

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REGGIO EMİLİA  
YAKLAŞIMI'NDAN ESİNLENEREK YAPILAN PROJE  
ÇALIŞMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Gözde KAYIR  
Yüksek Lisans Tezi**

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

**Kütahya, 2015**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/05/2015

---

Gözde KAYIR

## Kabul ve Onay

Gözde KAYIR'ın hazırladığı “Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

...../...../2015

Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN (Danışman)

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Asım ARI (ESOGÜ)

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Cenk YOLDAŞ

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Baykal BİÇER  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

## Önsöz

Bu çalışma, 2010 yılında başlayan yüksek lisans öğreniminin ürünüdür. Bu tezin yazımı hayatımdaki diğer birçok gelişme ile birlikte ilerledi ve tez benimle birlikte gelişerek ve değişerek son halini aldı. Severek yaptığım, çocukluk idealim olan öğretmenliğin kısa bir süresinde uyguladığım bu araştırma, mesleki hayatımda bana yeni ufuklar açtı.

Yüksek lisans öğrenciliğimin en başından itibaren bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN özelinde olmak üzere Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tanışmış olduğum değerli hocalarıma akademik hayatımdaki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu süreci benimle birlikte geçiren eşim Gökhan KAYIR'a ve tez yazım esnasında hayatımıza giren kızım Zeynep Ela'ya manevi desteklerinden dolayı minnettarım.

## İçindekiler

|  |     |
|--|-----|
| Yemin Metni .....                                  | i   |
| Kabul ve Onay.....                                 | ii  |
| Önsöz.....   | iii |
| İçindekiler .....                                  | iv  |
| Şekiller Listesi.....                              | vii |
| Tablolar Listesi.....                              | xi  |
| Özet .....   | xix |
| Abstract .....                                     | xii |
| Birinci Bölüm.....                                 | 1   |
| Giriş.....   | 1   |
| Kavramsal Çerçeve .....                            | 1   |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nın Genel Özellikleri..... | 1   |
| Çocuğun Yüz Dili .....                             | 4   |
| Pedagogista .....                                  | 5   |
| Atelier .....                                      | 6   |
| Atelierista.....                                   | 7   |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çocuk .....            | 8   |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Öğretmen.....          | 10  |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çevrenin Rolü .....    | 12  |
| Reggio Emilia Yaklaşımında Ailenin Rolü .....      | 12  |
| Eğitsel Alanlar ve Bakım Alanları.....             | 14  |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Özel Eğitim .....      | 15  |
| Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Program .....          | 15  |
| Proje .....  | 18  |
| Dokümantasyon .....                                | 20  |
| Problem Durumu .....                               | 23  |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi.....                   | 25  |
| Problem Cümlesi .....                              | 26  |
| Alt Problemler.....                                | 27  |

|   |    |
|---|----|
| Sınırlılıklar .....                         | 27 |
| İkinci Bölüm .....                          | 28 |
| Yöntem.....                                 | 28 |
| Araştırmanın Modeli.....                    | 28 |
| Çalışma Grubu.....                          | 31 |
| Verilerin Toplanması .....                  | 33 |
| Veri Toplama Araçları .....                 | 34 |
| Araştırmacı Günlüğü .....                   | 34 |
| Anektod Kayıtları.....                      | 33 |
| Fotoğraf ve Video Kayıtları.....            | 35 |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları ..... | 35 |
| Sınıf Düzeni .....                          | 36 |
| Verilerin Analizi.....                      | 36 |
| Üçüncü Bölüm .....                          | 38 |
| Bulgular.....                               | 38 |
| Yürütülen Projeler.....                     | 38 |
| Evler Projesi.....                          | 38 |
| Pasta Projesi .....                         | 45 |
| Trafik ve Ulaşım Projesi .....              | 58 |
| Ananas Projesi .....                        | 70 |
| Saçlarımız Projesi .....                    | 73 |
| Penguenler Projesi .....                    | 77 |
| Ayakkabılar Projesi.....                    | 81 |
| Kısa Süreli Projeler.....                   | 85 |
| Yanardağ Projesi .....                      | 86 |
| Bitkiler Projesi .....                      | 86 |
| Giysiler Projesi.....                       | 86 |
| Mıknatıslar Projesi .....                   | 86 |
| Yaşanılan Zorluklar (Aykırılıklar).....     | 88 |
| Yanardağ Projesi .....                      | 88 |
| Bitkiler Projesi .....                      | 88 |
| Giysiler Projesi.....                       | 88 |
| Mıknatıslar Projesi .....                   | 88 |

|   |     |
|---|-----|
| Sorunlar Nasıl Aşıldı? .....  | 90  |
| Proje Kazanımları ve Programla Uyumluluğu .....                       | 87  |
| Proje Ürünleri ve Dokümantasyon.....                                  | 95  |
| Aile Katılımı ve Veli Görüşleri .....                                 | 96  |
| Alan Gezileri ve Ziyaretler .....                                     | 97  |
| Çocukların Çalışmaları .....  | 99  |
| Öğretmenlerin, Okul Müdürünün ve Araştırmacının Kendi Görüşleri ..... | 101 |
| Öğretmenlerin Araştırmaya İlişkin Görüşleri .....                     | 102 |
| Okul Müdürünün Araştırmaya İlişkin Görüşleri .....                    | 103 |
| Araştırmacının Araştırmaya İlişkin Görüşleri .....                    | 103 |
| Dördüncü Bölüm.....   | 105 |
| Tartışma Sonuç ve Öneriler .....                                      | 105 |
| Tartışma.....   | 107 |
| Sonuç .....   | 110 |
| Öneriler.....   | 111 |
| Kaynaklar .....   | 112 |
| Ekler .....   | 118 |
| Özgeçmiş.....   | 124 |

## Şekiller Listesi

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Uygulama Sürecindeki Sınıf Düzeni.....                | 36 |
| Şekil 2. Çocuk 2'nin Yaptığı Resim.....                        | 39 |
| Şekil 3. Çocukların Ev Parçaları Yapması.....                  | 40 |
| Şekil 4. Çocukların Ev Üzerinde Çalışmaları.....               | 40 |
| Şekil 5. Çocukların Model Üzerinden Çalışmaları.....           | 41 |
| Şekil 6. Çocuk 8 ve 9 Çalışmaları.....                         | 42 |
| Şekil 7. Evler Projesi İçin Hazırlanan Tuğlalar.....           | 43 |
| Şekil 8. Çocuk 2'nin Çalışması.....                            | 43 |
| Şekil 9. Birinci Ev Maketi.....                                | 44 |
| Şekil 10. İkinci Ev Maketi.....                                | 44 |
| Şekil 11. Üçüncü Ev Maketi.....                                | 45 |
| Şekil 12. Boncuk Hamurla Yapılan Ev.....                       | 45 |
| Şekil 13. Nazan Öğretmen'in Ziyareti.....                      | 49 |
| Şekil 14. Market Gezisi.....                                   | 51 |
| Şekil 15. Çocukların Ödeme Yapması.....                        | 52 |
| Şekil 16. Alışveriş Dönüşü Yapılan Bir Çalışma.....            | 52 |
| Şekil 17. Çocuk 5'in Çalışması.....                            | 53 |
| Şekil 18. Panodan Bir Görüntü.....                             | 53 |
| Şekil 19. Pasta Atölyesini Gezerken.....                       | 54 |
| Şekil 20. Pasta Malzemelerini İncelerken.....                  | 54 |
| Şekil 21. Pasta Hamuru Açarken.....                            | 55 |
| Şekil 22. Nazan Öğretmen Pasta Sosunu Anlatırken.....          | 56 |
| Şekil 23. Çocuklar Pastayı Süslerken.....                      | 56 |
| Şekil 24. Pastaları Yerken.....                                | 57 |
| Şekil 25. Çocukların Kendi Yaptıkları Arabalarla Oynarken..... | 58 |
| Şekil 26. Çocuk 11'in Çalışması.....                           | 59 |
| Şekil 27. Avusturalya'da Yapılan Bir Proje Örneği.....         | 60 |
| Şekil 28. Trafikle İlgili Çocuk 4'ün Çalışması.....            | 60 |
| Şekil 29. Çocuklar Çalışmalarını Yaparken.....                 | 61 |
| Şekil 30. Trafik Polisinin Ziyareti.....                       | 62 |



|   |    |
|---|----|
| Şekil 31. Çocuklar ve Öğretmen Oyun Oynarken.....                   | 63 |
| Şekil 32. Çocukların Trafikle İlgili Oyunları.....                  | 64 |
| Şekil 33. Tren İstasyonu Gezisi.....                                | 64 |
| Şekil 34. Hızlı Tren Gezisi.....                                    | 65 |
| Şekil 35. Müze Görevlisinden Bilgi Alırken.....                     | 65 |
| Şekil 36. TCDD Müzesinden Bir Görüntü.....                          | 66 |
| Şekil 37. TCDD Müzesinde Kullanılan Malzemeleri İncelerken.....     | 66 |
| Şekil 38. Uçak Müzesi Gezisi.....                                   | 67 |
| Şekil 39. Korsan Gemisi Gezisi.....                                 | 68 |
| Şekil 40. Korsan Gemisinin İçinde.....                              | 68 |
| Şekil 41. Minyatür Trenle Gezerken.....                             | 69 |
| Şekil 42. Dinlenirken.....  | 69 |
| Şekil 43. Oyun Hamurundan Bir Gemi Çalışması.....                   | 70 |
| Şekil 44. Oyun Hamurundan Tren Yolu Çalışması.....                  | 70 |
| Şekil 45. Oyun Hamurundan Ananas Çalışması.....                     | 71 |
| Şekil 46. Ananas Resmi Çalışması.....                               | 72 |
| Şekil 47. Çocuklar Kuaförcülük Oynarken.....                        | 74 |
| Şekil 48. Kuaför Gezisi.....  | 75 |
| Şekil 49. Sınıfta Kurduğumuz Kuaför.....                            | 76 |
| Şekil 50. Çocuklar Dans Ederken.....                                | 76 |
| Şekil 51. Penguen Yürüyüşü Taklit Ederken.....                      | 78 |
| Şekil 52. Penguenlerin Buz Üzerinde Kaymalarını Taklit Ederken..... | 79 |
| Şekil 53. Çocuk 7'nin Penguen Kuklası Çalışması.....                | 79 |
| Şekil 54. Çocuk 9'un Penguen Kuklası Çalışması.....                 | 80 |
| Şekil 55. Çocuk 5'in Penguen Kuklası Çalışması.....                 | 80 |
| Şekil 56. Penguen Kuklaları.....                                    | 81 |
| Şekil 57. Çocukların Çalışmaları.....                               | 81 |
| Şekil 58. Sabah Çemberi.....  | 82 |
| Şekil 59. Çocuk 2'nin Topluklu Ayakkabı Tasarımı.....               | 85 |
| Şekil 60. Çocuk 6'nın Topuklu Ayakkabı Tasarımı.....                | 85 |
| Şekil 61. Panodan Bir Görüntü.....                                  | 96 |
| Şekil 62. Projelerde Aile Katılımı.....                             | 97 |
| Şekil 63. Pasta Projesinde Yapılan Çalışmalar.....                  | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| Şekil 64. Ulaşım Gezisinden Görüntüler.....                | 98  |
| Şekil 65. Kuaför Gezisinden Görüntüler.....                | 99  |
| Şekil 66. Çocukların Projeler Esnasındaki Çalışmaları..... | 100 |
| Şekil 67. Grup Etkinlikleri ve Oyunlar.....                | 101 |
| Şekil 68. Çocukların Çalışmaları.....                      | 101 |

## **Tablolar Listesi**

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmanın alışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....             | 32 |
| Tablo 2. Projelerde Elde Edilen Kazanımlar ve Programla Uyumluluğu..... | 88 |
| Tablo 3. Proje Süresince Yapılan Etkinlikler.....                       | 91 |
| Tablo 4. Kısa Süreli Projelerde Elde Edilen Kazanımlar .....            | 92 |
| Tablo 5. Kısa Süreli Projelerde Yapılan Etkinlikler.....                | 94 |
| Tablo 6. Projeler ve İlkokul 1. Sınıf Kazanımları.....                  | 95 |

## Özet

### **Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması**

Reggio Emilia Yaklaşımı İtalya'da aynı adlı bölgede II. Dünya Savaşı'ndan sonra Loris Malaguzzi tarafından başlatılmış bir eğitim felsefesidir. Yaklaşım daha sonra dünyanın pek çok ülkesinde araştırılmış ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtdışında pek çok ülkede bu yaklaşımdan esinlenerek eğitim veren okullar bulunmaktadır. Ülkemizde bu yaklaşımdan esinlenerek eğitim veren okul sayısı oldukça sınırlıdır. Bu yüzden bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu çalışmada, mevcut programda okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek proje çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma bu yaklaşımdan esinlenen etkinliklerin uygulanma süreçlerini anlattığından nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Araştırma araştırmacının görev yaptığı Eskişehir ili Seçil Akkurt Anaokulu'nda öğrenim gören 12 çocuk üzerinde 12 hafta süresince uygulanmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, araştırmacı günlüğü, video ve fotoğraflar, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar Reggio Emilia Yaklaşımı'na uygun olarak projeler oluşturmuşlar ve projelere katılmışlardır. Uygulama sürecinde programda yer alan kazanımların büyük bir kısmının kısa uygulama sürecinde edinildiği görülmüştür. Veli, öğretmen ve okul müdürü de projelerle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, proje çalışmaları, Reggio Emilia

## **Abstract**

### **Preschool Projects Inspired by Reggio Emilia Approach: An Action Research**

Reggio Emilia Approach is an educational philosophy started by Loris Malaguzzi at the Reggio Emilia City in Italy after the World War 2. Many studies have been made on this approach later and positive results have been obtained. There are many schools based on Reggio Approach in other countries. The need for this study was aroused as the number of the schools that apply Reggio Emilia approach is very limited in Turkey.

In this study Reggio inspired projects were conducted as a part of Turkish Preschool Education Curriculum. As the research was about the processes of the projects inspired by this approach, It was designed as an action research which is a qualitative reseach pattern. The study group of the research consisted of 12 students which were studying at Eskişehir Seçil Akkurt Kindergarden. Data was collected with personal information sheet, research diary, videos and photographs and semi-structured interviews. Data was analyzed with descriptive analysis. The results showed that children started and attended projects inspired by Reggio approach. Many objectives of Turkish Preschool Curriculum was met in a short time. Parents, school teachers and administrator of the school have pozitive ideas about the projects.

**Keywords:** Preschool education, project applications, Reggio Emilia

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Goethe, “Eğer çocuklar ilk zamanlarında gösterdikleri özelliklerine göre eğitilselerdi, şu anda herkes dahi olurdu.” demektedir (Akt: Smunty ve Fremd, 2010, s. 1). Bu açıdan bakıldığında, çocukların kendi öğrenme yollarına uygun otantik bir eğitimin sağlanması gerekmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımı okul öncesi eğitimde bu ilkeye uygun olarak çocuklara yaklaşan bir eğitim felsefesi olarak öne çıkmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiş, Reggio Emilia Yaklaşımı ayrıntılı olarak tanıtılmış ve araştırmanın amacı ile problem durumuna yer verilmiştir.

### **Kavramsal Çerçeve**

#### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nın genel özellikleri**

İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesiyle birlikte okul öncesi eğitim Avrupa kıtasında önemli eğitim konularından biri olmuştur. Wurm (2005), şöyle demektedir: “Çağdaş eğitim akımları gibi Reggio Emilia Yaklaşımı da bu şartlar altında ortaya çıkmış ve günümüze kadar gelişerek gelmiştir. 1991 yılında Newsweek dergisi Reggio Emilia'daki programları en iyi okul öncesi öğretim yaklaşımı olarak tanımlamıştır” (s.1).

1946 yılında 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Reggio Emilia şehri yakınlarındaki Villa Cella köyünde köylülerin küçük çocuklar için bir okul açma planlarını duyan Loris Malaguzzi'nin önderliğinde o köyün insanları tarafından yapılan ve finanse edilen bir okul açılmıştır. 1963 yılında İtalya'da okul öncesi kurumlarla ilgili yasal düzenleme yapıldıktan sonra şehir tarafından işletilen okullar açılmaya başlanmıştır (Malaguzzi, 1998). Bu yaklaşımın gelişmesinde Malaguzzi çok önemli bir rol oynamıştır (Fraser ve Gestwicki, 2002; New, 2007). Daha sonra hızla yayılan bu yaklaşım ABD gibi birçok ülkede okul öncesi eğitim kurumlarına esin kaynağı olmuştur (Grieshaber ve Cannella, 2001).

Reggio Emilia şehrinin okul öncesi sistemi, 21 okul öncesi merkezi (3 yaşından 6 yaşına kadar olan çocukların eğitildiği) ve 13 kreş merkezinden (3

aylıktan 3 yaşına kadar olan çocukların yetiştirildiği okullar) oluşmaktadır. Bu okullar toplumun bütün kesimlerinden öğrenci alırken aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara, tek ebeveynli çocuklara ve devlet koruması altındaki çocuklara hizmet vermektedir (Scheinfeld ve Haigh, 2008).

Reggio Emilia Yaklaşımı Dewey, Vygotsky ve Piaget'in çalışmalarından etkilenmiştir (Gordon, Miles ve Browne, 2007; İnan, 2012; Soler ve Miler, 2003). Aynı zamanda Erikson'un çalışmalarının da izlerini barındırır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Reggio'daki proje çalışmaları Dewey'in ortaya koyduğu sisteme benzemektedir. Reggio öğretmenleri çocukların ilgi ve soruları ile başlar ve daha sonra onlarla yakın bir şekilde çalışarak onları destekler. Reggio eğitimcileri Piaget'le çocuğun gelişimini aşamalı hale getirmesi konusunda örtüşmezler, ancak, çocukların fikirleri yapılandırması konusunda aynı fikri paylaşırlar ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı fikrine çocuğun kendi başına öğrenemeyeceğini söyleyerek katılırlar (Rankin, 2004).

Reggio Emilia Yaklaşımı ortaya çıktığı dönemdeki geleneksel eğitim yaklaşımına eleştirel olarak bakmaktadır. New'e (2007) göre,

Malaguzzi, geleneksel İtalyan okul öncesi programlarının çocukların entellektüel ve sosyal yeterlilikler yönünden destekleyemediğini ve bu yeterlilikleri ortaya çıkaramadığını söylemiştir. Ona göre daha iyi öğretebilmek için çocuklar hakkında daha çok şey bilme gerekliliği, öğretmen meraklılığı ve uzun dönem ucu açık projeler ya da progettazione olarak bilinen bir içerik içinde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini amaçlayan bir eğitim yaklaşımına ihtiyaç vardı (s. 8).

Bancroft, Fawcett ve Hay'a (2008) göre ise, Reggio Emilia Yaklaşımı sürdürülebilir sosyal yenilikçi uygulamaların bir örneğidir ve geleneksel yaklaşımın aksine resmi anlamda belirlenmiş yöntemlerin ve öğretmen yetiştirme standartlarının ve denkliğin sağlandığı bir eğitim modeli değildir. Bunun yerine eğitimcilerin kendi deneyimlerini paylaştıkları ve diğerleri tarafından bu deneyimlerin anlamlandırıldığı bir yaklaşımdır (Edwards, 2007).

Reggio Emilia prensipleri, okul öncesi sınıflarda uygulanarak günümüze ulaşmıştır. İnan'a (2009) göre, "Reggio Emilia herhangi bir okul öncesi sınıfı için en uygun eğitim yaklaşımıdır; çünkü, prensiplerini kendi eşsiz içeriğinize göre değiştirmenize izin verir. Reggio Emilia'dan etkilenmiş bir eğitimde doğru ya da

yanlış yoktur, fakat Reggio prensiplerini kendi dünyanıza kendi gerçeklerinizle uyarlama vardır” (s. 4). Reggio sınıfları karışık yaş grupları bulundurur (Gordon, Miles ve Browne, 2007).

Bu yaklaşım, çocukları kendi sosyal yaşantılarının karar verme ve inşa süreçlerinin sosyal aktörleri olarak gören sosyal yapılandırmacı teorilere dayanır (Kim ve Darling, 2009). Reggio öğretmenleri sosyal paylaşımı temel öğrenme yöntemi olarak görür. Paylaşılan aktivitelerle, iletişimle, birlikte çalışmayla hatta çatışmayla çocuklar bir çocuğun fikrini diğerini geliştirmek için kullanarak ya da daha önce araştırılmamış bir yolu araştırarak dünya hakkındaki algılarını birlikte inşa ederler (Gandini, 1998).

Reggio Emilia Yaklaşımı doğal öğrenme ortamlarının kurulmasını teşvik eder; bu ortamlar çocuğun araştırmasına, sorular sormasına ve cevapları aramasına neden olur. Bilinen kavramları, yerleri ve nesnelere araştırarak çocuklar günlük nesnelere yeniden inşa eder ve parçalar; bu da bu nesnelere daha derinden anlaşılmasına neden olur. Öğrenme genellikle iç içe geçmiş tekrarlayan bir yaklaşımla gerçekleşir ( Linder, Powers-Costello ve Stegeline, 2011).

Dodd-Nufrio (2011), Reggio Emilia okullarının anahtar prensiplerinden birisi çocuğun pozitif imajıdır. Her çocuk diğer çocuklarla iletişim içinde bulunmak çevreyle etkileşim kurmak ister” demektedir. New (2007) ise, Reggio düşünme şeklini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

Çocukların proje soruları fiziksel ve sosyal dünyayı anlamak amaçlı (Musluk nasıl çalışır?), pratik bir teklif (Hadi bir su değirmeni yapalım?) ya da felsefi bir ikilemi araştırmak amaçlı (Bir düşman arkadaş olabilir mi?) cümlelerle başlar. Hipotezler ortaya çıktıktan sonra öğretmenler bu hipotezleri çocukların araştırabilecekleri ortamlar hazırlarlar. Çocuklar test eder ve yeni hipotezler sunar. Bu süreçte yetişkinler ve çocuklar aktif olarak rol alır. Öğretmen dokümantasyon işlemlerini yoğun bir veri toplayarak yapar. Bu tür bir öğrenme yaşantısı Vygotsky'nin “yetişkin rehberliği altında ya da daha yeterli bireylerle birlikte” fikrinin bir uygulamasıdır (s. 7).

Reggio sınıflarında öğretmenler çocukların renkleri, desenleri ve dizaynları öğrenmelerine çok önem verirler ve sınıfları buna göre tasarlarlar. Reggio sınıfları, velilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve öğretmenlerin estetik



ve entellektüel ihtiyaçlarını karşılayacakları şekilde tasarlanmıştır. Okullar steril, bitki açısından bol, bolca güneş alan, öğrencilerin dikkatini çekecek değişik nesnelere dolu, çocuklara yönelik olduğu kadar velilere yönelik yetişkin mobilyalarına sahiptir (New, 2007).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda zaman kavramı saate bağlı değildir ve devamlılık bir takvim tarafından belirli parçalara bölünemez. Çocukların kendi zaman algıları ve kişisel ritimleri aktivite ve projelerin planlanmasında ve sürdürülmesinde dikkate alınır. Tam gün programı, tatmin edici bir şekilde bir şeyleri yapmak için yeterli bir çevrede akranların birlikte olmaları için yeterli süreyi sağlar (Morrison, 2007). Dahlberg'e (2000) göre, Reggio Emilia yeni bir ufuk yeni bir özgürlük belki de yeni bir doğru yol bulmuştur. Onun yeni bir üniversite yarattığı bile söylenebilir.

### **Çocuğun yüz dili**

Reggio Emilia Yaklaşımı çocuğa geleneksel yaklaşımdan farklı olarak davranır. "Dünyada birçok erken çocukluk eğitimcisine ilham kaynağı olan Reggio Emilia Yaklaşımı'nı özel kılan birçok faktörden biri onun çocuğa ve çocuğun öğrenme ortamına yani fiziksel, sosyal/duygusal çevresine verdiği önemdir" (İnan, 2012, s. 3).

Loris Malaguzzi ve Reggio eğitimcilerinin okul öncesi eğitime yaptıkları en önemli katkılarından birisi de çocukların kendilerini ve dünyayı anlatırken kaç tane dil kullandığı ile ilgili yarattıkları farklılıktır. Howard Gardner'in zekanın mantıksal matematik ve dilsel yönlerinin ötesinde bakış açımızı genişlettiği gibi Reggio Emilia Yaklaşımı da çocukların grafik, sözel, sembolik ve hayal güçlerinden oluşturdukları oyunlarla ve "yüzlerce yüzlerce daha fazla" dille dünyayı anlamlandırdıklarına dair algılarımızı genişletmişlerdir (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Çocukları dinleme, Reggio Emilia'da her zaman kritik bir rol oynamıştır. Yaklaşımına göre dinleme, karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Aynı zamanda açıklayıcı aktif bir ilişkidir ve pek çok iletişim şeklini içerir. Malaguzzi'nin çocuğun yüz dili ifadesinin temelinde de dinlemek yatmaktadır (Dahlberg ve Moss, 2005).

İnan (2012), çocuğun 100 dili ifadesini şu şekilde açıklamaktadır: "Çocuklar çeşitli yollar kullanarak (Örn: dans, kil, resim, müzik) dillenirler ve

kendilerini ifade ederler. Çocuğun kendisini farklı yollar kullanarak ifade etmesi, hem başkalarıyla iletişim kurması hem de kendisini ifade etmesi açısından önemlidir” (s. 18).

“Çocuğun 100 Dili” aynı zamanda dünyaca ünlü bir serginin adıdır ve Reggio Emilia okullarında yapılan çalışmaları göstermek için gezici sergi olarak 1980 yılında yola çıkmıştır (Wurm, 2005).

Malaguzzi (1998) ayrıca, çocuğun yüz dili adında bir şiir yazmıştır. Şiirinde bu yüz dilden şöyle bahsetmektedir:

*“Çocuk yüz sayısından oluşmuştur*

*Çocuk yüz dile, yüz ele, yüz düşünceye sahiptir.*

*Düşünmenin, oynamanın, konuşmanın yüz yolu”* (s.137).

Malaguzzi'nin ifade ettiği çocuğun yüz dili, çizim yapmayı, inşa etmeyi, model yapmayı, heykel yapmayı, tartışmayı, icat etmeyi, keşfetmeyi ve dahasını ifade eder. Öğretmenler çocukların öğrenmesi için yüz dilini de kullanacakları öğrenme ortamlarını yaratmaları için cesaretlendirilir (Morrison, 2007).

### **Pedagogista**

Reggio Emilia Yaklaşımı'na özgü kavramlardan birisi de Pedagogista'dır. “Pedagogista, *Pedagogisti/ Pedagogsite*: Merkezde öğrenme aktivitelerine yön veren ve destekleyen, takımın bir parçası olarak çalışan, haftada bir okullarda toplantı düzenleyen, erken çocukluk eğitimi almış pedagojik koordinatörlerdir” (Gordon, Miles ve Browne, 2007, s. 381) ve ABD'deki program koordinatörlerinin karşılığıdır (Grieshaber ve Cannella, 2001).

Pedagogista İtalya'da sadece Reggio okullarına ait bir kavram değildir, ancak, Reggio okullarında ayrı bir yeri vardır. Öğretmenlere yeni fikirler vermek ve onları desteklemek görevidir (Fraser ve Gestwicki, 2002). İtalya'da pedagogista terimi Bologna, Parma, Modena gibi küçük şehirlerin kendi okul öncesi eğitim sistemlerini açmaları ile birlikte 1970'lerde ortaya çıkmıştır. Bu sistem zamanla bütün İtalya'ya yayılmıştır ve özellikle Kuzey İtalya'da çok yaygın bir şekilde bulunmaktadır (Filippini, 1998).

Pedagogista, öğretmenlerin çalışmalarını destekleyen, mesleki gelişimlerini zenginleştiren, ailelerle iletişimlerini destekleyen yönetimle ve diğer öğretmenlerle iletişimlerini sağlayan pedagojik koordinatördür. Reggio Emilia şehrinde sekiz tane pedagogista bulunmaktadır. Grup olarak şehrin 33 adet erken

çocukluk eğitim merkezini ve ana okullarını desteklemektedirler (Gandini ve diğerleri, 2005). Pedagogistalar belediyelerin ilgili müdürlükleri ile birlikte çalışırlar ve her birisi belirli sayıda çocuk eğitim merkezinden sorumludur. Ayrıca sistem içerisinde başka görevleri de vardır. Pedagogistalar belirli aralıklarda toplantı yapar ve sistemle ilgili sorunları ve politikaları tartışırlar , aynı zamanda öğretmenlere hizmet içi eğitim verirler (Filippini, 1998).

*Equipe Pedagogica* üyesi olan pedagogistalar, eğitim bilimleri ya da psikolojide uzmanlıkları olan 8 kişiden oluşmaktadırlar. Her birisi dört ya da beş adet okul öncesi kurumunu koordine etmektedir ve diğer okullar ve üst yönetimle ilişkileri düzenlemektedirler. Reggio Emilia okullarında müdür ya da başöğretmen bulunmamaktadır (Wurm, 2005).

