



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**

**REGGIO EMİLİA İLHAMLI OKULLAR: EĞİTİM
SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Beyzanur Ok

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

SAMSUN
2022

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**



**REGGIO EMİLİA İLHAMLI OKULLAR: EĞİTİM
SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Beyzanur Ok

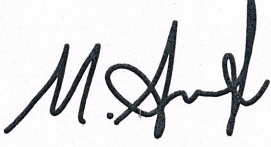
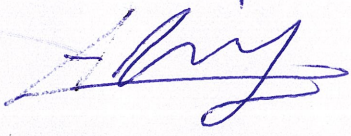
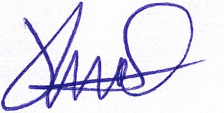
Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Beyzanur OK tarafından, Dr.Öğr.Üyesi Elif MERCAN UZUN danışmanlığında hazırlanan “REGGIO EMİLİA İLHAMLI OKULLAR: EĞİTİM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 6.9.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Elif Mercan UZUN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Hatice ÖZASLAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır

İmza

06 /09 / 2022

Beyzanur OK

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : REGGIO EMİLİA İLHAMLI OKULLAR: EĞİTİM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 19.06.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 3

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza

06 /09 / 2022

Dr. Öğretim Üyesi Elif MERCAN UZUN

ÖZET

REGGIO EMİLİA İLHAMLI OKULLAR: EĞİTİM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Beyzanur OK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Haziran/2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

Son yıllarda birçok eğitim kademesinde alternatif yaklaşımlara olan ilgi artmaya başlamıştır. Öğretmenin merkezde yer aldığı eğitim süreci, bu yaklaşımlar sayesinde geride kalmış ve çocuk odaklı bir süreç başlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri de Reggio Emilia'dır. Meraklı, araştırmacı, sorgulayan ve gözlemleyen çocuklar yetiştirmeyi amaç edinen yaklaşımın yaygınlaştırılması, öğretmenlerin, kurum sahiplerinin ve ebeveynlerin bununla ilgili bilgi sahibi olması önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin süreç içerisindeki deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan 20 okul öncesi öğretmeni, 20 ebeveyn ve 5 yönetici oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni tercih edilmiş, toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki rolleri, eğitim ortamları, kurum içi toplantılar, çocuk üzerindeki değişimler, proje süreci, dokümantasyon süreci ve yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcı ebeveynler yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, çocuk üzerindeki değişimler ve yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtirken, katılımcı yöneticiler de yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, öğretmenler ile iletişim, ebeveynler ile iletişim, kurum içi toplantılar, ebeveynlerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırılarak, bu görüşler temelinde tartışma ve sonuç kısmı oluşturulmuştur..

Anahtar Sözcükler: Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitim, alternatif yaklaşım

ABSTRACT

REGGIO EMILIA INSPIRED SCHOOLS: AN EXAMINATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ACCORDANCE WITH THE OPINIONS OF TEACHERS, PARENTS AND ADMINISTRATORS

Beyzanur OK
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies

The Department of Early and Elementary Education

The Programme of Elementary Education

Master, June/2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Elif MERCAN UZUN

In recent years, interest in alternative approaches have started to increase in many educational levels. The education process, in which the teacher is at the center, has been left behind thanks to these approaches and a child-oriented process has begun. One of these approaches is Reggio Emilia. Inspired by this approach, schools offer concrete experiences to children and make them explore. It is important to disseminate the approach that aims to raise curious, researching, questioning and observing children, and that teachers, institution owners and parents have information about it. In this context, the aim of the study is to reveal the experiences of teachers, administrators and parents in the Reggio Emilia inspired schools. The study group of the research consists of 20 preschool teachers, 20 parents and 5 administrators in Reggio Emilia inspired schools. While determining the study group, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. In this research, the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, was preferred, and the collected data were analyzed with the content analysis method. The teachers participating in the research expressed their views on the definition of the approach, their roles in the process, educational environments, in-house meetings, changes on the child, the project process, the documentation process and the problems experienced. Participating parents expressed their views on the definition of the approach, the roles in the process, the changes on the child and the problems experienced. Participating administrators also expressed their views on the definition of the approach, roles in the process, communication with teachers, communication with parents, in-house meetings, informing parents, teachers' professional development and problems experienced. By comparing the opinions of teachers,

parents and administrators, a discussion and conclusion part was formed on the basis of these opinions.

Keywords: Reggio Emilia approach, preschool education, alternative approach

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Sadece tez aşamasında değil aynı zamanda Yüksek Lisans sürecim boyunca bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, sabırla ve özenle bana yol gösteren, desteğini ve varlığını aralıksız hissettiğim değerli hocam, danışmanım Dr.Öğretim Üyesi Elif Mercan Uzun'a, süreç içerisinde bana yardımcı olan ve beni motive eden değerli arkadaşım Arş. Gör. Musa Çalışır'a, bana her koşulda destek olan, inançlarının bana güç verdiğini düşündüğüm anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Beyzanur OK

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2 Problem Durumu.....	2
1.2.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2.1.1 Alt Problemler.....	4
1.3 Varsayımlar.....	5
1.4 Sınırlılıklar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Reggio Emilia Yaklaşımı	7
2.1.1 Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi	7
2.1.2 Reggio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Temeli	9
2.1.3 Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri	11
2.1.4 Reggio Emilia Yaklaşımında Çocuk İmajı	13
2.1.4.1 Çocukların Yüz Dili	14
2.1.5 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitimciler	16
2.1.5.1 Atelierista.....	16
2.1.5.2 Pedagogista	17
2.1.5.3 Öğretmenler	17
2.1.5.4 Okul yöneticileri	19
2.1.6 Reggio Emilia Yaklaşımında Ailenin Rolü.....	20
2.1.7 Reggio Emilia Yaklaşımında Çevre ve Ortamın Önemi.....	22
2.1.8 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Programı.....	24
2.1.9 Reggio Emilia Yaklaşımında Proje.....	26
2.1.10 Reggio Emilia Yaklaşımında Dokümantasyon	28
2.1.11 Reggio Emilia Yaklaşımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	29
2.1.11.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	29
2.1.11.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	32
2. YÖNTEM	36
3.1 Araştırmanın Modeli	36
3.2 Çalışma Grubu	37
3.3 Veri Toplama Araçları	41
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi.....	42
3. BULGULAR	46
4.1 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Öğretmenlerin Görüşleri	46
4.1.1 Yaklaşımın tanımı	46
4.1.2 Süreç içerisindeki roller	49
4.1.3 Yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları	51
4.1.4 Kurum içi toplantılar.....	53
4.1.5 Yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler	54
4.1.6 Proje süreci.....	56

