalde hani çok fazla kostüm dekor kullanmıyoruz. Dekor olarak şey dedik hani yaptığımız şato acaba, ilk yıkıldıktan sonra gerçekten inanılmaz derecede çabaladılar ve çok sağlam oldu. Biz bunu kullanabilir miyiz acaba dedik ve şatoyu çıkardık. Şatomuz bizim dekorumuz oldu ve biz buna çok şaşırdık. Çünkü hani bizim gözümüzde çocuklarla yaptığımız Bir şey biliyorsunuz ne kadar çaba harcasak da hemen kırılan dökülen şeyler oluyor. Ama o kadar sağlam yapmışız ki bir daha yıkılmasın diye onu dekor olarak bile kullanma imkânımız oldu. Onun önünde kendi yaptıkları kıyafetlerle dans ettiler şarkı söylediler. Gösteriden sonra buraya geldi herkes bir tane taşımlı alıp şatonun hatıra olarak eve götürdü” (Melike).

Melike öğretmen, bütün bir dönem boyunca süren projelerini anlatmıştır. Projenin, çocukların sınıfta okunan bir hikâyedeki şatodan etkilenmeleri ve kendi sınıflarına bir şato inşa etmek istemeleri ile başladığı görülmektedir. Melike öğretmen, yapılması olası olan proje ile ilgili sorular sorarak ve resim yaptırarak çocukların ön bilgilerini ortaya koymuştur. Resim çizdirmenin ve sorular sormanın çocukların kendilerini farklı dillerle ifade edebilmeleri için yani yüz dillerini kullanabilmeleri için kullanılmaktadır. Yapılan resimler ve sorulan soruların ardından proje süreci başlamıştır. Tüm proje süresinde çocukların sorular sormaları ve bu sorulara cevap bulma çalışmaları etkindir. Ayrıca bu

süreçte, sorgulama ve problem çözüme becerilerinin kullanıldığı da görülmektedir. Proje sürecinde çeşitli fikirler ortaya atılmakta ve fikirler hep birlikte gözden geçirilmekte ve ortak bir karar verme süreci yaşanmaktadır. Proje sürecinde çocukların araştırmalarını gerçekleştirebilmeleri için zengin çevre imkânlarının sunulduğu, öğretmenin çevre hazırlamanın yanı sıra gözlemci ve dinleyici olduğu çocukların aralarında geçen diyalogları ve oyunları sürekli takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin çocukların araştırmalarını derinleştirebilmeleri için sorular sorduğu, çocukları daha çok araştırmaya ve probleme çözüm bulmaya yönlendirdiği de görülmektedir. Proje çalışmaları sırasında çocuklar birçok farklı etkinlik (Türkçe- dil, sanat, drama, müzik, fen-doğa vb.) yapmaktadırlar. Bu projede ürün oluşturulduktan sonra hemen projenin bitmediği, sürekli eklenerek, değişikliğe uğradığı görülmektedir. Proje sürecinin sonunda bir sonlandırma çalışması yapılarak ürün sınıfta farklı amaçlar için kullanılmıştır ve yıl sonu gösterileri yapılmıştır.

Karıncalar projesi

“İn şeydi hayvanlardı konumuz. Hayvanlar işte yazın hangi hayvanlar var? Aa etrafımızda ne gördük? Karıncaları gördüler işte dışarı çıkınca... Çocuklar sizce karıncalar nerede yaşar? Neler götürür? Nasıl yapar? sorularını sorunca bu sefer araştırmaya yönlendirdik çocukları. Evden araştırdılar fotoğraflarına bakarak ya da resimlerini yaptılar, bir şekilde bir şeyler yaptılar. Her gün bir tanesi gelip onun anlatımını yaptı arkadaşlarına... Bir tane de karınca yuvası kilden, topraktan çamur yaparak ve hamurlardan yaptık. Küçük küçük hamurlardan karıncalar yapmıştık... Bir çocuğun anlattığı şeyler, onun anlatırken resimleri, çalışmaları ve kelimeleri o şekilde yazdık. Panomuza astık... Projeyi ön büroda sergiledik” (Neriman).

Neriman öğretmenin anlattığı projenin, başlangıcının bahçe çalışmalarında karınca görülmesi ve bu konuda sorular sorulmaya başlanması ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmen sorular ile çocuklarda araştırma yapma ihtiyacı hissettirmiştir. Çocukların araştırmalar yaparak arkadaşlarına anlatması çocuklar arası iletişimin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalar sonucu bir karınca yuvası yapılmaya karar verilmiştir ve ortak çalışmalar ile karınca yuvası tamamlanıp, çocukların çalışmaları ve fotoğrafları ile birlikte sergilenmesi yapılmıştır.

Kuşlar projesi

“Kuşlar işte neden kaka yapar? Böyle bir durup dururken oyun oynarken böyle bir soru çıktı. Bunun üzerine kuşlar ile ilgili bir sürü çalışmalar çıktı ortaya. Burada biz sindirime kadar girdik, araştırdık hep birlikte. Kuş kakasıyla başlayıp, beslenmeden tutunda sindirime kadar ve ondan sonra ıı çizim yaptılar ve sonrasında kuşlarla ilgili çalışmalarımızdan sonra kuşlar için kışında gelmesiyle birlikte ağaçlara kuşyemi yapmaya karar verdik çocuklarla. İşte kış gününde kuşlar ne yiyecek diye bir soruyla yapmaya karar verdik çocuklarla ve böyle hem mutfak çalışması da oldu, kuşyemleri yaptık ve bahçemize astık bunları. Yani bu projeye birçok şey öğrenmiş olduk. Kuşlar hakkında bilgiler, sindirim, sosyal sorumluluk gibi her şeye değinmiş olduk hani böyle bir şey proje, burada kendiliğinden zaten geliyor ve hani öğretmen olarak da sen ne olabilir acaba diye hani yaptırım olmadığı için, kendi merakımızla ve çocukların merakıyla gelişen bir şey olduğu için daha hani güzel oluyor” (Çiğdem).

Çiğdem öğretmen, çocuklar arasında geçen bir konuşmadan ve oluşan sorudan yola çıkılarak proje yapıldığını belirtmiştir. Çiğdem öğretmen, yapılan çalışmalar yoluyla çok yönlü bilgi kazanımının gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan projelerin çocukların merakına göre kendiliğinden gelişmesinin öğretmenin de merakını beslediği ve sürecin daha zevkli hale geldiği görülmektedir.

Kitap projesi

“Yaptığım projelerden bir kitap projemiz vardı. Proje şöyle başladı bizim okulumuzda öğrenciler 3 yaşta başlayıp birinci sınıfa gelene kadar 3 yıl burada eğitim görüyorlar genelde, dolayısıyla tecrübeli oluyorlar ilk yıldan sonra. Okulumuza yeni başlayan öğrencilerde oluyor tabii her yıl. Tecrübeli öğrencilerimden biri bir gün yeni başlayan bir öğrencinin sınıfını bulamadığını ve ağladığını fark etmiş. Geldi sınıfa öğretmenim küçük gruptan biri ağlıyordu sınıfını bulamıyordu bende sınıfını gösterdim bence onlara okulumuzu öğretelim diye bir fikirden başladı. Biz onlara bir kitap okumuştuk ve onu çok sevdiler ve daha sonra hadi bunu bizde yapalım mı fikri geldi çocuklardan ve okulu öğretmek için kitaba başladık. Önce okul gezildi sonra her oda ayrı ayrı gezildi, burada kim çalışıyor, ne var diye. Sonra resimlerini yaptılar, fotoğraflar çekip koydular. Fotoğrafları çocuklarla birlikte çektik, önce ben çektim gördüler, sonra onlar çektiler. Bahçemiz, kütüphanemiz, sınıflarımız, müzik odamız okulu tanıttık. Her fikir çocuklardan çıktı ben sadece onlara destek oldum yardım istedikleri yerde ve kitabı oluşturduk, bu kitabı da okulumuza yeni gelen öğrencilere hediye etmeyi kararlaştırdık böylece onların sınıflarını bulamamaları sorununa çözüm bulduk” (Esmâ).

Melike, Neriman, Çiğdem ve Esmâ öğretmen, okul öncesi sınıf öğretmeni olarak çocukların meraklarından çıkan ve ilgileriyle yönlenen, çocukların sorular sordukları, sonrasında sorularına cevap aradıkları, öğretmen ve çocukların işbirliği içerisinde çalışarak gerçekleştirdikleri projelerini anlatmışlardır. Bununla birlikte Atölye öğretmeni olarak çalışan Deniz öğretmen ve Piazza öğretmeni olarak çalışan Ediz öğretmenin proje deneyimleri ise şu şekildedir:

Cırcır böceği projesi

“Bir cırcır böceği buldum ve o cırcır böceğine bir yer yaptım, çocukların dikkatini çekmek için tabi söylemiyorsunuz çocuğa... Böceğe ben bir yer ayarladım, bizim gözlemsel çizim köşemiz var böyle hep istasyonlar var. Gözlemsel çizim köşesinde bir yer ayarladım ve orada arılar, cırcır böceği falan. Konumuzda hayvanlar. Çocuğun biri o cırcır böceğinin diğer böceklerden büyük olduğunu söyledi ve direkt sorgulama, bu şekilde başladı aslında proje bu büyük küçük ilişkisi. Daha sonra o böceğin hangi böcek olduğunu kendi aralarında tartıştılar mesela. Hangi böcek daha küçük, hangi böcek daha büyük?... Daha sonra o böceği aldılar koydular masaya. Bu böcek hangi böcek olabilir tabi ben bunun öncesinde böceklerle alakalı bir kitap koydum kitap köşesine. Ben sadece yönlendiriyorum, bu böceğin ne olduğunu nereden bulabiliriz sizce? Mesela okumayı seven bir çocuk direkt diyor ki kitap köşesinde belki böcekleri anlatan bir kitap bulabiliriz. Gerçekten de gidiyorlar, çünkü ben diyorum ki çocuk bunu düşünebilir deyip olasılıklara göre kitabı koyuyorum. Bunlar gidiyorlar aa diyorlar böcek kitabı var. İşte getiriyorlar bak gördün mü tıpatıp aynısı. Kendi kendilerine öğretiyorlar ben hiç yokum. Okuma yazma bilen çocuklarda var bu arada, onlar okuyorlar arkadaşlarına mesela bazen yanlış okuyorlar bunun adı bu böceği işte cırcır böceği diyip ahh bulduk diye çok seviniyorlar mesela. Ben diyorum ki bu cırcır böceğinin şekli neye benziyor? İşte kaç ayakları var sizce nasıl yürüyor ya da uçuyor mu? Kanatları var mı? Bunu nasıl gözlemleyebiliriz diyorum. Hemen büyüteçlerini gidip alıyorlar, büyüteçleriyle birlikte o böceği hem karanlık ortamda hem de aydınlık ortamda inceliyorlar. İnceledikten sonra birbirleriyle tartışıyorlar işte bunun 6 ayağı var ya da 7 ayağı var bazen sayı saymayı bilmeyenlerde oluyor. Sayı saymayı öğreniyor mesela yanlış sayıyor hayır değil bak şöyle diyor. Ben yokum dediğim gibi hala gözlemciyim. Büyüteçlerle inceledikten sonra ben diyorum ki şuan bu böceği biz nasıl keşfedebiliriz ya da nasıl tekrardan yaratabiliriz? Birisi diyor ki oradan öğretmenim çizelim biz, çizerseniz eğer bunun ikincisini üçüncüsünü oluşturabiliriz... Sonra çocuklar kalemi kâğıdı aldılar, kendileri yapıyorlar ben vermiyorum kalemi kâğıdı. Sadece onların ebatlarına göre diyorum ki küçük boy kâğıt alın, orta boy kâğıt alın ve bir de büyük boy var. Her şeyde yani anaokulu öğretmenleri büyük küçük kavramını öğretiyor ama bizde destek oluyoruz. Mesela bazen diyorum kare bir kâğıt alın ona yapın. Bu şekilde öğrendiklerini de pekiştirmiş oluyoruz. Alıyorlar ve

çiziyorlar ön değerlendirme olarak bu. İşte büyüteçle birlikte baktıktan sonra kanatlarımı var, uçuyor mu, yoksa yürüyor mu, kaç ayağı var bunlar tek tek inceledikten sonra resmini yapıyorlar. Ondan sonra bu sefer yer değiştiriyorlar farklı açılardan bakıyorlar çünkü. O bakış açısını da öğretiyoruz çocuğa tabi. Ben diyor buradan çizersem arkasından çizmiş olurum. Ben buradan çizersem önünden çizmiş olurum çünkü niye gözleri önünde mesela bakın bu gibi konularda çocuğun gelişimi içinde çok önemli. Gözlerinin önde oluşu senin önde olduğunu gösteriyor arkada, önde kavramını öğreniyorlar. Yani bir böcek inandır mısınız bir sürü kavramı öğretiyorsunuz çocuğa, daha sonraki değerlendirme de ikinci, üçüncü ve dördüncü kez yaptırıyorsunuz aynı böceğin resmini, çünkü niye ben diyorum ki çocuklar böceğin acaba diyorum 2 gözü mü var 3 gözü mü var? Ya da kanadı kaç tane? Kanadın üzerinde nasıl bir dokular var? Bu sefer kendi konuma giriyorum biraz. Diyorum ki mesela kanatların üzerinde desenleri, doku ne demek? Direkt ben kendime konu planlıyorum. Böceklerin dokusu olur mu? Hangi nesnelere dokusu olur diyerekten konuyu biraz açıyorum mesela işte bilgisayarda inceliyoruz. Böceklerin dokularına bakıyoruz mesela farklı böceklerin. Onun haricinde işte ön değerlendirme yaptıktan sonra ne öğrendik, ne öğrendiğimizde son değerlendirme oluyor bunların sunumu da tabi ki de benim için önemli zaten sergi olarak. Son değerlendirme sonucunda ne yaptık, ne şekilde yaptık, nasıl öğrendik diye çocuklar başka sınıflara anlatıyorlar” (Deniz)

Deniz öğretmen, çocukların ilgilerini ve meraklarını anlayabilmek için sınıfa okul dışından bulduğu bir cırcır böceğini getirdiğini belirtmiştir. Çocukların o cırcır böceğini fark etmeleri ve diğer böcekler ile karşılaştırma yapmaları ile projenin başladığı görülmektedir. Deniz öğretmen, çocukların proje sürecinde birbirleri ile iletişim kurarak, tartıştıklarını, oluşan problemin olası çözümleri için çevre ortamını önceden zenginleştirdiğini belirtmiştir. Proje sürecinde sürekli olarak gözlem yapan ve çocukları dinleyen Deniz öğretmen, çocukların bilgilerini kendilerinin yapılandırılmalarında onlara rehber olmaktadır. Ayrıca proje sürecinde çeşitli kavramların kendiliğinden öğrenildiği, birçok etkinliğin (Türkçe- dil, matematik, fen-doğa, sanat vb.) yapıldığı görülmektedir. Proje bitiminde ise sorular ile değerlendirme yapılarak ve çocukların öğrendikleri bilgileri başka sınıflardan akranlarına sunarak sonlandırma çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir.