### **Atelier**

Atelier, 19. ve 20. Yüzyılda bir sanatçının çalışma alanını tanımlamak için kullanılan Fransızca bir kelimedir. Bu kavram Loris Malaguzzi tarafından Reggio okullarındaki klasik sınıfları sanat odalarına çevirmek ve çocukların fikirlerine değer verilen pek çok materyalin kullanıldığı ve hem çocuğun hem de yetişkinlerin anlamlandırma süreçlerinin araştırıldığı bir öğretim tarzını tanıtmak için kullanılmıştır (Gandini ve diğerleri, 2005).

Wurm (2005), Atelieri “Atelieristanın diğer öğretmenler ve küçük grup öğrencilerle birlikte çalıştığı stüdyosu” olarak tanımlamaktadır (s. 8). Bu alanlar aynı zamanda toplantı ve dokümantasyon amacı ile kullanılabilir. Atelier pek çok materyal kullanarak çocukların fikirlerinin gerçeğe dönüştürüldüğü bir atölyedir (Gandini, Cadwell ve Schwall, 2005).

Sanat stüdyosu alanı, merkezi bir yerde ya da sınıfta bulunur ve çocuklara yaratma zamanı ve alanı hazırlar (Follari, 2011). Çocuklar kuşlar için eğlence parkları gibi uzun süreli projelerinde de burada çalışırlar (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Atelierin ve atelieristanın görevi Reggio okullarındaki araştırmalar ve eğitimcilerin eleştirel düşünceleri sayesinde zaman içerisinde gelişme göstermiştir. Atelier çocukların aradıkları şeyleri bulduran ya da teorilerini araştırdıkları yerler olarak düzenlenmiştir (Gandini ve diğerleri, 2005).

Hall ve diğerleri (2005), atelier ile ilgili şunları söylemektedir. :

Atelier; bilginin, araştırmanın ve imkanların bir çeşit çoğaltıcısıdır. Çocuklar için bu çok açıktır; çünkü yaratıcılıklarını, yaptıkları nesnelere ve üretim süreçleri üzerinden iletişim kurarak sürekli olarak geliştirirler. Pek çok dillerini gözden geçirirler ve çok farklı bakış açıları ortaya koyarlar. Atelier ayrıca anne ve babalara çocuklarının yaratıcılıklarını farklı bir açıdan görme şansı verir. Öğretmenler için baktığımızda atelier bizlere öğrenme yaşantıları sunmada taze fikirler verir. Bu da atelierin bize sunduğu oyun yaşantıları sayesinde olur (s. 60).

Gandini (1998), atelierin iki fonksiyonu olduğunu söylemektedir: Birinci olarak çocuklara boyama çizim yapma ve çamur ile çalışma gibi her tür teknik üzerinde uzman olma şansı kazandırır. İkincisi ise büyüklere çocukların nasıl öğrendiklerini görmeleri için fırsat verir. Öğretmenlere çocukların ifadesel özgürlük, bilişsel özgürlük, sembolik özgürlük ve iletişim yolları için nasıl özerk vasıtalar icat ettiklerini gösterir. Bu nedenle atelier eski öğretim yöntemleri üzerinde önemli, provokatif ve rahatsız edici bir etki oluşturmuştur.

Okulda bulunan atelier haricinde kullanılan bir uygulama olan mini atelier ise sınıfların içinde bulunan her biri birbirine benzeyen ya da farklı malzemeleri barındıran bir alandır. Mini atelier öğretmenle ya da öğretmensiz çocukların küçük gruplar halinde çalışmalarına imkan tanır (Gandini ve Diğerleri, 2005).

Reggio eğitimcilerine göre çocukların pek çok görseli kullanması sanat ya da programın ayrı bir parçası değil, aksine öğrenme süreçleri içerisinde bulunan bütün bir bilişsel/ sembolik ifadenin ayrılmaz bir parçasıdır (Morrison, 2006).

Atelierin diğer bir önemli fonksiyonu da dokümantasyon için bir atölye sağlamasıdır. Dokümantasyon okulda yapılan şeyleri halka bildirmek için demokratik bir olanak olarak görülmektedir (Gandini, 1998).

### **Atelierista**

Reggio Emilia’da atelierista çocukların öğrenme ve yaratıcılık süreçlerini gözlemlemek ve provoke etmek için atelierdeki ve okul civarındaki aletleri ve çeşitli materyalleri sağlayan, organize eden ve öğretmenlerle yakın iletişim halinde çalışan görsel sanatlar üzerine bir eğitimi olan kişilerdir (Follari, 2011; Gandini ve diğerleri, 2005; Gordon, Miles ve Browne, 2007). Atelieristalar tam zamanlı ve kadronun bir parçası olarak işe alınırlar (Bancroft, Fawcett ve Hay, 2008).

Her okulda bir atelierista bulunur. Atelieristalar, çocuklara ve öğretmenlere kablo, çamur, boya ya da bilgisayar gibi değişik aletlerle çalışma şansı vermektedir. Aynı zamanda dokümantasyon konusunda da öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Morrison, 2006; Wurm, 2005). New (2007), Atelieristanın amacını, çocukların yaratıcı ve iletişimsel yeterliliklerini artırmaları amacı ile onlara farklı bakış açıları kazandırmak, olarak belirtmektedir.

### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk**

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk algısı klasik öğrenci algısından farklıdır. Çocuk verilen talimatı uygulayan pasif bir öğrenen değil, kendi öğrenmesinden sorumlu aktif bir birey olarak görülür. Malaguzzi (1998), Reggio Emilia'da çocuk imajının izole ve ben merkezli olmadığını, çocuğun öğrenmesinin sadece nesnelere iletişim halinde olmalarıyla ya da sadece bilişsel süreçlerle gerçekleşmediğini; buna karşın, çocuğun zengin potansiyele sahip olan güçlü ve yeterli bir birey olmasına en önemlisi de yetişkinlere ve diğer çocuklara bağlı olduğunu söyler. Edwards, Gandini ve Forman (1998)' a göre bu yaklaşımı uygulayan eğitimciler çocuğu kendi büyümesi için güçlü aktif ve yeterli birer başkahraman, birlikte geçirilen zamanın baş aktörleri, kültürün ve toplumun katılımcıları, kendi bakış açılarına göre konuşma hakkına sahip, diğerlerine karşı kendi deneyimlerine ve bilinç düzeylerine göre davranan kişiler olarak görürler.

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk hak sahibi, araştırmacı, bilgiyi inşa etme yeteneğine sahip, sosyalleşme ve iletişim kurma ihtiyacı olan sosyal bir varlık olarak görülür (Hevett, 2001; Vakil, Freeman ve Swim, 2003). Çocuklar yetenekli ve yeterlidir (Dever ve Falconer, 2008; Follari, 2011). Çocuk güçlü, yaratıcı, ihtiyacı bildirmekten ziyade haklı fikirlerini sunan bir canlıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Reggio Emilia uygulayıcıları çocuğu eşsiz ve kendi büyümesinin başrol oyuncusu olarak görür; ayrıca çocuğun bilgiye duyduğu istek, merak ve heyecanın diğerleri ile iletişim kurmasına yardımcı olduğunu ve onlarla bağ kurmasına neden olduğunu düşünür (Filippini, 1998).

Malaguzzi, çocuğun kendi kimliğinin çevredeki kişiler ve nesnelere şekillendiğine inanmıştır. Grup olmadan çocuk ne kimlik bulabilir ne de geliştirebilir (Nimmo, 1998). Filippini'ye (1990) göre, çocukla ilgili

beklentilerimiz çok esnek ve değişken olmalıdır. Çocukların sık sık yaptıkları gibi hem heyecanlanılmalı hem de eğlenilmelidir (Akt: Rankin, 1998).

Reggio Emilia’da çocuk güçlü, dayanıklı, potansiyeli yüksek, büyüme isteğinin gücü ile hareket eden onu büyütmeğe çalışan yetişkinler tarafından beslenen kişiler olarak görülür. Çocukların merakı onları çevrelerindeki şeylerle ilgili sürekli sorular sormaya ve araştırmaya yönlendirir (Scheinfeld ve Haigh, 2008; Wurm, 2005). Çocuk soru sorma yeteneğine, deney yapma isteğine ve bağımsız olarak cevaplara ulaşmak için gerekli zamana sahip olan doğal bir araştırmacı olarak düşünülür. Reggio sınıflarında çocuğun doğası, düşünceleri ve çalışmaları dikkatle incelenir ve saygı ile karşılanır (Kim ve Darling, 2009).

Çocuk imajı öğretmenin çocuğun dünyayı araştırması için ona yol gösterdiği ve anlamlandırmasına yardımcı olduğu öğretmen-çocuk iletişiminin bir parçasıdır (Scheinfeld ve Haigh, 2008). Reggio öğretmenleri çocukların estetik gelişimlerine diğer bütün gelişimleri kadar önem verirler. Reggio Emilia öğretmenlerinin “Dinlemenin Pedagojisi” düşüncesi çocuğun (veya yetişkinin) dünya deneyiminden yola çıkar. İnsanların sürekli bir anlam arayışında olduğunu varsaymaktadır (Dahlberg ve Moss, 2005).

Reggio çocukları kendi öğrenmelerininin yapılandırılması için sosyal etkileşime ilgi ve ihtiyaç duyan, meraklı, potansiyeli yüksek, hazır kişilerdir (Billman ve Sherman, 2003). Çocuklar kendi fikirlerini ve duygularını ifade etmeleri için teşvik edilir (Dever ve Falconer, 2008). Onlar, demokratik ve eşit öğrenme ortaklıkları üzerine inşa edilmiş sabit değer yargılarını yansıtan haklarının taşıyıcısı olarak görülür. Çocuk bir sürecin merkezindedir. ‘Görüşme’ ‘eğitim’den daha önemlidir. Görüşleri ve fikir sunmaları beklenir ve çocuklar kendi öğrenmelerinden sorumludur (Bancroft, Fawcett ve Hay, 2008).

Reggio Emilia’daki “Korkularınızla yüzleşin!” temel prensibi çocukların sınıfa kabul edilmelerinde önemli bir temel teşkil etmektedir. Temel Reggio prensibi çocuğu yeterli ve takdir edilmesi gereken bir varlık olarak görmektedir. Dewey’in, Vygotsky’nin, Erikson’un, Piaget’in, Montessori ve Biber’in görüşleri ile temellendirilen Reggio prensibi çocuğun zengin, yetenekli ve güçlü olduğu şeklindeki bir düşünceye dönüşmüştür (Fraser, 2006; Akt: Gilman, 2007). Eğitim çocukların aile öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkileri üzerine odaklanmalıdır ve

sembolik öğrenmeyi çizim, kelimeler, hareket, dramatik oyun, müzik vb etkinliklerle beslenmelidir (Dever ve Falconer, 2008).

### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmen**

İnan'a (2012) göre, "Çocuğun mevcut potansiyelini geliştirmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesi için etkili bir yetişkin rehberliği gereklidir" (s. 25). Reggio Emilia okullarında öğretmenler de öğrenciler gibi klasik tanımlarından uzaktırlar. Didaktik birer öğretici olmaları yerine yönlendirici ve sınıf dışı aktivitelerde de bulunan kişilerdir. Reggio okul öncesi öğretmeni yardımcı bir öğretmenle çalışır. Bunun dışında okulda bir adet atelierista, diğer okullarla ve belediye yönetimi ile birlikteliği sağlayan bir adet pedagoğista bulunur (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). İki öğretmen 25 kişilik bir sınıfta görev yapar. Okulun bir müdürü ya da başöğretmeni yoktur (Gordon, Miles ve Browne, 2007).

Öğretmenler diğer personel ve öğretmenlerle birlikte kendi gözlemleri ve dokümantasyonları üzerinde çalışır, çocuklara verecekleri cevapları planlar ve olası sonuçları hipotize ederler. Aynı zamanda sınıfın genel yönetimi üzerinde ve aktivitelerin uygulanması konusunda birlikte çalışırlar (Scheinfeld ve Haigh, 2008).

Öğretmen besleyici, rehber ve kolaylaştırıcı kişidir. Ucu açık keşif ve problem çözme materyalleri hazırlayarak yakından gözlemleyerek ve dinleyerek, çocukların üstü kapalı düşüncelerini, teorilerini ve meraklarını gün yüzüne çıkartır (Dever ve Falconer, 2008; Gilman, 2007). Follari (2011), Reggio öğretmenleri kendilerini "Düşüncenin Provokatörleri" olarak görürler. Çocukların materyalleri, fikirleri ve ilişkileri araştırmaları için sorular yönelterek ve ilgi çekici materyaller sunarak onların ilgi ve motivasyonlarını artırma yollarına bakarlar, demektedir.

Öğretmen, çocukların öğrenmelerinde partnerdir (Billman ve Sherman, 2003; Follari, 2011). Reggio Emilia okullarında ana rolleri ilişkiler ağı oluşturmaktır. Öğretmenler, öğrenenlerin ortak topluluğunu organize eder (Fraser ve Gestwicki, 2002). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmenin "birlikte öğrenen kişi olma rolü" bir proje üzerinde çalışmaları sürecinde birlikte öğrenme aktiviteleriyle derin ortak çalışmalarda ortaya çıkar. Ancak, her ne kadar öğretmen birlikte öğrenen olsa da aynı zamanda bir rehber ve öğrenme ortamı hazırlayan kişi olarak görülür. Öğretmenin rehberlik rolünde öğretmen gerekli işlemleri

yaptıktan sonra çocukların bilgiyi yapılandırmasını izler ve aynı zamanda çocuğun amacına ulaşması için gerekli olan aletleri ve bilgileri ona sunar. Öğretmen bu aşamada ayrıca araştırmacı olarak da rol alır. Dokümantasyon ise bunun doğal bir sonucudur (Hevett, 2001).

Reggio Emilia öğretmenleri bu okulların ilk aşamalarında Dewey ve Hawkins gibi çocukların ve yetişkinlerin ortak araştırma ve önerisi ile öğrenmeyi öneren Amerikalı felsefecilerin görüşlerini benimsemişlerdir (Dodd-Nufrio, 2011; New, 2007).

Öğretmenler çalışmalarını nasıl planlayacaklarını veya onlarda nasıl ilerleyeceklerini bilmek için çocukları yakından izlerler. Onlarla sık sık iletişime geçerek onlara keşfetme, öğrenmelerine geri dönme ve deneyimlerini ifade etme fırsatları sağlarlar (Morrison, 2006).

Edwards, Gandini ve Forman (1998), Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmenin rolünü aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çocukların öğrenmelerini bilişsel, sosyal, fiziksel ve sevgisel açıdan geliştirmek,
- Sınıfı yönetmek,
- Çevreyi hazırlamak,
- Destek ve rehberlik yapmak,
- Önemli katılımcılarla iletişim kurmak (anne-baba, meslektaş, yönetici ve halktan insanlar),
- Profesyonel gelişme sağlamak,
- Erken çocukluk eğitimini savunmak için politik faaliyet içerisinde bulunmak,
- Sınıf planı öğretmen gelişimi ve profesyonel gelişim için sistematik araştırma içerisinde bulunmak (s. 180).

Reggio Emilia'da en yüksek eğitim seviyesi sürekli olarak verilen destekleyici ve zenginleştirici eğitimle pekiştirilmiş gerçek iş deneyimi ile başarılabilir. Sistemdeki öğretmenler 190 saat sınıf dışı iş yaparlar bunun 107 saati hizmet içi eğitim 43 saati ise anne baba ve komitelerle yapılan toplantılardır (Filippini, 1998). Öğretmenler araştırmacı olmalıdır. Kendi çalışmaları ve çocukların çalışmaları hakkında tartışma süreçlerinde yer almalıdır. Çocukların fikirlerini nasıl sunacaklarını dikkatlice düşünmelidir (Dever ve Falconer, 2008).



### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çevrenin rolü**

Reggio Emilia Yaklaşımı sınıfta aynı zamanda bulunan üç eğitimciden bahseder: Öğretmen, çocuk ve çevre (Bancroft, Fawcett ve Hay, 2008; Dever ve Falconer, 2008). “Reggio Emilia’da olduğu gibi çevreyi bir eğitimci olarak görmeye başlarsak aslında cansız olan çevrenin çocukların öğrenmesine ne kadar katkı sağladığını görebiliriz” (Wilson ve Ellis, 2007, s. 40 ).

Küçük çocukları eğitmede Reggio Emilia Yaklaşımı, çocukların eşsiz tanımlanmasından ve çevreyle çok iyi şekilde iç içe geçmesinden güçlü bir şekilde etkilenmiştir. Bu izlenmesi gereken prosedürlerin olduğu ne bir tarif ne de bir modeldir ve bir insan bir uygulamayı başka bir yere taşımamalıdır. Bunun aksine bir insan bu uygulamayı başarılı bir şekilde yapmak için dikkatlice kendi kültürünü ve çevresini tanımalı ve bu uygulamayı orada yeniden tanımlamalıdır (Hevett, 2001).

Reggio Emilia merkezlerinin ve okullarının her yerinde detaylara dikkat edilir. Duvarların renklerinde mobilyaların şekillerinde nesnelere düzenlenmesinde ve masalarda özel bir dikkat vardır. Kapılardan ve pencerelerden gelen ışık çocuklar tarafından yapılan renkli camlardan geçerek bir kolaj oluşturur. Sağlıklı ve yeşil bitkiler her yerde bulunabilir. Çevre oldukça kişiseldir ve çocukların kendilerinin yapmış oldukları çalışmalarla doludur. Her yerde resimler, çizimler, kağıttan heykeller, kablo yapıları, kolaj çalışmaları vardır. Bu nesnelere merdiven ve tuvalet gibi beklenmedik yerlerde karşınıza çıkar (Morrison, 2006).

### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda ailenin rolü**

Reggio Emilia’da ailelerin oynadıkları rol özel bir ilgiyi hak etmektedir. Aile katılımı hem okul hem de aile için çok önemlidir. Reggio’da ailenin okul deneyimine katılması için pek çok yol vardır. Bunlardan bazıları, etkinlikleri hazırladıkları ya da öğretmenlere materyal hazırlamaları konusunda yardımcı oldukları çalışma akşamları, sınıf toplantıları, tatil partileri ve aileleri ilgilendiren konularda yapılan toplantılardır (Wurm, 2005). “Anne-babaların temel rolleri ve çocuklarının eğitimine son derece etkili bir şekilde katılımları, günümüzde Reggio Emilia Yaklaşımı’nın temel bir ögesidir” (Berger, 2004 , s. 282).

Reggio öğretmenleri anne-babaların da çocuklar gibi haklarının olduğunu söyler (Follari, 2011). Onlara göre, çocuklarının eğitim süreçlerinde anne-babaları

etkin bir faktör haline getirmek daha fazla aile katılımı ve sorumluluğu ile sonuçlanır (Gordon, Miles ve Browne, 2007). Çocuğun iyiliği, veliler ve öğretmenle bağlantılıdır. Ailenin rolü çok önemlidir. Okulu yöneten komitelerde yer alırlar ve çocuklarının öğrenmelerinde aktif rol oynarlar (Billman ve Sherman, 2003; Dever ve Falconer, 2008).

Reggio Emilia okullarında bulunan okul bazlı yönetim, okul ortamında alınan kararların öğretmen ve aileler tarafından alınmasını sağladığı için aile katılımını artırır. Hiçbir alan öğretmenlerin ya da ailelerin kendilerine ait alanı değildir. Örneğin, program planlama ailenin katılımı, ilgisi ve katkısına bağlıdır (Gordon, Miles ve Browne, 2007).

Spaggiari'ye (1993) göre, öğretmenler ile anne babaların fikirlerindeki ayrılık yeni bir eğitim yolu ortaya çıkartır. Buna göre öğretmenler aile ile iletişime büyük önem verir ve farklı bakış açılarını azaltır (Akt: Gilman, 2007).

Reggio Emilia'da aile katılımı, çocuklarının gelişmeleri amacıyla, aile ve öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olması ve birlikte çalışması anlamına gelir. Nasıl ki, çocuğun imajında öğretmen-öğrenci ilişkisinin belirleyici bir işlevi var ise; yeterli, ilgili ve fikir açısından zengin bir anne-baba imajında da okul-aile iletişiminin etkili bir işlevi vardır (Scheinfeld ve Haigh, 2008). Çocukların diğer çocuklarla ve aileleriyle ilişkide bulunmaları onların gelişimi için son derece gereklidir (Berger, 2004). Aile katılımları pek çok şekilde gerçekleşir: günlük iletişim, okulda çalışmak, eğitsel ve psikolojik konuları tartışmak, özel etkinlikler, geziler ve kutlamalar bu katılım faaliyetleri içerisinde değerlendirilebilir (Morrison, 2006).

Fraser ve Getswicky (2002), Reggio Emilia Yaklaşımı'nda aile ile iletişimdeki prensipleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Ailelerin okulda rahat hissetmelerini sağlayın,
- Ailelerin beklentilerinin net olmasını sağlayın,
- Çocuklarının okuldaki durumları ile ilgili ailelere bilgi sağlayın,
- Anne-babaları dürüst bir şekilde dinleyin ve o şekilde iletişime geçin,
- Aileleri programa dahil etmek için yaratıcı yollar bulun,
- Ailerin değer sistemlerindeki farklılıkları kabul edin (s. 69).

## **Eğitsel alanlar ve bakım alanları**

Reggio okullarında eğitim ve bakım alanları, eğitim süreçleri açısından oldukça önemlidir. Alan kavramı, pencereler, camlar koridorlar ve özellikle dış oyun alanları, okulun girişi, tuvaletler, mutfak, yemekhane gibi ortak kullanım alanlarını kapsar ve bu eğitim alanları çocukların araştırmaları, küçük grup etkileşimleri kurmaları, yaptıkları çalışmalarını göstermeleri için özenmelerine ve bunları yönlendirmelerine yönelik olarak hazırlanır (Scheinfeld ve Haigh, 2008; Wurm, 2005).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimseyen okullarda alanlar, onları yaratan insanların kültürlerini yansıtır ve dikkatli bakıldığında bu kültürel etkinin farklı katmanlarını açığa çıkartır. İlk olarak bu okullarda güzelliğe ve tasarımın uyumuna büyük bir özen gösterilir (Gandini, 1998).

Reggio Emilia eğitimcileri sosyal yapılandırmacı teoriye özel bir önem vermişler ve bu teoriye göre okullarında alanlar organize etmeye başlamışlardır. Yapılar ve malzemelerin seçimi, çocukların araştırma yapması için açık bir davettir. Her şey iletişim yaratması için dikkatlice seçilmiş ve yerleştirilmiştir. Ayrıca kişilerin araştırmaları, eşyaları paylaşmaları da amaçlanmaktadır. Bu teori altında çocukların günlük çalışmaları, aileleri ve öğretmenleri proje çalışmalarına dahil edilmektedir (Gandini, 1998).

Bir Reggio okulu çok ışık alacak şekilde planlanmıştır (Wurm, 2005). Bu okullarda koridorların olmamasına, pencerelerin yüksekliğine, odaların birbirlerine bağlantılı olmasına ve merkezdeki *Piazza*'ya (kare demektir ve toplanma amacıyla kullanılır, okulun kalbidir) açılmasına dikkat edilir. *Piazza*, kelime anlamı olarak köyün ortasındaki meydan anlamına gelmektedir (Follari, 2011).

Alanlar, çocuklar arasında karşılaşmalar, iletişim ve değişimleri geliştirmek için planlanmıştır. Alanların her çocuğun tek tek ve grubun tüm olarak gelişmelerini desteklemesi gerekir. Alanların; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve personelin kendi aralarındaki ve çocuklarla olan iletişimlerini desteklemesi beklenir (Gandini, 1998).

Reggio okullarında özel ve genel alan arasında ince ama kesin bir ayrım vardır. Çocukların özel alanları evden getirdiklerini ya da özel oyuncaklarını

koydukları dolaplarıdır. Çocuklar okulda başkalarının alanına saygı göstermeleri gerektiğini öğrenirler (Wurm, 2005).

### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda özel eğitim**

Reggio okullarında özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar öncelikli ve özel bir yere sahiptir. Bu tür çocuklar ve tek ebeveynli çocuklar kabul için sıra olsa bile öncelikli olarak okula alınırlar. Reggio okullarında her sınıfa sadece bir tane özel eğitim ihtiyacı olan çocuk kabul edilir (Fraser ve Gestwicki, 2002). Genellikle psikologlar, pedagosistalar ve öğretmenlerin kararı ile sınıfın tümü için bir tane daha destekleyici öğretmen verilir. Her sınıfa tek bir özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin yerleştirilmesi sınıfın çocuk ortamını bozacak olan yetişkin müdahalesini engellerken öğretmene de çok fazla yük binmesini önler. Aynı zamanda velilerin de çocukları ile yeterince ilgilendiği fikrini almalarını sağlamaktadır (Fontanesi, Gialdini ve Soncini, 1998).

Fontanesi, Gialdini ve Soncini (1998), özel eğitimle ilgili olarak;

Reggio Emilia öğretmenleri tıp teşhislerine fazla takılmazlar, eksikliklerin tanımlanması için uğraşmazlar. Onlar daha çok bu eksikliklerin çocuğu nasıl etkilediği ile ilgilenirler. Bizler her zaman çocuğun kendi tercih ettiği öğrenme yolları ile öğrenmesi için uğraşmaktayız. Burada “çocuğun yüz dili” kavramına geliyoruz. Biz her zaman çocuğun öğrenebileceği alternatif bir yol arıyoruz. İmkanlar ve fikirler her ne kadar farklılaşırsa, çocuk için en etkili yolu bulmamız o kadar kolay olacaktır. Yaratıcı bir planlama ile öğretmen çocuğun başarması için ona daha çok imkan sunacaktır demektedir (s.208).

Üstün yetenekli çocuklar konusunda ise Reggio Emilia Yaklaşımı her çocuğun erken çocukluk döneminde pek çok değişik alanlarda yetenek gösteren ve potansiyel sahibi olan bireyler olarak görür ve üstün yetenekli çocuklar için kendisini bir program modeli olarak görmez. Üstün yetenekli çocuklar Reggio projelerinde daha üst düşünme becerilerine sahiptir (Lai, 2009).

### **Reggio Emilia Yaklaşımı'nda program**

İnan (2009), “Reggio Emilia’da uygulamaya konulacak önceden tasarlanmış bir program yoktur” (s. 4) demektedir. Ancak, uygulanan bir plan vardır ve bu plan *Progettazione* olarak adlandırılır. Progettazione, çocuklarla projeler ya da program hakkında çalışma yöntemidir. Fakat bu düşünme tarzı

personeli, velileri, yönetimi ve okulu da hesaba katmayı gerektirir. “Aniden ortaya çıkan müfredat”, “Proje Yaklaşımı” ve hatta “Projelendirilmiş Müfredat” gibi farklı terimler bu terimin yerine kullanılmaya çalışılmış ancak *progettazione* terimi hepsinden farklı bir terim olarak ortaya çıkmıştır (Wurm, 2005).

*Progettazione*, İtalyanca bir fiil olan *progettare*’den türemiştir ve dizayn etmek, planlamak, gözden geçirmek ve projelendirmek anlamına gelir. *Progettazione* isim hali ise eğitim alanında önceden tasarlanmış program, aşamalar vb. anlamına gelen *Programmazione*’nin karşıtı olarak kullanılır. *Progettazione*, bu nedenle sınıf çalışması hakkında tasarlanmış hipotezlere ulaşmak için kullanılan esnek bir yapıyı ifade ederken kullanılır (Gandini ve diğerleri, 2005). *Progettazione*, hipotez, gözlem, beklenti, çıkarım, planlama ve araştırmadan oluşan karmaşık bir ağ anlamını taşır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

“Reggio Emilia okullarında program ve sınıf statik değildir buna karşın çocukların değişen ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedir” (İnan, 2009, s. 6). Programı hazırlarken öğretmenler çocukların ilgilerini ve meraklarını izlediklerine emin olmalıdır. Programın en fazla öğrenme fırsatlarına ulaşması için buna göre hazırlanması çok önemlidir. Program çocukların fikirleri ve öğretmenlerin onların ilgilendikleri araştırma konuları ve olası yollarla ilgili beyin fırtınası yapılması ile başlar (Dever ve Falconer, 2008).

Rinaldi (1994), *Progettazione* terimini neden program ya da program geliştirme terimi yerine tercih ettiğini şöyle açıklamaktadır:

- Bilgi edinimi; kararlı ve önceden planlanmış, düz bir yolla ilerlemez.
- Bilginin edinimi süreci bir grup ile gerçekleşir. Her birey diğerlerinin teorilerinden ve hipotezlerinden beslenir. Bu beslenme, modellerimizi ve teorilerimizi sürekli olarak gözden geçirmemiz için bizi zorlar.
- Çocuklar kendi teorilerini üretir. Önemli teorilerden kendileri ilham alırlar.
- Çocuklar değerlere, anlamlara ve zamana sahiptirler (Akt: Wurm, 2005, s. 70).