4.1.7 Dokümantasyon süreci.....	58
4.1.8 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar.....	60
4.2 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Ebeveynlerin Görüşleri.....	62
4.2.1 Yaklaşımın tanımı.....	62
4.2.2 Süreç içerisindeki roller.....	64
4.2.3 Yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler.....	66
4.2.4 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar.....	68
4.3 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Yöneticilerin Görüşleri.....	68
4.3.1 Yaklaşımın tanımı.....	69
4.3.2 Süreç içerisindeki roller.....	71
4.3.3 Öğretmenler ile iletişim.....	72
4.3.4 Ebeveynler ile iletişim.....	73
4.3.5 Kurum içi toplantılar.....	75
4.3.6 Ebeveynlerin bilgilendirilmesi.....	76
4.3.7 Öğretmenlerin gelişimi.....	76
4.3.8 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar.....	77
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1 Sonuç ve tartışma.....	79
5.1.1 Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç.....	79
5.1.2 Ebeveynlerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç.....	88
5.1.3 Yöneticilerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç.....	93
5.2 Öneriler.....	99
5.2.1 Öğretmenlere yönelik öneriler.....	99
5.2.2 Ebeveynlere yönelik öneriler.....	100
5.2.3 Yöneticilere yönelik öneriler.....	100
5.2.4 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	100
KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	109
ÖZGEÇMİŞ.....	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Verilerin Analizinden Sonra Ortaya Çıkan Başlıklar.....	25
--	----

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	21
Tablo 3.2. Ebeveynlerin Demografik Bilgileri.....	24
Tablo 3. 3. Yöneticilerin Demografik Bilgileri.....	25
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Yaklaşımın Tanımına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	28
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Süreç İçindeki Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	30
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Yaklaşımın Uygulandığı Eğitim Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	33
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Kurum İçi Yapılan Toplantılara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı...34	
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Çocuğun Gelişiminde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	35
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Proje Sürecine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	37
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Dokümantasyon Sürecine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	38
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	40
Tablo 4. 9. Ebeveynlerin Yaklaşımın Tanımına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	42
Tablo 4. 10. Ebeveynlerin Süreç İçerisindeki Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	44
Tablo 4. 11. Ebeveynlerin Çocuğun Gelişiminde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	45
Tablo 4. 12. Ebeveynlerin Süreç İçerisinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	47
Tablo 4. 13. Yöneticilerin Yaklaşımın Tanımına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	47
Tablo 4. 14. Yöneticilerin Süreç İçerisindeki Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	49
Tablo 4. 15. Yöneticilerin Öğretmenler İle Kurdukları İletişime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	50
Tablo 4. 16. Yöneticilerin Ebeveynler ile Kurdukları İletişime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı..51	
Tablo 4. 17. Yöneticilerin Kurum İçi Toplantılara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	53
Tablo 4. 18. Yöneticilerin Ebeveynlerin Bilgilendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı...54	
Tablo 4. 19. Yöneticilerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	54
Tablo 4. 20. Yöneticilerin Süreç İçerisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	55

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem durumu, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitim programında da olduğu gibi Reggio Emilia yaklaşımı çocuğu merkeze alarak öğrenme sürecinin sürdürülmesi gerektiğini savunur. Çocuğun bilgiyi yapılandırabileceğini, merakı ve ilgisi doğrultusunda inceleme ve araştırma yapabileceğini belirten yaklaşımda çocukların birçok farklı şekilde duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği belirtilir ve bunu yaklaşımın kurucusu olan Loris Malaguzzi ‘‘çocuğun 100 dili’’ metaforu ile ifade eder. Resim çizme, oyun oynama, drama çalışması, dans etme, şarkı söyleme gibi eylemler çocuğun yüz dilini kapsar. Bu şekilde çocuk kendine uygun olan ifade şeklini seçme hakkına sahip olur. Çocuk ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda kendini ifade etme özgürlüğüne sahip olduğunda ise öğrenme sürecinde aktif olarak rol alabilir. Yapılan çalışmalarda çocukların aktif olarak yer alması, kendilerini fark etmelerine, çevrelerinde olup biteni anlamalarına yardımcı olur (Tuğrul, 2002).

Çocukların derinlemesine araştırmalar yapabilecekleri projeler ise yaklaşımın temel öğelerinden biridir. Projelerin içerisine matematik, Türkçe ve dil, sanat, oyun, fen ve doğa gibi diğer etkinlik türleri de entegre edilir (Pekdoğan, 2012). Proje sürecinde yapılan çalışmaların özenle, kurulan iletişimin de dikkatli bir şekilde incelenmesi Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmenin görevleri arasındadır (İnan, 2017). Aynı zamanda öğretmenin iyi bir araştırmacı, öğrenen, rehber ve provoke edici gibi görevleri vardır (Özdemir, 2013). Yapılan gözlemler, alınan fotoğraflar, video ve ses kayıtları, tutulan notlar Reggio Emilia yaklaşımında yer alan dokümantasyonu oluşturur. Bu dokümantasyon, çocukların özgüven gelişimine, kendilerini fark etmelerine, merak edilen sorulara cevaplar bulmalarına, bir sonraki aşama ile ilgili beyin fırtınası yapmalarına fırsat tanır (Ekici, 2016). Çocuğun bu öğrenme sürecini oluşturan tüm aşamalarında ailesinin, çevresindeki yetişkinlerin, öğretmenlerinin, akranlarının, okul personelinin, kurum yöneticilerinin büyük önemi vardır.