Ahtapot projesi

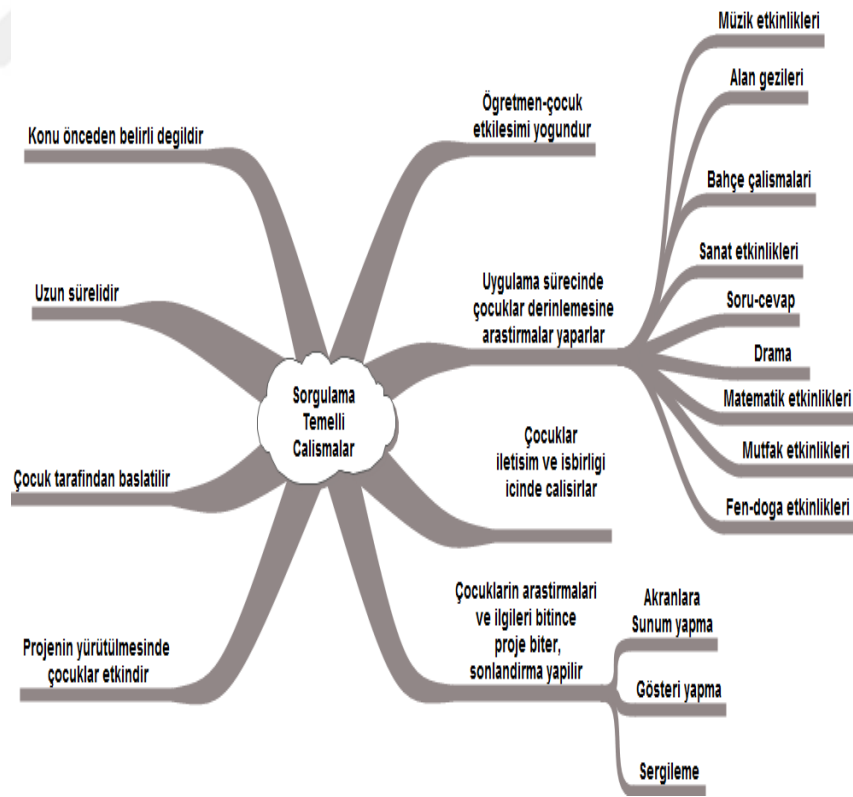
“Mesela bir ahtapot projemiz vardı. Nasıl başladı mı her sınıfın ismi oluyor tabi o zaman küçük sınıfın ismi çocuklar tarafından hayvanlar daha çok sevildiği için deniz canlıları gibi bir fikirden deniz canlıları sınıfı oldu. Herkeste bir hayvan oldu. Kimisi balina olmuş, kimisi fil olmuş falan. Bizim bu isim konusuyla alakamız yok sınıf öğretmenleri yapıyorlar... Piazza’ da atık malzemelerin orada dolaşırken uzun bir şey

görüyor onu bir hayvana benzetiyor, o zamanda hep hayvanlar üzerine düşünüldüğü için. Çocuğun aklında hayvanlar var, deniz canlıları var yani, yatıyor kalkıyor deniz canlıları. Onu görünce aklına hayvanlar geliyor ve diyor ki öğretmenim projenin başladığı an işte ben şu hayvanım, diğer arkadaşım şu hayvan falan. Bizim sınıfımızda ahtapot yok. Oradaki malzemeyi ahtapota benzetmiş. Biz ahtapot yapalım, sınıfımızda ahtapotumuz olsun diyor ve böyle başlıyor. O kendi istediğini söylüyor. Aa diğer arkadaşları da ilgi duyuyor ve böylece ahtapot projesi başlıyor. Ahtapotu nasıl yapacağız bunun tartışmasını yapıyorlar. Böylece ahtapot projemiz başladı. Sürekli yumurta kutuları geliyor bize velilerden bol miktarda. Bir öğrenci o yumurta kutularının ters tarafını şeye benzetti, ahtapotun vantuzlarına. Bunlarla dedi ahtapotun vantuzlarını yapalım. İı tamam nasıl yapacağız? Ahtapotun şöyle vantuzu olur, böyle vantuzu olur. Hadi bakalım öğrenmemiz için bize bir kitap lazım. Bakıyoruz sınıfa hayvanlarla ilgili kitap buluyoruz, açıyoruz, bakıyoruz. Hayır bu bizi kesmedi, kütüphaneye gidelim diyoruz. Kütüphaneye gidiyoruz araştırıyoruz. Ahtapot resimleri çıkarttırıyoruz. Onlara bakıyoruz, internette bilgisayardan bakıyoruz resimlere, belgesellere. İı her yere ahtapot resimlerini koyuyoruz. Ödev gibi şey veriyoruz eve gidince sizde anne babanıza söyleyin internette ahtapot resimlerinin çıktısını alın. Herkesten farklı resimler geliyor aileleriyle konuşuyorlar. Kafada bir ahtapot fikri, simgesi oluşuyor. Birde gerçek resimler kullanıyoruz. Yani kitaptaki gibi çizim resimler değil de gerçek resimler kullanıyoruz. Bu proje 3 ay falan sürdü ama benim o zaman müfredatta çok bir şeyim kalmıyor, konularla bağım kalmıyor. Yani sınıf öğretmenleri ve sanat öğretmenleri başka bir şey yapıyor, ben buna başladım çok iyi gidiyor, tam bir öğrenme oluyor yani sadece ahtapot hayvanını öğrenmiyoruz orada beraber çalışıyorlar, makası almak istiyor, diğeri vermek istemiyor veya bir kutuyu paylaşamıyorlar problem çözüyoruz. İşte dikkatle araçları kullanmayı öğreniyorlar, bir şeyi bağlayamıyor öbür arkadaşı gelip yardım ediyor yani tamamen okulda gibi hissetmiyor çocuklar. Sanki oturmuşlar hepsi çalışıyorlar beni de görmüyorlar öğretmenin olduğunu da görmüyorlar. Nasıl diyeyim hani yetişkin yok, etraflarında büyük yok, engellenme yok ben karşıdan izliyorum. Orayı dağıtarak makaslar, bantlar, tutkallar, boyalar, kağıtlar her şey var malzemelerden ahtapot yapmaya çalışıyorlar. Diyorlar ki ahtapotu yapıyoruz ama ahtapot ten rengi olur, diğeri diyor ki ahtapot ten rengi olmaz kırmızı olur. İddia ediyorlar şimdi hangisi doğru yine tekrar bakıyorlar öğreniyorlar kitaplardan ya da başka bir yerden. Sonra diyorlar ki hıı ten rengi de olabilirmiş kırmızı da olabilirmiş. Öğretmen bir şey söylemiyor yani. Ben hayır ahtapot ten rengi olur veya ahtapot kırmızı olur veya ahtapot böyle olur çocuklar asla öyle bir şey demiyorum. Kendilerinin bulmaları için kitap veriyoruz, ansiklopedi veriyoruz. Resimler gösteriyoruz, ortamı sağlıyoruz hıı ahtapot böyle oluyormuş çünkü biz kütüphaneye gittik, öğretmenim burada ne yazıyor diye soruyorlar okuyoruz. Derin sulardakiler şu renk atıyorum sığ sulardakiler bu renk olabilir demek ki bir renk değil birkaç renk olabilirmiş. En çok bildikleri şey 8 bacaklı oldukları. Baştan beri onu biliyorlardı zaten ama tek bildikleri şey oydu. Sadece ahtapotla ilgili bunu

biliyorlar bu kadar. Ama sonunda ahtapotların soğuk sularda yaşadıkları, şuralarda yaşar, bunu yermiş, vantuzları şu kadar yapışmış, kıvrılmış, ağzı vücudunun ortasındaymış, çok dar yerlerden geçebilmiş gibi bir sürü, araştırma olunca ilgilerini de çekince tam bir tüm grup yoğun bir şekilde öğrendiler. İçeride ve dışarıda çalışmalara devam ettik. Bahçede yaptığımız zamanlarda mesela bunlar çalışmayı yaparken diğer grup bahçeye oyun oynamaya çıkıyor mesela ama hiç oyun oynamıyorlar gelip bizle çalışıyorlar. Böyle ahtapot projesini yaptık. Sonucunda ahtapotu biz üç boyutlu bir şekilde yaptık. Çocuklar yumurta kutularını kullandılar, bir de kafasını yapmak istediler kafasını nasıl yapacağız dedik, işte yuvarlak olması lazım ama top gibi de olmayacak çünkü ahtapotun kafası böyle uzuyor. Ondan sonra top gibi olmayan ama uzayan bir şey ne olabilir ne olabilir. Baktılar ettiler o zaman 23 Nisan'dan kalan balonlar vardı bir tane balonda esnemiş böyle sönmek üzere böyle yanlarından hafif bastığımız zaman tam bir ahtapot kafası oluyor. Ona karar verip o kafasını da ekledikten sonra bu ahtapotu ne yapacağız, nereye koyacağız. Bu ahtapot büyük oldu evet biz bu kadar büyük olacağını beklemiyorduk sınıfımıza sığmaz. O zaman sınıfımıza yakın bir yere bu ahtapotu koyalım herkes görsün. Ama hayır oraya koymayalım çünkü koyarsak insanlar üzerinden geçer, ahtapotun bacağı kırılır. Buraya koyalım, tamam buraya koyalım. Bir yere koyuldu. İyine öğretmen bir şey yapmıyor, yaşayarak sonucunu görecekler. Oraya koyduktan sonra ahtapot oradan düştü. Bir bacağı koptu üzüldüler falan bu bacağı nasıl yapıştıracağız hayır merdiven getirin, merdiven getiriyoruz. Onu oradan alalım bacağımı tamir edelim, yapıştıralım. Yapıştırılan yeri tekrar aynı boyayı karıştırıp turuncu, sarı ve kırmızı boyayı karıştırmışlardı. Tekrar aynı boyayı karıştıralım o bacağının üzerine sürelim çünkü orası yara bandı yapışmış gibi görünüyor ama bizim ahtapotumuz sağlıklı çünkü balık yiyor. Oradan yiyeceklere de geliyor mesela balık yiyor, balık yemek sağlıklıdır gibi. Onu sonra daha yüksek bir yere asmak istediler. Çünkü daha yüksek bir yere asarlarsa ahtapot güvende duracak orada. Oraya asıldı bunları yaparken tabi ben sürekli fotoğraf çekiyorum, her öğretmenin fotoğraf makinesi var. Sürekli fotoğraflar, sürekli fotoğraflar. Söyledikleri şeyleri yazıyoruz. Ahtapotu astık yani bir sergileme de oluyor orada. Peki bu ahtapotu bize geldikleri zaman misafirlerimiz, gördükleri zaman merak edecekler bunu biz buraya neden koyduk, ne yapacağız işte biz buraya ahtapotu koyduk çünkü şöyle oldu. Oraya hikâyesini yazdık. Bütün sene boyunca sergiledik. Sene sonunda portfolyo sunumlarından sonra ahtapotu alıp götürmek istediler, heykel gibi bir şey oldu. Yazlığımızın bahçesine koyalım diyen oldu falan yani birkaç öğrenci istediği için veremedik birine. Sonra o ahtapotun yapımında kaç çocuk çalıştıysa o kadar parçaya böldük, herkes bir parçasını aldı götürdü. Çok değerliydi onlar için” (Ediz).

Proje sürecini, sorgulama temelli çalışmalar olarak adlandıran katılımcıların görüşlerine göre yapılan projede konu önceden belli değildir. Projelerde konular çocukların ilgi ve meraklarından yola çıkılarak oluşturulur. Projeler uzun süreli

yapılan çalışmalardır. Genellikle 3-4 aylık çalışmalar yapılmaktadır. Projelerin başlangıcı çocuklar tarafından yapılmaktadır. Çalışmalar esnasında öğretmen-çocuk etkileşiminin oldukça yoğun olması ile birlikte çocuklar arası etkileşim de oldukça yoğundur. Çocuklar işbirliği içerisinde birlikte çalışırlar. Öğretmen onlarla birlikte çalışır ve sürekli olarak onları gözlemler, aralarındaki diyalogları dinler. Gerekli durumlarda onlara yardımcı olur. Bazı durumlarda çocukların araştırmalarını derinleştirebilmeleri veya araştırma yapma ihtiyacı hissedebilmeleri için çeşitli sorular sorar. Ayrıca çocukların araştırmalarını yapabilmeleri için uygun çevre şartlarını oluşturur. Uygulama sürecinde alan gezileri, bahçe çalışmaları, sanat etkinlikleri, soru-cevap etkinlikleri, drama, matematik etkinlikleri, mutfak etkinlikleri ve fen doğa etkinlikleri gibi çalışmalar yapılmaktadır. Çocukların araştırmaları bitince ya da ilgileri başka bir konuya doğru yöneldiğinde proje sonlandırma aşamasına geçilir. Sonlandırma çalışmalarında yapılan projede edinilen bilgiler diğer akranlara sunulur ya da ailelerin de katılımıyla gösteriler yapılır veya oluşturulan ürünler sergilenir. Bu sürece ilişkin yapılan analizde özellikler Şekil 12’ de gösterilmiştir.



Şekil 12. Proje olarak anılandırılan sorgulama temelli çalışmaların özellikleri.

Proje çalışmalarını, sorgulama temelli olarak yapılan çalışmalar olarak anlamlandıran katılımcılar, çocukların her fikrine değer verdiklerini, projenin, başından sonuna kadar çocukların deneyimleri üzerine kurulduğunu, sürecin çocukların meraklarına ve ilgilerine göre ilerlediğini vurgulamaktadırlar. Bu katılımcıların ortak özelliklerine bakıldığında, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, konferanslara katıldıkları görülmektedir. Ayrıca bu katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde yerleşme aşamasında oldukları da görülmektedir. Yani diğer katılımcıların, yaklaşımı özümseme sürecinde oldukları düşünüldüğünde henüz yaklaşımı tam olarak özümseyemedikleri söylenebilir. Bununla birlikte daha önce Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim almayan ve yaşları 38 üzeri olan katılımcıların sorgulama temelli çalışmalar yapmadıkları, proje sürecini ürün oluşturma veya art arda bütünleştirilmiş etkinlik yapma olarak anlamlandırdıkları görülmektedir.

Katılımcıların, proje süreçlerini nasıl anlamlandırıp uyguladıkları incelendiğinde sürecin başından sonuna kadar çocukların aktif oldukları, sorular sordukları, meraklarını gidermek için araştırmalar yaptıkları, işbirliği içerisinde çalışarak yaptıkları çalışmalardan zevk aldıkları ve çok yönlü bilgi edinimini ilk elden yaşayarak deneyimledikleri çalışmaların sorgulama temelli çalışmalar olduğu görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımındaki “progettazione” kavramına bakıldığında sorgulama temelli projelerin bu kavramda yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan 20 katılımcının, Reggio Emilia temelli uygulamalar yaptıkları göz önüne alındığında 6 katılımcının yaptıkları projelerin Reggio Emilia yaklaşımındaki “progettazione” kavramı ile benzerlik göstermesi yaklaşımın bu prensibinin katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılmadığını gösterebilir.

Dokümantasyon

Uygulama sürecinde dokümantasyon kategorisi, katılımcıların belgelendirme olarak da adlandırılabilir çalışmalarda hangi araçları kullandıklarının ve bu araçları hangi amaçlar için kullandıklarının özelliklerini açıklamaktadır. Bu kategoriye ilişkin kodlar “*Anekdote kullanmak*”, “*Portfolyo kullanmak*”, “*Gelişim raporları kullanmak*”, “*Gözlem kullanmak*” ve “*Fotoğraf*

ve video kullanmak”, “Çocuğu tanımak için kullanmak”, “Değerlendirme yapmak için kullanmak” ve “Öğrenmeyi görünür kılmak için kullanmak” olarak belirlenerek tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların Dokümantasyona İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Dokümantasyon	Anekdot kullanmak
	Portfolyo kullanmak
	Gelişim raporları kullanmak
	Gözlem kullanmak
	Fotoğraf ve video kullanmak
	Çocuğu tanımak için kullanmak
	Değerlendirme yapmak için kullanmak
	Öğrenmeyi görünür kılmak için kullanmak

Katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaları sırasında dokümantasyon aracı olarak anekdot, portfolyo, gelişim raporları, gözlem, fotoğraf ve video kullandıklarını belirtmişlerdir. Dokümantasyon sürecinde Ediz, Kadriye, Lale, Sinem ve Özlem öğretmen, *anekdotu* kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya görüşleri şu şekildedir:

“Her şeyi not alıyoruz” (Canan).

“Sürekli çocuğun servisten eve gidişine kadar serviste ki ilişkilerine kadar hep anekdot tutuyoruz burada” (Deniz).

“...Yazıyoruz dokümantasyonda.... Anekdot dediğimiz işte not almayı kullanıyoruz” (Lale).

“... yazarak evet daha çok yazarak. Not tutuyoruz” (Sinem).

“Akşam yani gidince ben kesinlikle not alıyorum” (Özlem).

Yukarıdaki görüşlerde görüldüğü üzere katılımcılar (Canan, Deniz, Sinem ve Özlem), dokümantasyonda çocukların gözlemlendiğini ve not alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca dokümantasyon yaparken farklı olarak *portfolyo* kullandıklarını belirten katılımcılar mevcuttur. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Portfolyo yapıyoruz” (Aslıhan).

“Ben ı şöyle ben portfolyo şeklinde yapıyorum ama bazen de tema sonunda çocuklara veriyorum çalışmaları” (Deniz).

“Her ay velilere portfolyo gönderiyoruz” (Leman).

Aslıhan, Deniz ve Leman öğretmenin dokümantasyon aracı olarak çocukların çalışmalarının bir araya getirildiği portfolyo dosyalarını kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan Aslıhan, Deniz, Meryem, Nurcan ve Özlem öğretmen dokümantasyon yaparken gelişim raporları kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Biz çocukların gelişimlerine göre gözlemlerimizi belirli bir formlarımız var haftalık onlara dolduruyoruz... Her çocuğa özel bir form dolduruyoruz biz” (Aslıhan).

“Doldurduğumuz gelişim dosyaları var” (Deniz).

“Birinci dönem ve ikinci dönem şeklinde gelişim dosyaları oluyor. Orada çocuğun hani sosyal açıdan ne durumda? Psikomotor açıdan ne durumda orada yansıtıyoruz” (Meryem).

“Aylık rapor yazıyoruz, gelişim raporları” (Nurcan).

“Her dönem sonunda da karneyle birlikte ciddi bir rapor yazıp veriyoruz velilere. İşte sanatsal alanda başladığında böyleydi, ilgisi yoktu katılmak istemiyordu sonradan ilgilenmeye ve katılmaya başladı gibi. Örnekler mutlaka veriyoruz raporlarda” (Özlem).

Yukarıdaki görüşlerden görüldüğü üzere, çocukların gelişimlerini kaydetmek ve değerlendirmek amacıyla Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda öğretmenler haftalık, aylık veya dönemlik olarak gelişim raporlarının kullanıldığı görülmektedir.

Dokümantasyon yaparken *gözlemi* kullandıklarını belirten katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Gözlem yapıyoruz bol bol” (Çiğdem).

“Sürekli gözlem yapıyorum” (Esin).