Program, olası tema ve hareketlere yol gösterme olarak tanımlanır ve çok daha kesin tanımlı olan proje kelimesinden farklıdır. Bu aşamada Reggio öğretmenleri olası esnek yönleri önermeye ve nelere ihtiyaç duyabileceklerine karar verirler. Genellikle ilk provakasyon (çocukları araştırmaları için yönlendirme) uzlaşma anı olarak adlandırılır (Bancroft, Fawcett ve Hay, 2008). İnan’ın (2009), programla

ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Reggio Emilia’da standartları karşılamak ya da hazırlanmış bir programa uymak için endişelenmeye gerek yoktur. Standartlar sınırlıdır. Bu yüzden onlar öğretmenlerin izlemesi ve program yaratması için kriterler seti haline gelmemelidir. Öğretmenler daha fazlasını hedeflemeli ve çocukları sözde uzmanların belirlediği seviyeye göre değil kendi seviyelerine uygun olarak zorlamaya dikkat etmelidirler (s. 5).

Reggio okullarında öğretmen tarafından yönetilen programa, Kendiliğinden Ortaya Çıkan (Emergent) Program ve Görüşmeci Program da denilmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002). “Kendiliğinden Ortaya Çıkan Program” çocukların ilgileri, fikirleri, keşifleri ve özel bir alanı incelerken ortaya çıkan merak duyguları tarafından yönlendirilen bir programdır. Aynı zamanda bu program, öğretmenlerin ve çocukların gözlem yeteneklerini arttırmak ve bilişsel yeteneklerini geliştirmek gibi örtük hedeflerine de ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu program önceden belirlenmiş aktivite setlerine ve bunların sonuçlarına yer vermez çünkü, çocukların motivasyonlarına ve öğrenme enerjilerine göre sürekli değişiklik gösterir (Morrison, 2006; Scheinfeld ve Haigh, 2008). “Kendiliğinden Ortaya Çıkan Program” olarak çevrilebilecek olan Emergent Program çocuk ve öğretmenin devamlı etkileşimi sonucu ortaya çıkan amaç ve sonuçlardaki esnekliği ifade eder (Billman ve Sherman, 2003).

Reggio programında eğitimciler genel amaçlar belirler ve çevreyi hazırlamak için çocukların bu aktivite ve projelere verecekleri cevapları tahmin etmeye çalışırlar. Daha sonra çocuklar iş başına geçer ve program ortaya çıkar. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda programın çoğu projelerden form alır. Örneğin, çocuğun okula yeni bir çift ayakkabıyla gelmesi ve çocukların ayakkabıları merak etmesi daha sonra ayakkabılarla ilgili araştırmaların yapılması projelerin ortaya çıkmasına neden olur (Driscoll ve Nagel, 2008). Gordon, Miles ve Browne (2007) ise, programı süreç yaklaşımı ile açıklamaktadır. Program, süreç planlama ve ortak çalışma olarak görülür. Öğretmen ve öğrenciler -ortak çalışanlar- birbirlerini dinlerler ve çok değişik fikirlere teşvik ederler. Tartışmalar ve görüşmeler, hangi projelerin yapılacağı ve o sürecin nasıl ilerleyeceği ile ilgilikarar verme sürecinin anahtar elemanlarıdır. Çocuğun doğal bir araştırmacı olduğu aynı zamanda yetkin

bir öğrenci ve iletişimci olduğu Reggio okullarında kabul edilmiştir (Gordon, Miles ve Browne, 2007).

Scheinfeld ve Haigh (2008), program çizelgesini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- *Dinleme/ gözleme:* Çocukların aktivitelerini ve iletişimlerini dinleme ve gözleme,
- *Belgelendirme:* Kişinin duyduğu ve gördüğü şeyleri not alarak, ses kaydı yaparak ve çözümleyerek, fotoğraflayarak, video kaydı alarak, çocukların yaptıklarını toplayarak ve onları postalayarak yaptığı etkinlikler...
- *Yorumlama:* Çocukların ilgilerini ve fikirlerini anlayabilmek amacıyla dokümantasyon üzerinde çalışmalar yapmak,
- *Projelendirme/ karar verme:* Çocukların ilgilerine cevap vermek amacıyla muhtemel sonraki adımları beyin fırtınası yoluyla bulmak ve projelendirilmiş olasılıklardan bir ya da birkaçını tercih etmek,
- *Planlama:* Uygulama amacıyla tercihleri planlar haline getirmek, altta yatan mantığı dahil etmek,
- *Hipotezleme:* Planlanan aktivitelerde çocukların muhtemel tepkilerini hayal etmek,
- *Çerçeveyi oluşturma:* Planlanan aktiviteyi çevreyi hazırlayarak uygulamak, çocukların çevreyle ilişki kurmalarına yardımcı olmak, çocuklarla diyalog içine girmek, aralarında diyalog kurmalarına imkan sağlamak, çocukların ürün ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak ve oluşabilecek tikanıklara müdahale etmek,
- *Dinleme ve Gözleme:* Önceki aktivitede çocukların tepkilerini dinleyerek ve gözlemleyerek sonuca varmak (s. 61).

## **Proje**

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın eğitim sürecinde projeler önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun araştırmacı rolü proje içinde canlı hale gelir. Proje boyunca çocuklar fikirlerini ve duygularını araştırırlar, öğretmenlerle ve arkadaşları ile yaptıkları tartışmalarda bilgilerini tekrar inşa ederler. Projeler çocukların akranları ile birlikte bilgi edinmelerine ve kendi tercihlerini yapmalarına neden olur ve genellikle küçük gruplarla gerçekleştirilir (Kim ve Darling , 2009).

Proje çalışmalarında temel öge, çocuğun merak ettiği şeylerden ortaya çıkılması ve daha sonra öğretmenin gözlemi, rehberliği ve kolaylaştırıcılığı ile desteklenmesidir (Gilman, 2007). Projeler aslında bilginin yoğun bir şekilde yapılandırılmasıdır. Çocuklar tarafından yürütülen projeler yetişkinler tarafından yönetilir. Birkaç günlük projeler de birkaç aylık projeler de vardır (Driscoll ve Nagel, 2008).

Her ne kadar projenin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bir tarif olamayacaksa da dikkat edilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır. İlk olarak, “biz” kavramını vurgulayarak, çocuğun fikrine karşılık gelen bir fikir oluşturulmalıdır. İkinci olarak proje görsel ya da fiziksel bir araştırma ile başlatılmalıdır. Üçüncü adım projenin gelişimi; sorular, yorumlar ve ilgi alanlarının üzerine kurulmasıdır. Sonraki adımda ise çocukların kendi sorularını ve cevaplarını geliştirmelerini sağlayacak yeterli zaman verilmeli ve son aşamada çocuğun bilgisini ve deneyimin okuldaki diğer çocuklarla paylaşması ve yetişkinlere anlatması sağlanmalıdır (Rankin, 1998).

Edwards, Gandini ve Forman (1998), proje çalışmaları ile ilgili bazı kılavuz prensipleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Planlama kavramı yerine keşif kavramı üzerinde düşünülmelidir. Projenin teması karar verildikten sonra bile çocuğun ne dediğini dinlenilmeli ve aynı şekilde değişiklikler çocukla görüşülmelidir. Bir fikrin çocuklardan ilgi gördüğü anlaşıldığı sürece projeyi başlatmaktan korkulmamalıdır.
- Projenin temasını değiştirilmesi normaldir. Projeyi bir arada tutan şey, çocukların ilgileri doğrultusunda bir özellikten diğerine geçerken, onlar tarafından gerçekleştirilen kademeli geçişlerdir. Bu özellikler ana fikirle orantılı olmayabilir ama projenin getirdiği yaşantılarla alakalıdır.
- Projenin belirlenen özellikleri üzerinde çalışan 4 yada 6 kişilik küçük gruplar kullanılmalıdır, bununla birlikte çocuklar bu özelliğe odaklanamayabilir bunun için onlara sessiz bir yer sağlanması önemlidir.
- Sıradan ve farklı temalara izin verilmeli, sıradan olanları alışılmadık, farklı olanları da alışılmış yapmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu düzenleme aynı konu üzerinde birkaç gün sonra tekrar konuşulduğunda genellikle hallolmuş olur.
- Çok büyük ve karmaşık olan konulardan çekinilmemelidir, ama böyle



konulara uzun bir zaman tanınmalı ve fikrin önemini yok saymadan çocukların bile karmaşık konular üzerinde ne kadar da çok çalıştıkları takdir edilmelidir.

- Çocukların kalabalık korkuları ya da kaybolma korkuları gibi tartışmalı konuları ya da duygu yüklü konuları tartışmaktan çekinilmemelidir. Okul böyle konuları konuşmak için destekleyici ya da nötr bir yer olabilir.
- Çocuklara çalışmanın yayınlanacağını ve kaydedileceğini söylenmelidir. Çocuklar fikirlerini diğerlerine açıklamak zorunda kalacaklarının bilincinde olmalıdır.
- Çocukların bu işlemleri yapmasından sonra bu çalışmalar üzerinde veli veya öğretmen bilgilendirme panelleri düzenleyerek eleştiride bulunulması sağlanmalıdır.

Proje çalışması zaman, materyal, araştırma ve fikirlerin inşa ve kayıt edilmesini içerir. Araştırma süreci boyunca öğretmenler ve öğrenciler desenler, benzerlikler ve farklılıklar, sıralı işlemler ve temsil konusunda diyaloglar içine girerler (Linder, Powers-Costello ve Stegelin, 2011). Çocuklar öğretmenlerinin desteğiyle başlattıkları, dizayn ettikleri ve sürdürdükleri uzun dönemli projelerle aktif bir şekilde süreçte yer alır (Gordon, Miles ve Browne, 2007).

Projelerin ortaya çıkması süreci de Reggio Emilia Yaklaşımı'nın çocuk merkezli doğasını yansıtır. Brewer ve Staley (1998), projelerin ortaya çıkışı ile ilgili olarak aşağıdaki örneği vermektedir: Reggio Emilia Yaklaşımı'nda projeler gelincik tarlasına yapılan bir ziyarette olduğu gibi basit ve somut deneyimlerden ortaya çıkar. Böyle bir deneyimden ortaya çıkan aktiviteler çiçeklerin incelenmesi, onların çizimi, heykelinin yapılması, tartışılması ve uzayan bir süreçte duvar resmi yapılmasına kadar gider (Akt: White, Coleman ve Davis, 2000).

### **Dokümantasyon**

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

Dokümantasyon sınıfta olan şeyler hakkında kanıt ve nesne toplamaktır. Dokümantasyon, sadece bu kanıtın ve nesnelerin toplanması işi değil aynı zamanda bunların fiziksel bir koleksiyonu, yansıtılması analizi ve sunumudur. Bir şekilde çocukların öğrenimlerini diğer çocuklara velilere ve öğretmenlere dokümantasyon panelleri, videolar, süreci anlatan slayt gösterileri gibi yollarla

göstermektedir (Akt: Wurm, 2005). Dokümantasyon ayrıca progettazione sürecinin hayati bir parçasıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Dokümantasyon, dinleme ve gözlemlemenin bir türüdür. Öğretmenler çocukların öğrenmelerini notlar alarak fotoğraflar çekerek ses kayıtlarını alarak ve onları çözümleyerek, video kaydı çekerek, söylediklerini yazarak ve çocukların çalışmalarını toplayarak onların öğrenme anlarını kaydeder. Bu kayıtlar öğretmenlerin çocukların ilgilerini, duygularını ve fikirlerini algılamaları için onlara bir odak noktası sağlar (Scheinfeld ve Haigh, 2008).

Dokümantasyon ve *discussione* (tartışma ve görüşmeyle şekillenen konuşmalar) İtalyan eğitim geleneğinde vardır. Bu yöntemde öğretmenler gözlem yapar, kaydeder, paylaşır, analiz eder ve çocukların öğrenme ve anlama yollarının nasıl olduğu ile ilgili anladıklarını tartışırlar. Bu yöntemin kökenleri Sokratik yöntemin şüphe ve araştırma geleneklerine kadar dayanan bir öğretim yöntemidir (New, 2007).

Hall ve diğerlerine (2005) göre, Loris Malaguzzi dokümantasyonun önemini en başından beri kavramıştı. Onun fikri görülebilen ve kültürle iletişim halinde, açık bir okul geliştirmektir. Dokümantasyonlara öğretmenler her baktıklarında, kendilerini değerlendirmektedirler. Çocuklarla öğrendiklerinden daha fazlasını tekrar öğrenmektedirler. Dokümantasyon üzerinde diğer meslektaşlarla yapılan tekrar gözden geçirme fikirlerin değişimine ve daha değerli bir değerlendirmeye yol açar. İnan (2012) ise, dokümantasyonun bir diğer fonksiyonunu şöyle anlatmaktadır: “Dokümantasyon olarak saklanan geçmiş projeler, gelecekte yapılacak projelere fikir verebilir, daha gelişmiş projelerin daha derinlemesine çalışmaların ortaya çıkmasını sağlar” (s. 35).

Dokümantasyon pek çok şekilde gerçekleşir ve çocuğun dikkatini detaya, fikirlerin, yerlerin ya da insanların dikkatli bir şekilde açıklanmasına; çizmeye ve yazmaya ve dokümantasyonla gelen takdir edilme duygusuna çeker. Dokümantasyon süreçlerinin çeşitli formlarına dahil olan çocuklar, gözlemeleme, kıyaslama ve karşılaştırma, motor ve el göz koordinasyonu becerilerini ve olayları sıralama algılarını geliştirirler. Ayrıca, öncesi sonrası algısını geliştirir, desenlerin ve tekrarların farkına varırlar ve yansıtma, analiz ve bakış açısını değiştirme gibi özellikler kazanırlar (Linder, Powers-Costello ve Steglin, 2011). Dokümantasyon

potansiyel bir güç ve kontrol hareketi olarak görülebilir. Çocuğun daha iyi yönlendirilmesini sağlar (Dahlberg ve Moss, 2005).

Vecchi (2003), dokümantasyonda gözlem hakkında şunları söylemektedir: Bence çocukların gözlemlenmesi dinlemenin daha rafine bir yöntemidir. Dokümantasyonun gücünü anlayarak öğretmenler için bebeklerin ve küçük çocukların öğrenme süreçlerini önceden tahmin edilebilir bir seviyede öğrenmeleri mümkün olmuştur. Sonuç olarak onlar bu çok küçük çocukların kimliklerini çok iyi bir şekilde tahlil etmiş ve onların potansiyellerine göre önceden planlamalarını yapmışlardır. Daha sonra bu anlayışı görseller yoluyla daha görülebilir hale getirmeye hazırdırlar” (Akt: Hall ve diğerleri, 2005, s. 64)

Öğretmenlerin dokümantasyondaki rolü İnan’a (2009) göre, şöyledir: “Öğretmenler dokümantasyonu çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirmek için ve diğer insanları çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri ile ilgili bilgilendirmek için kullanmalıdır. Buna karşın öğretmenler dokümantasyonu okul öncesi öğrencilerini başarılı ya da başarısız olarak yargılamamalıdır” (s. 7). Dokümantasyon değerlendirme yollarını anlam yapıcı olmasını sağlar ve çocukların öğrenmesini ve eğitim süreçlerini anlamamız için bir araştırma yoludur (Dahlberg ve Moss, 2005).

Yapılandırmacı okul öncesi öğretmenler çocukların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve öğrendiklerini keşfetmek ve ileri öğrenme yaşantılarını yapılandırmak için gerçek zamanlı bir araç olarak dokümantasyon tekniğini kullanmaya başlamışlardır. Dokümantasyonun ikinci bir özelliği de öğrenenlerin kendi öğrenme yaşantılarına tekrar bakmalarını sağlamaktır. Öğrenme süreçlerini dokümente ederek öğretmenler çocuklara öğrendikleri şeylerin değerli olduğunu hissettirir. Aynı zamanda bu ürünlerin daha fazla kişi tarafından görülmesini sağlar. Dokümantasyonun veliler için en büyük faydası ise çocuklarının günlük çalışmalarına ulaşma şansı vermesidir (Kroeger ve Cardy, 2006).

Çocukların yorum ve tartışmaları proje çalışmaları ile sergilenir. Öğretmen ve atelierista çocukların ilerlemesi görülsün diye dikkatlice düzenler (Billman ve Sherman, 2003). Öğrenci deneyimlerinin dokümantasyon yolu ile paylaşılması programın veliler için görünebilir olmasını sağlar; öğretmen gazete ve diğer yollarla velileri bilgilendirebilir (Fraser ve Gestwicki, 2002). Dokümantasyon

aynı zamanda resmi iletişim kanalları içine de dahil edilir. Öğrencilerin bu dokümantasyon çalışmaları panellerde, sunum gösterilerinde ve programın basılı kitapçıkları ya da posterleri gibi ortamlara entegre edilebilir (Scheinfeld ve Haigh, 2008).

Morrison (2006), dokümantasyonun beş fonksiyonu olduğunu söylemektedir. Bunlar:

- Velileri çocuklarının deneyimlerinden haberdar etmek ve onların katılımlarını sağlamak,
- Öğretmenlerin öğrencileri anlamasını ve çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesini sağlamak ve böylece profesyonel büyümeyi gerçekleştirmek,
- Eğitimciler arasındaki iletişime imkan sağlanmak ve fikirlerin karşılıklı olarak değişmesine imkan vermek,
- Çocuklara çabalarına değer verdiğimiz hissettirmek,
- Okulun tarihinin ve çocuklar ve öğretmenleri tarafından yaşanan öğrenme zevkinin görülebileceği bir arşiv oluşturmak (s.144).

### **Problem Durumu**

Eğitim bilimlerindeki bütün güncel yaklaşımlarda, çocuğun merkeze alındığı ve ona özgür bir öğrenme ortamının sağlanmaya çalışıldığı ve aile ile çevrenin de eğitim sürecinin içine alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu yönüyle baktığımızda, okul öncesi eğitim programında yer alan aşağıdaki temel ilkelerin bu görüşü desteklediği görülmektedir:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, soysal duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerileri kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlamalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı ve özdenetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularının fark etmesi desteklenmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevre özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların ve öğretmenin ve programın geliştirmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB. 2006, s. 11).

Bu ilkeler Reggio prensipleri ile büyük ölçüde birliktelik göstermektedir. Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili yapılan alan yazını taramasında karşılaşılan ve bu araştırmanın alan yazını kısmında yer alan başlıklar bu ilkeler arasında görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayımlanmış olduğu okul öncesi eğitim programında aile katılımına özel bir yer verilmektedir. Program, aile katılımının aile eğitimleri, okul ve evde yapılacak çalışmalarla geliştirilmesini ve aile katılım etkinliklerine yıllık planlarda yer verilmesini istemektedir. Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ise (2013), ailelerin eğitim öğretim süreçlerine etkin katılımını öngörmekte ve bunu programın bir parçası haline getirmekte, çocukların yaptığı çalışmalarını değerlendirme amacıyla kullanmayı öğretmekte ve çocuğun ve ailenin çevresinin onun gelişimindeki etkisini kabul etmektedir. Güncellenen programda oluşturulan "Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı" ile aile katılımı programının en önemli unsurlarından birisi olmuştur.

İlk ilkede bahsedilen eğitimin çocuğun ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve onun öğrenmelerinden yola çıkması ilkesi Reggio Emilia'nın çocuk algısıyla örtüşmektedir. Eğitim ortamlarında demokratik anlayışın geliştirilmesi de programın, yaklaşımla paylaştığı noktalar arasındadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ve Reggio Emilia Yaklaşımı ile olan benzerlikleri göz önüne alındığında, bu yaklaşıma uygun çalışmalarının ve özellikle eylem araştırmaları ve deneysel araştırmalarının bu okul öncesi programının uygulandığı okullarda yapılmasının gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin lisans ve diğer öğrenimleri sürecinde öğrendikleri Reggio Emilia Yaklaşımı'na ait bilgilerin uygulanması açısından böyle bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu tez içinde yer alan çalışmalar teorinin pratiğe çevrilmesi açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri ve akademik çalışma yapan kişilere yol göstermesi ve veri sağlaması açısından alanda bu konuda yapılan çalışmaların betimsel olduğu ve sadece varolan bilgiyi ölçmeye yönelik olduğu görülmüş ve uygulamaya dönük bir araştırmanın yerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın uygulandığı dönemdeki programda proje uygulamalarının uygulanabilirliği de bu sayede görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli olarak hazırlanmıştır. Programda Reggio Emilia Yaklaşımı'nda da yer alan hususlara önem verilmektedir. Buna göre aile katılımı beklenmekte ve öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir. Program günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını öngörmekte ve aile katılımına önceki programa göre çok daha fazla yer vermektedir. Ayrıca eğitim programının esnek yapısı Reggio Emilia Yaklaşımı temelli öğretim etkinliklerine imkan tanımaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımı'ndaki gibi problem çözme ve oyun, temel etkinlikler olarak görülmektedir. Güncellenen program çocuğa ve öğretmene serbestlik kazandırmaktadır (MEB, 2013). Program çocuk görüşlerine "günü değerlendirme zamanı"nda sorulması gereken sorularla birlikte daha çok önem verir hale gelmiştir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak eğitim yapılması ilkesi ile sadece öğretmen ve kazanımlar alanına göre değil çocuğun görüşlerine de yer verilmesi sayesinde programın daha da etkili olmasını

sağlamıştır. Bu değişiklikler araştırmacının uygulama sürecinde hayata geçirdiği fakat program içerisinde karşılık bulamadığı uygulamalardır. Programda yapılan güncellemelerin araştırmacının konusu ile daha iyi bütünleştiği düşünülmektedir.

Reggio Emilia Yaklaşımı İtalya’da ortaya çıkmış olmasına karşın başta ABD olmak üzere pek çok ülkede başarı ile uygulanmaktadır. Bu yaklaşım ile uygulama yapan okullar başarılı olarak görülmektedir ve o ülkelerde yüksek talep gören okullar haline gelmiştir. Reggio Emilia Yaklaşımı çocuğun kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve bu sayede çocuğun potansiyelini tam olarak göstermesini sağlaması, çocuğun araştırmacı yönünü geliştirmesi ile ilgi uyandırmıştır. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşıma benzer olan bilginin yapılandırılması süreci ve çocuk merkezli bir yaklaşım olması Türk Milli Eğitim Sistemi’nin yeni yapısı ile uyumludur.

Reggio Emilia Yaklaşımı, yaşanan kültüre ayrı bir önem vermektedir. Kültürlere göre uygulamalar tekrar düzenlenebilir. Bu nedenle öğretmenler Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde okul öncesi programına bağlı kalarak Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan esinlenen çalışmalar yapabilir.

Yukarıda sayılan MEB’in amaç ve ilkeleri Reggio Emilia’nın temel varsayımları ile örtüşmektedir. Bu araştırma uygulayıcılara ve program geliştiricilere yol gösterici nitelikte olacaktır.

Reggio Emilia Yaklaşımı ülkemizde uzun süredir bilinmekle birlikte bu alanda oldukça az çalışma yapılmıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitime verilen önemin de artmasıyla birlikte bu yaklaşım ilgi görmeye başlamıştır. Türkiye genelinde Reggio temelli eğitim veren okulların sayısı oldukça azdır. Bu az sayıda okul da özel kurumlardan oluşmaktadır. Bu çalışmanın resmi bir kurumda yapılması yaklaşımın devlet okullarında uyarlanabilirliği açısından önemlidir.

### **Problem Cümlesi**

Bu çalışma, “Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan esinlenen proje çalışmaları Türk okul öncesi eğitim sistemi içerisinde bir sınıf ortamında nasıl oluşabilir?” sorusuna cevap aramak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bu probleme ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **Alt problemler**

- Ülkemizdeki resmi bir okul öncesi sınıfta Reggio Emilia'dan esinlenen projeler çalışmaları yapılabilir mi?
- Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenen proje çalışmaları hangi süreçler kullanılarak oluşabilir?
- Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenen proje çalışmalarından öğretmenler, veliler ve çocuklar neler öğrenebilir?
- Proje çalışmalarına ailenin aktif katılımı nasıl sağlanabilir?
- Proje çalışmaları okul öncesi eğitim programının kazanımlarını ne derece karşılamaktadır?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir Seçil Akkurt Anaokulu öğleden önce A şubesinde yapılmıştır ve bu sınıftan elde edilen verilerle,
- Araştırmacının yapmış olduğu gözlemler, öğretmen günlüğü, anekdot kayıtları, fotoğraflar ve video kayıtları ile sınırlıdır.



## İkinci Bölüm

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Hatch ve Barchlay-McLaughlin (2006), nitel araştırma yöntemlerinin okul öncesi eğitim alanında önemli bir anlaşılabilirlik sağladığını söylemektedir (Akt: Rust, 2007). Eylem araştırması gerçek hayattan ortaya çıkan, bir konunun anlaşılması ya da bir teörinin geliştirilmesi yerine daha çok pratik problemleri araştırmak için kullanılır (Mukherji ve Albon, 2010). Araştırmayı doğal bir ortamda yapma fikri, araştırmaları 1940'larda Amerika'da gelişmiş olan bir sosyal psikolog olan Kurt Lewin'e kadar uzanmaktadır (Ferrance, 2000; Uzuner, 2005).

Eylem araştırmasının amacı genellenebilir bilgi üretmek değildir. Hatch (2002), eylem araştırmasının amacının başka ortamlarda uygulanacak bulgular üretmek olmadığını söyler.

1920'li yıllardan itibaren eğitim alanında uygulanmaya başlayan eylem araştırması durumsaldır, belirli bir ortam içinde problemin keşfedilmesi ve o problemin yine o ortamda çözülmeye çalışılması ile ilgilidir. Eylem araştırması aynı problem ve durumları paylaşan grupların ortak çalıştıkları işbirlikli bir araştırmadır (Köklü, 1993). Eğitimciler kendi öğretme yaşantıları ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında öğrenmelerini görmek için pratik ve sistematik bir yöntem olarak görmektedirler (Nolen ve Putten, 2007). Araştırmacılar ve uygulayıcılar eylem araştırması ile özel ilgi çeken konuları direkt uygulamalarla araştırırlar (Goodwin ve Goodwin, 1996).

Eylem araştırması kişilerin kendileri tarafından, kendileri hakkında ve kendileri için yaptıkları araştırmalardır. Öğretmenler tarafından okul gelişimi ve okul uygulamalarını arttırmak için uygulanmaktadır. Değişimi görmek ve bu değişimin değerli olmasını sağlamak için güçlü tekniktir. Uygulayıcıların kendi özelliklerini de geliştirmesine fayda sağlar (Crotty, 1998).

Eylem araştırması tipik olarak bir okul ortamında yapılır. Bu “araştırma”nın bileşenlerinin incelenmesine ve değerlendirilmesine imkan sağlayan yansıtıcı bir süreçtir. Eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin bir soru sorarak, veri toplayarak ve eylemin konusuna karar vererek çember sürecini başlatması fikri vardır. Bu kararlar okul ortamında değişmeye başladığında değişik problemlerle farklı sonuçlar ortaya çıkar. Bu da yeni bir bakış açısına neden olur. Aslında pek çok eylem araştırması projeleri çözülecek özel bir problemle başlar ki bunun çözümü de farklı çalışma alanlarına yol açar (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasında öğretmenlerin sınıfta uygulamak istedikleri bir çalışmayı dizayn etmeleri gerekir. Çoğu zaman eylem araştırması profesyonel gelişim fırsatı olarak görülür çünkü sık sık öğretmenler yeni bir eğitim stratejisi denerler, yeni bir eğitim programı değerlendirirler yada varolan bir pedagojik yöntemi incelerler (O’Connor, Greene ve Anderson, 2006).

Uzuner’e (2005) göre, “Eylem araştırmaları katılımcılara, katılımcıların araştırmadaki rollerine, eylemin gerçekleştirildiği ortamlar gibi değişkenlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflamalar çok çeşitli gibi gözükse de belli ölçütlerle belli başlı gruplamalar yapılabilir” (s.3). Tek bir öğretmenin kendi sınıfında ortaya çıkan tek bir problemi araştırdığı bir çalışma, ortak bir problem üzerinde çalışan bir grup öğretmenin çalışması ya da okul-bölge genişliğindeki bir konu üzerinde çalışan bir grup öğretmen ya da diğerlerinin yaptığı çalışmalar eylem araştırması olabilir. Eylem araştırmasının bütün tanımlarına bakıldığında dört temel konunun olduğu görülür: katılımcıların yetkilendirilmesi, katılımcılarla işbirliği, bilginin kazanımı ve sosyal değişimdir (Ferrance, 2000).