Literatür tarandığında Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine yer verilmiş fakat öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerin deneyimlerinin bir arada incelenmediği görülmektedir. Reggio Emilia

yaklaşımında okulun aile ile olan iş birliği büyük önem taşıdığından bu çalışma, Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerini aktarmayı hedeflemektedir. Bu sayede çalışma, Türkiye’de bu alanda çalışan araştırmacılara, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere ve kurum yöneticilerine aynı zamanda ebeveynlere yaklaşım ile ilgili yaşanan tecrübeleri aktarmayı, yaklaşımın gelişimine ve alanyazına katkı sağlamayı amaçlamıştır.

1.2 Problem Durumu

Bireyin çevresinde olup bitenleri anlayıp çevresini tanıması ve hayata hazırlanması için sosyal, motor, bilişsel, duygusal gelişimlerinin bir bütün olarak ele alınması gerekir (Karakaş ve Bilbay, 2013; Turaşlı, 2012). Çocuğun tüm gelişim alanlarının önemli bir kısmının bu evrede gelişmesi sebebiyle erken çocukluk döneminde kazanılan becerilerin önemli olduğu bilinmektedir. Bu becerilerin kazanılması çocuğa sunulan zengin çevre ile ilişkilendirilir. Bu çevre sayesinde çocuk kendini özgür hissedecek, kendi ihtiyaçları doğrultusunda yaparak yaşayarak öğrenecek, karşılaştığı problemlere çözümler bulabilecek ve hayata hazırlanacaktır (Yuvacı, Şafak ve Şirin, 2013).

Goethe, okul öncesi dönemde çocukların ortaya çıkardığı özelliklerin dikkate alınarak öğrenme sürecinin ilerlemesine vurgu yapar ve çocukların kendi öğrenme yöntemleri kapsamında eğitimin sunulması gerektiğini savunur (Akt. Smutny ve Fremd, 2010). Günümüzdeki birçok eğitimci de çocuğun öğrenme sürecinde pasif değil aktif rol olması, bilgiyi yapılandırabilmeleri için onlara fırsatlar sunulması gerektiğine inanır. Bu sebep ile bireyin gelişiminde büyük etkisi olan okul öncesi dönemde, son zamanlarda kalıplaşmış yöntemlerden uzaklaşarak alternatif yaklaşımlara ilgi gösterilmeye başlanmıştır (İnan, 2012; Pekdoğan, 2012). Artan bu ilgi beraberinde alternatif yaklaşımlar konusunda yapılan çalışmalarında hızlı bir şekilde artış göstermesine sebep olmuştur. Bu yaklaşımların temelinde çocukların ilgi, merak ve ihtiyaçlarının merkeze alınarak desteklenmesi ve mevcut potansiyellerinin üst seviyeye getirilmesi yer almaktadır (Şahin, 2014). Aynı zamanda çocukların aktif rol aldığı, öğretmenin ise çocuklara rehber olarak öğrenme sürecine eşlik ettiği bir ortam mevcuttur (Temel, 2005). Bu yaklaşımlardan biri de çocukları, araştıran,

problem çözebilen, bilgiyi yapılandırabilen, yaratıcı, iş birlikçi olarak gören Reggio Emilia yaklaşımıdır (Cadwell, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımı çocuk imajının yanı sıra, öğretmenin öğrenim süreci içindeki rolü, çevrenin üçüncü öğretmen olarak görülmesi ve bu doğrultuda çevrede düzenlemelerin yapılması, ailelerin ve çocuğun çevresindeki diğer yetişkinlerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması gibi birçok özellik ile okul öncesi eğitim alanına katkı sağlamıştır (Aydemir Özalp, 2016).

Yaklaşımın kurucusu olan Loris Malaguzzi, her çocuğun yaratıcı olduğuna ve bu yaratıcılığın geliştirilmesi için her çocuğa fırsatlar sunulması gerektiğine inanmıştır. “Çocukların yüz dili” olarak adlandırdığı metafor ile onların dans etme, resim çizme, drama yapma, oyun oynama gibi birçok yolla kendilerini ifade edebileceklerini, bu sayede her çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirileceğini belirtmiştir (Thornton ve Brunton, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında kendiliğinden oluşan, yapılandırılmamış bir program vardır. Bu program içine Türkçe ve dil etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri, sanat etkinlikleri gibi birçok alanı entegre eden projeleri kapsamaktadır (İnan, 2017; Pekdoğan, 2012). Projeler çocuklara merak ettikleri ve ilgi duydukları alan ile ilgili kapsamlı araştırma yapma ve edindikleri bilgiyi yapılandırma fırsatı sunar. Bu süreçte çocuklar merak ettiği sorulara cevap arar, araştırır, gözlem yapar, inceler ve keşfeder (Karakaş ve Bilbay, 2013). Çocukların öğrenme sürecinde yaptığı çalışmalar, çocukların çevresindekilerle kurduğu iletişim, öğretmenin gözlemleri ve yorumları gibi detayların yer aldığı dokümantasyonlar da yaklaşımın önemli bir parçasıdır (Temel ve İmir, 2019). Çocukların bilgiyi yapılandırmasına önemli olan bir diğer faktör ise ailedir. Reggio Emilia yaklaşımı sadece aile katılımına değil çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin süreç içine dahil olmalarına önem verir (Akar Gençler, 2014). Aynı zamanda çocukların erken dönem içinde buldukları ve onların gelişimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çevrelerden birisi de okuldur. Çocukların öğrenme süreci içerisinde bulunacakları okul dizayn edilirken de büyük özen gösterilir. Bu mekanın içinde yer alan ve mekanı oluşturan öğeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Burası çocuklara hayata dair deneyim fırsatı sunmalıdır (Kıldan, 2007). Bu okullar çocukların enerjileri doğrultusunda hareket edebilecekleri,

gözlem, araştırma ve inceleme yapabilecekleri, duygu ve düşüncelerini dile getirebilecekleri fiziksel koşullara sahip olmalıdır (Nasin, 2019).