“Gözlem yapıyoruz” (Sinem).

“Gözlemliyoruz tabi çocukları” (Nurcan).

“Biz de burada sürekli gözlemler yapıyoruz” (Özlem).

Katılımcılardan Çiğdem, Esin, Sinem, Nurcan ve Özlem öğretmen dokümantasyon sürecinde sürekli olarak çocukları gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen araçlardan farklı olarak ise Aslıhan, Canan, Çiğdem, Ediz, Esmâ, Kadriye, Lale, Leman, Melike, Meryem, Nurcan ve Deniz öğretmen dokümantasyon yaparken fotoğraf ve video kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bol bol fotoğraf çekeriz” (Aslıhan).

“Her zaman fotoğraf çekiliyor tabi çocuklar etkinlik yaparken falan” (Canan).

“Fotoğraflar, videolar çekiyoruz sürekli” (Çiğdem).

“...çünkü daha yüksek bir yere asarlarsa ahtapot güvende duracak orada. Oraya asıldı bunları yaparken tabi ben sürekli fotoğraf çekiyorum, her öğretmenin fotoğraf makinesi var. Sürekli fotoğraflar, sürekli fotoğraflar” (Ediz).

“İşte burada çalışmanın güzelliği her öğretmenin kendine ait fotoğraf makinesi var... Yapılan etkinliklerin hepsinin tek tek fotoğraflarını çekiyoruz onu bilgisayar ortamına aktarıp, ne yaptık, nasıl yaptık, niye yaptık onları yazıp dokümantasyon yapıyoruz” (Esmâ).

“Fotoğraf kullanıyoruz... Gittik araştırdık mutfağımızda nerede duruyor tava nereye konuyor kepçe nerede gibi bunları topladık oynadık falan hepsini yaptıktan sonra da canlandırdık. Ben videoya çektim onu ve sonrada bunu izledik (Kadriye).

“Fotoğraflar, videolar çekiyoruz... En çok fotoğraf kullanılıyor” (Lale).

“Resim çok çekiyoruz” (Leman).

“Hem yapılan çalışmayı fotoğraflamak, bazen videoya çekmek. Bunu düzgün bir şekilde aktarabilmek. Bu tarz şeylerde zaman alıyor. O yüzden sınıfta bitmiyor devamı da mutlaka var. Devam ediyor” (Melike).

“Genelde fotoğraf kullanıyoruz... Bazen videoya çektiğimizde oluyor” (Meryem).

“Çocuklar tek tek deniyorlar fotoğraflarını da çekiyoruz” (Nurcan).

“Öğrencilerle yaptığımız projelerin görüntüleri, fotoğrafları... Projenin açıklaması, nereden nereye kadar nasıl başladık, süreç nasıl ilerledi ve nasıl bitirdik gibi fotoğraflarla kanıtlayıp... aa diyorlar böcek kitabı var... İşte getiriyorlar bak gördün mü tıpatıp aynısı. Kendi kendilerine öğretiyorlar ben hiç yokum. Ben sadece fotoğraflıyorum. Ne yapıyorlar? Hangi istasyonlara kaç kez uğradılar? Bunlar çok önemli” (Deniz).

Yukarıda görüldüğü üzere katılımcılar, çalışmalar sırasında sürekli olarak fotoğraf ve video çekimlerini kullanmaktadırlar. Esmâ öğretmen, okullarında her öğretmene birer fotoğraf makinesi verildiğini, çocukların çalışmaları sırasında

öğretmenin çocukların fotoğraflarını çektiğini, sonrasında bu fotoğrafların altına hikâyelerinin yazıldığını belirtmiştir.

Genel olarak görüşler incelendiğinde katılımcıların, dokümantasyonu anekdot, gözlem, portfolyo, gelişim raporları, fotoğraf ve video gibi çeşitli araçları tek tek kullanarak gerçekleştirdikleri gibi birkaçını birlikte kullanarak gerçekleştirdikleri de görülmektedir. Katılımcıların en çok kullandıkları aracın ise fotoğraf ve video olduğu görülmektedir.

Dokümantasyonu çeşitli araçlar kullanarak gerçekleştiren katılımcıların, bu dokümantasyon araçlarını ne amaçla kullandıkları yani dokümantasyonun neden yapıldığı analiz edilmiştir. Katılımcılardan bazısı, dokümantasyonu çocukların ilgilerini anlayabilmek, çocukların diğer arkadaşları ile nasıl iletişim kurduklarını görmek, nelerle oynadıklarını görmek, etkinliklerdeki seçimlerini anlamak kısacası çocukları tanımak için kullanmaktadırlar. Dokümantasyon yapma amacının *çocuğu tanımak* olduğu belirlenen katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bunlar gidiyorlar aa diyorlar böcek kitabı var, işte getiriyorlar bak gördün mü tıpatıp aynısı. Kendi kendilerine öğretiyorlar ben hiç yokum. Ben sadece fotoğraflıyorum. Ne yapıyorlar? Hangi istasyonlara kaç kez uğradılar? Bunlar çok önemli” (Deniz).

“İı kim kiminle nasıl ilişki kuruyor? Bütün o dinamikleri görmek adına gözlemler çok önemli” (Lale).

“İı gözlem yaparken kaza olmamasına çok dikkat ediyoruz ve oyuncakları kullanım amaçlarına göre nasıl kullandıklarına... Evcilik köşesinde nasıl oynadıklarına, ya da legoları nasıl kullandıklarına dikkat ediyoruz” (Sinem).

Katılımcılardan Deniz, Lale ve Sinem öğretmen dokümantasyonu çocukların sınıfın hangi kısımlarında oynadıklarını, kimlerle nasıl iletişim kurduklarını ve sınıfta oyun oynarken ne düşündüklerini anlayabilmek yani çocukları tanıyabilmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

“O sırada atıyorum yoğurma maddesine geçti, hangi renk kullandı onu yazıyorum. Ve ıı niçin bunu yaptı? Ne yaptı? Neden bunu yaptı?... Onlar bulmaya çalışıyor hangi hayvan olduğunu, peki bu hayvan ne düşündü acaba? Diyorum kendini bir an kukla sahnesinde buldu acaba diye diye onlar kendi düşüncelerini aktarıyorlar zaten. Orada direkt not alıyorum” (Canan).

“Oyunlarda nasıl roller alıyorlar? Birbirlerine vurma var mı? Daha çekinik mi daha atılgan mı? Oyun kurabiliyor mu? Oyuna ilgisi nasıl? Bir oyunda ne kadar süre

durabiliyor? Çabuk mu sıkılıyor devam ettiriyor mu? Yaratıcılığına bakıyorum neler yapmış? Mesela legolarla oynuyor onlarda ne yapmış ne üretmiş, neye ilgi duyuyor? Ya da evcilik köşesinde diğer çocuklara nasıl davranıyor? Gün içinde daha çok hangi merkezlerde oynuyor? Hep bunları gözlemliyoruz... ” (Leman).

Canan öğretmen, çocukların çalışmalar sırasında hangi rengi tercih ettiklerini, sergiledikleri davranışların neler olduğunu, neden o davranışı sergilediklerini ve ne düşündüklerini anlayabilmek için çocukları gözlemlediğini ve not aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Leman öğretmenin de çocukları tanıyabilmek için, oyunlarda aldıkları rollerin neler olduğunu, sosyal girişimlerini, hangi türde oyunlara ilgi duyduklarını, dikkat sürelerini, ilgi duyduğu alanların neler olduğunu, arkadaşlarına davranış biçimlerini, gün içinde en çok hangi merkezde oyun oynadıklarını belirleyebilmek için dökümantasyonu kullandığı görülmektedir.

Aslıhan, Esmâ, Meryem ve Özlem öğretmen, dokümantasyonu, çocukların gelişim alanlarındaki, öğrenmelerindeki ilerlemeyi görmek yani *değerlendirme yapmak* amacıyla kullandıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“Biz portfolyolarda şöyle yapıyoruz, öncesi sonrası. İlk olarak okula başladığında yaptığı resim sonraki, bir yuvarlama tekniği öncesi sonrası. İşte 4 ay sonra gibi” (Aslıhan).

“Bütün ünite temalarımızı, neler yaptığımızı mı işte sonuçlarını, neler iyi gitti, neler iyi gitmedi, hangi aktivite oldu, çocuğun tepkisi neydi, o gözlemler falan resimler derken onlarla ilgileniyoruz” (Esmâ).

“Birinci dönem ve ikinci dönem şeklinde gelişim dosyaları oluyor. Orada çocuğun hani sosyal açıdan ne durumda? Psikomotor açıdan ne durumda orada yansıtıyoruz” (Meryem).

“Her dönem sonunda da karneyle birlikte ciddi bir rapor yazıp veriyoruz velilere. İşte sanatsal alanda başladığında böyleydi, ilgisi yoktu katılmak istemiyordu sonradan ilgilenmeye ve katılmaya başladı gibi. Örnekler mutlaka veriyoruz raporlarda” (Özlem).

Yukarıda görüldüğü üzere Aslıhan, Meryem ve Özlem öğretmenin dokümantasyonu çocukları değerlendirmek için kullandıkları görülmektedir. Bunlardan farklı olarak Esmâ öğretmen, çocuğun değerlendirilmesinin yanı sıra, programın da değerlendirilmesinin yapıldığını örneklendirmiştir.

Katılımcılardan Canan, Güzin, Leman, Meryem, Nurcan, Çiğdem ve Aslıhan öğretmen, dokümantasyonu öğrenme sürecinden ailelerin haberdar

olmaları için yani *öğrenme sürecini görünür kılmak* için kullanmaktadırlar. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Her zaman fotoğraf çekiliyor tabii çocuklar etkinlik yaparken falan çekiliyor ve yayınlıyor veliler açısından” (Canan).

“Velilerin çocukların neler yaptığını görebileceği dökümanların hazırlanması...” (Güzin).

“Her ay velilere portfolyo gönderiyoruz, internet üzerinden de resimleri paylaşıyoruz çocuklarının neler öğrendiklerini görebilsinler diye”(Leman).

“Genelde fotoğraf kullanıyoruz, velilerde görmek istiyorlar. Bazen videoya çektiğimizde oluyor. O konu üzerinde konuşurken. Faaliyetler ve projeler yapılırken konu tekrarları da oluyor. Bu hayvanlar nerede yaşıyor ya da neler yiyebilirler gibi” (Meryem).

“Fotoğraflarını da çekiyoruz sitemize de koyuyoruz velilerimizin görmesi için” (Nurcan).

“Yani bizim her şeyimiz anekdot ve fotoğraflar olduğu için bunu size gösterebiliyorum, unutulmuyor bu şekilde neler yapıldığı” (Çiğdem).

“Portfolyoları ailelere gönderiyoruz, sayfalarımız var onların içine yapıştırılıyor ve onun hikâyesini yazıyoruz. Yaptıktan sonra çocukla konuşuyoruz işte şu şu projemizde köstebek deyim, toprağın altında yaşayan köstebekleri öğrendik, Lina köstebeğin havuç yediğini düşündüğü için havuç çizdi ve boyadı. Ya da toprağın altında yaşayan hayvanlardan diyelim ki tavşan, tavşanında havuç yediğini öğrendi ve onu çizmeyi tercih etti diye hikâyeleştiriyoruz. Veli onu okuduğu anda çocuğunun neler düşündüğünü niye yaptığını sadece boş bir resme değil de onunla da anlayabiliyor” (Aslıhan).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Canan, Güzin, Leman, Nurcan ve Aslıhan öğretmenin, dökümantasyonu ailelerin çocukların öğrenme süreçlerini görebilmeleri için kullandıkları görülmektedir. Bunlardan farklı olarak, Meryem öğretmen, dokümantasyonda çekilen fotoğraf ve videoların çocukların kendi öğrenmelerini görmeleri ve konu tekrarı yapılması için kullandığını belirtmiştir. Çiğdem öğretmen ise dokümantasyon sayesinde yapılanların unutulmadığını, tekrar gözden geçirilebileceğini vurgulamıştır.

Katılımcıların dokümantasyonu anlamlandırma şekilleri genel olarak irdelendiğinde, dokümantasyon, çocukların bir bütün olarak tanınması, eğitim sürecinde neler yaptıklarının ortaya konulması, gelişim ve öğrenmelerinin

değerlendirilebilmesi için anekdot, gelişim raporları, gözlem, portfolyo, fotoğraf ve video gibi araçların kullanılmasıdır.

Uygulamada yaşanan sorunlar

Uygulamada yaşanan sorunlar kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında eğitim öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi tüm basamaklarında yaşadıkları sorunların neler olduğunu açıklamaktadır. Bu kategorinin kodları “*Reggio Emilia yaklaşımında programın net olmaması*”, “*ailelerin aşırı korumacı tavırları*”, “*zamanın yetmemesi*”, “*fiziksel alan yetersizliği*”, “*materyal eksikliği*”, “*çocukların projeden sıkılmaları*”, “*öğretmen yetersizliği*”, “*Küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma*” olarak belirlenerek tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların Uygulamada Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Uygulamada yaşanan sorunlar	Reggio Emilia yaklaşımında programın net olmaması
	Ailelerin aşırı korumacı tavırları
	Zamanın yetmemesi
	Fiziksel alan yetersizliği
	Materyal eksikliği
	Çocukların projeden sıkılmaları
	Öğretmen yetersizliği
	Küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma

Katılımcılar (Esin, Meryem, Leman ve Melike), Reggio Emilia yaklaşımının *programın net olmamasının* yani yaklaşımdan esinlenen ya da temel alınarak çalışmalar yapılmasının avantaj ve dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Biz bu yaklaşımı Montessori falan gibi alıp aynen uygulamıyoruz o yüzden esinlenme deniyor ya zaten. Kültür olarak bize uygun kısımlarını uyguluyoruz, uygun olmayan kısımlarını uygulamayız esnek yani ki bence uygulanamayacak bir kısmı da yok bence” (Esin).

“Biz zaten burada birebir Reggio uyguluyoruz demiyoruz Reggio’ dan uygulamalar yapıyoruz diyoruz düşüncesini uyguluyoruz aslında genelde Avrupa’da ki sistemler aynı temele dayanıyor muş müdürümüz yıllarca orada çalışmış o sistemi

buraya getirmiş. O yüzden düşüncesi bize uygun olduğu için sorun yaşamıyoruz. Esnek çünkü bir çocuk bir şeyi isterse yapar istemezse yapmaz” (Meryem).

“...ilk uygulamalar sırasında baya zorlandık çünkü esnek diyoruz falan ama aslında bilgisizdik. O yüzden baya sıkıntı yaşadık. Eğitim koordinatörümüzün verdiği bilgi kadar biliyorduk, kaynaklar hep İngilizce ve İtalyancaymış biz okuyup anlayamıyoruz falan. Yanlış bir şey yapmamak içinde daha çok araştırmak, daha dikkatli olmak gerek tabii... Bir de böyle adım adım bir program olmadığı için ilk zamanlar ne yapalım nasıl yapalım afallamıştık”(Leman).

“Aslında bizim için Reggio Emilia’ nın temel felsefesi önemli ne yapılacağı konusunda yol gösteriyor fakat tam bir netlikte olmadığı için bunu kötü yönde kullanan okullarda var mesela duyuyoruz biz, şu okul yeni açılmış Reggio’ ymuş deniyor bir bakıyorsun Reggio ile alakası yok” (Melike).

Katılımcıların görüşlerine göre yaklaşımın paket program olmamasının öğretmenlere uygulama sırasında esneklik sağlaması, kendi kültürlerine uygun olduğu şekilde yapılandırılması konusunda özgür olmalarını sağladıkları düşünülebilir. Bunun yanı sıra katılımcılar, hazır bir program olmadığı için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yanlış ya da eksik çalışma yapmamak için daha fazla araştırmacı olmaları ve daha dikkatli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı okulların Reggio Emilia temelli uygulamalar yaptığını belirttiklerini fakat program net olmadığı için bu yaklaşımın sadece ismini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Uygulamalar sırasında, katılımcılardan Aylin, Esmâ, Kadriye ve Özlem öğretmen, *ailelerin aşırı korumacı tavırları* yüzünden sorunlar yaşadıklarını belirterek görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Velilerle oluyor yani çocuk doğa yürüyüşünde yere oturmasın. Doğa yürüyüşünde şunu yapmasın. Oysaki o etkinlik onu gerektiriyor ve zaten 2-3 dakika oturuyor sonra zaten değişiyor etkinlik ama velilerden gelen dönütler bazen eğitime ket vurabiliyor. Doğa yürüyüşüne gitmesin bugün diyor, okula geldiğimizde o çocuk 1-0 geride, doğa yürüyüşünde neler yaptığımızdan bihaber. İşte yürüyüşün devamı olan etkinlik olabiliyor orada topladığımız malzemelerle başka bir şey yapıyor oluyoruz. Beyin yapıyoruz mesela, çocuk işte ben toplayamadım arkadaşım bana verir misin işte falan gibi şeyler olabiliyor” (Aylin).