Mac Naughton (2001), eylem araştırmasının aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Gözleme
2. Bu gözlemlere dayalı olarak eylemleri planlama
3. Planlanan eylemleri uygulama
4. Yaşananları yansıtma
5. Diğerleriyle paylaşma
6. Öğrenilen şeyleri toplu olarak anlamlandırma
7. Sonraki araştırmalar için teoriler inşa etme

8. Tekrar planlama
9. Uygulama
10. Gözleme
11. Yansıtma
12. Daire sonra kendini tekrarlar (s. 211).

Crotty (1998), ise eylem araştırmasının aşamalarını ve bu aşamalarda sorulacak olan soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. *Araştırmayı tanımla*: İlgi alanı ne? Ne gibi araştırma soruları soruyoruz? Kimler dahil olacak? Ne zaman ve nerede olacak?
2. *Eğitim durumlarını belirle*: Burada neler yapmamız gerekiyor? Burada ne yapmaya çalışıyoruz? Yaptığımız şeyin altında yatan motivasyonlar neler?
3. *Değerlendirme verisini topla ve analiz et*: Bu eğitim durumunda olan şeyler katılımcılar tarafından nasıl anlaşılıyor? Araştırma yöntemlerini kullanarak bunun hakkında neler bulabiliriz?
4. *Veriyi gözden geçir ve aykırılıklar ara*: Bizim yapmayı düşündüğümüz şeyler ile elimizde olan şeyler arasındaki çelişkiler neler? ( Hiçbir çelişki olmaması çok alışılmadık bir durumdur ve araştırma konusunun iyi incelenmediği anlamına gelir.)
5. *Değişiklik yaparak çelişkiyle mücadele et*: Eleştirel ve yaratıcı olan ve bizim yararlı olacağını düşündüğümüz şeyleri ortaya koyma aşaması.
6. *Değişikliği yansıt*: Değişiklik yapıldıktan sonra günden güne neler değişiyor?
7. *Değişiklikle ilgili değerlendirme verilerini analiz et*.
8. *Değişikliği değerlendir ve gelecek sefer ne yapılması gerektiğine karar ver* (s. 94).

Geçerlilik konusu eylem araştırmasında tartışmaya açık bir konudur. Parker'ın (2002), Marsh'den (2000) adapte ettiği okul öncesinde eylem araştırmasının etik varsayımları listesinde, geçerlik kavramını etik bir sorun olarak görmüş ve problem tanımlanması aşamasında ilgili bilginin ve anlamanın sağlanması amacıyla alan yazını çalışmasının yapılmasını, planlama aşamasında ilgili metodoloji ile ilgili alan yazını çalışmasının sağlanmasını, verilerin incelenmesi aşamasında verilerin doğru bir şekilde yansıtılması ile ilgili olduğunu

söylemektedir. Turnock ve Gibson (2001), eylem araştırmasında gerçek ve objektif bir gözlemci rolünün geçerliliği sağlamak amacıyla olması gerektiğini söylemektedir. Böylece eylem araştırması çalışmasının bulgularınının geçerliliğini bir okuyucu değerlendirebilecektir.

Guba (1981), “Eylem araştırmalarında geçerliği araştırmanın güvenilirliğinin (trustworthiness) sağlanması olarak dört bölümde inceler. Bunlar; araştırmacının inandırıcı olması (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), güvenilmeye layık olma(dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) olarak belirtilmiştir” (Akt: Uzuner, 2005, s. 3).

Bu araştırmada da güvenilirliğin sağlanması amacıyla veriler kamera ve fotoğraf makinesi gibi cihazlarla toplanmış. Veliler, öğretmenler ve idare ile yapılan görüşmelerin yazılı halleri kendilerine gösterilmiş ve onayları alınmıştır. Ayrıca öğretmen günlüğü, anektod kayıtları gibi araştırmacı tarafından tutulan notlar, okul öncesi eğitimi alanında doktora yapmakta olan ve bu araştırmanın süreci ve konusu hakkında bilgi sahibi bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve benzer yorumlara varıldığı görülmüştür. Çocukların çalışmaları çevredeki bir okulda çalışmakta olan bir resim öğretmeni tarafından incelenmiş ve araştırmacının yorumlarını onaylar şekilde bu öğretmen tarafından onaylanmıştır. Transfer edilebilirliği sağlayabilmek amacıyla da araştırmanın bütün basamakları ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Köklü (2001), eylem araştırmasında verilerin toplanması ile ilgili olarak “Dokümanlar; insanların ve olayların derinlemesine ve detaylı açıklamaları, alan notları, dergiler, olay notları, fotoğraflar, filmler ve teyp kayıtlarından oluşur. Eylem araştırmalarında geçerlik, çoklu görüş açıları sağlandığında bulunur” demektedir (s. 36).

Bu araştırmada, araştırmacının kendi sınıfında uyguladığı özel bir durumuçalışması ve uygulayıcı ve öğretmen araştırmacı olarak yer aldığı bireysel bir araştırmayı içermesi nedeniyle “Bireysel Eylem Araştırması” türü kullanılmıştır (Cresswell, 2005; Fürüzan, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma, araştırmacının öğretmenlik yaptığı 48-60 ay arası çocukların olduğu sınıfında yürütülmüştür. Ayrıca çalışma ile ilgili olarak görüşlerini almak üzere okul müdürü ile, okulda görev yapan üç öğretmenle ve kolaylı örneklemeye

yoluyla seçilen 6 veli ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıftaki çocuklara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
*Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.*

| No      | Cinsiyeti | Kardeş sayısı | Anne eğitim düzeyi | Baba eğitim düzeyi | Anne mesleği | Baba mesleği   | Çocuğun ilgi alanları                            |
|---------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------|--|
| Çocuk 1 | Kız       | Yok           | Lise               | Lise               | Ev hanımı    | İşçi           | Resim, müzik, dans, spor, fotoğraf, mutfak       |
| Çocuk 2 | Kız       | Yok           | Yükseköğretim      | Ortaöğretim        | Öğretmen     | İşçi           | Resim, müzik, dans, doğa, mutfak                 |
| Çocuk 3 | Erkek     | Bir           | İlköğretim         | İlköğretim         | Ev hanımı    | İşçi           | Resim, elektronik, fotoğraf, spor, müzik         |
| Çocuk 4 | Erkek     | Bir           |                    |                    | Ev hanımı    | İşçi           | Resim, Müzik, Dans                               |
| Çocuk 5 | Erkek     | Bir           | İlköğretim         | İlköğretim         | Ev hanımı    | İşçi           | Elektronik                                       |
| Çocuk 6 | Erkek     | İki           | İlköğretim         | Lise               | Ev hanımı    | İşçi           | Müzik, dans, spor, fotoğraf                      |
| Çocuk 7 | Kız       | Bir           | İlköğretim         | Ortaöğretim        | Ev hanımı    | İşçi           | Resim, fotoğraf, doğa, müzik, mutfak, dans, spor |
| Çocuk 8 | Kız       | Bir           | İlköğretim         | Lise               | Ev hanımı    | Serbest meslek | Resim, müzik, dans, mutfak                       |
| Çocuk 9 | Kız       | İki           | İlköğretim         | Ortaöğretim        | Ev hanımı    | Memur          | Dans, spor, doğa                                 |

Tablo 1 (devam)

*Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.*

| No       | Cinsiyeti | Kardeş sayısı | Anne eğitim düzeyi | Baba eğitim düzeyi | Anne mesleği | Baba mesleği    | Çocuğun ilgi alanları            |
|----------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|--------------|-----------------|----------------------------------|
| Çocuk 10 | Erkek     | Yok           | Yükseköğretim      | Yükseköğretim      | Öğretmen     | Askeri personel | Resim, müzik, dans, spor         |
| Çocuk 11 | Erkek     | Yok           | İlköğretim         | Ortaöğretim        | Ev hanımı    | İşçi            | Resim, müzik, dans, spor, mutfak |
| Çocuk 12 | Erkek     | Yok           | Lise               | İlköğretim         | İşçi         | İşçi            | Fotoğraf, dans, spor             |

Çalışma grubunda yer alan çocuklardan, Çocuk 5 ve Çocuk 10 dil ve konuşma geriliği, Çocuk 6 ise işitme kaybı ve konuşma geriliği nedeniyle bir özel eğitim kurumundan destek eğitimi almaktadır. Buna bağlı olarak da kaynaştırma öğrencisi olduklarına dair raporları bulunmaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Eylem araştırması desenleri öğretmenler ve eğitim alanındaki diğer bireyler tarafından eğitim ortamları eğitimleri ve çocuklarının öğrenmeleri ile ilgili nitel ve nicel veri toplamak amacıyla yapılır (Cresswell, 2005). Her ne kadar eylem araştırmalarının çoğu nitel bir şekilde tasarlanmış olsa da nicel veri toplama teknikleri kullanılabilir (Rust, 2007).

Rust (2007), eylem araştırmasında veri toplama araçlarını şöyle sıralamaktadır: “1. Sınıf haritaları, 2. Anekdot kayıtları, 3. Fotoğraflar, 4. Çocukların çalışmalarından örnekler, 5. Video ve ses kayıtları, 6. Öğretmen günlükleri” (s. 96).

Araştırmada veriler; 12 haftalık uygulama süreci boyunca öğretmenin düzenli olarak tuttuğu günlük, anekdot kayıtları, araştırmacı ve yardımcı abla tarafından çekilen video ve fotoğraflar yoluyla sınıfta ve alan gezilerinde; veliler, öğretmenler ve idareci ile yapılan görüşmeler 10-15 dakikalık zaman dilimi içinde öğretmenler odasında kayda alınmıştır. Araştırmacı velilerle uygulama süresi

içerisinde, öğretmenler ve idareci ile uygulama sonrasındaki hafta içerisinde görüşmüştür.

Bu araştırmada verilerin genellenebilirliği ve aktarabilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin nesnel bir şekilde toplanmasına önem verilmiştir.

### **Veri toplama araçları**

Bu çalışmada araştırmacı veri toplama aracı olarak öğrenci kişisel bilgi formu (Bkz. Ek 5), anekdot kayıtları, araştırmacı öğretmen günlüğü, fotoğraf ve video kayıtları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Bkz. Ek 1-2-3) kullanılmıştır.

### ***Araştırmacı öğretmen günlüğü***

Araştırmacı günlükleri alan notları ve araştırma kayıtları gibi yöntemleri de içeren geniş bir kategorinin içerisinde yer almaktadır (Marshall ve Rossman, 1995). Kaplan'a (1994) göre, araştırmacı günlüğü bir rapor ya da akademik çalışmadan iki yolla ayrılır. İlk olarak araştırma sürecini araştırma çalışmalarında olduğu gibi doğrusal bir şekilde anlatmaz (Akt: Marshall ve Rossman, 1995).

Sa (2002) ise, günlük yoluyla veri toplayan yazarların dikkat etmesi gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğretmen ve öğrenciler araştırmacının sık sık not aldığını görür buna karşın gözetleniyormuş hissine kapılmazlar. Araştırmacı zamanla sınıf ortamının bir parçası olur ve gözlemleri daha güvenilir ve geçerli hale gelir.
- Gözlemler öğrenme ve öğretmenin doğasına uygun olarak yapılmalıdır. Bu nedenle veri toplama sadece somut olayların ve durumların kaydedilmesi olarak görülmemelidir.
- Pek çok katılımcının kısa bir zamanda yoğun olarak gözlemlenmesi öğrenme ve öğretme sürecinin temel sorularından araştırmacıyı uzaklaştırır. Buna karşı yoğun bir izleme ve küçük katılımcılar üzerinde çalışmalar teori gelişimi ile birlikte öğrenme ve öğretme sürecinin anlaşılması için yararlı bir yaklaşım olur.
- Bir araştırma yaklaşımı öğrenme ve öğretmenin genellemeci süreçlerine vurgu yapar. Buna karşın bu süreçlerinde bir farkındalık ve anlama ile

yaklaşılması gerekir. Bu yüzden araştırmalar, öğretilen özel bir konuyla ilgili oluşturulan özel katılımcı görüşleri ile ilgilidir.

Araştırmacı öğretmen her gün okuldan sonra o günü özetleyici notlarla günlüğünü tutmuştur.

#### ***Anektod kayıtları***

Araştırma sürecince verilerin toplanması amacıyla, proje çalışmalarını esnasında, sınıf içinde ve alan gezilerinde araştırmacı öğretmen çocukların konuşmalarında yakaladığı ilginç noktaları not alarak kayıt altına almıştır.

#### ***Fotoğraf ve video kayıtları***

Araştırma sürecinde verilerin toplanması ve daha sonra değerlendirilmesi amacıyla projelerin fotoğraf ve video kayıtları da alınmıştır. Alınan bu fotoğraflar dokümantasyon sürecinde de kullanılmıştır.

#### ***Yarı yapılandırılmış görüşme formları***

Araştırma sonrasında velilerin, öğretmenlerin ve okul müdürünün görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formları Eskişehir’de bir üniversitede görev yapmakta olan ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve son hali verilmiştir (Bkz. Ek 1, 2, 3 ).





Veriler 1. aşamada bahsedilen çerçeve içerisinde, proje bazlı olarak sınıflanmış daha sonra proje çıktıları bu sınıflamaya göre MEB kazanımları ile eşleştirilmiş, öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra Reggio Emilia Yaklaşımı'nda önemli yeri olan veli katılımı, alan gezileri vb. başlıklar altında veriler sınıflanmış en son olarak da diğer öğretmenlerin, idarecinin görüşleri incelenmiştir.

- Üçüncü aşama verilerin tanımlanma aşamasıdır.

Bu aşamada fotoğraf, gözlem, kamera kaydı ve öğretmen günlüğünden elde edilen veriler ikinci aşamada sayılan başlıklar altında tanımlanmıştır.

- Aşamada araştırmacı bulgularını açıklar ve değerlendirir. Bu aşama direkt alıntılar yapılmasını da gerektirir. Ayrıca bulguların neden sonuç ilişkileri de ortaya konur.

Son aşamada veriler tablolaştırılarak projelerle eşleştirilmiştir. Daha sonra öğrenme alanlarına göre yapılan etkinlikler verilerek sunulmuştur. Ayrıca yapılan görüşmeler yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada değerlendirilen veriler Reggio Emilia prensipleri ile sürekli olarak karşılaştırılmış ve çocukların davranışlarının nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde uygulanan projelere ilişkin bulgular ve öğretmen, veli ve okul idarecisi görüşlerine yer verilmiştir.

#### Yürütülen Projeler

##### Evler projesi

*Projenin ortaya çıkışı:* Çocukların oyunları ile ortaya çıkan bu projede çocukların yaşadıkları evleri tanımaları, ev türleri hakkında bilgi sahibi olmaları, evleri oluşturan öğeleri anlamaları ve el becerilerini geliştirmeleri için uygun öğrenme ortamları sunulmuştur.

*Öğretmen günlüğünden:* Çocuk 9, bir süredir her sabah gelip sınıftaki minderlerden çadır kurmaya/ ev yapmaya çalışıyordu, Çocuk 8 de ona yardım etmeye çalışıyordu ve diğer çocuklardan da zaman zaman katılanlar oluyordu. Bugün erkek çocuklardan bazıları sınıf camından bakarak okulun yanındaki inşaata beton döken makineyi incelemeye başladılar ve makinenin nasıl çalıştığı ile ne kadar uzun kolları olduğu konusunda aralarında konuştular. Bu gelişmelerin üzerine evlerle ilgili bir çalışma yapılabileceğini düşündüm ve çocuklara yaklaşarak “Sizin evleriniz de böyle yapılmış olabilir mi?” dedim.

*Çocuk 11:* Olabilir ama bizim evimiz bu kadar yüksek değil tek katlı.

*Çocuk 4:* Bizim evimiz 3 katlı.

Burada çocukların kendi yaşantılarının düşünme tarzlarını etkilediği görülmektedir. Çocuklar yeni öğrenmelerini kendi hayatları ile bağlantılamaktadır. Çocukların düşüncelerini genişletebilmek amacıyla “Dünyada pek çok türde ev vardır, biliyor musunuz?” diye sordum ve projeksiyondan ev fotoğrafları inceledik.

Sonrasında çocuklara isterlerse oyun hamurları ile ya da boyaları ile çalışma yapabileceklerini söyledim. Çocuklardan bazıları evlerle ilgili resimler yapmaya başladılar. Çocuk 2'nin yanına giderek evinin çok güzel olduğunu ve

bunu maket bir ev yapmak isteyip istemediğini sordum. Çocuk 2 ile birlikte diğer çocuklar da bu fikrime istekli bir şekilde katıldılar. Bunun üzerine Çocuk 2'nin resmindeki eve benzer bir ev yapmaya karar verdik.



*Şekil 2.* Çocuk 2 ev resmi yaptıktan sonra arkadaşlarına gösterdi ve bu resmi panoya astık.

*Öğretmen günlüğünden:* O günün ilerleyen saatlerinde Çocuk 2'nin evine benzeyen tek katlı evlerin çeşitli açılardan ve yapım süreçleri ile ilgili fotoğraflar hazırladım. Bazılarının çıktısını aldım, bazılarını da projeksiyon yardımı ile görüntüledim. Çocuklarla beraber ev yapımı için gerekli olan malzemeleri ve adımları tartışmaya başladık.

*Öğretmen:* İlk olarak ne yapmamız gerekiyor?

*Çocuk 2:* Bahçemiz olmalı.

*Çocuk 11:* Bizim mahallede yeri kazmışlardı.

*Öğretmen:* Bizim kazacak yerimiz yok ama kazmış gibi düşünelim. Çocuk 2'nin dediği gibi bahçemizi belirleyelim. Daha sonra neye ihtiyacımız olacak?

*Çocuklar:* Tuğla.

*Çocuklar:* Demir çubuklar.

*Öğretmen:* Tamam, tuğla yapalım. Nasıl yapabiliriz?

*(Çocuklardan bir cevap gelmemesi üzerine) Öğretmen:* Meyve suyu kutularını kullanabilir miyiz?

Çocukların bu fikri beğenmesi üzerine ertesi gün gelirken herkesin meyve suyu kutusu getirmesine karar verdik.

Projenin ikinci günde örnek ev resimlerini duvarımıza yapıştırdık ve evimizin tuğlalarını oluşturmaya başladık. Çocuk 10'nun tuğlalar kırmızı olur demesi üzerine ilk birkaç tuğlayı kırmızı kağıtla kapladık daha sonra renkli tuğla kullanmaya karar verdik.



Şekil 3. Çocuklar evlerini tasarladıktan sonra evi oluşturan parçaların yapımına geçtiler.



Şekil 4. Evimizin tuğlalarını hazırladık.

*Öğretmen günlüğünden:* Tuğla yapım çalışmaları esnasında sınıftan çıt çıkmıyordu. Çocukların hepsi büyük bir ciddiyetle yaptıkları işe odaklanmışlardı.

Sınıfın bu sessizliği, çocukların kendilerinin içinde oldukları, kendileri ortaya attıkları ve geliştirdikleri bir projeyi ne kadar sahiplendiklerini ve sınıf içinde birbirlerinin çalışmalarını olumsuz etkileyecek bir davranışta bulunmadan, uyumlu bir şekilde çalıştıklarını göstermektedir.



*Şekil 5.* Duvara astığımız ev modelleri ile yaptığımız parçaları sürekli olarak karşılaştırdık.

Sınıfta yardımcı abla olarak çalışmakta olan Ayşe çocuklara duvarların bir bütün olarak da yapılabileceğini söyledi. Öğretmenin de desteğiyle birkaç çocuk sınıf ablasıyla birlikte ikinci bir ev projesine başladılar.

Duvardaki ev resimlerinden birisi de nehir üzerinde kazıklar üstünde duran evdi. Çocuk 7, gelip “Bu evi yapabilir miyim?” diye sordu. Ben de ona iki arkadaşıyla birlikte yapabileceklerini ve yardımcı olabileceğimi söyledim.

Çalışmanın bu aşamasında böylece çeşitli çalışma grupları oluşturulmuş ve çocuklar küçük gruplarında çalışmaya başlamışlardı. Ayrıca çocuğun kendisinin gelip belirlediği bir evi yapmak istemesi, onun sorumluluk almak istemesi nedeniyle dikkate değer bir gelişmeydi.



Şekil 6. Çocuklardan Çocuk 8 ve Çocuk 9 ablalarının da yardımıyla evlerinin duvarlarını bitirmişti.

*Öğretmen günlüğünden:* Tuğlaların yapımını bitirdikten sonra bunları yapıştıracağımız zemini hazırlamaya başladık. Bahçenin nasıl olması gerektiği konusunda konuştuktan sonra hep beraber okulun bahçesine çıkıp incelemeye karar verdik. Çocuklar bahçede iç içe geçmiş kilit taşlarını gördüler. Bunun üzerine;

*Çocuk 9:* Biz de parçalı taş yapalım.

*Çocuk 11:* Taş koyamayız ki, bizim evimiz kağıttan.

*Öğretmen:* O zaman biz de kağıtları taşmış gibi keseriz.

*Çocuk 6:* Olur.

Çocuklar, öğretmenin de desteği ile gerçek hayattan gözlemler yapmakta ve bir olguyu keşfedebilmektedir. Burada görülen şey kilit taşını çocukların kendi ev projelerine transfer etmekte sıkıntı çekmesi ve öğretmenin önerisi ile kabul etmeleridir. Çocuklar birbirlerinin fikirlerine eleştirel düşünme becerisi ile yaklaşmaktadır.





Şekil 7. Tuğlalar hazırlandıktan sonra evin zemini ve bahçesi için parça parçazemin yapıştırdık.

*Öğretmen günlüğünden:* Evimizin bahçesinin zeminini elışı kağıtlarını kare şeklinde keserek yapıştırdık. Daha sonra da evimizin tuğlalarını üst üste koyarak yapıştırdık. Burada pencere ve kapılarda tuğlaların dik olarak yerleştirilmesi gerektiğini söyledim. Çocuk 2, okulun kapısının önünde merdivenler olduğunu, evlerinin de merdivenleri olması gerektiğini söyledi ve öğretmenin mutfaktan getirdiği boş kibrit kutularını kaplayarak merdiven yaptı.

Bu sırada diğer ev projeleri de bitmiş durumdaydı. Çocuklar ablalarının da yardımıyla çok güzel işler çıkarmışlardı.



Şekil 8. Çocuk 2 tuğlalarını yaptığı evinin parçalarını birleştirdi.

Çocuk 2 evin duvarlarını bitirdikten sonra Adıyaman'da olan anneannesinin evinin çatılarının düz olduğunu hatırladı ve evinin çatısını düz yapmak istediğini öğretmenine söyledi.



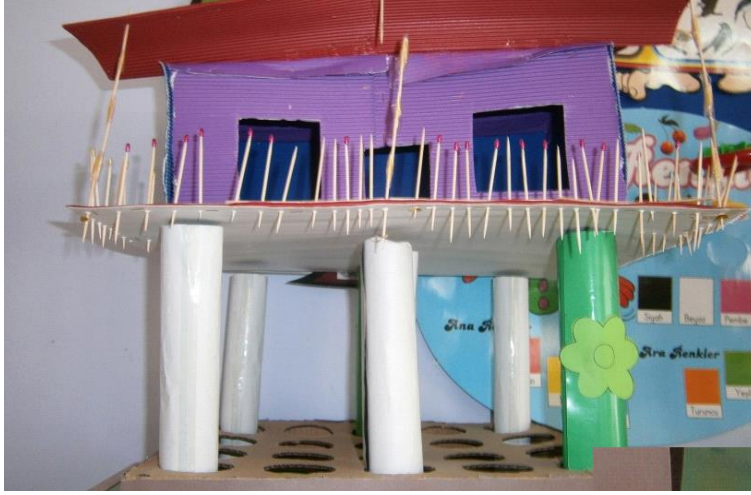
Anneannesinin evini hatırlayan bu çocuk, onların aslında ne kadar iyi gözlemleyici olduklarını göstermektedir. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda yer alan kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları fikrinin ne kadar akla yatkın olduğu burada anlaşılmaktadır. Çocuk burada sosyo-kültürel yaşantısından etkilenmiş ve okul yaşantısı ile okul dışındaki yaşantısını birleştirmiştir.



Şekil 9. Evin bitmiş hali



Şekil 10. Çocuk 8 ve Çocuk 9'un evininin bitmiş hali



Şekil 11. Çocuk 7'nin yaptığı ev



Şekil 12. Çocuk 2 tarafından evde boncuk hamurla yapıp getirilen ev

Bu proje sonucunda çocuklar önümüzdeki zaman diliminde uygulayacağımız projelerin gidişatı hakkında bir fikir sahibi olmuş oldular. Öğretmen, bu projedeki yönlendirici rolünü daha sonraki projelerde daha da azaltma yoluna gitti. Ayrıca, Çocuk 2 tarafından evde hazırladığı boncuk ev farklı materyalleri kullanması ve hayalindeki ev olarak nitelendirmesi açısından yaratıcı düşünme becerilerini kullandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, çocukların okuldaki öğrenmelerini evdeki yaşantılarına taşımaları, başarılı bir okul aile işbirliğine ve okuldaki öğrenmelerinin devamlılığına örnek niteliğindedir.

### **Pasta projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Bu proje çocukların fikirlerinden yola çıkarak oluşturulan bir projedir. Öğretmen mümkün olduğunca Reggio prensiplerinden

yararlanarak onların önceki projelerde edindikleri deneyimlerle birlikte bu projeyi yapılandırmıştır. Proje sürecinde çocuklar gerçek bir mutfak ortamında çok sevdikleri pastaları yapma fırsatını bulmuşlardır. Bununla birlikte çocukların bütünü oluşturan parçalarla ilgili fikir sahibi olmalarına, bir mesleki ortaöğretim kurumunda vakit geçirebilmelerine ve bir marketten alışveriş yapma deneyimi yaşamalarına fırsat yaratılmıştır.

*Projenin gelişimi:*

1. Gün

*Öğretmen günlüğünden:* Oyun saatinde çocukların bazıları oyun hamurundan pasta yapmaktaydılar. Onların bu ilgileri benim dikkatimi çekti ve bu oyundan yeni bir proje ortaya çıkabilir, diye düşündüm.

*Öğretmen:* Çocuk 2, bize ne yaptığını anlatır mısın?

*Çocuk 2:* ... şey kedi şeklinde bir pasta.

Burada diğer çocukları da bu oyuna dahil etmek için yönlendirici sorular sormaya karar verdim ve onların heyecanını arttırmak için pastanın ebatını büyük tutmak istedim. Çocuklara çember şeklinde oturmalarını söyledim.

*Öğretmen:* Peki hep birlikte çok büyük bir pasta yapmak için nelere ihtiyacımız olur sizce?

*Çocuk 11:* Biliyorum öğretmenim.

*Öğretmen:* Söyle bakalım.

*Çocuk 11:* İçinde portakal kabuğu olması gerekiyor. Elma, kızartılmış elma da olabilir. Muz da olabilir, şeftali de olabilir.

Çocuklar ilgi çekmek ve öğretmene cevap verebilmek için akıllarındaki ilginç fikirleri ortaya koymaya başladılar. Daha sonra çocukların bu fikirlerinden yararlanarak onların ilgilendiği özelliklere göre projeyi şekillendirmek için yönlendirici sorular sormaya devam ettim.

*Öğretmen:* Meyveli pasta mı olsun?

*Çocuk 11:* Kekine meyve koyarsak meyveli pasta olur.

*Çocuk 7:* İlk önce yumurta katılır pastaya, sonra iyice karıştırırsın sonra... (düşünür)

*Çocuk 9:* Öğretmenim ben biliyorum.

*Öğretmen:* Söyleyebilir misin Çocuk 9?

*Çocuk 9:* Yumurtayı karıştırdıktan sonra şeker gibi bir şey atarız. Kum gibi... Sonra karıştırırız.

*Çocuk 2:* Bir kere biz annemle bir tane kek yapmıştık, içine bir sürü muz koymuştuk, sonra krema ekledik.

*Öğretmen:* Annesiyle daha önce başka pasta yapan oldu mu?

*Çocuk 1:* Biz bir kere pasta yaptık içine muz koymuştuk.

*Öğretmen:* Peki hamurunu yapmak için ne koydunuz?

*Çocuk 1:* Un koyduk.

*Öğretmen:* Başka?

Bu aşamada çocuklardan pastanın içine konulan malzemeler ve yapım süreçleri ile ilgili cevaplar almak ve onların bildiklerini öğrenmek istedim. Çocuklar pastayla ilgili anılarından da bahsettiler. Bu anılar anneleri ile yaptıkları pasta etkinlikleri üzerinedir. Bu aslında çocukların okul öncesi dönemde ebeveyn ile yaptıkları etkinliklerdeki öğrenmelerinin ne kadar kalıcı olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin etkililiğini göstermekteydi. Dikkatlerini konumuza çekmek konusunda çaba harcadım.

*Çocuk 1:* Şeker koyduk sonra iki tane arkadaşım geldi, yedik.

*Çocuk 8:* Benim bir kere doğum günüm oldu, o zaman yaptık. O kakaoluydu.

*Öğretmen:* Kendiniz mi yaptınız, satın mı aldınız?

*Çocuk 8:* Satın aldık.

*Öğretmen:* Peki evde hiç yaptınız mı?

*Çocuk 8:* Ben kardeşimle oynarken annem pasta yapmıştı.

*Çocuk 6 (Parmak kaldırır)*

*Öğretmen:* Peki Çocuk 6siz ne koydunuz pastanın içine?

*Çocuk 6:* Muz.

*Öğretmen:* Başka?

*Çocuk 6:* Kek.

*Öğretmen:* Peki kekin içinde ne vardı?

*Çocuk 6:* Annem pişirdi pastayı.

Proje konularında çocuklar yaşantıları ile bağlantılar kurmaya çalışıyorlar ve anılarını da anlatmaya başlıyorlardı, bu nedenle zaman zaman yöneltilen soruları yineleme ihtiyacı duyulmuştur.