Reggio Emilia yaklaşımında hazır, planlanmış, yapılandırılmış bir müfredat yerine yaklaşımın ilkeleri benimsenir. Yaklaşımı benimseyen okullar kendi kültürüne ve yapısına uygun bir şekilde programını oluşturur. Bu yüzden Reggio Emilia kasabesindeki okullar ‘‘Reggio Emilia Okulları’’ olarak bilinirken, bu kasaba dışında kalan okullar ise ‘‘Reggio Emilia İlhamlı Okullar’’ olarak bilinmektedir (Erakkuş, 2013). Birçok ülkedeki okul öncesi eğitim kurumlarının Reggio Emilia yaklaşımından esinlendiği görülmektedir (New, 2007; Stegelin, 2003). Literatür incelendiğinde Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenler ile çalışmaların yer aldığı fakat çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin, okul yöneticilerinin çalışmalara dahil edilmediği fark edilmiştir. Bu nedenle Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullardaki öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin sürece yönelik deneyimlerini ortaya çıkarabilmek için bu araştırmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

1.2.1 Problem Cümlesi

Bu çalışmada;

- Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan ebeveynlerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan okul yöneticilerinin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları deneyimler nelerdir?

sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır. Araştırmada temel probleme ulaşabilmek için alt problemlere de cevap aranmıştır.

1.2.1.1 Alt Problemler

1. Reggio Emilia ilhamlı okuldaki öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin;

- Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - Yaklaşım ile birlikte süreç içerisindeki rolleri nelerdir?
 - Süreç içerisinde yaşanan zorluklar nelerdir?
2. Reggio Emilia ilhamlı okuldaki öğretmenlerin;
- Eğitim sürecini tamamladıkları ortamlar nelerdir?
 - Okul içerisinde yapılan toplantıların sıklığı/amacı nedir?
 - Yaklaşım ile birlikte çocuğun gelişiminde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - Proje aşamasında yaşadıkları deneyimler nelerdir?
 - Dokümantasyon çalışmalarında yaşadıkları deneyimler nelerdir?
3. Reggio Emilia ilhamlı okullardaki lerin;
- Yaklaşım ile birlikte çocuklarında gözlemledikleri gelişim farklılıkları nelerdir?
4. Reggio Emilia ilhamlı okullarda okul yöneticilerinin;
- Yaklaşım ile birlikte öğretmenlerle olan iletişimlerinde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - Yaklaşım ile birlikte ebeveynlerle olan iletişimlerinde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - Okul içerisinde yapılan toplantıların sıklığı/amacı nedir?
 - Ebeveynleri bilgilendirmek amaçlı kullanılan yöntemler nelerdir?
 - Öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılan yöntemler nelerdir?

1.3 Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin görüşme sorularına içten ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Samsun, Ankara, İstanbul illerinde yer alan 5 Reggio Emilia ilhamlı okul ile sınırlıdır.

- Araştırma 20 okul öncesi öğretmeni, 20 ebeveyn ve 5 okul yöneticisi ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin, pandemi dolayısıyla okulların dışarıdan misafir kabul etmemesi sebebiyle bir kısmı yüz yüze, bir kısmı telefon görüşmeleri ile bir kısmı da Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma kapsamında kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu amaçla; Reggio Emilia yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımın tarihçesi, Reggio Emilia yaklaşımının kuramsal temeli, Reggio Emilia yaklaşımının ilkeleri, Reggio Emilia yaklaşımında çocuk imajı, çocuğun yüz dili, Reggio Emilia yaklaşımında eğitimciler, atelierista, pedagoğista, öğretmenler, okul yöneticileri, Reggio Emilia yaklaşımında ailenin rolü, Reggio Emilia yaklaşımında çevre ve ortamın önemi, Reggio Emilia yaklaşımında eğitim programı, Reggio Emilia yaklaşımında projeler, Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyon başlıkları incelenmiştir.

2.1 Reggio Emilia Yaklaşımı

2.1.1 Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

İtalya'da Romalılar tarafından kurulan Reggio Emilia kasabası, Emilia Romagna bölgesini doğu-batı olmak üzere ikiye ayırır ve antik Roma yolu üzerinde yer alır. Ticari alanda gelişmekte olan bu bölge birçok iş alanına sahiptir. Mimari, ilginç, güzel ve modern açıdan bahçeleri, kiliseleri, binaları bulunan bir şehirdir. Şehirde özellikle pazar günleri ve akşam saatleri birçok meydan (Piazza) çevresinde gerçekleşen hareketli bir yaşam vardır (Thornton ve Brunton, 2015). İtalya'nın en zengin bölgesi olmasının yanı sıra sosyal hizmetler alanında da en gelişmiş bölgesidir (Cadwell, 2011). Yaklaşımın temelini atan Loris Malaguzzi 23 Şubat 1920 tarihinde Correggio'da doğmuştur. Roma'da Urbino Üniversitesinde Psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra çocuk psikoloğu ve eğitimcisi olarak görev yapmıştır. Hem öğretmen olarak hem de psikolog olarak uzun süre çalışmış ve ölümüne kadar kendini erken çocukluk eğitim sistemini geliştirmek için adamıştır (Smidt, 2013).

Malaguzzi'ye (1998) göre, Reggio Emilia yaklaşımının temeli II. Dünya Savaşının bitmesiyle atılmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında İtalya dahil olmak üzere birçok ülke için erken çocukluk eğitimi önem kazanmıştır (Malaguzzi, 1998). Savaştan altı gün sonra bahar aylarında Reggio Emilia yakınlarında yer alan Villa Cella isimli köyde yaşayan halk, el birliği ile bir okul inşa etmeye karar vermiştir (Edwards, Gandini ve Forman 1998; Gandini, 1997; Thornton ve Brunton, 2015). O dönemde yirmi yaşında olan ve ilkokul öğretmeni olarak görev yapan Malaguzzi bu haberi alır almaz bisikletine binmiş ve Villa Cella'ya doğru yola çıkmıştır. Köyde yaşayan

kadınların savaştan kalan tuğlaları taşımaya başladıklarını görmüş ve merakla ne yaptıklarını sormuştur. Kadınlar savaştan kalan tankı ve kamyonları satarak çocukları için bir okul yapmak istediklerini söylemişlerdir (Edwards, Gandini ve Forman 1998; Gandini, 1997). Kadınlar Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu öğrenince ondan yardım istemiş, Malaguzzi de bu yardım çağrısına karşılık çok fazla deneyimi olmadığını ama elinden geleni yapacağını söylemiştir. Sekiz ay boyunca iş birliği içinde çalışıp okulu tamamlamışlardır (İmamoğlu ve Öz, 2002).