Aylin öğretmenin görüşlerine göre, ailelerin çocuklarının hastalanmalarından korktukları için özellikle doğa yürüyüşlerine katılmalarını istemedikleri görülmektedir. Bu durumda Aylin öğretmen eğitim süreçlerinin

bölündüğünü ve bu konuda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle annelerin korumacı olduklarını vurgulayan Esma öğretmen, ailelerin ilk zamanlarda alan gezilerine gidileceği zaman tedirgin olduklarını fakat alınan önlemler ve kurulan güçlü iletişim sayesinde bu sorunun üstesinden geldiklerini ifade etmiştir.

“Bazı anneler var ki çok korumacı... Biz sınıfta 3 öğretmeniz ve geziye gideceğimiz zaman yanımızda bir destek öğretmenimiz daha gelir, yanımızda sularımız, ilk yardım çantamız bunlar mutlaka arabamızda olur. O anlamda başta hani ilk velilik ve okul deneyimi yaşayan velilerde biraz böyle bir şey oluyor gezilerimiz çok olduğu için” (Esma).

“Daha çok hani velilerinde buna şeyi oluyor. Mesela kışın her gün ben bahçeyi de kullanacağım deseniz bir müddet sonra veliden de tepki alıyorsunuz... Yani mesela şu da olabiliyor diyoruz ki kullandığımız boyalar tamamen sağlıklı dünyaca da bilinmiş maddi olarak da hani araştırıyoruz parasını da veriyoruz. Özellikle bu elimizin değdiği malzemeler yani biz kil dersi için ya da kille çamurla çömlek yapacaksak inanın bize Nevşehir’den Avanos’tan geliyor, özel alıyoruz. Onlarla oynadıktan sonra elleriniz yumuşacık oluyor ama bazen veli buna ikna olmuyor hayır olmaz ben istemiyorum çocuğumun alerjisi var gibi ama çocuğunuz için alerji yapmayacak şöyle böyle desek de hayır ben çocuğumun yapmasını istemiyorum, zaten üstü de kirleniyor gibi geri dönütler oluyor” (Kadriye).

Kadriye öğretmen kış aylarında bahçe kullanımında ailelerden tepki aldıklarını ya da çocukların alerjisi olduğundan ve hatta kıyafetlerinin kirlenmesinden dolayı kimi ailelerin bazı materyaller ile çalışma yapmalarını istemediklerini belirtmiştir. Ailelerin pedagojik olarak bilgisiz olduğunu vurgulayan Özlem öğretmen, yaklaşımın faydalarını ailelere anlatırken, ailelerin malzemeler konusunda güvenlik işlevine takıldıklarını ve bu konuda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

“Aileler dediğim gibi hani pedagojik alanda gerçekten çok bilgisiz oldukları için yani kumla bile oynamasına, biz getiriyoruz kum koyuyoruz sınıfın ortasına. İçine bir şeyler saklıyoruz diyoruz ki çocuğa ara içinde bul, hisset o kumları, elini sok. çocuğun çok ilgisini çekiyor hoşuna gidiyor ama veli geliyor anlatıyoruz Avrupa’ daki sistemle çalışıyoruz, böyle bir metot güzel böyle ballandıra ballandıra anlatıyoruz, bekliyoruz ki aa ne kadar güzel desinler. Ama veliler aa tehlikeli değil mi? Ya kaş göz arasında o kumları ağzına, gözüne sokarsa gibi bu tarz tepkilerle çok fazla karşılaşıyoruz. İ velilere bunları anlatmak yani yaşadığımız en büyük sıkıntı bu” (Özlem).

Uygulamaları sırasında, Canan, Ediz, Melike ve Deniz öğretmen, dokümantasyonun ayrıntılı olarak yapılabilmesi için, proje çalışmalarına belli bir

süre ayrıldığından, çocukların ilgilerini keşfetmeleri ve ilgi duydukları çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için *zamanın yetmemesinden* dolayı sorunlar yaşadıklarını belirten görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Biz günlük olarak veliye rapor veriyoruz. O biraz bizi zorluyor ama şöyle o kadar çocuğu yetiştirmek zor oluyor. Her çocuğun dediğini ayrı ayrı tek tek yazıyorsunuz çünkü” (Canan).

“Birde zaman oluyor sıkıntı olarak. Bazen zaman yetmiyor branş öğretmeni olarak söylüyorum yani dakika değil de bir saat bir buçuk saat olsa ya da blok gibi olsa çocuklar için daha iyi olur. Çünkü çocuklar gelir gelmez bir şeye başlayamıyorlar bazen. Bir şeyi merak ediyor, araştırıyor ondan sonra bir şeyi tam yakalıyor toplanma saati geliyor. Tam böyle şeyde kalıyor ertesi gün olunca o yakaladığı şeyi tekrar hatırlayamayabiliyor. Ben diyorum bak böyle bir şey yapmıştın hatırlayamıyor ya da ilgilenmiyor başka bir şey yapacağım diyor. Tam o güzel orijinal haliyle ben yaparsam olmuyor işte o zaman benim yönlendirmem oluyor oda olmaz. Normal bir anaokulu branş öğretmeni için 40 dakika yetebilir ama benim burada piazza öğretmeni olarak yaptığımız çalışmalar için yetmiyor” (Ediz).

Canan öğretmen, çocuklar ile ilgili gözlemlerini günlük rapora dönüştürmeleri için zaman sıkıntısı yaşadıklarını vurgularken Ediz öğretmen, çocuklar ile yaptıkları çalışmalar esnasında zamanın yetmemesini vurgulamıştır. Ediz öğretmen piazza öğretmeni olarak çocukların piazzaya geldikten sonra hemen bir çalışma başlatamadıklarını, inceleyip merak edip bir çalışmaya başlamalarının zaman aldığını belirtmiştir. Çocukların ilgilerini çeken konular üzerinde araştırmaya yoğunlaştıkları sırada planlanan zamanın bittiğini ve bu durumun çocukların çalışmaları bölündüğü için sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

“Yaşadığım sorunlar sadece ı zamanın yetmemesi. Yani vakit sorunu var... Hepsinin inanılmaz farklı farklı soruları var zaten. O zamanda araştırmaya zaman yetmiyor. Zaman yani tek problem zaman. Onun haricinde her şey çok iyi... Onun haricinde de her çocuğun dediğini yazamıyoruz, kayıt alamıyoruz. Anekdotlarda sadece konuya ilişkin 2-3 öğrencinin kaydı bulunuyor. Geri kalanlara çok önemli soruda bile hani kaçırırsak o an o onu etkiliyor. Eve kadar bile gidiyor hatta o problem. Yaşadığımız birkaç sorun oldu bununla alakalı. Bir tek o sıkıntı var işte. Kayıt tutamadık mesela eve gidince bunu bunu söyledim öğretmene, hani soru sordum ben ama ben bunun cevabını alamadım dediği zaman direkt otomatik olarak anne baba ne diyecek çocuğum bir şeyle ilgilenmiş ama cevabını bulamamış yani öğrenme süreci orada kalmış. Mesela böyle dönen birkaç velimiz oldu yani” (Deniz).

Deniz öğretmen de Ediz öğretmen gibi çocukların araştırmalarını ve merak ettikleri konuları araştırabilmeleri için yeterli zamanın olmamasını sorun olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte zaman sıkıntısından dolayı dokümantasyon yaparken her öğrencinin gözlemlenip anekdotlarının tutulamadığını dolayısıyla çocukların sorularına cevap bulamadığı ve öğrenme sürecinin devam edemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde sorun yaşadığını belirten Melike öğretmen de çocukların ağızlarından çıkanı olduğu gibi aktarmanın zorluğuna değinerek, Reggio Emilia yaklaşımının zorluğunun bu kısımda olduğunu vurgulamıştır.

“Reggio da dokümantasyon çok önemli tuttuğunuz. Çocukların ağızından çıkanı olduğu gibi aktarmak çok zor. Bizim üstlendiğimiz şey aslında Reggio Emilia olmak zor derken bir yandan da oydu. Sürekli onların ne söylediğini not etmemiz gerekiyor ve bunları bir şekilde sergileyebilmemiz gerekiyor. Bu da haliyle daha sonra sınıftan çıkan zamanda da çok fazla zaman alıyor” (Melike).

Okullarının mimari yapılarının Reggio Emilia yaklaşımına uygun olmamasını yani *fiziksel alanın yetersiz olmasını* katılımcılar sorun olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Biraz bazen fiziksel olarak zorlanıyoruz, şöyle yani bizim okulumuz tabi ki Reggio Emilia sistemine göre çok uygun değil fiziksel olarak ama bunu da sağlayabilmek zor ama yazın çok daha kolay. Bahçeyi kullanıyoruz yani” (Kadriye).

“Dediğim gibi mesela bizde köşeler olmuyor, mesela bir müzik aleti gerekiyor ben aşağı inip müzik aletini alıp yukarı sınıfa çıkartıyorum tekrar indiriyorum. Sınıflarımız çok geniş olmadığı için. Bir de sanatta mesela bir sanat atölyemiz olsa sınıf kirlenmez, daha rahat çalışılır, aradığım elimin altında olur. Daha çok fiziksel olarak sıkıntılar yaşıyoruz ama onun dışında bir sorunumuz yok” (Leman).

Katılımcılardan Güzin öğretmen, uygulamaları sırasında *küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlandığını* belirterek bu konuda sorun yaşadığını, bu sorunun çözümü için sohbetlerin önceden yapılandırılmasının uygun olacağını fakat o zamanda yaklaşımdan uzaklaşacağını düşündüğünü ve küçük grup çalışmalarında bir öğretmenin bir grupta branş dersine gittiğini diğer öğretmenin ise sınıfta kalan diğer küçük gruplar çalışmada tek başına kaldığı için öğretmen yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Sohbet sırasında bazen konuyu devam ettirmekte ya da toparlamakta zorluk çekiyorum. Sanırım bunun için sohbetler öğretmen tarafından önceden yapılandırılmalı ama o zaman da çocuk odaklı yaklaşımdan çıkmış mı oluyoruz diye ikileme düştüğüm

oluyor kendimce... Diğer bir sorun, küçük grup çalışmalarında sınıfta kalan tek öğretmenin birden fazla gruba yetemiyor olması. Çünkü bir öğretmen diğer grupla branş derslerine eşlik ediyor” (Güzin).

Uygulamaları sırasında Ediz ve Leman öğretmen, *materyal eksikliği* yüzünden sorunlar yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“Malzemenin yetersizliği olabiliyor bazen” (Ediz).

“Uygulama sırasında ını tabi ki olabiliyor bazen elimizde materyal hazır olmayabiliyor” (Leman).

Uygulamaları sırasında Aslıhan, Sinem ve Aylin öğretmen *çocukların projeden sıkılmaları* yüzünden sorunlar yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“Sıkıntılı geçiyor biraz proje süreci çünkü çok çabuk sıkılıyorlar küçük yaş grubu oldukları için” (Aslıhan).

“Çocuklarımız katılmak istemedikleri zaman bekliyoruz, onları motive edecek şeyler yapıyoruz evet biraz isteksiz davranıyorlar bazen ama sonra tekrar geçte olsa katılıyor hani motive ediyoruz onu daha çok bireysel almaya çalışıyoruz” (Sinem).

“...konumuz beyin ya da konumuz gözdü geçenlerde. Orada sıkıldılar işte etkinlikten aa bak ne var orada oldu. Ne var öğretmenim? Bak orada bir uğur böceği var, ne ile gördük biz bunu gözümüzle gördük, gözlerimiz olmasaydı göremezdik ama. Bak bakalım sen de görebiliyor musun gözlerini böceğin?... Yani orada çocukların sıkıldığını ya da ilgisinin dağıldığını görüyorsan onu toparlayabilmen yani normalde de böyle ama reg... immm konularda farklılık olduğundan dolayı o ilgiyi toparlamak çok önemli olduğunu düşünüyorum” (Aylin).

Görüldüğü üzere Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaları sırasında Reggio Emilia yaklaşımında programın net olmamasının, bazı belirsizlikleri beraberinde getirdiği ve kaynak eksikliği yaşandığı için katılımcılar, uygulamada neyi nasıl yapacakları konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aile konusunda sorun yaşadıklarını belirten katılımcılar, ailelerin bazı materyallerin kullanımına ya da yapılacak gezilere izin vermedikleri ve çocuklarının güvende olmayacaklarını düşündükleri uygulamaları istemediklerini belirtmişlerdir. Zaman konusunda, bazı katılımcılar, uygulamalar sırasında çocukların çalışmalarına başlamaları ve bitirmeleri için, her bir çocuğun sorularına cevap bulabilmesi için yeterli zaman olmadığını belirtmişlerdir. Zaman konusunda yaşanan bir diğer sorun ise dokümantasyon yapma ile ilgilidir Katılımcılar her çocuğun dediklerini tek tek yazmak için bazen zaman bulamadıklarını ve Reggio Emilia yaklaşımını

zor olarak ifade ederken dokümantasyonda zorlanmalarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Her çocuğun söylediklerinin yazılmamasının çocuğun öğrenme sürecini olumsuz etkileyebildiği için ailelerden bu konuda eleştiri aldıklarını ifade etmişlerdir. Fiziksel alan yetersizliği konusunda katılımcılar, okulların mimarisinin Reggio Emilia yaklaşımına birebir uymamasından dolayı ve fiziksel alanların kısıtlı olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, uygulamalar sırasında ellerinde bazen hazır materyaller olmadığı için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan bir diğer sorun, çocukların küçük gruplara ayrılarak çalışması dolayısıyla, öğretmenlerin tüm gruplar ile ilgilenmede zorlanmaları ve dolayısıyla öğretmenlerin yetersizliğidir. Bir diğer katılımcı küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlandığı için uygulamalar sırasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Son olarak katılımcılardan bir kısmı, çocukların projeler esnasında sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sıkılmanın sebebi projelerin gerçekten çocukların ilgilerini çekmemesi ve araştırma yapmayı merak etmemeleri olabilir. Ayrıca bu katılımcıların, proje çalışmalarını nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bulgularda, salt ürün oluşturma temelli çalışmalardan veya salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalardan oluşan projeler yaptıkları görülmektedir. Bu katılımcıların uygulamalarında proje konusuna ilişkin çocukların süreci yönetemedikleri ve her şeyin öğretmen tarafından planlandığı düşünüldüğünde çocukların projelerden sıkılmalarının sebebi gerçekten merak duymamaları ve süreçte etkin olmamaları olabilir.

Yukarıda verilen görüşlerin yanında bir de uygulamalar sırasında hiç sorun yaşamadığını belirten katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Sorun yaşamıyoruz çünkü Reggio Emilia gerçekten çok kolay. Çünkü sen soru soruyorsun ve cevabı hep çocuktan alıyorsun” (Esin).

“Tam böyle bir konuya yüzde yüz çok hâkim olsak, evet çok yüzde yüz uygulayamıyoruz şunlarla karşılaştığımız için diyebilirim ama sadece bu modeli gördüğüm için şimdilik. Herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmadım. Belki orijinalini görsek diyeceğiz ki biz Reggio mu yapıyoruz?” (Çiğdem).

“Genelde artık sistem oturduğu için hepimiz paslaşarak, işbirliği içinde çalıştığımız için organize oluyoruz” (Feride).

Esin öğretmen Reggio Emilia yaklaşımının çocukların soruların cevaplarına kendileri ulaştıkları için çok kolay bir yaklaşım olduğunu ve sorun

yaşamadıklarını belirtirken, Çiğdem öğretmen yaklaşım hakkında mevcut bilgilerine göre sorun yaşamadıklarını, Feride öğretmen ise uygulamaların yerleştiğini ve işbirliği içerisinde çalışıldığı için sorun yaşamadıkları belirtmişlerdir.

Yararlar

Yararlar kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarının çocuklara, öğretmenler olarak kendilerine ve topluma yararlarının neler olduğunu açıklamaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre yapılan analizde katılımcılar tarafından ifade edilen yaklaşımın yararları çocuk, öğretmen ve toplum açısından incelenmiştir. Buna ilişkin kodlar “Çocuğun çalışmaktan keyif almasını sağlar”, “Çocukta çevre bilincini geliştirir”, “Çocukta özgüveni geliştirir”, “Çocukta problem çözme becerilerini geliştirir”, “Çocukta sorgulama becerilerini geliştirir”, “Çocukta yaratıcılığı geliştirir”, “Öğretmenlerin, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar”, “Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar”, “Öğretmenlerin, yaratıcılığını geliştirir”, “Kendine güvenen toplum oluşmasına katkı sağlar”, “Mutlu toplum oluşmasına katkı sağlar”, “Yaratıcı toplum oluşmasına katkı sağlar” şeklinde belirlenerek tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların Reggio Emilia Temelli Yaklaşımı Uygulamaların Yararlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
Yararlar	Çocuğun çalışmaktan keyif almasını sağlar
	Çocukta çevre bilincini geliştirir
	Çocukta özgüveni geliştirir
	Çocukta problem çözme becerilerini geliştirir
	Çocukta sorgulama becerilerini geliştirir
	Çocukta yaratıcılığı geliştirir
	Öğretmenlerin, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar
	Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar
	Öğretmenlerin, yaratıcılığını geliştirir
	Kendine güvenen toplum oluşmasına katkı sağlar
	Mutlu toplum oluşmasına katkı sağlar
	Yaratıcı toplum oluşmasına katkı sağlar

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocuklarda *çalışmaktan keyif almayı sağladığını* belirtmişlerdir. Çocuklar, Reggio Emilia temelli uygulamalar sayesinde çalışmaktan mutlu olarak, araştırmacı olmaktadır. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bir kere çocuk araştırmacı oluyor, yaratıcı oluyor, moto mot öğrenmek yerine kendine güveniyor ve kendisi yaratıp kendisi öğrenebiliyor. Öğrenmeyi keyifli kılıyor, çalışmaktan keyif almayı öğretiyor” (Kadriye).