*Öğretmen:* İçine ne koydunuz?

*Çocuk 6:* Elma, karpuz.

*Çocuk 12:* Biz de muzlu pasta yaptık.

*Öğretmen:* Başka ne vardı içinde?

*Çocuk 12:* Hamur vardı.

*Çocuk 9:* Benim doğum günümde de pasta yaptık içinde kakao ve çikolata vardı biz o pastayı çarşıdan almıştık.

Çocuklar bir süre sonra öğretmenin sorularına benzer cevaplar vermeye başladılar ve konuşmaya katılıp ön plana çıkabilmek için arkadaşları gibi kendi deneyimlerini paylaştılar. Çocuklar bu ve benzeri durumlarda fikirlerine değer verildiğini gördükçe daha çok öğretmenle ve arkadaşlarıyla yaşantılarını ve düşüncelerini paylaşmaya başladılar.

Daha fazla ayrıntılı cevap alamayacağımı anlayınca konuşmayı burada kestim. Okulun bulunduğu mahallede bir meslek lisesi vardı. Bu meslek lisesinde yiyecek içecek hazırlama eğitimi veren bir bölüm olduğunu biliyordum. O okulda çalışan Nazan Öğretmen'i okula davet etmeye karar verdim. Çocuklara bu fikrimden ve o okula gidip pasta yapabileceğimiz fikrinden bahsettiğimde çok heyecanlandılar.

## 2. Gün

Ertesi gün Nazan Öğretmen sınıfımıza geldi ve sabah çemberimizde bize katıldı. Önceki günkü projeyi çocuklara hatırlattıktan sonra soruları varsa Nazan Öğretmen'e sorabileceklerini söyledim. Daha sonra önceki günden çizmiş olduğumuz pastaları Nazan Öğretmen'le paylaştık ve tekrar onlar üzerinde konuştuk. Burada çocukların yapmış oldukları pasta resimlerinden bu projenin onların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğunu gördüm.



Şekil 13. Nazan Öğretmen sabah çemberimize katıldı.

*Nazan Öğretmen:* Evet çocuklar pasta ile ilgili neler biliyorsunuz?

*Çocuk 2:* Biz pastamızı yumurtalı kekle yapmıştık.

*Nazan Öğretmen:* Aslında pasta yapmak biraz kek yapmaya benziyor. İçinde yumurta olduğunu biliyoruz. Yumurtaların bir özelliği var. Ne özelliği olabilir?

Nazan Öğretmen çocukların cevap vermemesi üzerine anlatmaya devam etti: “Pasta hani böyle kocaman oluyor ya yumurta da o pastanın kocaman olmasına yardım ediyor. O yüzden içerisinde bir sürü yumurta oluyor.”

*Çocuk 3:* Ben yumurtayı çok seviyorum.

*Nazan Öğretmen:* Pastanın içine yumurta koyunca yumurta yemiş kadar olacaksınız.

Çocukları yönlendirmek amacı ile araya girdim ve çocuklara:

Malzemelerimiz eksik olmasın Nazan Öğretmen’e soralım bakalım pastamızı nerede pişireceğiz?

*Nazan Öğretmen:* Bizim kocaman bir fırınımız var.

*Öğretmen:* Peki çocuklar başka nelere ihtiyaç olur acaba? Mesela hamuru karıştırmak için adı neydi onuunnn...

*Çocuk 2:* Kaşık.

*Öğretmen:* Hayır, fişe takılan bir şey vardı ya?

*Çocuk 2:* İni neydi? Öğretmenim bence kaşıkla da karıştırabiliriz.

*Öğretmen:* Kaşıkla karıştırmayı bir deneyelim bakalım.

Bir süre sonra çocuklar yorulduklarını söylediler. Nazan Öğretmen araya girerek “Sanırım bir mikserle ihtiyacımız olacak” dedi ve mikserle karıştırmayı

önerdi. Mikser kullanarak nasıl karıştıracağımızı taklit ettik ve mikserin daha kolay, kaşıkla karıştırmanın daha yorucu olduğuna karar verdiler.

Burada çocuklara mikserle karıştırmanın daha mantıklı olacağı anlatılabilirdi. Ancak, proje çalışmalarımızın mantığında çocukların denemesi ve öğrenmesi olduğu için, ilk olarak, doğru olduğunu düşündükleri şeyleri yapmalarını istedim.

Çocuklardan başka soru gelmeyince Nazan Öğretmen çocuklara kendi okuluna gelmek isteyip istemediklerini sordu, çocuklar gelmek istediklerini söylediler. Daha sonra Nazan Öğretmen'e ilk gün çocuklarla beraber hazırlamış olduğumuz malzeme listesini gösterdim. Beraber eksikleri belirledik ve listeyi tamamlamak amacıyla çocuklara yönlendirici sorular sorduk ve listeyi tamamladık.

*Öğretmen günlüğünden:* O gün velilere birer çağrı pusulası yazarak projemizden bahsettim ve sonraki gün yapılacak olan alışverişte hazır bulunmalarını rica ettim.

Sınıf dışından birisinin uzman olarak gelmesi, çocukların ilgilerini çekti. Öğretmen olarak ben o konuşmaları ve etkinlikleri yapsaydım Nazan Öğretmen kadar ilgi uyandırmaz ve dikkat çekemezdim. Ayrıca çocukların araştırdıkları projelerle ilgili uzmanların olduğunu görmeleri ve yapacakları alan çalışması ile ilgili ön bilgi sahibi olmaları oldukça yararlı oldu.

### 3. Gün

Sabah çemberinden sonra hep birlikte okulun yakınında bulunan süpermarkete gittik ve listede yazılı olan malzemelerimizi aldık. Markette her çocuğun alması gereken malzemeler ellerindeki listede yazılıydı. Çocuklar velilerinin ve market görevlilerinin yardımlarıyla ürünleri aldılar ve kasaya gelip sıraya girdikten sonra ödemeyi kendileri yaptılar. Daha çok anne babalarının yaptığı onların sadece izlediği bu işi kendilerinin yapması onların çok hoşuna gitti.





Şekil 14. Pasta malzemeleri için alışveriş

Proje tamamlandıktan sonra proje sürecinde yanımızda bulunan bir velimizin bu konuyla ilgili görüşü şu şekilde idi:

*Öğretmen:* Bu proje boyunca yanımızdaydınız. İlginizi çeken şeylerden bahsedebilir misiniz?

*Çocuk 2'nin annesi:* ... aslında kendi eksiklerimizi de gördük. Mesela markette hep biz ürünleri buluyoruz. Parayı biz ödüyoruz. O gün öyle yaptığımız için artık çocuğuma daha çok görev veriyorum.

Proje uygulamalarımızda çocuklarla birlikte velilerimiz de öğreniyorlardı. Okulda yaptığımız çalışmalara katılarak okuldan haberdar olmuş oluyorlardı. Velilerle olan iletişimim de bu süreçte gelişti. Okulun merkezden uzakta bulunması nedeniyle velilerimiz çok yüksek sosyo-ekonomik seviyede değillerdi. Aynı zamanda genç yaşta anne olmuşlardı. Öğrenme psikolojisi ile ilgili bilgileri tecrübelerinden ve büyüklerinden öğrendiklerinden ibaretti. Bu etkinlikler aynı zamanda onlar için bir veli eğitimi işlevi görmekteydi.





Şekil 15. Çocuklar pasta malzemeleri için ödemeyi kendileri yaptılar.

*Öğretmen günlüğünden:* Okula döndüğümüzde resim çizerken Çocuk 2 pastanın nasıl bir şeklinin olacağını, pastanın şekilli olması gerektiğini söyledi. Daha sonra çocuklara arkadaşlarıyla birlikte bugünkü deneyimleri ile ilgili resimler yapmalarını istedim. Daha sonra çalışmalarımızı sergiledik.



Şekil 16. Alışveriş dönüşünde yaptığımız çalışmalardan birisi

Normalde çocuklara bir konu ile ilgili resim yapmaları istendiğinde genel olarak bunu yapmak istemezlerken alışveriş sonrası, yani bir yaşantı sonrası

alışverişle ilgili resimler yapmalarını istendiğinde alışverişini anlatan resimleri yaptıkları görülmüştür. Çalışmaları bittikten sonra tek tek yanlarına gittim ve resimlerini anlatmalarını istedim. Söylediklerini küçük küçük altlarına not aldım. Bazı çocuklar yolda gördüklerini çizerken bazı çocukların marketin içini ya da içindeki malzemeleri çizmişlerdi. Aldığım küçük notlar bunları anlatıyordu ve panomuza yansımalarını sağladı.



Şekil 17. Çocuk 5'in çalışması



Şekil 18. Çalışmalarımızı sergilediğimiz panomuzdan bir görüntü

4. gün

Nazan Öğretmen okulunda gerekli izinleri almış ve çocuklarımızı kendi öğrencileri arasında paylaşmıştı. Hep birlikte okula gittik ve pasta atölyesine geçtik. Liseli öğrenciler ilk önce çocuklara önlük, galoş ve bone giydirdiler daha sonra pasta atölyesindeki araç-gereçleri ve makineleri tanıttılar.



Şekil 19. Pasta atölyesini gezerken

*Öğretmen günlüğünden:* Herkes hazır olduktan sonra ortadaki bir masanın etrafında toplandık. Nazan Öğretmen malzemeleri tek tek masanın üzerine koyarak onları bize anlattı.

Çocuklar büyük bir ciddiyetle Nazan Öğretmen'i dinlediler. Giydikleri kıyafetler de onların yaptıkları işi ciddiye almalarına neden oldu. Sonuçta, anneleri ile evde pasta yaptıkları ortama benzemeyen bir yerdi ve satın aldıkları pastalar gibi pasta yapacaklardı.



Şekil 20. Malzemelerimizi incelerken

Daha sonra pastalarımızın kekinin yapımına geçtik. Sürecin her aşamasında çocukların aktif olmasını istediğimizden Nazan Öğretmen de bu şekilde davranmaya gayret etti.

*Nazan Öğretmen:* Herkes şöyle bir kolunu kaldırsın bakalım diyelim ki bu elimizde kaşık var önümüzde de krema var. Şimdi karıştırmaya

başlayın bakalım. Karıştır.. Hızlı hızlı.... Hızlı karıştırmak lazım yoksa krema kabarmaz.

*Çocuk 2:* Kabartma tozu kabartır.

Çocuk 2 verdiği bu cevap ile varsayımda bulunmaktadır.

*Nazan Öğretmen:* Evet hamurumuzu hamur kabartma tozu kabartır ama kremanın kabarması karıştırmamıza bağlı.

*Çocuk 2:* O zaman mikser kullanalım kaşıkla yorucu oluyor.

Çocuklardan birkaçı destekler nitelikte “eveet” diye seslendi.

Nazan Öğretmen sınıftaki konuşmalarımız çerçevesinde her malzemeyi pasta hamuruna eklediğinde o malzemenin neden o pastaya konulduğu ile ilgili çocuklarla sohbet etti. Sıvı malzemelerin ölçümlerini yaparken çocukları aktif olarak kattı. Örneğin, bir bardak sütü ölçme kabına dökmesi için bir çocuğa görev verdi ve sonrasında bir bardak sütün ölçme kabında 200 ml olarak karşılık bulduğunu belirtti. Sohbetlerde çocukların söyledikleri şeyler onların daha önceki bilgilerinden yola çıkarak mantık yürütmeleri onların yeni öğrendikleri şeyleri önceki öğrenmeleri ile birleştirdiklerini gösteriyordu.



*Şekil 21.* Lisedeki öğrencilerle birlikte hamur açarken

Pastayı fırınlayıp fırından aldıktan ve gerekli işlemleri yaptıktan sonra süsleme kısmına geçtik. Bu aşama çocukların en çok ilgisini çeken aşama oldu. Çocuk 6 bu aşamayı “resim yapar gibi” diye niteledi. Nazan Öğretmen her aşamada önce kendisi bir pasta üzerinde gösteriyor daha sonra çocuklara yaptırıyordu.





Şekil 22. Nazan Öğretmen bize pasta sosunu anlatıyor.

Bu fotoğrafta çocukların Nazan Öğretmenin süslediği pastaya bakışları dikkate değer. Büyük bir merakla pastanın süslenmesini izliyorlar. Daha sonra aynı şeyin kendileri tarafından yapılması istendiğinde yine ciddiyle görevlerini yerine getiriyorlar.



Şekil 23. Çocuklar pastayı süslerken

Pasta keklerinin soğumasını beklerken çocuklarla konuşma fırsatım oldu.

*Öğretmen:* Evet çocuklar, nasıldı, eğlendiniz mi?

*Çocuk 4:* Çok güzel oldu pastalarımız, tekrar gelelim.

*Çocuk 9:* Dışardan aldığımız gibi oldu.

*Çocuk 1:* Evde de yapabiliriz.

Daha sonra bizim için hazırlanan masada yaptığımız pastaları liseli ablalarımızla birlikte yedik. Nazan Öğretmen ile burada yapmış olduğum yapılandırılmamış görüşmede onun da görüşlerine başvurma fırsatım oldu.

*Öğretmen:* Hocam, ne düşünüyorsun bu uygulamamız hakkında?

*Nazan Öğretmen:* Bence çok güzel bir şey, yaparak yaşayarak öğrenme dediğimiz şey tam olarak bu bence... Çocuklar kendi meraklarını yerine getirmiş oldular. Hepsi de çok mutluydu.

Nazan Öğretmen'in bu gözlemi, benim de görüşlerimi destekler nitelikteydi. Proje çalışmaları sonucunda çocukların öğrenmeleri dışardan gözlerle de görülebiliyordu. Nazan Öğretmen de çalışmamızın amacını anlamıştı. Ben de çocukların mutluluğunu gözlemlemiştim. Gerçek materyallerle gerçek bir ortamda ürün ortaya çıkarmaları, sınıfta oyun oynamalarından ve oyun hamurlarından pasta yapmalarından daha kalıcı bir öğrenme sağladı. Ben de projeler esnasında çocukların mutlu olduklarını gözlemliyordum.

*Öğretmen:* Sizin için nasıl bir deneyimdi?

*Nazan Öğretmen:* Çok değişikti, ben hep lisede çalıştım bu yaş grubundan hiç kimseye pasta yapmayı öğretmemiştim. Çok eğlendim ama çok da yorucu oldu. Akıllarına sürekli değişik şeyler geliyor.



*Şekil 24.* Yaptığımız pastaları afiyetle yerken

Nazan Öğretmen'e teşekkür edip oradan ayrıldık, daha sonra çektiğimiz fotoğrafları bastırarak panomuzda sergiledik.

Sonuç olarak bu projeye çocuklar, veliler ve hatta biz öğretmenler yeni şeyler öğrendik. Pastaneden aldıkları pastaların aynısını yapmış olmak çocuklara

çok büyük bir güven duygusu verdi. Çocuklar artık proje sürecine alışmaya başlamışlardı. Değişik zamanlarda bana, değişik yerlere gitmeyi teklif etmeye başladılar.

### **Trafik ve ulaşım projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Aslında birbirine bağlı bu iki projeye çocukların günlük hayatlarının bir parçası olan trafik ve ulaşım araçları hakkında bilgi sahibi olabilecekleri fırsatlar sunuldu. Ayrıca projeden sonra trafik kurallarına farkındalık geliştirmiş olmalarını ve kurallara uymaya gayret etmelerini hatta uymayanları uyarma davranışını göstermelerini tahmin ediyoruz.

#### 1. Gün:

*Öğretmen günlüğünden:* Sınıftaki bazı çocuklar özellikle de erkekler sürekli legolarla araba yapıyor ve sınıfta yollar oluşturarak trafikle ilgili olarak çalışıyorlardı. Ayrıca çocuklardan birisi babasıyla birlikte arabadayken trafik uygulamasına rastlamış ve onu bana o gün anlatmıştı. Bu konuda oluşmuş olan ilgiden yararlanmak ve yeni bir proje çalışması oluşturmak amacıyla aralarına karışım ve legolardan araba yaparak oyunlarına katıldım. Köprüler ve yol güzergahları yaptık. Benim orda oyun oynadığımı gören diğer çocuklar da yanımıza geldiler. Çocukların ilgilerini topladıktan sonra onlara çember şeklinde oturmalarını söyledim. Önceki yıl polislerin dağıtmış oldukları trafik işaretleri ile ilgili sınıfta bulunan görselleri de aldım ve Çocuk 10'dan anısını anlatmasını istedim.



Şekil 25. Çocuk 12 ve Çocuk 6 legolardan yaptıkları arabalarını sınıf içinde sürerken

*Öğretmen:* Çocuk 10 sabah bana anlattığın anını paylaşır mısın?

Hani polisli olan.

*Çocuk 10:* Babamla arabadaydık polis durdurdu.

*Öğretmen:* Neden durdurmuş?

*Çocuk 10:* Bilmiyorum.

*Öğretmen:* Peki kurallara uyuyor muydunuz?

*Çocuk 10:* Evet ben arkada oturuyordum.

*Öğretmen:* Peki kurallara uymazsak ne olur?

*Çocuk 11:* Para öderiz.

Burada çocuklara elimdeki broşürdeki resimleri gösterdim ve bunların ne olduğunu sordum. Çocuk 4 trafik işaretleri olduğunu, yollarda gördüğünü söyledi. Daha sonra onların ne anlama geldiğini tartıştık ve çocuklara kurallara uymazsak para ödeyeceğimizi ve zarar görebileceğimizi söyledim. Daha sonra sınıfa trafik polisi çağırmaya ve o polisin bize trafik kurallarını anlatmasına karar verdik.

O günün devamında trafik işaretlerinin çizimlerini yaptık ve bunları sınıf panomuza astık.



*Şekil 26.* Çocuk 11'in çizmiş olduğu trafik işareti

Çocuklar, hep birlikte çeşitli trafik işaretlerini çizdikten sonra bu işaretleri yerleştirecekleri yola ihtiyaç duydular ve bir karton üzerine yollar çizdiler. Çocuklar doğaları gereği oyunlarında gerçek hayatı taklit etme ve onun bir modelini kurma eğilimindedir. Bu çalışma onlara bu oyunlarını gerçek hayat içinde oynama imkanı vermeyi de içinde barındırmaktadır.

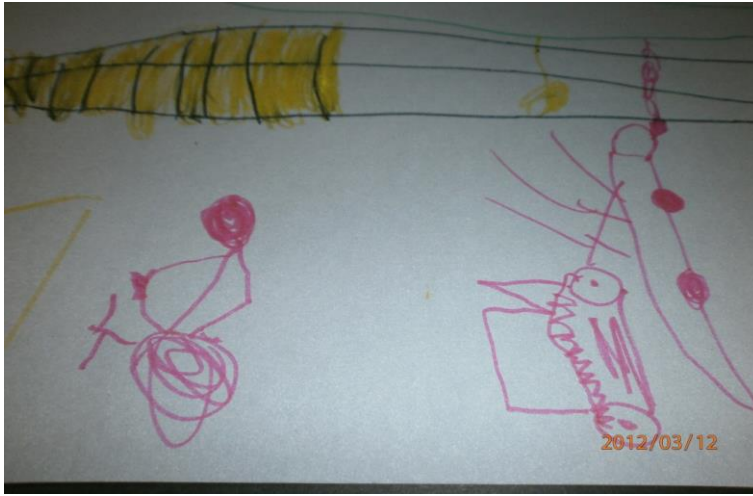
Çocukların trafik işaretleri ile ilgili çizimleri Reggio Emilia ile ilgili yapılan alan yazını taramasında diğer ülkelerdeki uygulamalardaki çocukların



çalışmaları ile benzerlik gösteriyordu. Bu da öğretmeni proje çalışmalarını konusunda motive etti.



Şekil 27. Avusturalya’da yapılan bir Reggio projesi olan bisiklet projesinde çocukların çalışmaları <http://www.reaie.org.au/aboutreaie> adresinden alınmıştır.



Şekil 28. Çocuk 4’ün trafik ile ilgili sergilenmek üzere çizdiği resmi



Şekil 29. Çocuklar çalışmalarını yaparken

O gün bağlı bulunduğumuz polis merkezini aradım ve talebimizi ilettim. Görevli komiser zaten böyle bir çalışma planladıklarını söyledi ve talebim üzerine bizi öne alabileceğini söyledi. Projelerin uygulanma sürecinde, ihtiyaç duyduğum yardım, destek ve öncelikleri ilgili kurumlardan zorlanmadan aldım. Bu durum aslında kurumların ve kişilerin eğitime ve özelde okul öncesi eğitime destek vermeye çalıştıklarını ve proje çalışmalarının arkasındaki mantığı anlayabildiklerini gösteriyordu.

## 2. Gün

*Öğretmen günlüğünden:* Trafik polisleri okulumuza geldi ve sunumlarını yaptı. Çocuklar trafik polisine çeşitli sorular sordular. Trafik polisi sunumunda trafik kurallarından ve trafikte bulunan araçlardan bahsetti. Çocuklara kazalardan korunma yöntemlerini anlattı.

Karşılarında üniformalı polisleri gören çocuklar, anlatılanları büyük bir ciddiyetle dinlerken aynı zamanda ideallerindeki mesleklerden birine sahip polisleri kendilerine ait sınıf ortamında görmüş oldular. Gerçek bir polisin gelip kuralları öğretmesi onlar için günün konusu haline geldi ve projenin ilerlemesi açısından akıllarına yeni fikirler gelmesine ve sorular sormalarına neden oldu. Dışarıya yapılan her gezi ve dışarıdan gelen her kişi projelerin ilerlemesi için yeni fikirlerin oluşmasına neden oldu.



Şekil 30. Sınıfımıza trafik polisini davet ettik

Polisler ayrıldıktan sonra, sınıfa uçak ve trenlerle ilgili kitaplar getirdim. Çocuklar kitabı görünce bunları okumamı istediler. Pilot olma hayali kuran Çocuk 10, uçak resmi olan kitapları görünce çok ilgili davrandı.

Bu kitapları okuyup kitaplarla ilgili tartışmalar yaptık.

*Öğretmen:* Uçaklarla ilgili olarak size ne ilginç geldi?

*Çocuk 8:* Yakıtları pembe ve beyaz olur

*Çocuk 10:* Kanatları sayesinde uçarlar.

*Çocuk 2:* Pilotun olduğu yer kokpittir. Bir de yolcular için yolcu kabini var.

*Çocuk 5* (Çok hızlı uçtuğunu anlatmaya çalışarak) vuuuv diye sınıfta hızlı bir tur attı.

*Çocuk 11:* Uçakların kuyruğu olur. Hem de otomobilden daha hızlı gider.

*Çocuk 3 ve Çocuk 7:* Çok hızlı uçarlar.

*Öğretmen:* Tren ile ilgili neler ilginizi çekti.

*Çocuk 4:* İnsanlar biner vagonlarıyla gider.

*Çocuk 11:* Düdük çalar.

*Çocuk 9:* Çuf çuf der.

*Çocuk 6* çuf çuf diyerek sınıfta gezdi.

*Çocuk 2:* Raylar üzerinde gider.

*Öğretmen:* Peki neyle çalışır?

*Çocuk 2:* Kömürle çalışır.

Öğretmenin vapur ve gemiyle ilgili nelerin dikkatlerini çektiği sorusuna çocuklar cevap vermediler.

Yukarıda geçen konuşmada kaynaştırma öğrencisi olan Çocuk 5 ve 6'nın sohbete aktif katılım sağladıkları görülmektedir.

Gün içinde daha sonra oyun hamurlarını kullanarak araçları tasarladık ve çocuklar kendi çizmiş oldukları yollar üzerinde bu taşıtlarla oynadılar ve taşıtlarla ilgili benim daha önceden hazırlamış olduğum bir klipi seyrettik. Daha sonra, bu şarkıyı öğrendik ve beraber söyledik. Bu sırada diğer çocuklar da yanımıza geldiler.

Çocuklarla birlikte taşıtların taklitlerini yaptık. Bir gün okula giderken oyununu oynadık. Ben lokomotif oldum onlar vagon şeklinde arkama dizildiler. Daha sonra kollarımızı açarak hepimiz birer uçak olduk.



*Resim 31. Öğretmen lokomotif çocuklar ise vagon*

Taşıtlarla ilgili bir gezi yapmaya karar verdim. Bunlarla ilgili gerekli planlamayı yaparken bazı çocukların taşıt resimleri çizdiğini bazılarınsa oyuncak arabalarla oyun oynadıklarını gördüm.



Şekil 32. Çocukların trafikle ilgili oyunları

### 3. Gün

Sınıftaki çocuklarla birlikte ulaşım ve taşıtlar isimli bir gezi yaptık. Bu amaçla ilk olarak Eskişehir Garı'na gittik burada konvansiyonel ve hızlı tren vagonlarını gezdik lokomotiflerini inceledik. Çocuklar trenler arasında ne gibi farklar olduğuna baktılar. Bu da bilimsel süreç becerilerinden karşılaştırma yapma becerisini kullandıklarına bir örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 33. Öğretmen peronda veliler ve çocukları tren ve trenle seyahatle ilgili bilgilendirirken



*Öğretmen günlüğünden:* Çocukların çoğu daha önce yüksek hızlı trene binmemişlerdi. Özellikle ön kısmını çok beğendiler. Peronlarda hızlı trenle ilgili bilgi aldıktan sonra Gar Müdür Yardımcısı'nı odasında ziyaret ettik ve çocuklar kendisiyle sohbet ettiler.



Şekil 34. Garda bekleyen yüksek hızlı treni gezerken

Gezimizde ikinci durağımız TCDD müzesiydi. Burada müze görevlisi ile birlikte tren sistemini anlatan maketi incelediler.



Şekil 35. Müze görevlisinden demiryolu maketi üzerinde bilgi alırken

Yukarıdaki resimde çocukların merakları yüz ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocuklar daha sonra müzede demiryolu çalışanlarının kullanmış oldukları malzemeleri tek tek incelediler. Aralarında ne olduğu konusunda tartıştılar daha sonra gelen görevli onlara malzemelerin ne amaçla kullanıldığını anlattı. Burada Çocuk 2 trenlerin diğer yakıtlarda kullandığını öğrendi ve bana trenlerin eskiden kömürle çalıştığını anlattı. Şimdi ise elektrikli olduğunu söyledi. Bu durum çocukların var olan bilgilerine yenilerini eklediklerini gösteriyordu.



Şekil 36. Eskişehir Demiryolları Müzesi'nde dizel ve kömürlü lokomotiflerle ilgili bilgi aldıktan sonra



Şekil 37. Müze görevlisinden demiryollarının kullanım amaçları ile ilgili bilgi alırken

TÜLOMSAŞ (Türkiye Lokomotif ve Motor Sanayi A.Ş.) üçüncü durağımızdı. Burada ilk yerli yapım otomobilimiz olan Devrim'i inceledik. Daha sonra hava taşıtlarını incelemek amacıyla Uçak Müzesi'ne geçtik. Burada özellikle Çocuk 10 çok ilgili bir şekilde uçakları inceledi. Kitap okurken uçakların

nasıl uçtuğu ile ilgili yaptığımız konuşmaları hatırlatmak amacıyla “Uçak yakıtları ne renk oluyordu, hatırlayan var mı?” diye sordum. Cevap olarak çocuklardan hep bir ağızdan; pembe ve beyaz yanıtını almam kalıcı bilgiler edindiklerini düşünmeme sebep oldu.

Uçak Müzesi’nde sergilenen bir uçağın içine girdiğimizde Çocuk 2’nin “Aa öğretmenim, burası yolcu kabini olmalı.” demesi de kalıcı öğrenmeye bir başka örnekti.



Şekil 38. Uçak Müzesi’nde bulunan savaş uçağının önünde velilerimizle birlikte.

Son durağımız Sazova Bilim Sanat ve Kültür Parkı’na gittik orada bulunan korsan gemisine bindik. Geminin yelkenlerinin dümeninin ne işe yaradığı ile ilgili orada sohbet ettik.



Şekil 39. Sazova Bilim Sanat ve Kültür Parkı’nda bulunan korsan gemisini gezerken



Korsan gemisinin içinde büyük bir akvaryum vardı. Çocuklar uzun süre oradaki balıkları incelediler. Bir projenin başka bir projeye yol açabileceğini görmüş oldum.



Şekil 40. Geminin içinde bulunan akvaryumu inceledik.

Gemiden indikten sonra vaktimiz dar olduğu için bir sohbet gerçekleştiremedik. Fakat, çocukların kendi aralarında konuşurken gemiyi süren kişi kaptanmış, bir de kaptanın özel odası var konuşmalarını duydum. Oysa ki sınıfta gemi konusunda yorum alamamıştım. Burada alan gezisi ile yeni bilgiler edindiklerini gördüm.

Daha sonra park içinde dolaşan minyatür trene hep birlikte bindik ve trenin makinistiyle sohbet ettik, çocuklar da sohbet içinde aktif katılımcıydılar.



Şekil 41. Birlikte Sazova Bilim, Sanat ve Kültür Parkı'ndaki minyatür trene bindik ve trenlerle ilgili konuştuk.