Savaş kalıntıları arasından topladıkları malzemelerle hayal ettikleri okulu gerçekleştirmeye çalışan ve çocuklara değer veren bu köy halkı, yaklaşımın temelinde toplum katılımının olduğunu vurgulamaktadır. Bölgede yaşayan ailelerin ve halkın okulun inşasından eğitimin nasıl olacağına varana kadar olan sürece katılım sağlaması, toplumu temel alan erken çocukluk eğitim hizmetlerine örnek olarak gösterilir. Bu nedenden dolayı Reggio Emilia yaklaşımında "topluluk olmak" önemli bir özelliktir (İnan, 2012).

Öğretmenlik görevi yapan Malaguzzi, bu dönemde çocukların farklılıklarını kabul etmeyen ve onlara hoşgörü ile yaklaşmayan devletin eğitim yaklaşımına tepki olarak mesleğinden ayrılmıştır. Sonrasında Roma'da Ulusal Araştırma Merkezi'nde psikoloji eğitimi almak amacıyla yola çıkmıştır. Eğitimini tamamladıktan sonra Reggio Emilia'ya dönmüş ve burada belediyenin psikolojik danışma merkezinde eğitim sürecinde problem yaşayan çocuklara yardımcı olmak amacıyla göreve başlamıştır. Sabahları danışma merkezinde görev yaparken geriye kalan zamanlarında köy halkının kurduğu okullarda birbirlerinden farklı ancak güçlü motivasyona sahip, farklı eğitim kurumlarında yetişmiş, sınırsız düşünce ve enerjiye sahip öğretmenler ile birlikte çalışmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Bu sırada Malaguzzi ve arkadaşları "çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği" fikrini ciddi ölçüde temele almış ve yaklaşımının temelleri bu fikir ile atılmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Malaguzzi de süreç içerisinde bu yaklaşımı geliştirmiştir (Fraser ve Gestwicki, 2002; New, 2007).

Aileler tarafından kurulan ve gelişmemiş fakir ülkelerde yer alan okulların bazıları kapanmış fakat birçoğu eğitimini sürdürmeyi başarmıştır. Malaguzzi'nin önderlik ettiği bu yaklaşım Reggio Emilia şehrine kadar yayıldıktan sonra İtalyan hükümeti okul öncesi eğitimini desteklemeye başlamıştır (Aslan, 2005). Okul öncesi

kurumlarına yönelik yapılan yasal düzenlemelerin ardından, Loris Malaguzzi önderliğinde yaklaşım daha da şekillenerek Reggio Emilia okulları kurulmuş ve okul öncesi eğitimine farklı bir bakış açısı gelmiştir (Malaguzzi, 1998; Davis ve Tu, 2008).

Reggio Emilia bölgesinde okul öncesi eğitim veren kurumları tanımak isteyenlere fırsat sunmak ve gelişimi sürdürebilmek amacıyla ‘‘Reggio Children’’ ismiyle çocukların haklarını temele alarak onları koruyan ve savunan bir kurum açılmıştır. Aynı dönem içerisinde ‘‘Friends of Reggio Children Association’’ kurumu yaklaşıma dair bilgi toplayabilmek ve bu alanda çalışan öğrencilere yardımcı olma fikrini benimsemesinin yanı sıra geri dönüşüm alanı olarak kullanılan Remida’yı yürütme yetkisine de sahip olmuştur (Amus, 2006; Gandini, 1997).

2.1.2 Reggio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Temeli

Farklı kuramlardan esinlenerek oluşturulan bu yaklaşım sadece eğitim alanıyla sınırlı kalmayıp felsefe, edebiyat gibi diğer alanları da kapsayan fikirleri içermektedir (Dahlberg ve Moss, 2006). Reggio eğitimcileri çocukların potansiyelini ortaya çıkarabilmek ve gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmek amacıyla Rousseau, Frobel, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner gibi bilim insanlarının düşüncelerini yakından takip etmiş ve çeşitli araştırmalar yaparak yaklaşımı geliştirmişlerdir (Edwards, 2009; Malaguzzi, 1998; Morrison, 2011). Bu yaklaşım aynı zamanda Erikson’un fikirlerinden de izler taşımaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Frobel, Rousseau ve Pestalozzi’nin öğrenme sürecinde çocuğu merkeze alarak ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılması, çocuğa yapay olmayan bir şekilde gelişme hakkı tanınması, öğretmeni öğrenme sürecini kolaylaştıran olarak betimlenmesi gerektiği düşünceleri Reggio Emilia yaklaşımı üzerinde etkili olmuştur (Temel, 2005).

Piaget, çocukların bilgiyi dış dünyayı anlamaya, keşfetmeye çalışırken yani dış dünya ile kurulan etkileşim sırasında yapılandırıldığını ileri sürer. Piaget ile Reggio eğitimcileri, Piaget’nin çocuğun gelişimini duyuşal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi şeklinde aşamalı olarak sınırlandırılmasından dolayı zıt düşerler. Piaget, çocuğun bilişsel gelişim sürecinde bu sıralamanın önemli olduğunu belirtirken Loris Malaguzzi çocuğa ihtiyacı olan ortamın sunulmasının öneminden bahseder (Fraser ve Gestwicki, 2002). Piaget, okul öncesi dönemde çocuğun soyut işlemler aşaması öncesinde soyut olarak düşünemediğini ileri

sürerken Reggio Emilia yaklaşımı ise bunu reddeder. Çocuğa gerekli ortam sunularak ve doğru bir şekilde yaklaşılarak soyut işlemler döneminde de çocuğun soyut düşünebileceğini, bunun üzerine planlar yapabileceğini savunur (İnan, 2012).