“Yaptığından zevk alan çocuklar oluyorlar... Yaptıklarından dolayı mutlu olan çocuklar oluyorlar” (Leman).

“Mutlu çocuklar yani mutluluk bizim ilk hedefimiz. Hani bir öğrencinin ya da bir insanın mutlu olması. Mutlu olsun ve sorgulasın gerisi gelir diye düşünüyorum” (Çiğdem).

“Mutlu olmaları önemli yoksa bizim yani o çocuk bunu da öğrensin, şunu da öğrensin ay matematikten şunu öğrensin, İngilizce’den 5 kelime öğrensin değil yani çocuk önce mutlu olacak, bu yaş grubunda özellikle” (Lale).

Kadriye, Leman, Çiğdem ve Lale öğretmenin görüşlerine göre Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda çocuklar istedikleri ve zevk aldıkları çalışmalarını yaptıkları için keyif almaktadırlar. Bu keyif alma durumu çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını yükseltebilir.

Esmâ ve Melike öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocukların farkındalıklarını arttırdığı ve çevrenin korunması için *çevre bilincini* geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bir kere birçok şeye karşı farkındalıkları artıyor çocukların, daha duyarlı oluyorlar. Çevre bilinçleri gelişmiş oluyor” (Esmâ).

“İki daha duyarlı çocuklar yetiştirmeye çalışıyoruz. Bir de etraflarına karşı da aynı şekilde ı hani bir çiçeğin koparılmasına üzülen çocuklar var. İşte sınıfta geçenlerde bir karınca çıktı, o karınca neden okulun içinde diye onunla bütün gününü geçiren çocuklar vardı. Hani her yere gittiler karıncayı takip ederek. Ne arıyor, yemek mi arıyor, yemek bulalım. Hani sürekli böyle bir etraflarına karşı iyi şeyler yapmak” (Melike).

Esmâ ve Melike öğretmenin görüşlerine göre Reggio Emilia yaklaşımında doğaya verilen önemin ve çocukların doğada, doğal malzemeler ile daha çok içi içe olmaları çevre bilincinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Katılımcılardan Kadriye, Melike, Leman, Meryem ve Neriman öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocukların *özgüvenini*

geliştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, çocukların özgüvenli olmalarını özerk ve özgür bir birey olarak kabul edilmeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Kendisini tanyor, kendisine güven duyuyor” (Kadriye).

“Hani Reggio da yetişen çocuklar ını dediğim gibi daha özgüvenli, daha bağımsız oluyorlar kendi kararlarını kendileri verebiliyorlar” (Melike).

“Çocuklar kendine güvenen, daha girişken, özgüveni olan çocuklar oluyorlar. İını hakkını savunan, istediğini söyleyebilen, çekinmeyen...” (Leman).

“Buradan her çıkan çocuk, yani mezun olduğunda ilerleyen eğitim döneminde daha sağlam, daha hani kendine güveni tam olarak ilerleyebileceğini düşünüyorum” (Meryem).

“ını çocuk kendisiii yani kendi istediğini kendisi seçip hani dış çevrenin dayatması olmadığı için bence kendisini daha özgür hissediyor. İleriki yaşlarında da kendini daha özgüvenli ifade edebilecektir. Bu bence” (Neriman).

Katılımcıların (Kadriye, Melike, Leman, Meryem ve Neriman) görüşlerine göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar çocukların kendilerine güven duymalarını ve daha özgüvenli olmalarını sağlamaktadır.

Katılımcılardan Esin ve Canan öğretmen Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocukların *problem çözme becerilerini* geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Ben pembe pulla çalışacağım diye ağlayan bir kızım yok burada. Aa pembe pul yok mu o zaman başka bir şey kullanayım. Bir şeye bağımlı olmak yok burada hemen çözüm buluyorlar. Bir ağaç yaparken mesela öğretmenim kahverengi boyam bitti hemen kartonu alıyor kahverengi pul alıyor onunla devam ediyor” (Esin).

“... ını çıkardı çıkardı hepsi düştü yine aa öğretmenim keşke çok koymasaydım falan hani direkt kendi kendine düşünüyor kendi kendine problemini çözdü ben sadece ona rehberlik ettim. İşte Reggio’da da bu var sen hazır söylersen çocuk zaten düşünemez çocuğun zekâsı geri kalır yani, orada kendi kendine problemini çözdürmeye çalışıyoruz. Bu geliyor” (Canan).

Katılımcıların (Esin ve Canan) görüşlerine göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında çocuklar çeşitli problemler ile karşı karşıya gelmekte ve bu problemleri kendileri çözmektedirler. Dolayısıyla yapılan bu uygulamalar, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

Katılımcılardan Aslıhan, Çiğdem, Lale ve Melike öğretmen Reggio Emilia temelli uygulamalarda çocukların sorular sorarak, merak ederek öğrendiklerini ve Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarında çocuklarda *sorgulama becerilerini* geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Çocukların her şeyi merak ederek, sorular sorarak, düşünerek öğrenmeleri. Bu kendi özel hayatlarında da çünkü soru sormayı öğreniyorlar bu ne? Bu ne işe yarar?” (Aslıhan).

“Sorgulayan çocuklar yetişiyor toplum için en önemli şeylerden biri” (Çiğdem).

“Soru soran ve sorgulayan çocuklar yetiştiriyoruz” (Lale).

“Eeee araştırıp sorguluyorlar... Ki bu yaşta çok zor bir şey” (Melike).

Yukarıda verilen görüşlere göre çocuklar Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında merak ederek, sorular sorarak ve düşünerek öğrenmektedirler. Bu öğrenme biçimi ise çocukların soru soran ve sorgulayan bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır.

Katılımcılardan Kadriye, Neslihan, Leman ve Nurcan öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocukların *yaratıcılıklarını geliştirdiğini* belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bir kere çocuk yaratıcı oluyor... Daha yaratıcı ve daha ilgili bireyler olabiliyorlar” (Kadriye).

“Çocuk için de şuan biliyorsunuz hep fabrikasyon oyuncaklar var bir ip bir çubuk buradaki çocuk bununla bir oyuncak yapabilir” (Neslihan).

“Çocuklar daha yaratıcı oluyorlar... Her şeyden önce yaratıcılığı geliyor” (Leman).

“Çocukların yaratıcılığını öne çıkarmak için yani çok iyi bir eğitim sistemi olduğunu da düşünüyorum ve gözlemliyorum... Yaratıcılıklarını ön plana çıkarıyor Bu sistem diğer okullarda da uygulansa bence diğer çocuklarda yani yaratıcılıkları ön plana çıkacak, o kalıbın içinden çıkacaklar. Zaten bu eğitim sistemi çocukların yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak için bence. En çok yararı bu diye düşünüyorum” (Nurcan).

Katılımcıların Neslihan öğretmenin görüşlerine göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında çocuklar fabrikasyon oyuncaklar yerine açık uçlu malzemeler ile çalıştıkları için *yaratıcılıklarını* daha iyi kullanabilmektedirler. Ayrıca Nurcan öğretmen, bu yaklaşımın çocukların

yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak için var olduğunu ve yaratıcılığı geliştirmek için çok iyi bir eğitim sistemi olduğunu, yaklaşımın en çok yararının da çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesi üzerine olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların çocuklara çeşitli alanlarda yararlar sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre (Canan ve Neriman) Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar, öğretmenlere de çeşitli şekillerde faydalar sağlamaktadır. Bunlardan biri öğretmenlerin, *iletişim becerilerinin* gelişimine katkı sağladığıdır. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Benim güzel deneyimim oldu çünkü çocuklara karşı ıı hem iletişimim çok iyi oldu burada mesela ben dili konusunda” (Canan).

“Öğretmen olarak da yani çocuklarla daha iyi iletişim kurabildim... Benim de iletişimim gelişti yani” (Neriman).

Canan ve Neriman öğretmen, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sayesinde *kendi iletişim becerilerinin* geliştiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan Aylin, Esin Esmâ, Feride, Meryem ve Kadriye öğretmen, uygulamalardaki öğretmen rollerine paralel olarak, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğreniyorsun, yaparken öğreniyorsun işte” (Aylin).

“Yani çok fazla deneyimim olduğunu düşünüyorum, ben hani bu kadar deneyimim olacağını düşünmüyordum” (Esin).

“Benim açımdan yeni bir şey öğreniyorum sürekli” (Esmâ).

“Benim mesleğime katkısı oldu. Kendime katkısı oldu. Çocuklara yaklaşımında fark oldu yani oluyor” (Feride).

“Buradaki gördüklerimden pedagojik açıdan çocuklara daha farklı yaklaşıma başladım” (Meryem).

“Sizin de bakış açınızı genişletiyor. Bir sonraki adımınızda eğitim olarak çok farklı düşünüyorsunuz” (Kadriye).

Katılımcılar (Meryem, Ediz ve Kadriye), Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalarda daha yaratıcı olduklarını ve malzemelere farklı bakış açılarıyla bakabildiklerini ve dolayısıyla bu uygulamaların *yaratıcılıklarını geliştirdiğini* belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Hani kendim açısından evet çocuk gelişimi mezunu öğretmenler yaratıcı oluyor ama burada daha hani doğal olarak düşündüğümde daha farklı, daha yaratıcı hani nelerle doğal şeylerle neler yaparak çocukların dikkatini çekerim diye kendimde de gelişimler gördüm” (Meryem).

“Reggio Emilia yaklaşımının bana katkısı daha da çok doğayla iç içe olduğum için mutluyum mesela, o açıdan katkı sağladı. Farklı bakış açısı kazandırdı yani küçücük bir çöp olarak gördüğünüz bir şeyin yaratıcılıkla bir şey ortaya çıkması. Küçücük bir buruşturulmuş peçetenin, kâğıdın bile bir şeye dönüşmesi. Bu da işte insanın, doğanın, maddenin değişebildiğini gösteriyor” (Ediz).

“Öğretmen olarak da ben valla çok eğleniyorum. Bende öğreniyorum bende keyif alıyorum mesleği daha çok seviyorsunuz daha keyiflisiniz daha eğlenelisiniz daha yaratıcısınız sizde dur bakayım bundan ne sonuç çıkacak, bunun sonucunda ne yapacağız gibi şeyler hissediyorsunuz. Bir heyecan duyuyorsunuz. Sizin de bakış açınızı genişletiyor. Bir sonraki adımınızda eğitim olarak çok farklı düşünüyorsunuz” (Kadriye).

Meryem öğretmenin görüşlerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı olduğu fakat Reggio Emilia öğretmenlerinin daha yaratıcı olduğu söylenebilir. Ediz öğretmen, çevresindeki materyallere farklı gözle bakabildiğini belirtmiştir. Kadriye öğretmen de benzer şekilde daha yaratıcı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Kadriye, Leman, Esin, Neslihan ve Ediz öğretmen, Reggio Emilia temelli uygulamalarının çocukların ve öğretmenlerin yanı sıra genel bakış açısıyla topluma da çeşitli açılardan yarar sağladığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların kendine *güvenen, mutlu ve yaratıcı bir toplum* oluşmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu eğitim sistemiyle daha sosyal, daha kendine güvenen bir toplum olacağımız, daha kendimizi ifade edebileceğimiz çok ı bilim adamları Aziz Sancar gibi daha çok Aziz Sancarlar çıkacağından yanayım” (Kadriye).

“Dediğim gibi çocuklar mutlu olunca, girişken, kendi hakkını savunan, özgüvenli olunca toplum da mutlu olur, toplumun temeli çocuklar çünkü yani” (Leman).

Kadriye öğretmen Reggio Emilia yaklaşımı temelli eğitim sayesinde daha sosyal, daha kendine güvenen bir toplum oluşabileceğini ve daha çok bilim adamları çıkacağına inandığını belirtmiştir. Leman öğretmen ise, çocukların mutlu, girişken ve özgüvenli olduğunda toplumunda mutlu olacağını çünkü

toplumun temelinin çocuklar olduğunu ifade etmiştir. Esin öğretmen ise toplumun gelecekte doyumsuz bireylerden arınabileceğine inandığını belirtmiştir.

“Böyle çocuklar yetişince belki doyumsuz bireyler olmaz gelecekte aza kanaat eden çoğu bulan toplum oluruz. Aza kanaat etmeyi öğreniyor şuan çocuklar, azla da bir şeyler üretildiğini öğreniyorlar” (Esin).

“Toplum olarak da israfçı bir toplum olmaktan uzaklaşabiliriz. Hep hazırıcı değil daha yaratıcılığımızı kullanabiliriz. Bir şey yaparken bir şey çıkıyor bir şey yaparken başka bir şey sürekli ürüyor. Monotonluk yok benzerlik yok farklılıklar çeşitlilik çok oluyor” (Neslihan).

Neslihan öğretmen de Esin öğretmen gibi toplumun hazırcılıktan uzaklaşabileceğine inandığını belirtmiştir. Neslihan öğretmenin görüşüne göre toplumun hazırcılıktan uzaklaşarak yaratıcı olmasının sağlanabileceği düşünülebilir. Ediz öğretmen çocukların yaptıkları çalışmalarını aile ve akrabalarına anlattıklarını ve bu yolla toplumdaki bireylerinde bakış açılarının değişebileceğini belirtmiştir.

“Yani Reggio'daki yaptığımız, çocukların çıkarttığı yarattığı ürünleri geri dönüşüm malzemelerini sergilediğimizde kafaları farklı çalıştığı için bunlar yaptıkları çalışmaları dışarıda da anlatıyorlar ve dışarıdaki kişilere, akrabalara anlatıyorlar. Oradan bize geri dönüşler yani toplumun Reggio'yu böyle görmek hoşlarına gidiyor yani biz böyle düşünmemiştik bu nesneye şu gözle bakıyorduk ama çocuklar bu nesneyle şöyle bir şey yapmışlar, bunu böyle yaparsak böyle oluyor diye anlattıkları zaman yetişkinlerinde bakış açıları değişiyordur diyebilirim yani” (Ediz).

Her çocuğun toplumun bir üyesi olduğu düşünüldüğünde Reggio Emilia temelli uygulamaların çocuklara olan katkılarının aslında topluma da yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda çocuklara yapılacak eğitim yatırımlarının aslında topluma yapıldığı söylenebilir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların literatür ile ilişkisini içeren tartışmaya ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecini ve yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının keşfedilmesi amaçlanmıştır ve araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma sürecine yönelik sonuçlar

Katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde 5 aşamadan oluşan bir değişim süreci yaşadıkları görülmüştür. Bu aşamalar şu şekildedir: 1. Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma, 2. Duyuşsal tepki, 3. Özümseme, 4. Karşılaştırma yapma, 5. Yerleşme.

- Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin birinci aşaması olan Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma kategorisinde, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını ilk olarak hizmet öncesi eğitim döneminde, halen görev yaptıkları kurumda veya kendi araştırmaları yoluyla duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin ikinci aşaması olan duyuşsal tepki kategorisinde, katılımcıların yaklaşımı duyduktan sonra umutsuzluk, ilgi ve merak, hayranlık, telaş, kaygı, korku, şaşkınlık gibi duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin üçüncü aşaması olan özümseme kategorisinde, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmaya başlamalarıyla birlikte, yaklaşımı öğrenme ve yapılandırma süreçlerini eksikliklerinin farkına varmak, araştırma yapmak, hizmet içi eğitim almak, keşfetmek, zorlanmak, keyif almak, yapabileceğine dair inanç

geliştirmek, rahatlamak, tecrübesini arttırmak şeklinde deneyimleyerek anlamlandırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

- Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin dördüncü aşaması olan karşılaştırma yapma kategorisinde, katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapmaya başlamalarından sonra yaklaşımı öğretmen, program, öğrenci boyutlarında eski çalışma sistemleri ile ya da farklı yaklaşımlar ile karşılaştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen boyutunda, katılımcıların planlama, raporlama, dokümantasyon yapma, toplantılar, veli görüşmeleri, uyum sürecinde öğrencilerle daha çok ilgilenme gibi sebeplerden dolayı iş yüklerinin öncekine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Program boyutunda, katılımcıların plan hazırlarken etkinlik geçişlerine, ön hazırlığa daha çok önem vererek, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine dikkat ettikleri, uygulamada ise daha esnek oldukları, daha fazla gözlem ve daha fazla küçük grup çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar, Montessori yaklaşımına göre Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de daha az duyulduğunu, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin, çocukları daha yakından tanıdığını, çocukların daha yaratıcı ve daha sosyal olduklarını belirtmişlerdir.
- Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin beşinci aşaması olan yerleşme kategorisinde, katılımcıların artık eğitim öğretim sürecine karşı bakış açılarının değiştiği, yaklaşımın özelliklerini benimsedikleri ve yaklaşımı günlük hayatlarına yerleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmaya katılan 20 katılımcıdan 6’sı yerleşme aşamasına ulaşmıştır. Bunun yanı sıra diğer 14 katılımcının yerleşme aşamasına henüz geçemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını uygulama sürecine yönelik sonuçlar

- Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okulların genel yapı ve işleyişlerine göre, okullarda çerçeve bir program oluşturulduğu çalışmaların içeriğinin net bir şekilde belirlenmediği, esnek olduğu, her okulda bahçe ve doğaya zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Okullarda genel olarak, çeşitli

alanlarda branş derslerinin verildiği, çocukların yaş gruplarına göre ayrıldığı ve sınıflarda birden fazla öğretmenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Katılımcıların çocuk imajlarına göre, çocukları; özerk birey, meraklı, yaratıcı, özgür, zeki, sosyal ve yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların uygulamalar sırasında, merak avcısı, organizatör, araştırmacı ve öğrenci olarak çeşitli rollere büründükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların uygulamalarında, sınıf, atölyeler, bahçe ve piazza alanlarını kullandıkları, katılımcılar tarafından, çevrenin öğretici olarak görüldüğü, doğal malzemelerin ve alan gezilerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların uygulamalarında, çocuk-aile-öğretmen arasında sürekli bir ilişki ve işbirliği içerisinde çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların birbirleri ile ilişkileri, işbirliği içinde çalışma ve akran öğretimi yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmenin çocuklara yardımcı olması, karşılıklı sorular sormaları yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarında ilişkiler, düzenli toplantılar yapılması, fikir ve görev paylaşımı yapılması yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen-aile ilişkisi, telefon, iletişim defterleri, veli bültenleri, portfolyo, aile katılım etkinlikleri ve aile eğitim seminerleri yoluyla sağlanmaktadır.
- Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin konularına karar verilirken MEB'in okul öncesi eğitim programı ile çocukların ilgi ve meraklarını dikkate aldıkları, proje sürecini ise salt ürün oluşturma temelli çalışmalar, salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar ve sorgulama temelli çalışmalar olarak üç farklı şekilde anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların uygulamalarında dokümantasyon yapmak için, anekdot, portfolyo, gelişim raporları, gözlem, fotoğraf ve video kullandıkları ve dokümantasyonu, çocuğu tanımak için, çocukları değerlendirmek için ve öğrenme sürecini görünür kılmak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların uygulamalar sırasında, Reggio Emilia yaklaşımının net bir program olmaması, ailelerin aşırı korumacı tavırları, zamanın yetmemesi, fiziksel alan yetersizliği, materyal eksikliği, çocukların projeden sıkılmaları,

öğretmen yetersizliği ve küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma konularında sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Katılımcılara göre Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar çocukların, çalışmaktan keyif almalarını sağlamakla birlikte, çocukların, çevre bilinci, özgüven, problem çözme, sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar, öğretmenlerin iletişim, yaratıcılık becerilerinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bunlara ek olarak Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar kendine güvenen, mutlu ve yaratıcı bir toplum oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak;

Katılımcılara göre Reggio Emilia öğretmenliği, doğanın ve doğal materyallerin içinde, öğretmenin merak avcısı, organizatör, araştırmacı ve öğrenci gibi çeşitli rollere bürünerek çocukların bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olan, zevkli, eğlenceli, Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma, duyuşsal tepki, özümseme, karşılaştırma yapma ve yerleşme şeklinde yaşanan değişim süreci ve bitmeyen bir yolculuktur.

Katılımcılara göre Reggio Emilia yaklaşımı, her çocuğun ayrı bir birey olduğunu, özgür, meraklı, yaratıcı, zeki, yeterli ve sosyal olarak kabul edildiği, öğretmenin çocukların öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için çeşitli rollere girdiği, ailelerin, öğretmenlerin ve çocukların ilişki ve işbirliği içinde çalışarak, çevrenin de bir öğreten olarak kullanıldığı, projeler yoluyla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeler yaşadıkları, yaşanan tüm süreçlerin öğretmen tarafından dokümantasyonunun yapıldığı, çocukların çalışmaktan keyif aldıkları, çocukların özgüvenini, çevre bilincini, yaratıcılığını, problem çözme, sorgulama becerilerini geliştiren faydalı bir yaklaşımdır.

Tartışma

Reggio Emilia öğretmeni olma süreci

Araştırmada katılımcılar, Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde 5 aşamadan oluşan bir değişim süreci yaşamışlardır. Bu aşamalar; Reggio Emilia yaklaşımını “ilk kez duyma”, “duyuşsal tepki”, “özümseme”, “karşılaştırma yapma” ve “yerleşme” şeklindedir. Bu değişim süreci, katılımcıların yaklaşım ile

ilk kez karşılaşmasıyla başlamaktadır. Katılımcıların, büyük bir kısmının Reggio Emilia yaklaşımını öğretmen olduktan sonra duydukları bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği mezunu olup, bu yaklaşım konusunda bilgisi olan katılımcıların da daha önce bu yaklaşımı kullanmadıkları ve ilk kez görev yaptıkları okullarda deneyimledikleri belirlenmiştir. İnan ve Kayır' ın (2015) çalışmalarında da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde lisans dersleri sırasında Reggio Emilia yaklaşımı ile karşılaştıklarını fakat uygulanmasını ilk kez yapılan çalışma sayesinde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer olarak bir grup katılımcı, Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen, pratikte ilk defa uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımları incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada ise, benzer şekilde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde öğrendikleri yaklaşımları, öğretmen olduklarında tam olarak uygulamadıklarını tespit etmiştir.

Yaklaşım ile ilk kez karşılaşan katılımcılar, bir sonraki aşamada kaygı korku, telaş, umutsuzluk, şaşkınlık, hayranlık, ilgi ve merak gibi çeşitli duyuşsal tepkiler vermişlerdir. Kaygı, korku, telaş ve umutsuzluk gibi olumsuz tepkiler veren katılımcıların, alanlarının okul öncesi eğitimi olmadığı ya da hizmet öncesi eğitim döneminde yaklaşıma yönelik eğitim almadıkları görülmüştür. Alana yabancı olmak ve eğitim almamış olmak katılımcıların yaklaşıma yönelik duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bununla birlikte katılımcıların hayranlık, ilgi ve merak gibi olumlu tepkiler vermelerinde, okul öncesi öğretmenliği mezunu olmalarının veya alanlarında deneyimli olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Duyuşsal tepkiden sonra gelen özümseme aşamasında katılımcılar, yaklaşımı uygulamaya başlamışlardır. Yaklaşımın çeşitli özelliklerini keşfetmeye başlayan katılımcıların bu süreçteki yaşantılarını anlamlandırmalarındaki en önemli faktörün hizmet içi eğitim almaları olmuştur. Çünkü katılımcılar hizmet içi eğitimler sayesinde yaklaşıma yönelik bilgiler edinerek yaklaşımı daha kolay anlamlandırmışlardır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin alanlarındaki gelişimleri görebilmelerini, yeni bilgi ve beceriler edinmelerini ve bunları eğitim öğretim sürecinde kullanmalarında kolaylık sağlamaktadır (Kayabaş, 2008). Bu konuda yapılan çalışmalar da hizmet içi eğitimin oldukça önemli olduğunu göstermektedir

(Ediger, 2001; Kayabaş, 2008; Şen, 2011; Vanderberghe, Kelchtermans ve Maes, 2000). Bununla birlikte Reggio Emilia yaklaşımında da öğretmenlerin, mesleki gelişimine oldukça önem verildiği ve bu gelişimin sağlanabilmesi için özellikle zaman planlamasının yapıldığı görülmektedir (Guidici ve diğ., 2001; Malaguzzi, 1998; Şahin, 2013). Araştırmaya katılan katılımcılar, ek hizmet içi eğitim almak istediklerini de belirtmişlerdir. Strickler (2012), çalışmasında Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmiştir.

Katılımcılar, Reggio Emilia öğretmeni olma deneyimlerinde özümseme aşamasından sonra, yaklaşımı diğer yaklaşımlarla ve kendilerinin önceki öğretmenlik deneyimleriyle karşılaştırmışlardır. Önceki öğretmenlik deneyimlerinde programa yönelik yapılan karşılaştırmalarda, planların çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre yapıldığı, esnek olduğu, etkinlik geçişlerine ve ön hazırlığa daha çok önem verildiğini ifade etmişlerdir. Bu özellikler genel olarak, Reggio Emilia yaklaşımının temel özelliklerini yansıtmakta olup (Edwards ve diğ. 1998; Gandini, Hill, Cadwell ve Schwall, 2005), aynı zamanda MEB (2013) okul öncesi eğitim programı ile de benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin programın bu özelliklerini önceki deneyimlerinde göz ardı etmiş oldukları söylenebilir. Ayrıca katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımını diğer yaklaşımlarla da karşılaştırmışlardır. Bu bağlamda en çok Montessori yöntemiyle karşılaştırma yapıldığı görülmüştür. Buna göre Reggio Emilia yaklaşımında, Montessori yaklaşımına göre öğretmenin çocuğu daha yakından tanıdığı, çocuğu karşıdan gözlemlemek yerine çocukla birlikte hareket ettiği, çocuğun ise daha aktif, sosyal ve daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Edwards (2003) ve Nuhoglu (2013), yapmış oldukları çalışmada benzer özelliklerin farklılığına değinmişlerdir. Şahin Sak (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, Reggio Emilia yaklaşımının yaratıcılığı desteklemesi olumlu bir özellik olarak belirtilirken, Montessori yaklaşımında böyle bir özelliğe değinilmemiştir.

Araştırmada Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinin son aşaması olan yerleşmede, katılımcılar yaklaşımın birçok özelliğini kendi prensipleri haline getirmekte ve çalıştıkları ortamı benimsemektedirler. Yerleşme aşamasına

ulaşmada, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı hakkında hizmet içi eğitim aldıkları ve deneyim kazandıkları görülmektedir. Eğitim almanın ve deneyim kazanmanın öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı öğretmeni olma sürecinde yaklaşımı benimseme, bakış açısının değişmesi ve kişinin kendisindeki değişimi net bir şekilde görebilmesinde yardımcı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma süreçlerinde yaşadıkları aşamalar, bütüncül olarak incelendiğinde katılımcıların, eğitim öğretim sürecini zenginleştirecek deneyimler kazandıkları ve duygularının ise olumsuzdan olumluya doğru bir yönelim gösterdiği görülmektedir. Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia öğretmeni olma süreçlerinde, aşamalı bir değişim süreci yaşadıkları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ilköğretim döneminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları duygu ve değişimler ile ilgili Baştuğ'un (2015) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim deneyimleri, çöküş ve yükseliş olarak aşamalandırılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin ilk aylarda korku, kaygı, stres gibi duygular yaşadıkları, sonrasında bu duyguların deneyim kazandıkça mutluluk, kendine güvenme ve sosyalleşme gibi durumlara dönüştüğü belirlenmiştir. Duygu dönüşümü açısından bu çalışmanın bulguları ile söz konusu araştırmamızın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci

Katılımcılar, çocukları; özerk birey, meraklı, yaratıcı, özgür, zeki, sosyal ve yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çocukların yapabildiklerine odaklanmaları yaklaşımın diğer prensiplerinin yapılandırılmasında temel bir rolü olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında, katılımcıların sahip olduğu çocuk imajının, Reggio Emilia yaklaşımındaki çocuk imajı prensibiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir (Gilman, 2007; Hendrick; 2004; Malaguzzi, 1998). Ayrıca Kanada, İran, İngiltere, Avustralya, Amerika ve Çin gibi ülkelerde Reggio Emilia yaklaşımı temelli çalışmalar yapan öğretmenlerin, benzer çocuk imajına sahip oldukları görülmektedir (Baldacchino, 2011; Dang, 2011; Hall, 2013; Macdonald, 2012; Maynard ve Chicken, 2010; Vajargah, Arefi ve Taraghija, 2010).

Araştırmada, katılımcıların uygulamalar sırasında, merak avcısı, organizatör, araştırmacı ve öğrenci olarak çeşitli rollere büründükleri belirlenmiştir. Merak avcısı rolünde öğretmenin amacı, çocukların ilgisini keşfetmektedir. Bunu yapabilmek için öğretmen, çocuklara sorular sorar, farklı deneyimler yaşayabilmeleri için çevre hazırlar, aralarındaki diyalogları dinler, gün içerisinde onları sürekli gözlemler. Organizatör rolünde öğretmen, çocukların keşiflerini yapabilmeleri için gerektiğinde onlara yardımcı olur, rehber olur ve materyal desteği sağlar. Araştırmacı rolünde öğretmen, eğitim öğretim sürecini zenginleştirmek için aktif bir şekilde araştırmalar yapar. Öğrenci rolünde ise, öğretmenin kendisi de çocuklarla birlikte bir öğrenci gibi yeni bilgiler öğrenir. Bu bulguların yapılan çalışmalar ile içerik olarak benzer olduğu fakat öğretmen rollerine verilen isim bakımından bazılarının farklılaştığı görülmektedir (Cadwell, 2011; Cadwell ve Fyfe, 2004; Edwards ve Gandini, 2015; Elliot, 2005; İnan; 2007; New, 2007). Ayrıca katılımcıların, uygulama sürecinde çocukların ihtiyaçlarına göre, birden fazla role girdiği görülmektedir. Birden fazla rolde olduğu belirlenen katılımcıların, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ya da uzun yıllar okul öncesi öğretmenliği yaptıkları belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, yaklaşım konusunda eğitilmiş ve tecrübeli olmak, çeşitli öğretmen rollerine girilebilmesinde kolaylaştırıcı olabilir. Bu bağlamda öğretmen, program planlayan kişiden çevre düzenleyen, araştıran, öğrenen, rehber olan kişiye dönüşmektedir.

Katılımcıların uygulamalarında, sınıf, atölyeler, bahçe ve piazza alanlarını kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların çevreye özel bir anlam yükledikleri de bulunmuştur. Bu bağlamda katılımcılar çevreyi öğretici olarak konumlandırmaktadırlar. Doğal ve açık uçlu malzemelerin kullanılmasına, alan gezilerinin ve bahçe çalışmalarının yapılmasını özen gösterilmektedir. Nitekim Cadwell (2011), doğal malzemelerin kullanılmasının, çocukların doğal çevrelerindeki güzelliği, çeşitliliği ve ayrıntıları fark etmelerinde önemli olduğunu belirtmiştir. İnan (2007), araştırmasında Reggio Emilia yaklaşımı temelli çalışmalar yapan okulların, çocukları sorular sormaya teşvik eden, onları destekleyen ve kendi elleri, kendi beyinleri ve kalpleriyle bilime dâhil olmalarını sağlayan zengin bir bilim ortamı sunduğunu göstermiştir. Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımında ve bu yaklaşımı temel alan çalışmalarda, çevrenin doğal bir

öğrenme ortamı olduğu, doğal materyallerin kullanıldığı ve çevre düzenlemesine önem verildiği de görülmektedir (Edwards ve Gandini, 2015; Hedges, 2015; Malaguzzi, 1998; Nelson, 2000; Öztürk, 2006; Strong Wilson ve Ellis, 2007).

Uygulamalar sırasında, çocuk-aile-öğretmen arasında sürekli bir ilişki ve işbirliğinin olduğu bulunmuştur. Çocukların birbirleri ile ilişkilerinin, işbirliği içinde çalışma ve akran öğretimi yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmenin çocuklara yardımcı olması, karşılıklı sorular sormaları yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkiler, düzenli toplantılar yapılması, fikir ve görev paylaşımı yapılması yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen-aile ilişkisi, telefon, iletişim defterleri, veli bültenleri, portfolyo, aile katılım etkinlikleri ve aile eğitim seminerleri yoluyla sağlanmaktadır. Reggio Emilia okullarında çocukların birbirleriyle, öğretmenlerle ilişkisine, okul toplum ilişkisine ve aile ile kurulan ilişkiye çok önem verilir (Edwards ve Gandini, 2015; H.Z.İnan, T. İnan ve Öztürk, 2014; New, 1998). Reggio Emilia okullarında, bina inşasından eğitimin nasıl yapılacağına kadar tüm süreçlerde toplum katılımı vardır (İnan, 2012a). Fakat bu araştırmada Reggio Emilia yaklaşımında önemli olan toplumla ilişki faktörüne değinilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın katılımcılarının uygulama sürecinde toplumla ilişki kurmadıkları söylenebilir. Bunun nedeninde, Reggio Emilia halkının savaş sonrası birlik olmaları ve ile işbirliği içinde bir toplum hareketi olarak bu yaklaşımı yapılandırmalarının etkili olduğu söylenebilir. Toplum katılımı, Reggio Emilia yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran önemli ve değerli bir özelliktir (İnan,2012a).