Şekil 42. Park gezimizin yorgunluğunu hep birlikte dinlenerek attık

Çok yorulmuştuk ama değmişti. Taşıtlar ve ulaşım ile ilgili çocuklara onlarca kitapla anlatamayacağım bilgiyi bir gün içerisinde vermiştim. Gezi gününde, çocuklardan gördükleri ve etkilendikleri yerlerin resimlerini yapmalarını istedim daha sonra bu resimleri ve hamurdan yapmış olduğumuz çalışmalarımızı sergiledik. Giriş çıkış saatlerimizde çocukların annelerini nasıl kollarından çekiştirerek hem mutlu hem de gururlu bir ifadeyle çalışmalarını gösterdiklerini görüyordum.



Şekil 43. Hamurdan yapılmış bir gemi



Şekil 44. Çocuk 8'in trenyolu çalışması

### **Ananas projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Bu proje ile çocukların hayal güçleri geliştirilmeye çalışılmış, ayrıca çocuklara ekşi-tatlı, pürüzlü-kaygan kavramlarını edinmeleri için öğrenme fırsatı sağlanmıştır.

#### 1. Gün

*Öğretmen günlüğünden:* Süpermarkette alışveriş yaparken ananas gördüm ve bunu sınıfa götürmeye karar verdim. Türkiye'de yeni yeni yaygın bir şekilde marketlerde yer bulan ananasın kenar bir mahallede bulunan okulumun çocukları tarafından bilinmeyeceğini varsaymıştım. Çocuklar sınıfa girdiklerinde masanın üstünde gördükleri ananası incelediler. Daha sonra sınıf çemberinde ananası ortamıza koydum ve çocuklara içinde ne olabileceğini sordum. Yaratıcı ve değişik cevaplar aldım. Çocuk 4 baklava olduğunu söyledi. Çocuk 12 muz olabilir derken Çocuk 2 de tatlı olduğunu söyledi. Diğer çocuklar da kendi tahminlerini söylediler.

Daha sonra tekrar masanın üzerine bıraktım, çocuklar bir süre sonra ananasın varlığına alıştılar ve oyunlarına devam ettiler. Resim ve oyun hamuru etkinlikleri zamanında çocuklara sınıfınızda gördüğünüz değişik bir şeyin resmini çizin ya da hamurdan heykelini yapın dedim. Beklediğim gibi çocuklar ananasla ilgili çalışmalar yapmaya başladılar.



Şekil 45. Çocuk 12 ananasın hamurdan bir maketini yaptı.



Şekil 46. Çocuk 11'in çizmiş olduğu ananas resmi

## 2. Gün

Ertesi gün sabah çemberinde ananası ortaya aldık ve hakkında tekrar konuşmaya başladık

*Öğretmen:* Dün ne yapmıştık?

*Çocuk 2:* Ananasın içinde neler olduğunu konuşmuştuk.

*Öğretmen:* Çok güzel Çocuk 2 dün burada olmayan arkadaşlarımız vardı onlara da soralım ananasın içinde ne var?

*Çocuk 7:* Ananasın içi vardır.

*Öğretmen:* Çocuklar aslında ananas nedir? Biliyor musunuz?

Bazı çocuklar ananasla ilgili evde velileri ile konuşmuşlardı. Ama hayal güçleri hala aktifti.

*Çocuk 2:* Bir meyve

*Öğretmen:* Teşekkür ederiz Çocuk 2. Peki Çocuk 5 sence ne çıkacak içinden?

*Çocuk 5:* Su

*Çocuk 4:* Su bir de süt.

*Öğretmen:* Dün başka fikirlerin vardı Çocuk 4, değiştirdin mi fikirlerini?

*Çocuk 4:* Evet, süt çıkacak bir de yarış arabası

*Çocuk 6:* Yarış arabası

Başka fikri olan olup olmadığını sordum. Daha fazla fikir çıkmayınca anlatmaya devam ettim ve ananası elden ele gezdirmelerini istedim. Yapraklarını dikkatlice incelemelerini istedim.

Çocuk 4 ananası top gibi zıplatmaya çalıştı ve “yaprakları çatır çatır olmuş bir de dikenleri var bir de küçük izleri var minicik minicik.” dedi.

*Öğretmen:* Çocuk 1 yapraklarına dikkatlice baktın mı?

*Çocuk 1:* Evet, baktım.

*Öğretmen:* Ne olmuş onlara?

*Çocuk 1:* Büyümüşler.

Çocuk 5 işaretlerle sert ve büyük olduğunu anlatmaya çalıştı.

*Çocuk 8:* Üzerinde dikenleri var biraz elimize batıyor.

*Çocuk 6:* Ağır ve büyük.

Çocuk 7’ye annesi ananası daha önce yediğini hatırlatmış ve öğretmene anlatmak istediğini söyledi. Ancak, daha sonra hep birlikte içine bakacağımızı o yüzden arkadaşlarına şimdilik anlatmamasını istedim. Çocuk 7’nin dikkatini ananasın yapraklarının kurumuş olması çekti, neden olduğunu sorduğumda bunu ananasın sınıfın içinde kalmasına bağladı. Onu dikkatinden dolayı tebrik ettim ve ananası aldım.

*Öğretmen:* Çocuklar şimdi ben bu ananası keseceğim ve içinin nasıl olduğunu beraber göreceğiz. Ben bunun nasıl kesildiğini bilmiyordum. Daha önce marketten içini satın almıştım. Ama sordum şuradan (kafasını gösterdim) kesileceğini söylediler, ananası kestim.

Çocuklar içinden çıkanı gördüklerinde daha önceki bildikleri şeylere benzettiler. Çocuk 4 içinden çıkanı kavuna benzetirken diğer bir çocuk patatese benzetti. Çocuk 7 daha önce yemiş olduğu için onun kavun olmadığını söyledi.

Çocuk 12' ye neden buna kavun dediğini sordum. Çocuk 12 kokusu ve rengi kavun gibi dedi. Bu sırada okul hizmetlisinin dilimleyip masaya koyduğu ananası yemeye başladık.

Çocuklara ananasın tadı ve kokusu ile ilgili sorular yönelttim. Çocuk 11 kavuna benzettiğini söyledi. Çocuk 12 ise beğenmediğini söyledi.

*Öğretmen:* Peki içinden böyle bir meyve çıkacağını bekliyor muydunuz?

*Çocuk 6:* Ben oyuncak çıkacak sanmıştım.

*Çocuk 10:* Karpuz gibi bir şeymiş bu.

Çocuk 6' nın hayal gücü hala aktif bir şekilde beklenti içerisindeydi. Çocuk 10 da başka bir kabuklu meyveye benzetti.

Sonrasında çocuklara ananasın nasıl bir bitkide yetiştiğini, nerede, nasıl hava koşullarında yetişebileceğine dair fikirlerini sorarak projeyi farklı bir noktaya taşıyabileceğimi düşündüm. Sınıfa çeşitli resimler astım ama çocukların merakı tükenmiş olmalı ki ilgi göstermediler. Bu nedenle projemizi burada sonlandırdık fakat çocukların dikkatleri sayesinde ekşi-tatlı, pürüzlü-kaygan kavramlarının yanı sıra yaş-kuru, kokulu-kokusuz kavramlarını da vurgulamış olduk.

### **Saçlarımız projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Bu proje ile çocukların oyunları ile ortaya çıkmış olup öğretmenin rehberliği ile onlara kendileri hakkında merak ettiklerini öğrenebilmeleri ve meslekleri tanımları için öğrenme ortamı sunulmuştur.

#### **1. Gün**

*Öğretmen günlüğünden:* Çocuk 8 ve Çocuk 9 kukla sahnesinin arkasına geçerek kuaförcülük oynamaya başladılar. Fikir Çocuk 9'dan çıkmıştı.

Oyunlarına girmeye çalışan erkek çocuklara orasının kızlar için olduğunu



söylediler. Onlara siz gidin pazar kurun dediler. Çocuk 11 ve Çocuk 6 bu fikri kabullendiler tam o sırada okul idaresi tarafından alınan yeni oyuncaklar sınıfa getirildi ve çocuklar onları incelemeye koyuldular.

Projenin bu ilk gününde projeye ilgili çocukların başka bir çalışması olmadı ama ben bu kısa nottan bir proje çıkacağını düşündüm. Çocukların kendileri ile ilgili bilgi sahibi olabilecekleri ve mesleklerden kuaförlüğü tanıyabilecekleri bir fırsat olarak gördüm.



Şekil 47. Çocuk 8 ve Çocuk 9 kuaförcülük oyunu oynarken

2. gün:

Çocuk 9 sınıf çemberinden sonra bir gün önce oynamaya başladığı kuaförcülük oyununu oynamaya devam etti. Çocuk 8, Çocuk 2 ve Çocuk 7 de ona katıldı. Ben de bir gün önceki deneyimimden dolayı sınıfta kuaförlükte kullanılabilecek malzemeler ve saç şekillerini gösteren resimler getirmiştim. Onları masanın üzerine koydum ve çocukların tepkilerini gözlemledim. Bir süre o oyuncakları incelediler. Yanlarına gittim ve onlara sorular sordum.

*Öğretmen:* Saçlarınıza neler yapıyordunuz?

*Çocuk 9:* Boyuyorduk.

*Öğretmen:* Peki neden?

*Çocuk 9:* Annem de boyatıyor.

*Öğretmen:* Neden acaba?

*Çocuk 9:* Beyazladığı içinmiş

*Öğretmen:* Peki saçlar neden beyazlar?

Öğretmen bu sorusuna cevap alamadı. Çocuklar saçların şekil almasının nasıl olduğunu ve insanların saçlarının nasıl beyazladığını bilmiyorlardı. Onlara bu konularda bilgi alabilmek için bayan kuaförüne gitmeyi önerdim. Erkekler de gelmek istediler ama Çocuk 9 önceki gün olduğu gibi orasının kızlara ait bir yer olduğunu söyledi. Ben erkekler için de berberler olduğunu aslında çok fazla fark olmadığını anlattım. Erkeklerin de bilgi almak için gezimize katılmasına karar verdik. O gün ders sonrasında gerekli izin işlemlerini hallettim.

### 3. gün

Sabah çemberinden sonra mahallemizde bulunan bayan kuaförüne gittik. Çocuklar ortamı incelediler. Erkekler çok fazla fark olmadığını gördüler. Kuaför bayana merak ettiklerini sordular. Çocuk 8 saçların nasıl kıvrıcık olduğunu sordu. Kuaför maşayı gösterdi ve yanındaki bir bayanın saçının bir kısmını örnek olsun diye kıvırdı. Isının etkisini anlattı. Çocuk 9 saçların neden beyazladığını sordu.

Öğretmen bu durumun nedenini çocuklara anlattı. Çocuklar ilgiyle dinlediler daha sonra çocukların ilgisi dağılmaya başlayınca öğretmen geziyi sonlandırdı.

Dönüş yolunda öğretmen çocukların keşke bizde saçlarımızı orda yaptırsaydık diye konuştuklarını duydu. Daha sonraki gün ailelerle yaptığı haftalık toplantıda çocukların bu kuaför meraklarını okulda nasıl giderebileceklerini konuştu. Yapılan iş bölümüne göre Çocuk 8, Çocuk 1 ve Çocuk 11'in annelerinin okula kuaförde kullanılabilecek malzemeler getirmelerine karar verildi.



Şekil 48. Merak ettiklerimizi öğrenmek için bir bayan kuaförüne gittik.



#### 4. gün

Veliler tarafından getirilen malzemelerle bir erkek bir de kadın kuaförü kuruldu. Sınıf yardımcı ablası ve gönüllü iki veli çocukların saçlarını yapmaya başladı. Öğretmen kim çırak olmak ister diye sordu ve çıraklık kavramını anlattı. Çocuk 8 ve Çocuk 11 de çırak oldular. Çocuklar sırayla gelerek saçlarını istedikleri gibi yaptırdılar. Çocuklar saçları yapılırken ve sonrasında birbirlerinin saçları ile ilgili fikirlerini paylaştılar.



Şekil 49. Sınıfımızda kurulan kuaförümüz

*Öğretmen günlüğünden:* Gün bittiğinde Çocuklara bu kadar süslendik kuaföre gittik boşa gitmesin diye söyledim. Sürpriz olarak hazırlattığım pastayı beraber kestik daha sonrasında da çocuklar dans ettiler.



Şekil 50. Saçlarımızı yaptıktan sonra eğlendik.

Çocukların bu proje sonucunda toka gibi küçük kas becerisi gerektiren nesnelere takıp çıkarabildiklerini, saç renkleri gibi fiziksel özelliklerini söyleyebildikleri, saç pigmenti gibi dinlediklerinde yeni olan sözcükleri farkedebildikleri ve bunlarla ilgili sorular sorabildikleri, toplumda mesleki olarak farklı rollere sahip olan kişilerin var olduğunun farkına vardıkları gözlemlenmiştir. Bu kazanımların okul öncesi eğitim programında da karşılık bulunduğunu görebiliriz.

### **Penguenler projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Araştırmanın yapıldığı okulda bütün sınıfların kapılarının açıldığı piazza benzeri ortak bir alan bulunmaktadır. Projenin başladığı günün sabahında okulda yapılan spor gününde hayvan yürüyüşleri taklit edildi. Bunlardan birisi de çocuklar tarafından çok ilgi gören penguen yürüyüşü idi. Öğretmen buradan yola çıkarak çocukların penguenler ile ilgili bilgilerini arttırabilecekleri, el becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunabileceğini düşünmüştür.

#### **1. Gün**

*Öğretmen günlüğünden:* Bugün okulda yapılan spor gününde hayvan yürüyüşleri taklit edildi. Bunlardan birisi çocuklar tarafından çok ilgi gören penguen yürüyüşü idi. Sınıfa döndüğümüzde çocukların talepleri üzerine hayvanları ve onların yürüyüşlerini konu alan bir görüşme yaptık.

*Çocuk 11:* Öğretmenim hayvan yürüyüşleri çok zor çok yoruldum.

*Öğretmen:* Evet zor. Peki çocuklar hangi hayvanların yürüyüşlerini taklit ettik hatırlıyor musunuz?

*Çocuk 6:* Ördek.

*Çocuk 10:* Tavşan.

*Çocuk 2:* Penguen.

*Çocuk 7:* Ayı, şey bir de penguen.

*Öğretmen:* (daha önce sınıfta yapılan bir etkinliği hatırlatarak) Çocuklar penguenlerin evlerini yapmıştık hatırlıyor musunuz?

*Çocuk 9:* Evet öğretmenim kardan evdi o

*Öğretmen:* Peki penguenler hakkında başka neler biliyorsunuz?

*Çocuk 2:* Bizim evde bir cd var ben onu izlemiştim.

*Öğretmen:* Neler vardı Çocuk 2 o cd de?

*Çocuk 2:* Penguenleri anlatıyordu. Şey bir gün okula getirebilirim.

*Öğretmen:* Peki yarın getirebilir misin? Burada beraber izleyelim. İster misiniz çocuklar?

Çocukların hepsi gayet istekli göründüler.

*Çocuk 11:* Öğretmenim benim de vardı penguen cd'm ama abim götürdü.

*Öğretmen:* Peki Çocuk 11 sen de abinden aldığımda getirirsin.

Çocuk 11'in başını sallayarak onaylamasından sonra sohbeti sonlandırdık.

2. gün

Konuşmadan sonraki gün istekli çocuklarla cd'yi seyrettik Çocuk 9, Çocuk 8, Çocuk 2, Çocuk 5 ve Çocuk 1 ilgiyle izledi. Diğer çocuklar zaman zaman arkadaşlarının ilgi durumlarına göre seyrettiler zaman zamanda kendi devam eden projelerine daldılar. Belgesel bittiğinde neler seyrettiğimizi konuştuk.

Çocuk 11 ve Çocuk 1 Penguenlerin yavrusunu taşımasını göstermek istedi.

*Çocuk 2:* Babaları yavruya bakarken anneleri ava çıkar. Baba yavruya ayaklarının arasında bakar.

*Çocuk 4:* Penguenler de kuştur ama uçamazlar.

Çocuk 11 daha sonra penguenlerin kar üstünde nasıl kaydıklarını gösterdi. Bunu gören Çocuk 6 da aynı şekilde sınıfa bunu tekrar gösterdi. Bu akran öğrenmesine bir örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 51. Çocuk 1 penguen yürüyüşünü taklit ederken



Şekil 52. Çocuk 11 penguenlerle ilgili video izledikten sonra onların buz üzerinde kaymalarını taklit ederken

Çocuk 2, Çocuk 7 ve Çocuk 9 kendi aralarında oynarken yanıma geldiler ve penguenlerle ilgili bir şeyler yapmak istediklerini söylediler. onlarla birlikte internette araştırma yaptık ve istedikleri çalışmaları seçtiler. Bu esnada Çocuk 6 ve Çocuk 5 de onların yanına geldi ve onlara katıldı. Sanat malzemelerini alarak yeni projelerini yapmaya koyuldular. Onların penguenlerle ilgili proje yaptıklarını gören Çocuk 10, Çocuk 1 ve Çocuk 3’de onlara katıldı. Projeler bittiğinde okulun ortak alanında sınıf olarak bir sergi hazırlandı ve sene sonu etkinliği için saklandı.



Şekil 53. Çocuk 7 penguen kuklaları için çalışma yaparken



Şekil 54. Çocuk 9 ve penguenleri



Şekil 55. Çocuk 5 ve penguenleri





Şekil 56. Çocuklarımızın yapmış olduğu çalışmalar



Şekil 57. Çocuklarımızın yapmış olduğu çalışmalar

Bu projeye ilgili izledikleri ve gördükleri sayesinde çocuklar penguenlerin güney kutbunda (soğuk karlı buzlu yerlerde) yaşadıklarını öğrendiler. Yavrularının yumurtadan çıktığını, nesillerinin tükenmekte olduğunu ve korunmaları gerektiğini, onlarında yaşamaya hakkı olduğunu gördüler. Penguen türünün diğer pek çok özelliğini görüp öğrenme şansına sahip oldular.

### **Ayakkabılar projesi**

*Projenin ortaya çıkışı:* Bu proje ile çocukların aralarında geçen konuşmalarından yola çıkarak onlara farklı kültürlere ait ayakkabı çeşitlerini tanıyabilecekleri, ayrıca ses farkındalığı edinebilecekleri öğrenme ortamı sunulmaya çalışılmıştır.

#### **1. gün:**

*Öğretmen günlüğünden:* Çocuk 4 bir gün okula gelirken sesli bir spor ayakkabı giyerek gelmişti. Bu ayakkabı Çocuk 6 başta olmak üzere bütün çocukların ilgisini çekti. Hatta çocuklar onunla ayakkabılarını değiştirmek istediler. Ben de onların bu ilgisi üzerine sabah çemberinde Çocuk 4'ün ayakkabısından yola çıkarak ayakkabılar ile ilgili bir tartışma başlatmak istedim.

*Öğretmen:* Çocuklar Çocuk 4'ün ayakkabısı nasıl bir ayakkabı?

*Çocuk 6:* Müzikli.

*Öğretmen:* Peki başka nasıl ayakkabılar var?

*Çocuk 11:* Işıklı spor ayakkabılar var, benim vardı

*Çocuk 10:* Benim de vardı.

*Çocuk 9:* Topuklu ayakkabılar var ama onu anneler giyiyor.

*Çocuk 8:* Benim Döndü Teyzem var o da düğünde giymişti.

*Çocuk 2:* Sandaletler var tatilde giyeriz.

Bu sohbette çocuklarla ayakkabı çeşitleri bir yönüyle sınıflandırmış olduk. Ben de bot, çizme gibi ayakkabı türlerinden bahsettikten sonra herkese evlerinde buldukları ve onlara değişik gelen ayakkabılarını getirmelerini istedim. O gün kendim de camilerde ve hamamlarda kullanılan takunya, Hollanda'dan daha önceden hatıra olarak almış olduğum ahşap ayakkabı gibi değişik ayakkabı türlerini götürmeye karar verdim. Ayrıca o gün okulun kıyafet dolabında bulunan halk oyunları kıyafetlerinin çarıklarını getirdim ve birkaç görsel bularak bilgisayarıma kaydettim.



Şekil 58. Sabah çemberimizden bir görüntü

## 2. gün

Ertesi gün çocuklar evde sevdikleri veya değişik buldukları ayakkabıları sınıfta getirdiler. Ben de ev botu, topuklu ayakkabı, kışlık bot, yazlık sandalet, takunya ve ahşap ayakkabıları götürdüm. Hepsini sabah çemberimizde ortamıza dizdik ve onlar üzerinde konuşmaya başladık. Çocuklar özellikle daha önce görmemiş oldukları ahşap ayakkabı ve takunyaları dikkatle incelediler. Ayrıca ışıklı ve sesli spor ayakkabılar da ilgilerini çekti. Onlara istedikleri ayakkabıları deneyebileceklerini söyledim. Çıkardıkları sesleri incelemeleri amacıyla onları sınıfta ve bahçede değişik zeminler üzerinde yürüttüm.

Çocuk 2, bu kadar çok ayakkabı ayakkabıcıda olur dedi. Bunun üzerine ben de isterseniz ayakkabıcılık oyunu oynayabilirsiniz dedim. Masaların üzerinde gerekli düzenlemeleri yaptık sınıfın bir köşesini ayakkabıcı haline getirdik, Çocuk 11 ayakkabıcı oldu ve sırasıyla müşterileri kabul etti. İlk önce Çocuk 9 geldi. Topuklu ayakkabıyı almak istediğini söyledi. Çocuk 11 ona ayakkabıyı verdi. Çocuk 9 kağıttan yaptığı parayı verdi çıkmak üzereyken müdahale ettim. Onlara provoke edici sorular sorarak eksik yaptıkları şeyleri fark etmelerini sağlamak istedim.

*Öğretmen:* Çocuk 11, sence o ayakkabı Çocuk 9'un ayağına uyar mı?

*Çocuk 11:* Hayır.

*Öğretmen:* Peki neden?

*Çocuk 11:* Büyük gelir.

*Öğretmen:* Peki ayağına uyan ayakkabıyı nasıl anlarız?

*Çocuk 2:* Numarası vardır.

*Öğretmen:* Evet haklısın o zaman ayakkabıcının bize ne sorması gerekir?

*Çocuk 7:* "Numaranız kaç?" mı demesi gerekir?

*Öğretmen:* Bilmem ki...

*Çocuk 2:* Tabi ki!

*Öğretmen:* O zaman Çocuk 9 ayakkabıları geri versin alışverişi tekrar yapsınlar bakalım.

Çocuk 9 daha sonra alışverişi tekrar yaptı. Bu kez Çocuk 11 numarasını sordu ve sanki uygun numarayı veriyormuş gibi yaparak oyunu sürdürdü. Diğer çocuklar da oyuna katılarak ayakkabı alışverişi yaptılar ayakkabıcı dükkanı 3 gün boyunca sınıfımızda kaldı.



O gün eve gittiğimde daha fazla ayakkabılarla neler yapabileceğimi düşündüm. İnternet üzerinde yaptığım bir araştırma sonucunda ayakkabı seslerini kullanarak müzik yapan bir grubun videosunu buldum ve indirdim. Daha sonra ayakkabı tasarım ve yapımını anlatan başka bir videoyu da indirdim.

### 3. Gün

Ayakkabıların değişik zeminler üzerinde (sınıftaki ahşap zemin, sınıftaki halı zemin, bahçedeki toprak zemin, bahçedeki çimenlik zemin, bahçedeki beton zemin vs.) tekrar denedik ve çıkardıkları sesleri dinledik. Daha sonra çocuklara çok ilginç bir video bulduğumu söyleyerek hazırlamış olduğum videoyu izlettirdim. Çok ilgilerini çekti. Ben bu videoyu izleterek onların kendilerinin de bu şekilde müzik yapmayı denemelerini planlamıştım. Aynen beklediğim gibi çocuklar bunu yapmayı önerdiler. Ayakkabılarımızla müzik yapmayı denedik.

Daha sonra oyun etkinliği olarak çocuklara ayakkabı saklama oyunu oynamayı önerdim. Bu çok ilgilerini çekti. Okul içerisinde ve bahçede çocuklardan birinin sakladığı ayakkabıları diğeri bulmaya çalıştı.

Proje gittikçe seslerle ilgili bir proje haline gelmeye başlamıştı. Ben de bu yüzden bu şekilde bir oyun daha planladım. Sınıfta bulunan kukla sahnesinin arkasına geçtim ve ayakkabıları zemine vurdum çıkan sese göre çocuklardan bu ayakkabıların türünü tahmin etmelerini istedim.

Ayakkabılarla ilgili oyunlarımız bittikten sonra ayakkabıların kimler tarafından yapıldığını sordum. Çocuklardan bu soruma cevap alamamam üzerine hazırlamış olduğum diğeri videoyu onlara izlettim ve kendi ayakkabılarımızı tasarlamayı önerdim. Çocuklar çizim yapmayı çok sevdikleri için bunu sevinçle karşıladılar. Kimisi elimizde bulunan ayakkabıları kullanarak kimisi de kendi ayağındaki ayakkabısına bakarak ayakkabı tasarlama işine giriştiler. Benim için güzel bir dokümantasyon yolu olmuştu. Sınıf panomuzda bunları sergiledik.



Şekil 59. Çocuk 2 topuklu ayakkabı tasarlamıştı.



Şekil 60. Çocuk 6 (Kaynaştırma öğrencisi) tasarım yaparken

Bu proje sonunda çocuklar çok eğlenceli üç gün geçirmiş oldular. Bu süreçte değişik ayakkabı türlerini ve yapım süreçlerini tanıdılar. Müzik aletleri dışında da müzik yapılabileceğini gördüler. Bence bu onların hayal güçlerini arttıran bir etkinlikti. Seslerle ilgili tahmin yürütme şanslarına sahip oldular ve bu süreç onların çok hoşuna gitti. Her fırsatta büyüklerin işlerini taklit ederek oynadıkları oyunlara ders saatleri içerisinde yer vermiş olmam ilgilerinin canlı olmasını sağladı. Ayrıca çocuklar farklı zeminlerde yürüyerek seslere karşı farkındalık geliştirmiş ve ayakkabıların numaralı olduğunu ve bu numaraların ne anlama geldiğini öğrenmişlerdir.

#### **Kısa süreli projeler**

Bu bölümde sınıfta fikir olarak oluşmuş ve kısa süreli gerçekleştirilmiş ve veri toplama anlamında eksik kalınmış projelerle ilgili bilgi verilmiştir.

**Yanardağ projesi:** Bu proje Çocuk 3'ün yanardağlarla ilgili izlediği bir görüntüden sonra arkadaşlarına yanardağları anlatması ve öğretmenin duruma müdahale etmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Okulda videolar izlenip, fotoğrafları görüldükten sonra öğretmen ve çocuklar kil hamuru ile dağ yaptılar bu dağın ortasının delik olması gerektiğine karar verildi ve bu deliğin içine kırmızı gıda boyası ve tuz yerleştirildikten sonra içine sirke konuldu ve oluşan tepkime nedeniyle yanardağ maketimiz patladı. Daha sonra bu maketimizi sınıfımızda sergiledik ve diğer sınıflarla paylaştık.

**Bitkiler projesi:** Öğretmenin sınıfa iki tane çim adam getirmesi ve çocukların onları inceleyerek sorular sorması sonucunda başlamıştır. Öğretmen bu proje ile bitkilerin canlı olduğunu ve hayatlarını sürdürmek için belirli bir ısıya, güneşe ve suya ihtiyacı olduğunu göstermek istemiştir. Bu amaçla bitkilerden birisi bu faktörlerden yoksun bırakılmış ve çocuklar bu süreci gün gün izlemişlerdir. Bu proje ile okula bir uygulama bahçesi kazandırılmıştır.

**Giysiler Projesi:** Okulun erkekler tuvaletinin kapısında pelerinlibir şirin vardı oradan esinlenerek çocuklar pelerin yapmaya ve takmaya başladı gün içerisinde diğer kıyafetlerden bahsederken konu kravata geldi. Nerede venasıl giyindiği ile ilgili tartışıldı. Bunun üzerine Çocuk 7 kravattın düğünde giyildiğini söyledi. Öğretmen ve çocuklar sınıfa çeşitli giysiler getirmiş ve bu giysileri giyerek hem özelliklerini incelemişler hem de giysileri giyenin rolüne bürünerek drama yapmışlardır. Bu projenin aşağıdaki özbakım becerileri kazanımlarıyla ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

**Mıknatıslar projesi:** Sınıfa yeni alınan mıknatıslar başta Çocuk 6 olmak üzere bütün sınıfın ilgisini çekti bunun üzerine öğretmen balık tutma oyunu hazırladı. (Bu oyun için kağıttan balık yapılmış ve ağızlarına ataç takılmıştır. Ataç mıknatısın elektromanyetik alanına girmiş ve sonrasında mıknatıslar çıkarılarak oymayı denemeleri çocuklardan istenmiştir.) Bu oyunla çocukların neden sonuç ilişkisi kurmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Projede mıknatısları çeşitli maddelerle deneyerek hangi maddeleri çektiği hangilerini çekmediği incelenmiştir.