Piaget'nin yaklaşımında çocuğun toplum ile bir bütün olarak görülmemesi eleştirilen hususlardan biridir (Dahlberg ve Moss, 2006). Malaguzzi bu sınırlandırmaların aksine çocuğun doğuştan meraklı ve sosyal olduğu fikrini benimsemiştir. İlişkileri temele alan Reggio Emilia yaklaşımı, çocuğun akranlarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle ve toplum ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmasının önemine vurgu yapar. Bu düşünce, yaklaşımın savunucularının Vygotsky'nin kuramına doğru yönelmesine sebep olmuştur. Vygotsky'nin kuramındaki çocukların bilgiyi öğrenme süreci içerisinde aktif rol alarak yapılandırması, öğrenme ve sosyal çevre ile olan etkileşimin birbirinden ayrı düşünülmemesi, çocuklara gerekli ortam sunulduğunda ve doğru destek verildiğinde daha fazla beceriyi elde edebileceği inancı ve öğrenme sürecinde iletişimin çok önemli olması şeklinde dört önemli özelliği eğitimciler için büyük önem taşımaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında da bu dört özellik görülmektedir (Dahlberg ve Moss, 2006).

Vygotsky'nin "bilincin kredisi" ve Dewey'in "akılın temeli" kavramları da Malaguzzi ve arkadaşları tarafından büyük önem taşımaktadır (Malaguzzi, 1998). Diğer taraftan bu yaklaşımdaki proje çalışmaları John Dewey'in ileri sürdüğü sisteme benzemektedir. Dewey'e göre çocuklar bilgiyi kendi kendilerine deneyimleyerek ve öğrenme sürecine aktif olarak katılarak edinirler. Yani önceden hazırlanmış ve çocuklara sunulan bir öğrenme söz konusu değildir. (Rankin, 2004; Edwards, 2002; Cancemi, 2009; Dahlberg ve Moss, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımı farklı kuramları göz önüne almış, onlara tamamen bağlı kalmadan yaklaşımın ortaya çıktığı kültüre entegre ederek harmanlamış ve uyarlamıştır. Vygotsky sözlü iletişime vurgu yaparken Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun birçok farklı şekilde kendini ifade edebileceğini ileri sürerek bu fikri geliştirmiştir. Loris Malaguzzi bu yaklaşımı kendi kendine mücadele edebilen bağımsız bir çocuk olarak görürken Montessori'yi bir anne olarak görmüş ve kuramcılarla olan ilişkilerini bu şekilde belirtmiştir (Dahlberg ve Moss, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuk gelişimi sırasında kalıplaşmış kurallardan, yetişkinlerin benimsediği ama çocukların anlamlandıramadığı davranış kalıplarından oluşan bir duvar ile karşı karşıyadır. Eski kalıplardan oluşan ve çocuğun gelişimine ket vuran bu duvarın kaldırılması için, gereken desteğin sağlanmasına ve çocuğun kendi kendine başarmasına zemin hazırlanmalıdır (Aslan, 2005).

2.1.3 Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri

Reggio Emilia yaklaşımının amaçları ile ilişkili olarak temel özellikler ve ilkeler araştırmalarda farklılık göstermektedir. Fraser ve Gestwicki (2002), bu ilkeleri; şeffaflık, çocuk imajı, üçüncü öğretmen olarak çevre, iş birliği, dokümantasyon, ilişkiler, projeler, provokasyon, çocuğun yüz dili şeklinde belirtmiştir. Cadwell (1997), Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerini iş birlikçi çocuk, önder çocuk, iletişimci çocuk, üçüncü öğretmen olarak çevre, rehber ve partner olarak öğretmen, araştırmacı öğretmen, dokümantasyon ve aile olmak üzere sekiz ana başlık altında toplamıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde çocuk güçlü ve hakları olan birey olarak betimlenir ve çocuk yaklaşımın temel taşıdır (Cadwell, 2011; Rinaldi, 2006a).

Cadwell (2011) bir diğer çalışmasında ise yaklaşımın felsefesinin temelinde olan ilkeleri iletişim rolüne sahip çocuk, iş birliğine açık olan çocuk, başkahraman olan çocuk, üçüncü öğretmen olan çevre, arkadaş ve rehber olan öğretmen, araştırmacı olan öğretmen, iş birlikçi aile ve iletişim şekli olan dokümantasyon olmak üzere sekiz başlık altında incelemiştir. İletişim rolüne sahip olan çocuk merak ettiğini, bildiğini ve anladığını aktarmak için birçok ‘‘dil’’ aracı kullanır. Çocukların dans etme, resim yapma, drama gibi aktivitelerle zihin gelişimleri desteklenir ve bu aktiviteler çocuğun dil becerilerini, yaratıcı bakış açısını önemli ölçüde geliştirir. İş birliğine açık olan çocuk, çevresinden soyut olarak düşünülemez. Arkadaşlarıyla, ailesiyle ve çevresindeki diğer insanlar etkileşimi göz önüne alınarak öğrenme süreci değerlendirilir.

Başkahraman olarak düşünülen çocuk, süreç içerisinde yaşadığı birçok şeyle baş edebilme potansiyeline sahip olup güçlü ve yeteneklidir. Bunların yanı sıra fiziksel çevrenin tasarımı ortamda bulunan insanlar arasındaki etkileşimi canlı tutar. Okul

içerisinde her bölümün çocuklar için ilgi çekici, zengin, değerli ve önemli gibi özellikleri vardır. Bu okullarda öğretmenler çocukları proje sürecinin nasıl devam edeceğini anlayabilmek adına dikkatle dinler, gözlemler, farklı konuların keşfedilmesine ve problem çözme süreçlerinde onlara rehberlik eder. Öğretmenler sorular sorarak çocukların düşüncelerini ortaya çıkararak onlara öğrenmeleri için ortamlar yaratır. Araştırmacı rolündeki öğretmen ise çocukların çalışmaları içerisinde yer alan, dokümantasyonu oluşturan ve araştırıp öğrenendir. Süreç içerisinde çocuğun ebeveynlerinin katılım sağlaması da oldukça önemli bir unsurdur. Bu sayede çocukların okul içerisindeki mutluluğunun sağlanmasına da olanak tanınır. En son ilke ise dokümantasyonun bir iletişim şekli olarak kabul edilmesidir. Yapılan çalışmaların amacı, çocukların yorumları, kurulan iletişim sırasında geçen diyalogların sunumu özenli bir şekilde hazırlanır.