Katılımcıların proje çalışmalarında, konulara karar verirken MEB'in okul öncesi eğitim programı ile çocukların ilgi ve meraklarını dikkate aldıkları görülmektedir. İnan (2011), projelerin konusuna karar verme sürecinde, öğretmenlerin, *akran kültürü* ve *okul kültürü* kavramlarından faydalandıklarını belirtmiştir. Akran kültürü, çocukların ilgilerini, hangi oyunları oynadıkları, oyunları sırasında kurdukları diyalogları ve merakları işaret etmektedir. Okul kültürü ise, çocukların gelişim özellikleri, okul kuralları ve amaçları işaret etmektedir. Projelerin gelişim sürecinde bu iki özellik bütünleştirilerek kullanılmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların proje konularına karar verme süreçlerinin bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların proje sürecini üç farklı şekilde anlamlandırdıkları bulunmuştur. Birinci gruptaki katılımcılar, sadece belirli bir konu ya da kavram ile ilgili ürün oluşturma çalışmalarını proje olarak anlamlandırmaktadırlar. Burada amacın sadece sanatsal bir çalışma yaparak ürün oluşturmak olduğu söylenebilir. İkinci gruptaki katılımcılar ise, önceden belirlenmiş bir konu çerçevesinde yapılan bütünleştirilmiş etkinliklerin tamamını proje olarak anlamlandırmaktadırlar. Her iki grubun yaptığı çalışmaların, Reggio Emilia yaklaşımındaki *progettazione* (Rinaldi, 1998) kavramına ve aynı zamanda Amerika'da ortaya çıkan proje yaklaşımına (Helm ve Katz, 2001) uymadığı söylenebilir. Çünkü katılımcıların proje olarak anlattığı çalışmalara göre, önceden öğretmenler tarafından belirlenmiş bir konu olduğu, çocukların proje konusuna karar vermede katılımcı olmadıkları görülmektedir. Helm ve Katz'in (2001), çocuğun çalışmayı başlatmaya karar verme derecesine göre katılımcıların projeleri irdelendiğinde proje basamağına çıkamadıkları görülebilir. Ayrıca proje süreci incelendiğinde planlama uygulama ve sonuçlandırma gibi basamakların görülmediği ve en önemlisi çocukların derinlemesine araştırmalar yapmadığı, hipotezler üretip, gözlem, tahmin, çıkarım yapma gibi süreçlerin kullanılmadığı söylenebilir. Bununla birlikte özellikle ilk gruptaki katılımcılar tarafından sanat çalışmalarının araç yerine amaç olarak kullanılması, Reggio Emilia felsefesinin tam olarak anlaşılmasını göstermektedir. Ayrıca birinci ve ikinci gruptaki katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma süreci aşamalarına bakıldığında yerleşme aşamasına geçmemiş oldukları görülmektedir. Bu durum da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Üçüncü gruptaki katılımcılar, proje sürecini, çocukların ilgi ve meraklarına göre başlayıp devam eden, çocukların derinlemesine araştırmalar yaptıkları, hipotezler kurup, tahminler yaparak ve keşfederek öğrendikleri sorgulama temelli çalışmalar olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu katılımcıların, proje çalışmalarını Reggio Emilia yaklaşımındaki *progettazione* (Rinaldi, 1998) kavramı ile ve proje yaklaşımına (Helm ve Katz, 2001) benzer şekilde anlamlandırdıkları söylenebilir. Üçüncü gruptaki katılımcıların Reggio Emilia öğretmeni olma süreci aşamalarına bakıldığında ise yerleşme aşamasına geçtikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde geçtikleri aşamalar ile uygulamalarının ilişkili olduğu söylenebilir.

Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer prensibi olan dokümantasyon, günlük öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası ve bir iletişim şeklidir (Cadwell, 2011; Fawcett, 2009; Schroeder Yu, 2008; Sevey, 2010). Katılımcıların uygulamalarında dokümantasyon yapmak için, anekdot, portfolyo, gelişim raporları, gözlem, fotoğraf ve video gibi araçları kullandıkları görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında benzer araçların kullanımına vurgu yapıldığı söylenebilir (Katz ve Chard, 1996; Oken Wright, 2001; Öztürk, 2006; Schroeder Yu, 2008; Turner ve Wilson, 2010).

Dokümantasyon, yapılan çalışmaların ya da projelerin ardından hazırlanan bir sergi olmaktan çok daha fazlasıdır (Ganus, 2010). Katılımcıların, dokümantasyonu çocukların ilgilerini anlayabilmek, çocukların diğer arkadaşları ile nasıl iletişim kurduklarını görmek, nelerle oynadıklarını görmek, etkinliklerdeki seçimlerini anlamak kısacası çocukları tanımak için, çocukların gelişim alanlarındaki, öğrenmelerindeki ilerlemeyi görmek yani değerlendirme yapmak için ve öğrenme sürecinden ailelerin haberdar olmaları için yani öğrenme sürecini görünür kılmak için kullandıkları bulunmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin dokümantasyonu benzer amaçlar ile kullandıkları söylenebilir (Baldacchino, 2010; Buldu, 2010; Dang, 2011; Katz ve Chard, 1996; Strickler, 2012). Bunlardan farklı olarak Öztürk (2006), Avustralya'da Reggio Emilia yaklaşımı temelli okullarda gözlem ve dokümantasyonun, sadece çocuk ile ilgili gerçekçi yorum ve gözlemlerin yer aldığı tamamen gizli tutulan dosyalar olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca dokümantasyon yoluyla öğretmen, yapılan çalışmaları bir kez daha gözden geçirir, inceler ve bu incelemeler olası çalışmaların belirlenmesinde belirleyici olabilir (Schroeder Yu, 2008; Turner ve Wilson, 2010). Fakat bu araştırmada katılımcıların dokümantasyonu tekrar gözden geçirip, orada fark ettikleri ayrıntılara göre çalışma planladıklarına yönelik bir sonuca ulaşamadır. Katılımcıların ifadelerine göre dokümantasyonun daha çok yapılan çalışmaları ve öğrenme sürecini ortaya koymak ve aileleri bilgilendirmek için kullanıldığı söylenebilir.

Katılımcıların uygulamalar sırasında, Reggio Emilia yaklaşımında net bir program olmaması, ailelerin aşırı korumacı tavırları, dokümantasyon yapmada ve çocukların araştırmalarını yapabilmelerinde zamanın yetmemesi, fiziksel alan yetersizliği, materyal eksikliği, çocukların projeden sıkılmaları, öğretmen

yetersizliği ve küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Reggio Emilia yaklaşımının birebir alınıp uygulanan bir yaklaşım olmadığına farkında oldukları söylenebilir. Nitekim İnan'a (2009) göre, Reggio Emilia yaklaşımı uygulanan bir şey değildir. Reggio Emilia öğretmenlerin esinlenebileceği bir felsefedir. Öğretmenler bu yaklaşımı, kendi özgün bağlamlarına uyum gösterecek şekilde değiştirip, uygulayabilirler. Bununla birlikte araştırmada katılımcıların, uygulamalar sırasında adım adım işleyen bir süreç olmaması nedeniyle, bilgisiz ve deneyimsiz oldukları için zorlandıkları bulunmuştur. Nguyen (2010), araştırmasında, bu çalışmanın bulgularına benzer olarak, Reggio Emilia yaklaşımında kural olmaması ya da bir tarifi olmamasından, yaklaşım konusunda bilgisiz ve deneyimsiz olunmasından dolayı öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Strickler (2012), araştırmasında öğretmenlerin geleneksel olarak adlandırdıkları sisteme alıştıkları için, Reggio Emilia felsefesini anlamakta zorlandıklarını ve bunun da uygulamalara sorun olarak yansıdığını ifade etmektedir. Uygulamalar sırasında aile ile ilgili yaşanan sorunların, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre değiştii görülmektedir. Bu araştırmada katılımcılar, ailelerin çocuklarının olumsuz bir durumla (hastalık, tehlike vb.) karşı karşıya kalabileceklerinden korktukları için aşırı korumacı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün (2016), bu çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre Türk ailelerinin çocuklarına karşı koruyucu olduklarını belirtmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaların yapıldığı diğer araştırmalara bakıldığında ise, aile ile ilgili sorunlar yaşandığı fakat sebeplerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Strickler' in (2012) Oklahama' da yaptığı araştırmasında, ailelerin Reggio Emilia yaklaşımını anlamamaları ve uygulamaları desteklememelerinden dolayı sorun yaşandığı belirlenmiştir. Nguyen (2010) Kanada'da yaptığı araştırmasında, ailelerin çocuklarının daha akademik temelli eğitim almalarını ve okula hazır hale gelmelerini istemelerinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Dang' ın (2011) Çin ve Vietnam'da yaptığı araştırmasında, ailelerin okuldaki uygulamalara katılım konusunda gönülsüz olmalarından dolayı aile-okul işbirliğinin sağlanmasında sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Yaşanan bir diğer sorun ise, çocukların projeden sıkılmaları olarak belirtilmiştir. Ancak bu sorunu yaşadığını ifade eden katılımcıların yaptıkları projeler incelendiğinde, salt ürün

oluşturma temelli çalışmalar ve salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu durumun, çocukların yapacakları çalışmalara karar vermede etkin olmamaları ve ilgilendikleri ve merak ettikleri konular üzerinde çalışmalar yapamamalarından kaynaklandığını söylenebilir. Uygulamada yaşanan diğer sorunlar, dokümantasyon yapmada ve çocukların araştırmalarını yapabilmelerinde zamanın yetmemesi (Dang, 2011; Hedges, 2015; Nguyen, 2010; Strickler, 2012; Vajargah ve diğ., 2010), fiziksel alan yetersizliği (Dang, 2011; Hedges, 2015; İnan ve Kayır, 2015), materyal eksikliği (İnan ve Kayır, 2015), öğretmen yetersizliği (Hedges, 2015) ve küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma şeklinde belirtilmiştir.

Katılımcılara göre Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar çocukların, çalışmaktan keyif almalarını sağlamakla birlikte, çocukların, çevre bilinci, özgüven, problem çözme, sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir. İnan ve Kayır' ın (2015), Reggio Emilia temelli uygulamaların çocukların, çalışmaktan keyif almalarını sağlamakla birlikte, çocukların, özgüvenlerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği bulgusunu destekleyen araştırmalarında, Eskişehir'de 11 çocuk ile 12 hafta boyunca Reggio Emilia temelli proje çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda çocukların projelerde çalışmakta istekli oldukları, yaratıcılıklarının, özgüvenlerinin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Akar Gencer ve Gönen (2015), Kırklareli ilinde 18 çocuk ile 12 hafta boyunca Reggio Emilia temelli proje çalışmaları yapmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar, katılımcılara göre öğretmenlerin iletişim, yaratıcılık becerilerinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Baldacchino' nun (2010), bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmasında, Reggio Emilia temelli uygulamalar yapan Prince Edward Island' daki üç anaokulunu incelemiştir. Araştırması sonucunda öğretmenlerin iletişim ve işbirliği kurmalarında gelişmeler yaşandığını, öğretmenlerin özgüvenlerinin arttığını, bilmedikleri yönlerini keşfettiklerini belirtmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılara göre, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar kendine güvenen, mutlu ve yaratıcı bir toplum oluşmasına katkı sağlamaktadır. Yetiştirilen her bir çocuğun, toplumun bir üyesi

olduğu düşünülürken, uygulamaların çocuklara sağladığı katkıların geniş yelpazede toplumu da etkilediği ve katkıları olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler “Uygulamaya dönük öneriler” ve “Araştırmaya dönük öneriler” biçiminde 2 başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya dönük öneriler

- Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin uygulama sürecinde yaşanan farklılıklardan dolayı, öğretmenlere proje çalışmaları ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Eğitim öğretim sürecinin sorunsuz yürümesi ve aileler ile toplumun eğitime etkin katılımlarının sağlanabilmesi için, toplum üyelerine ve ailelere Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca ailelere, çocukların gelişimlerini ve yapabildiklerini gösteren etkinlikler düzenlemek, ailelerin bu yaklaşımı desteklemesini ve katılımın daha da artmasını sağlayabilir.
- Bu araştırmada da görüldüğü üzere, farklı yaklaşımların uygulanması genellikle özel anaokullarında yapılmaktadır. Devlet okullarında da Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapılması için girişimlerde bulunulabilir.

Araştırmaya dönük öneriler

- Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara, İstanbul ve İzmir illerinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan gönüllü 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımındaki deneyimlerine yönelik örneklem ve katılımcı gruplar üzerinde araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, öğretmenlerin Reggio Emilia öğretmeni olma sürecinde yaşadıkları değişimlere ilişkin 5 aşamadan oluşan bir sisteme ulaşılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan diğer öğretmenlerin de aynı süreçlerden geçip geçmediği araştırılabilir.

- Bu araştırmada, öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalara yönelik görüşleri alınmıştır. Eğitim öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan ailelerin de yaklaşıma ilişkin görüşleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımı temelli eğitim alan çocuklar ile almayan çocukların, gelişim ve öğrenme alanlarını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımı temelli eğitim alan çocukların ileriki okul yaşamlarındaki başarılarına ilişkin boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sırasında sorunlar yaşayan öğretmenlerin, sorunlara nasıl çözüm bulduklarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akar Gencer, A., & Gonen, M. (2015). Examination of The Effects of Reggio Emilia Based Projects on Preschool Children's Creative Thinking Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research*. 6 (1), 166-171.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (14), 75-84.
- Attride Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1 (3), 385-405.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island* (Master Thesis). University of Prince Edward Island, Prince Edward.
- Baştuğ, M. (2015). Classroom teachers' feelings and experiences in teaching early reading and writing: A phenomenological study. *Education*, 3 (13), 1-15.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (1), 2-8.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative resarch in education an introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Bond, V. L. (2015). Sounds to share the state of music education in three Reggio Emilia-inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 462-484.
- Braun V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26, 1439-1449.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek*. (Çev. A. Akman ve H. Yavuz Topaç). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Cadwell, L. & Fyfe, B. (2004). Conversations with children. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way* (pp.137–150). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (1st ed.). Los Angeles, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir).Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Cutcher, A. (2013). Art spoken here: Reggio Emilia for the big kids. *International Journal of Art & Design Education*, 32 (3), 318-330.
- Çilesiz, Ş. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59 (4), 487–510.
- Dahlberg, G. (2000). Everything is a beginning and everything is dangerous: some reflections on the Reggio Emilia experience. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services theory, policy and practice* (pp. 175-183). Philadelphia: Open Univesity Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp.1-22). NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dang, T. H. (2011). *An exploration of Reggio Emilia-inspired practice in China and Vietnam-a meaning making process* (Doctoral dissertation), Mills College.

- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodd Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 235– 237.
- Ediger, M. (2001). Inservice education and the school counselor. Retrieved from ERIC database. (ED 452461).
- Edwards, C. P. (1998). Partner, nurturer, and guide: the role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 179-198). Greenwich: Ablex.
- Edwards, C. P. (2003). 'Fine designs' from Italy: Montessori Education and the Reggio Emilia Approach. *Montessori life*, 34-39.
- Edwards, C. P. & Gandini, L. (2015). Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Voices of Practitioner*, 89-103.
- Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex.
- Edwards, S. (2009). *Early Childhood Education and Care a sociocultural approach*. New South Wales: Pademelon press.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.
- Elliott, E. M. (2005). Changing perspectives in early childhood education: Recasting the Reggio Emilia approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (2), 153-163.
- Fawcett, M. (2009). *Learning through child observation*. (2nd ed.). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

- Filippini, T. (1998). The role of the pedagoga: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of the children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 127-138). Greenwich: Ablex.
- Finegan, C. (2001). Alternative early childhood education: Reggio Emilia. *Kappa Delta Pi Record*, 37 (2), 82-84.
- Fraser, S. & Getswicks, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Thomson Learning.
- Fu, V. R., Stremmel, A. J. & Hill, L. T (2002). An invitation to join a growing community for learning and change. In V. R. Fu, A. J. Stremmel, & L. T. Hill (Eds.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 5-12). New Jersey: Pearson Education.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education-advanced reflections* (pp. 161-178). Greenwich: Ablex.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. In R. F. Victoria, A. J. Stremmel, & L. T. (Eds.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 13-21). New Jersey: Pearson Education.
- Gandini, L. (2004). Foundation of the Reggio Emilia Approach. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 13-26). Pearson Upper Saddle River, N.J.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. ve Schwall, C. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia (Early Childhood Education Series)*. New York: Teachers College Press.
- Ganus, L. A. (2010). *The pedagogical role of Reggio-inspired studios in early childhood education*. (Doctoral dissertation), University of Denver, Denver.
- Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Los Angeles: Sage.

- Gilman, S. (2007). Including the Child With Special Needs: Learning From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46 (1), 23- 31.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guidici, C., Rinaldi, C. & Krechevsky, M. (2001). Appendix D. In C.Guidici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Guyevesky, V. (2006). *Interpreting the Reggio Emilia approach: Documentation and emergent curriculum in preschool setting* (Master thesis). York University, Toronto.
- Hall, C. (2013). *Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role* (Master thesis). Edith Cowan University, Perth
- Hedges, B. (2015). *A qualitative interview study examining how parents and educators define quality early childhood education in Waldorf, Reggio inspired, and Head Start programs* (Doctoral dissertation). Mills College.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Hendrick, J (2004). Reggio Emilia and American schools: Telling them apart and putting them together. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 37-48). Pearson Upper Saddle River, N.J.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 95-100.
- İnan, H. Z. (2007). *An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom*. (Doctoral dissertation). The Ohio State University, USA
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: how to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (2), 1-10.