### **Yaşanılan zorluklar (aykırılıklar)**

Bu projeler uygulayıcının başlangıç aşamasında ya da devam eden projelerin yanı sıra yer verdiği fakat çeşitli sebeplerden dolayı yeteri kadar veri

toplayamadığı, ilgiyi toplayamadığı projelerdir. Uygulayıcı bu projeler içinde de çeşitli etkinliklere yer vermiş ve kazanımlara ulaşmıştır.

### ***Yanardağ projesi***

Öğretmen bu projede çocuklara belgesel seyrettirmiş, sınıfa fotoğraflar getirmiş ve bir de deney yapmıştır. Fakat sonrasında konuyu ne şekilde yönlendireceğini, çocukları nasıl proveke edeceğini bilememiştir. Çünkü bu konuda kendi bilgi ve deneyim yetersizlikleri vardır.

### ***Bitkiler projesi***

Bu projede birçok kazanım elde edilmiş olmakla birlikte öğretmen uygulamanın heyecanı ile çalışmaya fazla dalmış olmalı ki yeterli veriyi toplayamamıştır. Proje sonunda okula bir uygulama bahçesi kazandırılmıştır.

### ***Giysiler projesi***

Projede çocukların merakı hızlı tükenmiş ya da diğer bir ihtimalle öğretmen merakı canlı tutamamıştır. Ayrıca yeterli veri sağlanamamıştır.

### ***Mıknatıslar projesi***

Proje çocukların merak edip derinlemesine araştırma yapması yönünde ilerleyememiş bir oyun (balık tutma oyunu) üzerinde takılı kalmıştır. Bu nedenle sürdürülmemiştir.

### ***Sorunlar nasıl aşıldı?***

Öğretmen ve aynı zamanda uygulayıcı olarak diğer proje çalışmalarımızda daha fazla araştırma yapmaya başladım. Çocuklara kasıtlı sorular sorarak projeyi genişletmeye gayret ettim. Ayrıca çocukların ilgisi kaybolduktan sonra aynı konu üzerinde ısrarcı olmamam gerektiğini anladım ve konudan konuya geçebilmeleri için çocuklara daha özgürlükçü ortam sağlamaya çalıştım.

### **Proje kazanımları ve programla uyumluluğu**

Ülkemizde bütün eğitim kademelerinde eğitim ve öğretim programları belirlenmiştir ve buna uygun olarak planlar hazırlanmaktadır. Bu araştırma sürecinde her ne kadar yıllık eğitim planının dışına çıkılsa da araştırmacı tarafından öğretim programlarının kazanımları sürekli olarak projelerle karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda çocukların kendilerinin

dahil oldukları projelerle kazanımların pek çoğunu zaten karşıladıkları görülmüştür.

Tablo 2

*Projelerde Elde Edilen Kazanımlar ve Programla Uyumluluğu*

| <b>Proje</b>  | <b>Sosyal Duygusal Alan</b>  | <b>Dil Alanı</b>  | <b>Bilişsel Alan</b>  | <b>Özbakım Becerileri</b> | <b>Psikomotor Alan</b>   |
|---------------|--|---|---|---------------------------|--|
| Evler Projesi | -Kendiliğinden bir işe başlar.<br>-Başladığı işi bitirme çabası gösterir.<br>-Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.<br>-Grupta sorumluluk almaya istekli olur.<br>-Aldığı sorumluluğu yerine getirir.<br>-Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.<br>-Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.<br>-Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.<br>-Görsel sanat etkinliklerinde görsel ürün yapar. | -Dinlerken/ konuşurken göz teması kurar.<br>-Sohbete katılır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.<br>-Söz almak için sırasını bekler. | -Dikkat edilmesi gereken nesneyi/ durumu/ olayı fark eder.<br>-Dikkatini nesne/durum/olay üzerinde yoğunlaştırır.<br>-Nesnelerin neden yapıldığını söyler.<br>-Olayları oluş sırasına göre sıralar. |                           | -El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.<br>-Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.<br>-Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.<br>-Malzemeleri istenilen nitelikte keser.<br>-Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.<br>-Malzemelere elleriyle şekil verir.<br>-Malzemelere araç kullanarak şekil verir. |

Tablo 2 ( devam)

*Projelerde Elde Edilen Kazanımlar ve Programla Uyumluluğu*

| <b>Proje</b>             | <b>Sosyal Duygusal Alan</b>   | <b>Dil Alanı</b>  | <b>Bilişsel Alan</b>  | <b>Özbakım Becerileri</b>   | <b>Psikomotor Alan</b>  |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| Pasta Projesi            | -Olumlu olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.<br>-Günlük yaşamdaki kurallara uyar.   | -Dinlerken/ konuşurken göz teması kurar.<br>-Sohbete katılır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.<br>-Söz almak için sırasını bekler. | -Ölçme sonucunu tahmin eder.<br>-Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.<br>-Problemi söyler.<br>-Probleme çeşitli çözüm yolları üretir.<br>-Çözüm yolları içinden en uygun olanı seçer.<br>-Seçilen çözüm yollarını dener.<br>-En uygun çözüm yoluna karar verir.<br>-Karar verdiği çözüm yolununun gerekçelerini açıklar. | -Yiyecek ve içeceklerin temizliğine dikkat eder<br>Beslenme için gerekli araç gereçleri temizlik kurallarına uygun olarak kullanır.<br>-Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir. |   |
| Trafik ve Ulaşım Projesi | -Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.<br>-Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.<br>-Gerektiğinde lideri izler.<br>-Günlük yaşamdaki kurallara uyar.<br>-Ürünlerini çeşitli yollarla sunar. | -Dinlerken/ konuşurken göz teması kurar.<br>-Sohbete katılır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.<br>-Söz almak için sırasını bekler. | -Gösterilen sembolün anlamını söyler.   | -Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.<br>-Tehlikeli olan durumları söyler.<br>-Tehlikeli olan durumlardan uzak durur.   | -Sözel yönergelere uygun olarak yürür.<br>-El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır. |

Tablo 2 ( devam)

*Projelerde Elde Edilen Kazanımlar ve Programla Uyumluluğu*

| <b>Proje</b>        | <b>Sosyal Duygusal Alan</b>   | <b>Dil Alanı</b>   | <b>Bilişsel Alan</b> | <b>Özbakım Becerileri</b> | <b>Psikomotor Alan</b>  |
|---------------------|---|--|----------------------|---------------------------|---|
| Penguenler Projesi  | -Canlıların yaşama haklarına saygı gösterir.<br>-Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.<br>-Estetik bedensel hareketlerle yürür/dans eder. | -Dinlerken/konuşurken göz teması kurar.<br>-Sohbete katılır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.<br>-Söz almak için sırasını bekler.<br>-Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.                         |                      |                           | -Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.<br>-El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.<br>-Malzemeleri istenilen nitelikte keser.<br>-Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.<br>-Farklı ağırlıktaki nesnelere taşıyarak belirli bir mesafeye gider. |
| Ayakkabılar Projesi | -Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.<br>-Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.   | -Dinlerken/konuşurken göz teması kurar.<br>-Sohbete katılır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.<br>-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.<br>-Söz almak için sırasını bekler..<br>-Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.<br>- Sesin kaynağını ve geldiği yeri söyler. |                      |                           | -Farklı zeminler üzerinde yürür.  |
| Saçlarımız Projesi  | Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.  | Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder,<br>Yeni sözcüklerin anlamını sorar,<br>Fiziksel özelliklerini söyler,  |                      |                           | Nesneleri takar,<br>Nesneleri çıkarır,  |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 12 hafta süresince yapılan çalışmalarda, programda yer alan kazanımlardan pek çoğunun hayata geçirilebildiği görülmektedir. Çocukların bütün alanlarla ilgili kazanım sağladığı görülmüştür. Kısa süreli projelerde de (Mıknatıslar, Giysiler, Yanardağ ve Bitkiler projeleri) pek çok kazanımın edinilmiştir. Bu kazanımlar aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 3

*Kısa Süreli Projelerde Elde Edilen Kazanımlar*

| Proje               | Psikomotor alan                                | Sosyal-duygusal Alan   | Dil alanı   | Bilişsel alan  | Özbakım becerileri alanı   |
|---------------------|--|--|---|--|--|
| Yanardağlar Projesi |  |  | Görsel materyalleri inceler.<br>Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.  | Dikkatini nesne/durum/olay üzerine yoğunlaştırır.  |  |
| Bitkiler Projesi    |  | Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.<br>Canlıların bakımını üstlenir ve canlıları korur. |   | Problemi söyler.<br>Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.<br>Çözüm yolları içinde en uygun olanı seçer.<br>Seçilen çözüm yollarını dener.<br>En uygun çözüm yoluna karar verir.<br>Karar verildiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar. |  |
| Giysiler Projesi    |  |  |   |  | Duruma ve hava koşullarının uygun giyeceği seçer.<br>Giysilerini yardımsız giyer.<br>Giysilerini yardımsız çıkarır.<br>Giysilerini doğru şekilde giyer.<br>Giysilerini katlar. |
| Mıknatıslar Projesi | El becerisi gerektiren bazı araçları kullanır. |  | Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.<br>Yeni olan sözcüklerin anlamını sorar.<br>Verilen sözcüklerin anlamını sorar. | Nesnelerin neden yapıldığını söyler.<br>Bir olayın olası nedenlerini söyler.<br>Bir olayın olası sonuçlarını söyler.   |  |



Tablo 4

## Proje süresince yapılan etkinlikler

| Proje                           | Serbest zaman   | Türkçe  | Oyun ve hareket  | Müzik   | Fen ve matematik  | Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları                             | Drama   | Alan gezisi  | Sanat  |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|--|---|--|--|
| <b>Trafik ve Ulaşım Projesi</b> | Çocuklar bloklarla arabalar, köprüler, yollar yaptılar.   | Ulaşım araçları hakkında kitaplar okundu. Bunlar üzerine sohbetler yapıldı. | Trafik kuralları ve işaretleri hakkında sohbet edildi. | Taşıt takitlerini içeren 'Bir gün okula giderken' oyununu (yapılandırılmış oyun) oynandı. | Taşlar klipi seyredildi, şarkısı söylendi.  | Trafik rondo yapıldı.  | Sınıfta trafik polisleri davet edildi ve trafik kuralları hakkında sunum yaptılar, soruları yanıtladılar. | Eskişehir Tren Garı, TCDD Müzesi, Uçak Müzesi, Sazova Parkı gezildi. | Çocuklar trafik işaretlerini çizdiler. Yollar, köprüler yaptılar.  |
| <b>Pasta Projesi</b>            | Çocuklar oyun hamurları ile pasta yapmaya çalışmışlardır. | Pastalar hakkında sohbet edildi. Alışveriş listesi hazırlandı.              |  |   | Nazan Öğretmen sınıfa davet edilerek konu hakkında sohbet edildi.                 | Pasta yapımında aktif görev alındı.                            |   | Alışveriş için markete gidildi.                                      |  |
| <b>Evler projesi</b>            | Çocuklar minderlerle çadırdan ev kurmaya çalışmışlardır.  | Evler hakkında sohbetler edildi.  |  | Evim şarkısı dinlenmiş ve söylenmiştir.   | Deney olarak; ev maketlerinin üzerinde yağmur/kar yağdırma çalışması yapılmıştır. | Temel kavram çalışması olarak düz-eğri kavramı vurgulanmıştır. |   |  | El becerisi gerektiren kesme- katlama- yapıştırma çalışmaları yapılmıştır. Ürün olarak üç adet ev maketi ortaya çıkmıştır. |

Tablo 4 (devam)

*Proje süresince yapılan etkinlikler*

| Proje                       | Serbest zaman                                    | Türkçe  | Oyun ve hareket   | Müzik   | Fen ve matematik   | Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları   | Drama   | Alan gezisi   | Sanat |
|-----------------------------|--|---|---|---|--|--|---|---|-------|
| <b>Ayakkabılar Projesi</b>  | Geçici ilgi köşesi oluşturuldu. (ayakkabıcı)     | Ayakkabılar hakkında sohbet edildi.   | Ayakkabı saklama oyunu (yapılandırılmış oyun) oynanadı. | Farklı tabandaki ayakkabılar aynı zemin üzerinde farklı zemin üzerinde dinlendi ve sesleri arasındaki farklar anlaşılmasına çalışıldı, tahminlerde bulunuldu. | Ayakkabı yapımı ile ilgili video seyredildi.               |  |   |   |       |
| <b>Penguenler Projesi</b>   |  | Hayvan yürüyüşleri hakkında sohbet edildi. Penguenleri konu alan hikaye okundu ve yaşayışları Hayvan yürüyüşleri yapıldı. |   |   | İmparator penguenler belgesi seyredildi.                   |  | Penguenlerle ilgili taklitler yapıldı.  |   |       |
| <b>Saçlarımız Projesi</b>   | Çocuklar ilgi köşelerinde kuaförcülük oynadılar. | Saçlar üzerine sohbet edildi. Soru-cevap çalışmaları yapıldı.   | Müzik eşliğinde dans yapıldı.                           |   |  |  | Sınıf kuaför ortamı kuruldu ve çocukların nasıl davrandıklarına ilişkin doğaçlamaları oldu.<br>Kuaför gezisi yapıldı. |   |       |
| <b>Ananas Projesi</b>       |  |   |   |   | Ananas yenilerek tadına bakıldı ve tanımlanmaya çalışıldı. | Temel kavram çalışması olarak ekşi-tatlı, yaş-kuru, pürüzlü kaygan kavramı vurgulanmıştır. |   | Çocuklar oyun hamurları ve serbest resim çalışması ile ananas resimleri oluşturdular. |       |
| <b>Ayakkabı tasarımları</b> | Ayakkabı tasarımları yapıldı.                    |   |   |   |  |  |   |   |       |

Kısa süreli projelerde de çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

*Kısa süreli projelerde yapılan etkinlikler*

| Proje adı           | Serbest zaman   | Türkçe   | Oyun ve hareket            | Müzik   | Fen ve matematik   |
|---------------------|---|--|----------------------------|---|--|
| Yanardağlar projesi |   |  |                            |   | Yanardağ patlaması deneyi yapılmıştır.<br>Belgesel seyredilmiştir. |
| Bitkiler projesi    |   | Konu ile ilgili kitaplar okundu.<br>Ben bir ağacım parmak oyunu oynandı. |                            | Tohumlar fidana şarkısı dinlendi ve söylendi. | Çim adam yetiştirilmiştir.<br>Bilgilendirici video seyredildi.     |
| Giysiler projesi    | Farklı mevsimlere uygun giysilerin olduğu geçici ilgi köşesi oluşturuldu. |  |                            |   |  |
| Mıknatıslar projesi |   | Konu ile ilgili kitaplar okundu.   | Balık tutma oyunu oynandı. |   | Deneyler yapıldı.  |

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklar arkadaşları ile uyum içinde çalışmış, sohbetlere katılmışlar ve etkinliklere kendi istekleri ile katılarak ürün oluşturmak için çaba sarfetmişlerdir. Daha önce öğretmenin planlamış olduğu etkinliklere uyumlu bir şekilde katılım gösterme konusunda sıkıntı yaşanan bu çocukların projelerdeki uyum ve gayreti dikkate değer bir gelişmedir.

Ayrıca çocukların proje ile elde ettikleri kazanımları sonraki öğrenme yaşantılarında kullanıp kullanmayacaklarını görmek için, 1.sınıfa ait kazanımlar da incelenmiş ve aşağıdaki 1. Sınıf kazanımlarını kazanmada bu çalışmanın etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 6

*Projeler ve ilkokul 1. sınıf kazanımları*

| <b>Dersin Adı</b> | <b>Kazanımlar</b>   |
|-------------------|---|
| Görsel Sanatlar   | <ul style="list-style-type: none"><li>-Görsel çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan sevinç duyar.</li><li>-Görsel çalışmalarında çizgiyi kullanır.</li><li>-Dokulu çalışmalar yaparak değişik dokuların farkına varır.</li><li>-Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.</li><li>-Görsel çalışmalarında “uzun-kısa”, “büyük-küçük”, “kalın-ince” unsurları kullanır.</li><li>-Doğada gezi yoluyla edindiği izlenimlerini paylaşır.</li></ul> |
| Beden Eğitimi     | <ul style="list-style-type: none"><li>-Fiziksel etkinliklere katılmaya istekli olur.</li></ul>  |
| Hayat Bilgisi     | <ul style="list-style-type: none"><li>-Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar. ve resimli kaynaklardan yararlanır.</li><li>-Trafikteki çeşitli sesleri tanır, aralarındaki farklılıkları ayırt eder.</li><li>-Yemek saatinden önce ve sonra yapması gerekenleri ayırt eder ve görgü kurallarına uygun davranışlar gösterir.</li><li>-Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder.</li></ul>  |
| Müzik dersi       | <ul style="list-style-type: none"><li>-Çevresindeki seslerin kaynaklarını ayırt eder.</li><li>-Çevresinde duyduğu sesleri taklit eder.</li><li>-Müziklere uygun hızda hareket eder.</li></ul>   |

**Proje ürünleri ve dokümantasyon**

Reggio Emilia Yaklaşımı'na göre eğitim veren okulların en önemli özelliklerinden birisi dokümantasyona verdikleri önem ve çocukların bu ürünlerinden yararlanma yollarıdır.

Yapılan bu çalışmada da dokümantasyon safhasına ayrı bir önem verilmiş, yapılan her türlü çalışmaya ait çalışma anını gösteren fotoğraflar ve çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürün çıktıları düzenli olarak okulda idare tarafından tahsis edilen bölümde ve panoda sergilenmiştir.

Araştırmacı, bu ürünlerle ilgili olarak diğer öğretmenlerle ve velilerle düzenli olarak görüşmüştür. Bu bölüm kısa süre içerisinde okulun ilgi çeken bir kısmı olmuş, velilerin projelerle ilgili çalışmalara gerek evde gerek sınıf içinde daha istekle katıldıkları görülmüştür.



Şekil 61. Çalışmalarımızı sergilediğimiz panomuzdan bir görüntü

### **Aile katılımı ve veli görüşleri**

Bu yaklaşımın en önemli unsurlarından birisi de veli katılımıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili mevzuat da veli katılımlı etkinliklerin yapılmasını istemektedir. Araştırma sürecinde bütün projelerde velilerin de katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın uygulamasının bitiminden sonraki hafta içerisinde çocuk velileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yapılmıştır.

Velilere yöneltilen “Bu çalışma başlamadan önceki beklentileriniz nelerdi?” sorusuna bazı veliler olumlu beklenti içerisinde oldukları cevabını vermişlerdir. Örneğin:

*Çocuk 10'un annesi:* Uygulamadan bahsettiğinizde hoşuma gitti. Çünkü çocuğumun okuldaki etkinliklerine ben de katılabilecektim.

*Çocuk 3'ün annesi:* Yüksek Lisans yaptığınızı bildiğim için çocuğumun daha iyi bir eğitim göreceğini düşünmüştüm.

Buna karşın bir velimiz tedirgin olduklarını söyledi.

*Çocuk 1'in annesi:* Aslında ilk başta pek gönüllü değildim. Hatta izin vermemeyi bile düşündüm. Sonuçta yeni bir şey deneniyordu.

Velilerimize araştırma ile ilgili olumlu ya da olumsuz ne düşündüklerini sorduğumda, büyük bir çoğunluğu pano sayesinde onların çalışmalarını ve gelişimlerini izlemenin çok iyi olduğunu, onların böylece okulla ilgili bağlantılarının kopmadığını söylediler.

*Çocuk 5'in annesi:* Çocuk 5 benim ikinci çocuğum ilk çocuğumda böyle

bir deneyimimiz olmamıştı. Onu okula bırakıp akşam alıyorduk şimdi günlük hayatımızın bir parçası oldu.

Bazı velilerimiz kendileri de bu süreçte çok şey öğrendiğini ve çocuklarına karşı kendi davranışlarında da bazı değişimler olduğunu söylediler.

*Çocuk 12'nin annesi:* Biz hep yapma sen küçüksün diye engelliyorduk. Onu koruduğumuzu sanıyorduk, aslında böyle öğreniyormuş.

*Çocuk 6'nın annesi:* Çocuklardan çok değişik fikirler çıkabiliyormuş bunu gördüm.

Görüşme yapılan çocuk velilerinden hiçbiri bu çalışma ile ilgili olumsuz yorumda bulunmadı. Ayrıca velileri programda böyle uygulamalar olmasını istediler.



Şekil 62. Projelerde aile katılımı

### **Alan gezileri ve ziyaretler**

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda proje çalışmaları yürütülürken alan ziyaretlerinin yapılması ve çocukların merak ettikleri bir konuyu yerinde görmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Aynı şekilde okula uzmanların gelmesi ve çocukların da merak ettikleri konuları bu uzmanlara sormaları onların ufuklarını genişletmektedir.

Bu kapsamda projelerde konuyla ilgili olarak çocukların sordukları

sorulara göre ve öğretmenin desteğiyle alan gezileri yapılmıştır. Bu alan gezileri yapılırken mevzuat gereğince izinler alınmıştır.

Pasta Projesi kapsamında okula pastacılık bölümü öğretmeni çağrılmış ve daha sonraki aşamada market gezisi ve kız meslek lisesi pastacılık atölyesi gezisi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 63. Pasta Projesi sırasında yapılan çalışmalar

Trafik ve Ulaşım Projesi sırasında ise okula polis memuru çağrılmış, daha sonra ise çocuklarla beraber tren istasyonu-hızlı tren, Uçak Müzesi, gemi, Demiryolu Müzesi'ni kapsayan bir gezi düzenlenmiştir.



Şekil 64. Ulaşım gezisinden görüntüler

Saçlarımız projesi kapsamında ise kuaför gezisi düzenlenmiş ve orada çocuklar merak ettiklerini gözlemlene ve sorma şansına sahip olmuşlardır.



Şekil 65. Kuaför gezisi

### Çocukların çalışmaları

Reggio projelerinde de MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da eğitimin merkezinde çocuklar bulunmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Reggio Emilia Yaklaşımı'nda projeler çocukların isteklerine göre belirlenmekte ve proje ilerlemeleri çocukların tercihlerine ve meraklarına göre şekillenmektedir.

Çocuklar proje çalışmalarının her aşamasında aktif olarak yer aldılar. Sürekli tartışarak, merak ettiklerini sorarak ve birlikte çalışarak ürünler ortaya çıkardılar. Bu ürünlerin sergilenmesi ve ilgi görmesi onları daha da mutlu etti.





*Şekil 66. Çocukların projeler esnasındaki çalışmaları*

İlerleyen projelerde ilk projelere göre daha aktif ve kendilerinden emin bir şekilde görev aldılar, öğretmen desteği ve rehberliği ilerleyen projelerde kolaylaştırıcı ve rol gösterici role büründü.

En iyi oyun oynayarak öğrenen çocuklar, iş büyüklerin yaptıkları işlere geldiğinde ve gezi dönüşlerinde oyunlarını gördüklerine göre kurmaya geldiğinde gayet ciddi tavır takındılar. Grup etkinlikleri de aynı ciddiyette devam etti.



Şekil 67. Grup etkinlikleri ve oyunlar

Projelerdeki çocuk çalışmaları diğer dünya ülkelerindeki Reggio temelli projelerdeki çocukların çalışmalarına benziyordu. Bu da araştırmacıyı projenin uygulanabilirliği konusunda motive etti.



Şekil 68. Çocuk çalışmaları

### **Öğretmenlerin, okul idaresinin ve araştırmacının kendi görüşleri**

Bu bölümde okulda görev yapmakta olan diğer öğretmenlerin, araştırmacı öğretmenin ve okul idaresinin araştırmaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

## Öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşleri

Araştırmanın yapıldığı okulda, görüşü alınan öğretmenlerin hepsi Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan lisans öğrenimleri nedeniyle bilgi sahibi olduklarını söylediler. Çalışma başlamadan önceki görüşleri ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

*Öğrt.1:* Reggio Emilia Yaklaşımı'nı lisans öğreniminde diğer yaklaşımlarla birlikte görmüştük. Ben bu yaklaşımın ne derece uygulanabileceği konusunda şüpheliydim. Sonuçta birçok gerekleri vardı.

*Öğrt.2:* Reggio Emilia Yaklaşımı'nı biliyordum ama içeriğinden pek de bilgim olduğunu söyleyemem. Proje çalışması dediğinde senin projeleri vereceğini çocukların da onları yapmaya çalışacaklarını düşünmüştüm.

Öğretmenlerin daha önce bu yaklaşımın uygulanması ile karşılaşmamaları nedeniyle çalışmanın içeriği konusunda çok bir beklentilerinin olmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden şu an uygulanmakta olan yöntemle Reggio Emilia Yaklaşımı'nı kıyaslamalarını istediğimde Reggio Yaklaşımı'nın çok daha özgürlükçü olduğunu, öğretmenlere daha fazla hareket alanı sağladığını, çocukların etkinliklere daha istekli katıldıklarını söylediler.

*Öğrt.1:* Kızımın bu sene senin öğrencin olmasını büyük bir şans olarak görüyorum. Ben aynı zamanda bir veli olarak bu projelerle normal programdan daha fazla başarılı olunabileceğini düşünüyorum. Kızım çok istekliydi. Her gün eve gelip heyecanlı bir şekilde o gün yaptıklarını anlatıyordu.

*Öğrt. 2:* Sürekli geziler düzenlediniz, bence yerine gidip yerinde öğrenmeniz sınıf duvarları arasında kalmanızdan daha etkiliydi.

Bir öğretmen arkadaşım, yaklaşımın çok etkili olduğunu ancak uygulanmasının zor olacağından bahsetti.

*Öğrt. 3:* Sürekli gezilere gitmeniz gerekti, etkinlik hazırladınız,Bu çok zaman alan ve çok fazla evrak işi gerektiren bir uygulamaydı...

Öğretmenler bu yaklaşımla ilgili bu çalışma sonrasında daha çok bilgi sahibi olduklarını ve Reggio Emilia Yaklaşımı'nı kullanan bir okul öncesi okulda çalışmak isteyeceklerini söylediler. Bu çalışma sonrasında kendilerinin neler öğrendiği sorulduğunda verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

*Öğrt. 2:* Çalışmaları panoda paylaşman senin reklamın gibi oldu. Herkes sınıfta ne yaptığından haberdar oldu. Çalışmaları paylaşmak gerekiyor.

*Öğrt. 1:* Ailelerin sürekli okulda olması hem öğretmenin yükünü azaltıyor hem de çocuk yetiştirmekle ilgili daha fazla bilgi sahibi olurlar. Çocukların evdeki davranışlarıyla buradaki davranışları arasında tutarlılık olması gerekiyor.

Öğretmenlerin Reggio Emilia'nın önem verdiği iki nokta olan aile katılımı ve dokümantasyonun faydaları ile ilgili olumlu dönütler vermesi, Reggio Emilia'dan esinlenen proje çalışmalarının diğer öğretmenler tarafından da ilgi gördüğünü göstermekteydi.

### **Okul müdürünün araştırmaya ilişkin görüşleri**

Yapılan araştırmanın okul idaresi tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amacıyla okul müdürü ile bir görüşme yapılmıştır. Buna göre okul müdürü çalışmadan beklentilerinin neler olduğu sorulduğunda aşağıdaki cevabı vermiştir:

*Çok hoşuma gitti. Bizden sürekli projeler üretmemiz isteniyor. biz de haliyle bunu öğretmenlerimizden istiyoruz. Ben bu araştırmanın okulda yapılmasını bir şans olarak görüyorum. Bu araştırma başlayacağı zaman sürekli bir etkinlik içerisinde olacağınızı tahmin ediyordum.*

Bu çalışma sonucunda neler öğrendiği sorulduğunda okul müdürü şu anda çocukları çok fazla sınırlandırdıklarını düşündüğünü söyledi.

*Bizim her sınıfımız birbirinin aynısı, diğer okullar da bizimkinin aynısı. Biz her çocuk ve öğretmenden aynı şeyi yapmasını bekliyoruz. Bu ilköğretimde lisede olabilir ama bizim seviyemizde çocuklara biraz daha özgürlük verilmeli bence. Panonuzda her baktığımda değişik dokümanlar vardı. Bu hem sizin ne kadar aktif bir sınıf olduğunuzu gösteriyordu hem de sizinle birlikte biz de sınıftaymışız gibi oluyordu.*

### **Araştırmacının araştırmaya ilişkin görüşleri**

Bu çalışma, bana akademik ve mesleki anlamda çok şeyler kattı. Her şeyden önce kağıt üzerinde okuduğum bilgileri sistemli bir şekilde uygulamaya koyma fırsatı buldum.

Araştırmaya başlamadan önce yapılan alan yazını tarama çalışmasında projenin özellikle görev yaptığım okulda uygulanabilirliği üzerinde çekincelerim vardı. Çalışmanın yapıldığı okul merkezi olmayan ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okuldu, aynı şekilde sınıfta olması gerekenden daha fazla sayıda kaynaştırma öğrencisi bulunmaktaydı. Ancak zaman ilerledikçe projeler ortaya çıkmaya başladıkça güvenim yerine geldi.

Araştırmanın nitel olarak desenlenmesi raporlama kısmında oldukça zorladı.

Araştırma okulda tek bir sınıf düzeyinde uygulandı. Alan yazını taramasında görülen bazı eğitim öğretim araç gereçleri edinilemedi, ayrıca mevcut eğitim öğretim alanları uyarlanmaya çalışıldı.