Çocuk kadar ona sunulan çevre de büyük önem taşımaktadır ve bu sebepten çevre üçüncü öğretmen olarak tanımlanır (Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006). Çevrenin oluşturulması, öğrenme ortamı içerisinde materyallerin kurulumu, aile, öğretmen, toplum arasında etkileşim birçok ilişki prensipleri çerçevesinde ortaya çıkar. Bu ilişkilerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi, çocuğun çevresindeki kişilerin iş birliği içinde çalışmalarını gerektirir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Kaufman, 2012; Malaguzzi, 1998; Nimmo, 2012).

Dokümantasyon bu yaklaşımın vazgeçilmez unsurlarından bir diğeridir. Dokümantasyon, çocukların süreç içerisindeki yaşantılarını, projeler içerisinde hangi aşamalardan geçtiklerini, ailelerin, öğretmenlerin, okul içerisindeki personelin yani çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sürece nasıl dahil olduklarını ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Dahlberg, Moss ve Pence, 1999). Dokümantasyonların sürece entegre edilmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler süreç içerisinde dikkatli bir şekilde çocukları dinler ve izler, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda provakatörlük yaparak proje sürecine eşlik eder (Lewin-Benham, 2008). Reggio Emilia proje temelli bir yaklaşım olduğundan, süreç içerisinde çocukların ilgilerine göre belirlenen projeler yer almaktadır. Bu projeler çocukların gözlemlerinden, keşiflerinden, tahminlerinden, araştırmalarından oluşan, çocukların dış dünyadan kopmadan etkileşimde bulunup bilgiyi yapılandırdığı bir süreçtir (Hewett, 2001; Hall vd., 2010). Proje süreci içerisinde çocuk kendini birçok

farklı şekilde ifade eder. Çocuğun yüz dili denilen bu ifade şekilleri resim çizme, dans etme, sözlü iletişim esnasında kullanılan kelimeler, oyunlar gibi birçok farklı yöntemle sahiptir. (Rinaldi ve Piccini, 2012).

2.1.4 Reggio Emilia Yaklaşımında Çocuk İmajı

İtalya'nın kuzeyinde Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu olan ve Piaget, Dewey ve Vygotsky gibi kuramcılarının fikirlerini de yaklaşıma entegre eden Malaguzzi, eğitim sürecinde çocuğu öğrenen, merakları doğrultusunda sorular soran, keşfetmeye ve deneyimlemeye hevesli araştırmacılar olarak görmüştür (Istituzioni del Comune di Reggio Emilia, 2009; Akt. Coşkun ve Durakoğlu, 2015)

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk kendi kendine yetebilen ve öğrenme sürecinde aktif rol alan bir birey olarak tanımlanmaktadır (Kayır, 2015). Bunun için çocuklar öğrenme süreci içinde gözlemlenerek, çevresiyle olan ilişkileri kayıt altına alınarak kendi perspektifiyle iletişim kurmaları ve araştırıp öğrenmeleri için desteklenmelidir. Gözlemler ve kayıtlar çocuklar ile ilgili birçok bilgi vermektedir (Kinney ve Wharton, 2008). Yaklaşımın temelinde yer alan düşüncelerden biri de çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte iletişim kurma anlayışında olmasıdır (Kalıpçı, 2008). Fakat çocuk bu anlayışa sahipken karşısında katı kuralların, yetişkinlerin benimseyip çocukların anlamlandıramadığı tutum ve tavırların ve geleneksel metodların oluşturduğu bir duvarla karşı karşıya kalmaktadır. İlk olarak çocuk yaşadığı toplumun kültürünü benimsemesi ve anlamlandırması için desteklenmiş daha sonra karşılaştığı bu duvarı kendisinin aşması beklenmiştir (Temel, 2005).

Çocuk imajı, sadece çocuğun özellikleri, kim olduğu, ne yapabileceği, sahip olduğu olanakları değil sahip olmadığı şeyleri de temele alarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda çocuk hakkında bilgi sahibi olmak onu tanımaya, nasıl bir kültürel anlayışa sahip olduğunu anlamaya, gerekli eğitim ortamını hazırlamaya yardımcı olur (Rinaldi, 2006). Bu imaj çocuğun dış dünyayı keşfetmesi için öğretmenin ona yardımcı olduğu ve rehberlik ettiği çocuk öğretmen ilişkisinin bir unsurudur (Scheinfeld, Haigh ve Scheinfeld 2008). Çocuk süreç içerisinde bir problemle karşılaştığında akranlarıyla birlikte bunu çözmeye çalışmakta, öğretmen ise yardımcı olarak sürece dahil olmaktadır (Temel ve Dere, 1999). Bu yaklaşımda çocukların olumlu özelliklerine vurgu yapılarak onların iyi potansiyele sahip, birçok şekilde kendini ifade edebilen, iş

birliği içinde çalışabilen, çevresiyle ilişki kurabilen, meraklı ve güçlü çocuklar olduğu belirtilir (Thornton ve Brunton, 2015). Bu olumlu özellikleriyle ‘önder’ olarak tanıtılırlar (Smith, 2011). Çocuklar merakları doğrultusunda sürekli sorular sorar, araştırır ve keşfeder. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda çocuklar bir araştırmacı olarak görülür ve duyguları, düşünceleri, çalışmaları dikkatli bir şekilde gözlemlenir (Scheinfeld, Haigh ve Scheinfeld 2008; Kim, Farr ve Darling, 2009). Aynı zamanda çocuklar hakka sahip, yetenekli, yaratıcı, bilgiyi yapılandırabilen, sosyal ve güçlü bir varlık olarak görülür (Hewett, 2001; Wakil, Freeman ve Swim, 2003; Dever ve Falconer, 2008; Follari, 2011; Fraser ve Gestwicki, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk için doldurulacak boş bir levha olarak görülmemektedir. Aksine doğru çevre ve yeterli fırsatlar sunulduğunda öğrenmenin gerçekleşebileceği fikri hakimdir (Akdağ, 2006; Akt. Kalıpçı, 2008). Çocuk kendi dünyasında bir başrol olarak keşfeder, deneyimler ve öğrenir (Firlik, 1994). Bu süreçte ailenin ve öğretmenin çocuğa bakış açısı oldukça önemlidir (Akerman, 2010). Bu bakış açısı çocuğa karşı ortaya çıkan beklentileri yönlendirmektedir (Dereli, 2013).