- İnan, H. Z. (2011). Peer culture processes embedded in natural sciences projects of preschoolers. In D. Fernie, S. Madrid & R. Kantor (Eds.), *Educating toddlers to teachers: Learning to see and influence the school and peer cultures of classrooms* (pp.143-167). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- İnan, H. Z. (2012a). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar reggio emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı* (1.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- İnan, H. Z. (2012b). Okul öncesi eğitiminde yaratıcılık: Reggio Emilia örneği. İçinde E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 124-137). Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, H.Z, İnan, T. ve Öztürk, Z. (2014). Farklı eğitim yaklaşımlarında yaratıcılık. İçinde E. Çelebi-Öncü (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim yaratıcılığın keşfi*. (s. 55-74). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- İnan, H. Z. & Kayır, G. (2015). Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: an action research. *The Journal of International Social Research*, 38 (8), 733- 747.
- İnan, H. Z., Trundle K. C. & Kantor. (2010). Understanding Natural Sciences Education in a Reggio Emilia-Inspired Preschool. *Journal Of Research In Science Teaching*, 40 (10), 1186- 1208.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kang, J. (2007). How many languages can Reggio children speak? many more than a hundred. *Gifted Child Today*, 30 (3), 45-48.
- Kashin, D. L. (2007). *Reaching the top of the mountain: The impact of emergent curriculum on the practice and self-image of early childhood educators*. (Doctoral dissertation). University of Toronto Institute for Studies in Education, Toronto.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1996). The contribution of documentation to the quality of early childhood education. Retrieved from ERIC database. (ED393608).

- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 9-32.
- Kayran, E. (2012). Öğrenme mucizesi: Reggio Emilia yaklaşımı. *Çoluk Çocuk*, 9-11.
- Kim, B. S. & Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37 (2), 137-145.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible* (1st ed.). New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacDonald, B. (2012). Change and transformation: the journey of our school. *Exchange*, 70-72.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 49-97). Greenwich: Ablex.
- Maynard, T. & Chicken, S. (2010). Through a different lens: exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years*, 30 (1), 29-39.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation* (2nd ed.). United States of America: Jossey-Bass.
- Meshner, P. & Amoriggi, H. (2001). Adapting to change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the new Quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36 (3), 239-249.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB yayıncılık.

- Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. St. Paul, MN: Readleaf Press; Betltsville, MD: Distributed by Gryphon House.
- Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today* (9th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, R. L. (2000). *Application of the Reggio Emilia approach to environments in the United States: A case study* (Doctoral dissertation). University of Nebraska, Nebraska.
- New, R. S. (1993). Reggio Emilia: Some Lessons for US Educators. Retrieved from ERIC database. (ED354988).
- New, R. S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They are Doing, and Why. In C. Edwards , L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2nd ed.), (pp 261-284). Greenwich, Conn: Ablex.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46 (1), 5-13.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice*. (Master thesis). Brock University, Ontario.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Ostergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school (Report No. 95200768). Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Nuhoglu, H. (2013). Evaluation of Alternative Preschool Education Programs Regarding Their Perspectives on Teaching Science and Nature. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (4), 236-249.
- Nutbrown, C. & Abbott, L. (2001). Experiencing Reggio Emilia. In L. Abbott, ve C. Nutbrown, (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* (pp. 1-7). Philadelphia, PA: Open University Press.

- Oken Wright, P. (2001). Documentation: Both mirror and light. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8 (4), 5-15.
- Öztürk, Ş. (2006). Avusturalya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-38.
- Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı Kültürlerde Aile Çocuk Etkileşimlerinin Öğretmen Bakış Açısına Göre İncelenmesi *The Journal of International Social Research*, 43 (9). 1477-1484
- Panel, B. S. E. (2007). Early learning for every child today: A framework for Ontario early childhood settings.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*.(Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Deir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rankin, B. (2004). Dewey, Piaget, Vygotsky: connections with Malaguzzi and the Reggio Approach. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 28-34).Pearson Upper Saddle River, N.J.
- Reggio Children. (2013). *Information from enrollment*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reggio Children. (2014). *The infant-toddler centres and preschools of Reggio Emilia historical notes and general information*. Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 113-125). Greenwich: Ablex.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia listening, researching and learning* (1st ed.). New York: Routledge.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Schroeder Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6 (2), 126-134.

- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes* (Doctoral dissertation). University of Rhode Island, Rhode Island.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the Governance of the schools: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 99-113). Greenwich: Ablex.
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 3 (30), 163-169.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Strickler, J. (2012). *The Educator's Perspective: Implementing the Reggio Emilia Approach in the American Classroom*. (Master thesis). University of Central Oklahoma, USA.
- Strong Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice* 46 (1), 40-47.
- Şahin, F. (2013). Reggio Emilia yaklaşımı. İçinde F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (s. 445-473). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 1-20.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Temel, F., Kurtulmuş, Z. ve Dereli, H. M. (2014). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. İçinde F. Temel (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. (s. 107-138). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Understanding the Reggio approach* (1st ed.). London: David Fulton Publishers.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your early years practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (22), 142-147.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1 (2), 39-58.
- Turner, T. & Krechevsky, M. (2003). Who are the teachers? Who are the learners?. *Educational Leadership*, 60 (7), 40-43.
- Turner, T. & Wilson, D. G. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49 (1), 5-13.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 6 (4), 543-559.
- Vajargah, V. F., Arefi, M. & Taraghija, A. (2010). Teacher's role in the formation of emergent curriculum inspired by the Reggio Emilia Approach (An experience from Iran). *New Educational Review* 20 (1), 206-224.
- Vandenberghe, R., Kelchtermans, G. & Maes, F. (2000). Valuable In-Service Training: Evaluation by Principals. Retrieved from ERIC database. (ED 446032).
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: SUNY Press.

- Vecchi, V. (1998). The role of the atelierista: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 139-148). Greenwich: Ablex.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57 (6),13-19.
- Wood, J., Thall, T. & Parnell, E. C. (2015). The move: Reggio Emilia-inspired teaching. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12 (1), 98-108.
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers*. St. Paul: Red Leaf Press
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık

Ekler

Ek-1: Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/13303515
Konu: Araştırma izni

24.12.2015

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 21/12/2015 tarih ve 45295868-300-E.12073 sayılı yazınız
b) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba AYDEMİR ÖZALP'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu araştırması kapsamında hazırlanan veri toplama aracının İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir ve Konya illerindeki Millî Eğitim Bakanlığını bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmasına yönelik araştırma izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir ve Konya illerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ilgi (b) Genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dinçer ATEŞ
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri toplama aracı (beş sayfa)

Konya Yolu No:21/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
atilademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ
Seyda KARABULUT
Telefon: 0-312-2969400-9582.

Bu evrak güvenli elektronik ortama ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 981a-1e4f-33ea-9645-9060 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Öğretmen Bilgilendirme Formu

Merhaba, ismim Tuğba Aydemir Özalp. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında Araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım, aynı zamanda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. “Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” isimli yüksek lisans tez çalışmamda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşıma yönelik görüşlerini araştırıyorum. Eğitim sürecine ve alana katkıları olacağını ümit ettiğim bu çalışma için sizin görüşlerinizin önemli olduğunu belirtmeliyim.

Görüşmeler, daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesi için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine kod isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. Çalışmaya katılmada gönüllülük esastır, görüşme öncesinde veya görüşme sırasında görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var ise çekinmeden söyleyebilirsiniz. Görüşme sonrasında ses kayıtlarını inceleyip istemediğiniz kısımları silebiliriz. Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Tuğba AYDEMİR ÖZALP
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
KÜTAHYA
E-posta: tugba.aydemir@dpu.edu.tr
Tel: 0274 265 2031- 4588

Ek-3: Öğretmen İzin Belgesi

“Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Görüşme numarası:

Görüşme günü ve saati:

Görüşme yapılan yer:

Ek-4: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Bu formda kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyip gerekli belirtmeleri yapabilirsiniz.

1. Cinsiyetiniz:
 - a) Kadın
 - b) Erkek
2. Yaşınız:
 - a) 18-24
 - b) 25-31
 - c) 32-38
 - d) 39-45
 - e) Diğer: _____
3. Okul öncesi eğitim alanındaki mesleki tecrübeniz (yıl olarak) :
 - a) 0-3
 - b) 4-7
 - c) 8-11
 - d) 12-15
 - e) Diğer: _____
4. Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili mesleki tecrübeniz (ay olarak):
 - a) 0-6
 - b) 7-12
 - c) 13-24
 - d) 24-36
 - e) Diğer: _____
5. Eğitim Durumunuz:
 - a) Ön lisans
 - b) Lisans
 - c) Lisansüstü
 - d) Diğer: _____
6. Sınıfınızda toplam kaç öğrenci bulunmaktadır, belirtiniz: _____
7. Sınıfınızdaki öğrencilerin yaş grubunu belirtiniz: _____
8. Sınıfınızda sizin dışınızda kaç öğretmen görev yapıyor, belirtiniz:

9. Daha önce Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili bir eğitime katıldınız mı ?
 - a) Evet ise ismini belirtiniz: _____
 - b) Hayır

Ek-5: Görüşme Formu

1. Reggio Emilia öğretmenliğini bir yolculuk olarak düşünürsek yolculuğa nasıl başladınız?
2. Yolculuğun başından şüana kadar nasıl bir değişim süreci yaşadınız?
3. Okulda genel olarak bir gün nasıl geçiyor?
 - Siz neler yapıyorsunuz?
 - Öğrenciler neler yapıyor?
4. Başından sonuna kadar proje sürecinde neler yapıldığını örnek ile anlatabilir misiniz?
 - Projenin konusu neye göre belirlendi?
 - Ne kadar sürdü?
5. Reggio Emilia Yaklaşımın uygulanmasında yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?
6. Reggio Emilia yaklaşımının çocuklara, size ve topluma katkıları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Reggio Emilia yaklaşımı hakkında belirtmek istediğiniz farklı bir nokta var mı?
8. Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra eğer gerekirse yeniden görüşme yapabilir miyiz?

Teşekkürler

Ek-6: Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Reggio Emilia Öğretmeni olma süreci	1.Reggio Emilia yaklaşımını ilk kez duyma	Hizmet öncesi eğitim dönemi
		Halen görev yaptığı kurum
		Kendi araştırmaları
	2. Duyuşsal tepki	Umutsuzluk
		İlgi ve Merak
		Hayranlık
		Telaş
		Kaygı
		Korku
	3. Özümseme	Şaşkınlık
		Eksikliklerinin farkına varmak
		Araştırma yapmak
		Hizmet içi eğitim almak
		Keşfetmek
		Zorlanmak
		Keyif almak
		Yapabileceğine dair inanç geliştirmek
		Rahatlamak
	Tecribenin artması	
	4. Karşılaştırma yapma	Planların daha esnek olması
		Çocukların gelişim özelliklerine göre planlama yapılması
		Çocukların bireysel farklılıklarına göre planlama yapılması
		Çocukların ilgisine göre planlama yapılması
		Etkinlik geçişlerine daha çok önem verilmesi
		Eğitim-öğretimin daha zevkli olması
		Daha fazla gözlem yapılması
		Daha fazla küçük grup çalışması yapılması
		Öğretmenin çocuğu daha yakından tanınması
		Öğretmenin çocukla birlikte hareket etmesi
		İş yükünün daha yoğun olması
		Çocukların merakına göre sürecin ilerlemesi
		Çok yönlü bilgi kazanımını sağlaması
		En çok benimsenen ve verim alınan uygulama olması
		Daha çok ilk elden deneyim kazanılması
	Türk kültürüne daha uygun olması	
	5. Yerleşme	Çocukların daha yaratıcı, daha sosyal, daha aktif olması
		Yaklaşımı günlük hayatına yerleştirmek
		Yaklaşımı felsefik bir düşünce olarak benimsemek
		Mutlu olmak
		Çalıştığı ortamı benimsemek
		Dinlemeyi öğrenmek
		Çevreyi ve doğayı kullanmak
Öğrenmenin doğada ve doğal malzemeler ile gerçekleştiğini düşünmek		
Her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul etmek		
Her çocuğu kendi içinde değerlendirmek		
Kendisini öğrenen olarak görmek		
Soru sormanın önemini anlamak		

Tema	Kategori	Kod
Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci	İşleyiş ve genel yapı	Tam gün eğitim verilmesi
		Çerçeve program olması
		Bahçe ve doğaya zaman ayrılması
		Branş derslerinin olması
		Çocukların yaşa göre gruplandırılması
		Çocukların karma yaş olarak eğitim almaları
	Çocuk imajı	Günlük öğretmen toplantıları yapılması
		Özerk
		Meraklı
		Yaratıcı
		Yeterli
		Özgür
	Öğretmenin rolü	Zeki
		Sosyal
		Merak avcısı
		Organizatör
	Çevre	Araştırmacı
		Öğrenci
		Sınıf
		Atölye
		Piazza
		Bahçe
	İlişkiler ve İşbirliği	Alan gezileri
		Doğal malzemeler
		Çocukların kendi aralarında işbirliği ve ilişki içinde çalışmaları
		Öğretmenler ve çocuklar arasında kurulacak iletişimin çok önemli olması
		Öğretmenlerin çocuklara yardımcı olmaları
		Öğretmenler ve çocukların sorularla ilişki kurmaları
		Öğretmenlerin toplantılar yoluyla ilişki kurmaları
		Öğretmenlerin fikir alışverişi yapmaları
		Öğretmenlerin görev paylaşımı yapmaları
		Ailelerle ilişkinin telefon ile sağlanması
		Ailelerle ilişkinin iletişim defterleri ile sağlanması
		Ailelerle ilişkinin veli bültenleri ile sağlanması
		Ailelerle ilişkinin portfolyo ile sağlanması
		Ailelerle ilişki ve işbirliğinin aile katılımı etkinlikleri ve aile eğitimleri ile sağlanması
	Proje	Aile-çocuk ilişkisinin aile katılım etkinlikleri ile sağlanması
		Proje konusunun belirlenmesinde okul öncesi eğitim programının dikkate alınması
		Proje konusunun belirlenmesinde çocukların ilgi ve meraklarının dikkate alınması
		Salt ürün oluşturma temelli çalışmalar
		Salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar
	Dokümantasyon	Sorgulama temelli çalışmalar
		Anekdöt kullanmak
		Portfolyo kullanmak
		Gelişim raporları kullanmak
		Gözlem kullanmak
		Fotoğraf ve video kullanmak
Olası çalışmalarını planlamak için kullanmak		
Çocuğu tanımak için kullanmak		
Değerlendirme yapmak için kullanmak		
Uygulamada yaşanan sorunlar	Öğrenmeyi görünür kılmak için kullanmak	
	Reggio Emilia yaklaşımında programın net olmaması	
	Ailelerin aşırı korumacı tavırları	
	Zamanın yetmemesi	
	Fiziksel alan yetersizliği	
	Çocukların projeden sıkılmaları	
	Öğretmen yetersizliği	

		Küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma
		Materyal eksikliği
	Yararlar	Çocuğun çalışmaktan keyif almasını sağlar
		Çocukta çevre bilincini geliştirir
		Çocukta özgüveni geliştirir
		Çocukta problem çözme becerilerini geliştirir
		Çocukta sorgulama becerilerini geliştirir
		Çocukta yaratıcılığı geliştirir
		Öğretmenlerin, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar
		Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar
		Öğretmenlerin, yaratıcılığını geliştirir
		Kendine güvenen toplum oluşmasına katkı sağlar
		Mutlu toplum oluşmasına katkı sağlar
		Yaratıcı toplum oluşmasına katkı sağlar



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Tuğba AYDEMİR ÖZALP

Doğum tarihi: 31.07.1989

Doğum yeri: Kayseri

Adres: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez/ Kütahya

E-posta: tugbaaydemir08@gmail.com

Öğrenim Durumu

İlköğretim: 1996-2000 Barbaros İlköğretim Okulu/ Kayseri

2000-2003 Sümer İlköğretim Okulu/Kayseri

Lise: 2003-2007 Sami Yangın Anadolu Lisesi /Kayseri

Lisans: 2008-2012 Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği /Konya

İş Deneyimi

2012- devam Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Yayınlar

İnan, H. Z., İnan, T. ve **Aydemir, T.** (2014).Okul öncesi dönem çocuklarına bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması. İçinde M. Metin ve Ç. Şahin (Ed.) *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (s. 75-93). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İnan, H. Z. ve **Aydemir, T.** (2015). Duyarlı Öğrenciler Topluluğu Oluşturma: Çocuklara Rehberlik (çeviri, Bölüm 8). S. Bredekamp, Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamaların Temelleri (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation, Pearson, 2. Baskı, 2013). H.Z. İnan ve T. İnan (Çeviri Ed.). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Bulut, M., **Aydemir, T.** ve Dal, M. (2014). Okul öncesi dönemde ortaya çıkan ön okuryazarlığın kavramsal açıdan incelenmesi. *XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. (29-31 Mayıs 2014) Kütahya.