Araştırma sonuçları araştırmacı olarak beni oldukça memnun etti. Öğretmenlik hayatımda başarılı ve değişik bir 12 hafta geçirdim. Bu çalışmadan öğrenilen bilgiler hem benim hem de öğretmen arkadaşlarım tarafından kullanılacaktır. Çocuklar da hem okul öncesi dönem için belirlenmiş kazanımları hem de bunların yanı sıra ilköğretim 1. sınıfa ait kazanımları elde etmiş oldular.

## **Dördüncü Bölüm**

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın ilgili alan yazınıyla ilişkisi incelenmiş, araştırma sonuçları sıralanmış ve daha sonra araştırma sonucunda ortaya çıkan öneriler sıralanmıştır.

#### **Tartışma**

Ülkemizde bütün eğitim kademelerinde eğitim ve öğretim programları belirlenmiştir ve buna uygun olarak yıllık planlar hazırlanmaktadır. Bu araştırma sürecinde her ne kadar yıllık eğitim planının dışına çıkılsa da araştırmacı tarafından öğretim programlarının kazanımları sürekli olarak projelerle karşılaştırılmıştır. İnan, Trundle, Kantor (2010), Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenen bir laboratuvar anaokulunda fen öğretimine ilişkin yaptıkları çalışmanın sonucunda çocukların yaşlarına uygun fen standartlarına ulaşip ulaşmadıklarına bakmışlar ve çocukların standartlara ulaştıklarını ve bu standartları aştıklarını görmüşlerdir. Bu tez çalışmasında da kazanımlar ile karşılaştırma yapılması sonucunda, çocukların kendilerinin dahil oldukları projelerle kazanımların pek çoğunu zaten karşıladıkları görülmüştür. Bu kazanımları edinmenin yanında aynı zamanda çocuklar pek çok üst sınıf becerileri edinmişlerdir.

İnan (2009), okul öncesi öğretmenlere Reggio Emilia Yaklaşımı çerçevesinde çocukların bilimsel bilgiyi yapılandırmalarına ve okul öncesi fen standartlarının karşılanmasında nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bir çalışma yapmıştır. Bu tezde yürütülen çalışma İnan'ın (2009) çalışmasını destekler niteliktedir. Çünkü; araştırma projelerinden birisi olan Bitkiler Projesi fen bilimleri alanında düşünülebilecek bir projedir. Bu proje ile çocuklar bilimsel süreç becerilerini geliştirmişler, bir süreci incelemişler, neden-sonuç ilişkileri ve hipotezler kurmuşlardır. Örneğin, bitkiler projesinde çocuklar güneşin bitkiler üzerindeki etkisini gözlemleyebilmek için çim adamlarını bir süreliğine kapalı bir kutuya koymuşlardır. Zamanla solduğunu gördüklerinde bahçeye çıkarmaya karar vermişler ve burada soğuk havadan etkilenince sınıf ortamında camın önüne koymuşlardır.

İnan, Trundle ve Kantor (2010), yapmış oldukları etnografik çalışmada Reggio Emilia'dan esinlenmiş bir laboratuvar anaokulunda doğa bilimlerinin çocuklara nasıl sunulduğunu incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Reggio Emilia'dan esinlenen anaokulu çocuklara bilimsel alanla ilgili geniş bir içerik sağlamakta ve onların bilimle aktif bir şekilde ilgili olmalarına yol açmaktadır. Araştırmada çocuklar beklenen standartları yakalamış ve aşmışlardır. Araştırma sonuçları Reggio Emilia Yaklaşımının bilim eğitimi amaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte olduğunu göstermiştir. Bu yüksek lisans tezi için uygulanan araştırmada da İnan, Trundle ve Kantor (2010) yaptıkları çalışmada yer alan temel bilimsel süreç becerilerine (gözleme, tanımlama, karşılaştırma, sınıflama, iletişim kurma ve kullanma) uygun olarak bu araştırmada yer alan çocukların da temel bilimsel süreç becerilerinin olumlu yönde geliştiği, ayrıca okul öncesi standartları olarak da düşünülebilecek kazanımların her alandan olmak üzere karşılandığı görülmüştür. 1. Sınıf kazanımları da incelendiğinde de çeşitli derslerden elde edilmesi beklenen kazanımların projeler sonucunda elde edildiği görülmüştür. İnan (2011a), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde Amerikan okul öncesi fen standartlarının Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek uygulanan projelerdeki uygulanabilirliğini incelemiş ve öğretmenler bu standartları amaçlayarak derslerini şekillendirmeseler dahi standartların çoğunun edinildiği ve çocukların bilimsel süreçlere karşı olumlu tutum edindiği sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan bu yüksek lisans tezi kapsamında yapılan çalışma İnan'ın (2011a) bulgularını destekler niteliktedir.

İnan (2010), öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ilişkin alan bilgilerini irdelemiş, çalışmasında bilimsel süreç becerileri haricinde deney, gezi, deneme-yanılma, araştırma, yaparak-yaşayarak öğrenme, kitaptan araştırma, bilgisayardan araştırma, inceleme, beyin fırtınası, ve problem çözme maddelerinin ortaya çıktığını söylemiştir. Bu tez çalışmasında da çocuklarla deney yapılmış (Örneğin; yanardağ deneyi), gezilere gidilmiş (Örneğin; ulaşım gezisi), deneme-yanılmada bulunulmuş (Örneğin; çim adamı kutuya koyarak yaşayıp yaşamayacağına bakmak), araştırma yapılmış (Örneğin; marketten neler alacağımızı araştırmak), yaparak-yaşayarak öğrenilmiş (Örneğin; pastacılık atölyesinde pasta yapmak), kitaptan araştırma yapılmış (Örneğin; taşıtlarla ilgili kitaplar okumak), bilgisayardan araştırma yapılmış (Örneğin; penguen kuklasını

nasıl yapacağımıza bakmak), inceleme yapılmış (Örneğin; korsan gemisini incelemek), beyin fırtınası yapılmış (Örneğin; pastanın içine neler koyacağımızı konuşmak), problem çözme becerisi (Örneğin; pastayı karıştırmada yorucu olan kaşığıın yerine mikser kullanmak) kullanılmıştır.

Araştırmacının Reggio Emilia ile ilgili lisans ve yüksek lisans düzeyinde aldığı derslerden, katıldığı seminerlerden ve sonraki araştırmalardan oluşan alan bilgisi alanla ilgili uygulamaya yönelik yeterli bir bilgi birikimi sağlamıştır. Ancak gerek okul düzeninin bu yaklaşıma uygun olmayışı gerekse araştırmanın yapıldığı dönemde okul öncesi eğitimde uygulanmakta olan programın özellikleri, yıllık plan yapma ve uygulama zorunluluğu, günün değerlendirilmesinin yapılması, gezilerin yapılması için gerekli izinlerin zaman alması, sınıfta tek öğretmenin olması gibi nedenlerle araştırmada Reggio Emilia Yaklaşımı'nın bütün gerekleri karşılanamamıştır.

İnan (2011a), öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan destekleyici sınıf ortamının özellikle bilimsel süreç becerilerinin edinilmesinde çok önemli olduğunu ve gerekli sosyal ortamı oluşturduğunu söylemektedir. Okulda atelier yapma imkanı olmamasına karşın sınıftaki malzemeler ve edinilen malzemelerle sınıfa bir mini-atelier kurulmuştur. Her ne kadar sınıfa gelemese de çevrede bulunan bir okulun resim öğretmeninden yardım alınmıştır. Resim öğretmenin bakış açısıyla öğretmen çocukların projelerinde ve resimlerinde nelere dikkat etmesi gerektiğini görmüştür. Resim öğretmenin yardımı sayesinde araştırmacı çocukların resimlerinde ve projelerinde kullandıkları renkler ve objeleri nasıl yorumlayacağını öğrenmiştir. Bunlarla ilgili hem teknik hem de görsel sanat çalışmalarının duygusal gelişimi üzerine etkisi ve çocukların bu yolla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirilmesi üzerine resim öğretmeni ile işbirliği yapılmıştır. İnan (2011b), yaptığı çalışmada öğretmenler bilimsel süreç becerilerini öğretmede, sınıftaki malzemelerin yetersiz kaldığını söylemektedir. Bu tez çalışmada materyal yetersizlikleri geziler ile telafi edilmeye çalışılmıştır. Okulda görev yapan idareci ve öğretmenlerin Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili bilgileri olmasına karşın uygulamayı ilk defa görmeleri onların bu yaklaşıma bakış açılarını etkilemiştir. Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımları incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin lisans öğrenimleri sürecinde öğrendikleri



yaklaşımlarını öğretmen olduklarında tam olarak uygulamadıklarını tespit etmiştir. Benzer olarak bu araştırma çerçevesinde görüşülen öğretmenler de Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili bilgilerinin olmasına rağmen, pratik uygulamasıyla ilk defa karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler uygulamalardan esinlenmek gerektiğini söylerken, okul müdürü özgürlük ortamının çocukların öğrenmelerini olumlu etkilediğini söylemiştir.

Uygulama sürecinde velilerle üç kere bir araya gelinerek onların çocuklarının ilerlemesi ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve yapılacak çalışmalarda katkıları görüşülmüştür. Bu durum velilerle olan iletişimi sağlamış, çocukların eğitimi konusunda birliktelik olmasına yol açmış aynı şekilde veliler çocuklarla ilgili yeterince dönüt aldıkları için öğretmenin mesai dışı zamanlarında onunla görüşme ihtiyacı duymamışlardır.

Bu çalışma kapsamında sınıf normal süreçte olacağından fazla sayıda geziye katılmıştır. Bu durum çocukların bir konuyu yerinde görmelerini ve öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlamıştır. Aynı şekilde velilerin çocuklarının öğrenmelerinde daha fazla rol sahibi olmalarını sağlamıştır. Bu geziler ve velilerin katılımı ile yapılan diğer çalışmalar veliler için de eğitici olmuştur. Freeman (2011), yaptığı vaka çalışmasında ailelerin çocuklarının öğrenme deneyimlerini geliştirirken kullanılan pedagojik teknikleri incelemiştir. Araştırma çocukları büyüten kişilerin çalışmalarının informal olmasına rağmen geleneksel sınıflarla çok fazla ortak noktası bulunan doğal ve deneysel öğretim uygulamalarını izlediklerini ortaya koymuştur. Bu da velinin çocuğun öğrenme sürecinde etkili olmasının aslında istenilen bir şey olduğunu göstermektedir. Bu tez çalışmasında, veliler projelerde aktif olarak rol almışlar ve bu da eğitimin ve projelerin niteliğini arttırırken, okul-veli, öğretmen-veli ve çocuk-veli ilişkilerini geliştirmiştir.

Martin ve Evaldsson (2012), yaptıkları çalışmada çocukların okullardaki kurallara uyum sağlama durumlarını ve Reggio okullarında aktif katılım için hangi iletişimsel yeterliliklerin gerektiğini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında 6-7 yaşındaki çocukların proje çalışmaları yaparken alınmış olan video kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar incelendiğinde çocukların aktif katılımının öğrenme projesini şekillendirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çocuklar okul kurallarını benimsemekte başarılı bulunmuştur. Bu tez çalışmasında yaş grubu daha küçük olsa da araştırma bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu tez

çalışmasının çalışma grubundaki çocuklar projelere aktif katılım sağlamışlar ve öğretmenin dayatmasıyla değil, içsel motivasyonla çalışmalara katılarak sorumluluk almışlardır.

İnan, Trundle ve Kantor (2010), Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenmiş bir anaokulunda fen öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi çocuklara programlı bir şekilde öğretilmemiş, sınıf içinde kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Projelerin ortaya çıkışında çocuklar birbirlerinden etkilenmiş ve birbirlerinden öğrenmişlerdir. Bu tez çalışmasında da proje fikirleri çocuklardan çıkmıştır. Çocukların ortaya attıkları fikirlerin uygulamaya geçmesi çocuklarda özgüven artışına yol açmıştır. Çocuklar kısa sürede proje tabanlı eğitime ayak uydurmuş ve içlerindeki araştırmacı ruhu kullanmaya başlamışlardır. Aynı zamanda proje içinde birbirlerinin fikirlerinden etkilenerek yeni şeyler öğrenmişlerdir. Zamanla öğretmen daha az yönlendirici olmuştur. Çocuklar zamanla daha fazla teklifle öğretmenlerine başvurmuşlar ve kendi çalışmalarını üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaya başlamışlardır. Çalışma bittikten sonra da çocuklar yeni fikirlerle öğretmenlerine gelmiş ve çeşitli projeler uygulanmaya devam edilmiştir.

Swann (2008), yaptığı araştırmada Reggio Emilia Yaklaşımı'nın yapılandırmacı temellerini çocukların materyal kullanma ilişkisinin yapısını inceleyerek anlamaya çalışmıştır. Yaptığı araştırmada 3-4 yaşlarındaki 12 okul öncesi çocuğuna tek tek farklı türde kolaj kağıtlarıyla çalışmasını incelemiştir. Sonuç olarak araştırmacı çocukların yaptığı kolaj çalışmalarında, Reggio Emilia Yaklaşımı'nda yapılandırmacı teorilerin varlığını ortaya çıkarmıştır. Vygotsky ve Piaget'in görüşlerine dayanan yapılandırmacılık yaklaşımı bireyin düşünme ve öğrenme sürecinde aktif katılımını ön görür ve öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve öğrenmenin yönlendiricisi olma ilkesi yapılandırmacılıkta ön plandadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu tez çalışmasında yapılandırmacılık yaklaşımının fikirleri Reggio Emilia Yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Reggio Emilia'da da öğrenen aktif ve kendi öğrenmesinden sorumludur. Bu açıdan araştırmamız Swann'ın çalışmasını destekler nitelikte olmuştur.

Dokümantasyon yapılması sınıftaki çalışmaların veliler, diğer çocuklar ve öğretmenler, okul idaresi ve il denetmenlerince görülmesini sağlamıştır. Bu materyallerin bu şekilde sergilenmesi velilere ve diğer ilgililere sınıfta yapılan çalışmalar konusunda bilgi vermiş, çocukların çalışmalarını görerek mutlu ve

motive olmalarını sağlamış aynı zamanda sınıfın çok aktif bir sınıf olduğu konusunda bir kanı oluşmasını sağlamıştır.

### **Sonuç**

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 12 hafta olarak alınan izinle uygulanan bu eylem araştırmasında çocukların sınıfta oluşan proje tabanlı bu eğitim ortamına çok çabuk adapte oldukları görülmüştür. Öğretmenin ilk projedeki yoğun yönlendirme ve gayreti daha sonra gittikçe azalmıştır. Çocuklar kendi fikirlerinden ortaya çıkan projeler yürütmüşler ve bu süreçte yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri kullanmışlar, deneme-yanıltmada bulunmuşlar, yetişkin yardımına başvurarak kitaplardan, bilgisayardan araştırma yapmak istemişlerdir bu da çocukların kendi doğalarında varolan ve Reggio Emilia Yaklaşımı'nın öngördüğü araştırmacı yönlerinin ne kadar etkin olduğunu göstermiştir. Çocuklar kendi içsel motivasyonları ile çalışmalara mutlu ve sorumluluk duygusu içinde katılmışlardır. Yaptıkları çalışmaların içinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmişlerdir. Bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra gezilere katılmışlar, deney yapmışlar, beyin fırtınası yapmışlar ve karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretmişlerdir. Varolan bilgilerini yenileri ile birleştirirken aynı zamanda birbirlerinden pek çok şey öğrenmiş kendi meraklarından yola çıkarak öğrenmeleri de öğrenmelerinin kalıcılığını sağlamıştır.

Sınıf içi etkinlikler ve geziler sayesinde ailelerin eğitime katılımı sağlanmış, düzenli olarak yapılan dokümantasyon ile eğitimden haberdar olmaları sağlanmış, böylelikle hem veli bilgilendirmesi, hem aile katılımı, hem de aile eğitimi doğal süreç içerisinde gerçekleşmiştir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları yürütmenin temelinde Türk Milli Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programı ilkeleri ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca projeler, okul öncesi eğitim kazanımları ve okul öncesi eğitim etkinlikleri çerçevesinde incelendiğinde her projelerde çeşitli kazanımların ve etkinliklerin doğal ve bütünleşik olarak gerçekleştiği bulunmuştur. Bu tez çalışmasında Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları ile ilk defa karşılaşan öğretmenler, okul idaresi ve veliler olumlu görüş bildirmişlerdir. Uygulamanın yapıldığı süreçte geçerli olan programdaki amaç ve kazanımlar ile çerçeveselendirilmiş yıllık plan hazırlama ve buna sadık kalma durumunun öğretmenleri sınırlayıcı olduğu görülmüştür. Bu

bağlamda çocukların çerçevelendirilmiş programlar ile eğitilmeleri yerine kendi hayal güçleri ile kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak eğitilmelerinin daha verimli olacağı görülmüştür. Bir sonraki yıl programda yapılan güncellemelerde dikkat edilen noktalar da bu görüş ile örtüşmektedir.

### **Öneriler**

- Bu çalışmanın Reggio Emilia Yaklaşımı'nı temel alarak eğitim yapacak bir okulda ilgili malzeme, eğitim ortamı ve eğitilmiş bir kadro ile okul çapında uygulanması ileriki araştırmalar için önerilmektedir.
- Reggio Emilia'dan esinlenilerek yapılacak olan proje çalışmalarında öğretmenlerin çocukları dikkatle dinlemeleri ve not almaları, merak edilen konuyu hızlı bir şekilde araştırarak çocukların ilgisi dağılmadan gerekli öğretim ortamı sunmaları, çocuklarla yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünleri ailelerle mutlaka paylaşmaları ve bu paylaşımında çocuğun da söz sahibi olmasını sağlamaları tavsiye edilmektedir.
- Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatleri içerisinde birbirleri ile deneyimlerini ve bilgilerini paylaşabilecekleri zaman dilimleri oluşturulmasını, ayrıca bilgilerini güncellemeye yönelik yine çalışma saatleri içerisinde yüksek öğrenim kurumları ile işbirliği yapılarak bilgilendirme toplantılarının, çalışma atölyelerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Bancroft, S., Fawcett, M. ve Hay, P. (2008). *Researching children researching the world. 5x5x5 = Creativity*. Oakhill: Trentham Books.
- Berger, E. H. (2004). *Parents as partners in education. Families and schools working together*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill.
- Billman, J. ve Sherman, J. (2003). *Observation and participation in early childhood settings a practicum guide*. Boston: Allyn Bacon.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. St. Leonards: Allen ve Unwin.
- 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* (s. 175-183). Buckingham, UK: Open University Press.
- Dahlberg, G. ve Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. New York: Routledge Falmer.
- Dever, M. T. ve Falconer, R. C. (2008). *Foundations and change in early childhood education*. New Jersey: Wiley.
- Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008), *early childhood education: birth-8 the world of children, families and educators*. Boston: Pearson.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori and John Dewey: dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39, 235–237.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (1998). *The hundred languages of children*. Westport: Alex Publishing.
- Edwards, C. (2007). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In, M. J. Kosernik, A. K. Soderman ve A. P. Whiren (Ed.). *Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education*. New York: Pearson.

- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. action research. LAB. A program of the education alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University: New York.
- Filippini, T., (1998). The role of the Pedagogista. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.).*The hundred languages of children* (s. 127-137). West Port: Ablex.
- Follari, L. M. (2011). *Foundations and best practices in early childhood education history theories and approaches to learning*. Boston: Pearson.
- Fontanesi, G., Gialdini, M. ve Soncini, M. (1998). The voice of parents: An interview with Lella Gandini. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.). *The hundred languages of children* (s. 49-98). West Port: Ablex.
- Fraser, S. ve Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood exploring Reggio emilia in the classroom*. New York: Delmar.
- Freeman, R. (2011). Reggio Emilia, Vygotsky, and family childcare: four american providers describe their pedagogical practice. *Child Care in Practice*, 17(3), 227-246.
- Fürüzan, V. G. (2011). Eylem araştırması yöntemiyle araştıran öğretmen, 2-20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri* ,Eskişehir.
- Gandini, L., (1998). Educational and caring spaces. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.). *The hundred languages of children* (s. 49-98). West Port: Ablex.
- 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.
- Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: learning from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46 (1), 23-31.
- Gordon, A. M., Miles A. ve Browne K. W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. New York: Thomson.
- Goodwin, W. L. Ve Goodwin, L. D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Grieshaber, S. ve Cannella, G. S. (2001). *Embracing identities in early childhood education diversity and possibilities*. New York: Teachers College Press.

- Hall, K., Cunneen, M., Cunningham, D., Horgan, M., Murphy, R. ve Ridgway, A. (2005). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience* (Bloomsbury Library of Educational Thought). London: Bloomsbury.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University Of New York Press.
- Hevett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood. *Education Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- 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 Education*, 10 (2), 1-12.
- İnan, H. Z. (2010). Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. *Educational Sciences: Theory and Practice [Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)]*, 10(4), 2275-2323.
- İnan, H. Z., Trundle K. C. ve Kantor. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal Of Research In Science Teaching*, 40 (10), 1186-1208.
- İnan, H. Z. (2011a). Peer culture processes embedded in natural sciences projects of preschoolers (Bölüm 7, pp.143-166). In D. Fernie, S. Madrid, & R. Kantor (Eds.), *Educating toddlers to teachers: Learning to see and influence the school and peer cultures of classrooms*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- İnan, H. Z. (2011b). Teaching science process skills in kindergarten. *Social and Educational Studies (Energy Education Science & Technology Part B)*, 3(1), 47-64.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar reggio emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımları belirleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, B. S., Farr, L. ve Darling, D. (2009). Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 137-145.

- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (22), 357-365.
- Köklü, N. (2001). Eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 35-43.
- Kroeger, J. ve Cardy, T. (2006). Documentation: a hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 389-398.
- Lai, Y. (2009). Reconsidering the education of gifted young children with the Reggio Emilia approach. *Exceptionality Education International Journal*, 19 (3), 96-110.
- Linder, S. M., Powers-Costello, B. ve Stegelin D. A. (2011). Mathematics in early childhood: research-based rationale and practical strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39, 29-37.
- Mac Naughton, G. (2001). Action research. In, G. Mac Naughton, S.A. Rolfe, ve I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 208-223). Crows Nest Australia: Allen ve Unwin.
- O'Connor, K. A., Greene, C., ve Anderson, P. (2006). Action research: a tool for improving teacher quality and classroom practice, *Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin Yıllık Toplantısında Sunulmuş Bildiri*, San Francisco.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.) *The Hundred Languages of Children* (s. 49-98). West Port: Ablex.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Martin, C. ve Ewaldsson A. (2012). Affordances for participation: Children's appropriation of rules in a Reggio Emilia school. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), 51-74.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara:MEB
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara:MEB



- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Pearson.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson.
- Mukherji, P. Ve Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Los Angeles: Sage.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity. *Theory Into Practice*, 46 (1), 5-13.
- Nimmo, J. (1998). The child in community. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.) *The hundred languages of children* (s. 49-98). West Port: Ablex.
- Nolen, A. L., ve Putten, J. V. (2007). Action research in education: addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36, 401-407.
- Ornstein, A ve Hunkins, F. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. New York: Pearson.
- Parker, C. (2002). Working with families on curriculum: developing shared understandings of childrens mark making. In, C. Nutbrown (Ed.), *Research studies in early childhood education*. Trent: Trentham Books.
- Rankin, B. (1998). Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.) *The hundred languages of children* (s. 215-237). West Port: Ablex.
- Rankin, B. (2004). The importance of intentional socialization among children in small groups: a conversation with Loris Malaguzzi. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 81-85.
- Rust, F. O. (2007). Action research in early childhood context. In, J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge.
- Sa, J. (2002). Diary writing: An interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research And Evaluation: An International Journal On Theory And Practice*, 8 (1),149-168.

- Scheinfeld, D. R., Haigh K. M. ve Scheinfeld S. J. (2008). *We are all explorers learning and teaching with Reggio Principles in Urban settings*. New York: Teachers College Press.
- Smunty, J. F. ve Von Fremd S.E. (2010). *Differentiating for the young child, teaching strategies across the content areas*. California: Corwin.
- Soler, J. ve Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: a comparison of the English foundation stage curriculum, Te Whaariki and Reggio Emilia. *Special New Zealand Edition of the International Journal of Early Years Education*, 11 (1): 53–64.
- Swann, A. C. (2008). Children, objects and relations: constructivist foundations in the Reggio Emilia Approach. *Studies in Art Education*, 50 (1), 36-50.
- Turnock, C. ve Gibson, V. (2001). Validity in action research: A discussion on theoretical and practice issues encountered whilst using observation to collect data. *Journal Of Advanced Nursing*, 36 (3), 471-477.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimde örneklerle eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Vakil, S., Freeman R. ve Swim T. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 187-192.
- White, C. S., Coleman, M. ve Davis, A. C. (2000). *Early childhood education, building a philosophy for teaching*. Londra: Merrill.
- Wilson, T. ve Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46 (1), 40-47.
- 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. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .

## **Ekler**

### **Ek-1: Öğrenci Velileriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:**

1. Bu çalışma başlamadan önceki beklentileriniz nelerdi?
2. Bu çalışma sürecinde olumlu ve olumsuz gördüğünüz noktalar nelerdi?
3. Bu çalışma sonucunda siz neler öğrendiniz?
4. Çocuğunuzun bu yaklaşımı kullanan bir okulda eğitim almasını ister miydiniz?

**Ek-2: Öğretmenlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:**

1. Bu çalışma başlamadan önceki beklentileriniz nelerdi?
2. Halihazırda uygulanmakta olan yöntemle, Reggio Emilia Yaklaşımı'nı kıyaslayabilir misiniz?
3. Bu çalışma sonucunda siz neler öğrendiniz?
4. Bu yaklaşımı kendi öğretmenlik yaşantınızda kullanmak ister miydiniz?

**Ek- 3: Okul Müdürü ile Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:**

1. Bu çalışma başlamadan önceki beklentileriniz nelerdi?
2. Halihazırda uygulanmakta olan yöntemle, Reggio Emilia Yaklaşımı'nı kıyaslayabilir misiniz?
3. Bu çalışma sonucunda siz neler öğrendiniz?
4. Bu yaklaşımla eğitim veren bir kurumun idarecisi olarak çalışmak ister miydiniz?

#### **Ek-4: Veli İzin Formu**

**Sayın Veli;**

**Çocuğunuzun öğretmeniym. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yapmakta olduğum yüksek lisans eğitimim kapsamında “OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMINDAN ESİNLENEREK YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” isimli bir tez çalışması için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izniyle bir uygulama gerçekleştirmekteyim. Bu uygulamalar için velisi olduğunuz çocuklarla 12 hafta süreyle tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda yürüteceğim. Uygulama sürecinde video kamera ve fotoğraf çekimi yapılacaktır. Verilerin toplandığı öğrencilerin isimleri gizli kalacaktır. Tüm bu çalışmaların gerçekleşmesi sırasında çocuklarla çalışmalarımı yürütebilmek için sizin izninize gereksinim duymaktayım izniniz dahilinde sizlere eğer istenirse çalışmanın tüm video ve fotoğraf kayıtları teslim edilecektir. Lütfen velisi bulunduğunuz çocuğun çalışma kapsamına alınması ya da alınmaması konusundaki görüşünüzü aşağıda belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.**

**Araştırmacı Öğretmen  
Gözde KAYIR**

|                 |  |
|-----------------|--|
| İzin veriyorum  |  |
| İzin vermiyorum |  |

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

**Ek-5: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

1. Cinsiyeti

Kız ( )

Erkek ( )

2. Kardeş Sayısı

Yok ( )

1 ( )

2 ( )

3 ( )

4+ ( )

3. Annenin Eğitim Düzeyi

Okur yazar değil ( )

İlköğretim ( )

Ortaöğretim ( )

Yüksek Öğretim ( )

4. Babanın Eğitim Düzeyi

Okur yazar değil ( )

İlköğretim ( )

Ortaöğretim ( )

Yüksek Öğretim ( )

5. Annenin Mesleği

Ev hanımı ( )

İşçi ( )

Memur ( )

Diğer ( )

6. Babanın Mesleği

İşçi ( )

Memur ( )

Diğer ( )

Çocuğunuzun ilgilerini yazınız

.....





## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler:

**Adı Soyadı:** Gözde KAYIR

**Doğum Tarihi:** 28.12.1986

**Doğum Yeri:** Eskişehir

**Adres:** Seçil Akkurt Anaokulu Odunpazarı- Eskişehir

**E-Posta:** [g.bas86@hotmail.com](mailto:g.bas86@hotmail.com)

### Öğrenim Durumu:

**Yüksek Lisans:** Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Okul Öncesi Eğitimi, 2010-2015

**Lisans:** Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi  
Öğretmenliği, 2004-2008

### İş Deneyimi:

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmenliği 2008- Halen

### Yayımlar:

İnan, H. Z. ve Kayır, G. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan Esinlenilerek Yapılan Proje Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*, İstanbul.

İnan, H. Z. ve Kayır, G. (Değerlendirmede). Reggio Emilia Inspired Projects Conducted In A Preschool: An Action Research. *The Journal of International Social Research*