Çocukların araştırarak, üreterek, sundukları hipotezleri test ederek ve keşfetme yolculuğuna çıkarak somut yaşantılar içerisinde yer alması bu yaklaşımın önemli özelliklerinden biridir. Çocuklar hayallerini, anladıklarını, bildiklerini ve merak ettiklerini çevresindekilere aktarmak için birçok ifade şekli kullanabilirler (Katz, 2012). Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun 100 dili olarak adlandırılan fikir ile çocuklar resim çizerek, oyunlar oynayarak, drama çalışmaları yaparak kendilerini birçok farklı yolla ifade etme hakkına sahiptir (Temel ve Dere, 1999).

2.1.4.1 Çocukların Yüz Dili

Malaguzzi çocuğun 100 dilini şu şiirle açıklamıştır;

*İmkânsız 100 İşte Orda!
Çocuk Yüz dilden oluşur.
Çocuğun
Yüz dili vardır.
Yüz eli
Yüz fikri
Yüz çeşit düşünme biçimi*

Yüz çeşit oynama, konuşma
Yüz çeşit dinleme yolu
Yüz çeşit sevme
Yüz eğlencesi
Şarkı söyleme, anlama
Keşfetmek için yüz dünyası
İcat etmek için yüz dünyası
Hayal etmek için yüz dünyası
Çocuğun yüz dili vardır (yüz, yüz, yüz ve daha fazlası)
Fakat onlar doksan dokuzunu çalmışlar.
Okul ve kültür
Başı vücuttan ayırmış.
Onlar çocuğa dediler ki:
Düşün ama elsiz
Yap ama başsız
Dinle ama konuşma
Zevk almadan anla.
Sev ve hayret et
Sadece bayramlarda.
Onlar çocuğa dediler ki:
Ama sadece oradaki dünyayı keşfet.
Ve yüzlercesinden
Doksan dokuzunu çaldılar.
Onlar çocuğa dediler ki:
İş ve oyun
Gerçek ve fantezi
Bilim ve hayal
Gök ve yer
Gerçek ve hayal
Öyle şeylerdir ki
Birbirleriyle beraber olamaz
Ve böylece onlar çocuğa dediler ki:
Yüzlercesi yok
Çocuk cevap verdi:

Yanıyorsunuz, yüzlercesi var hem de burada! (Malaguzzi, 2000; Akt. İnan, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen eğitimciler insanın kendini farklı yollarla ifade ettiği fikrinden yola çıkarak yüz dil ifadesini bir metafor şeklinde kullanmaktadır. Çocuğun iletişime geçerken kullandığı her yol çocuğun yüz dilini oluşturmaktadır (Rinaldi,2006).

Bu yaklaşımı benimseyen okullarda kil, doğal malzemeler, kartondan yapılmış maketler, dokuma, ışık masasında kullanılan saydam, renkli materyaller gibi çocukların bilgi çeşitliliğini artıracakları materyaller bulunur (Edwards, 2002). Bu materyaller ile çocuklar yeni şeyler inşa ederek dış dünyaya olan farkındalığını artırır. Çocuğa sunulan yeni materyal dünyanın karmaşıklığını anlaması açısından yeni olanaklar sunar (Cadwell, 2011). Kendini ifade ederken kullandıkları birbirinden farklı sembollerin ve dilin, iletişimde olunan kişi tarafından anlaşılması oldukça önemlidir (Forman ve Fyfe, 2012). Bu doğrultuda Reggio Emilia okullarında çocuğun kendini ifade edebilmesi için ilgi çekici bir öğrenme ortamı ve birbirinden farklı materyaller bulunmaktadır (Kang, 2007; Kayran, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuklar değerli, yaratıcı, yetenekli ve güçlü olarak tanımlanırken aynı zamanda kendilerini ifade etme, duygu ve düşüncelerini paylaşma haklarına da sahip oldukları vurgulanır. Rinaldi ve Piccini (2012) bu hakları temele alarak yüz dili, ifade etme özgürlüğü olarak tanımlamışlar, bu sayede çocukların merak ettikleri ve ilgi duydukları şeyleri araştırıp keşfedebildiklerini bu süreç sonunda da kendilerini birçok yolla ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini tek bir yolla değil çizim, heykel yapma, dans ve drama oyunları gibi birden çok şekilde ifade etmelerine fırsat tanınan çocuklar bilgiyi de bu şekilde farklı yollarla edinme hakkına sahip olmuşlardır (Hall vd., 2010).

2.1.5 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitimciler

2.1.5.1 Atelierista

Reggio Emilia yaklaşımda sanat alanına önem verilmiş ve sanat, eğitim programına dahil edilmiştir (Finegan, 2001). Bu yaklaşımı benimseyen okullarda ‘‘atelier’’ adı verilen atölyeler bulunmaktadır. Okullarda bulunan büyük ve küçük bu

atölyelerde çocuklara farklı sanatsal çalışmalarla farklı teknikler kullanarak kendilerini ifade etme fırsatı sunulur (Amus, 2006; Malaguzzi, 1998).

Bu okullarda, çocukların yüz dili ile sanat kavramını bütünleşmiş olarak görüldüğünden, sanat alanında uzmanlaşmış, güzel sanatlar mezunu kişi olan atölye öğretmenleri (atelierista) bulunmaktadır. Atelierista, sınıf öğretmeni ve pedagoğista ile iş birliği içerisinde atölyelerde çocuklara rehberlik eder, dokümantasyon sürecinde öğretmenlerle beraber çalışır (Amus, 2006; Cadwell, 2011). Atelierista çocuklara çalışmalarında yapmaları için gereken teknik ya da becerileri öğretmez. Aksine tıpkı sınıf öğretmeni gibi çocuklarla birlikte sürece dahil olur, onlara rehberlik eder. Aldığı eğitim dolayısıyla çocuklar ile çalışırken farklı bakış açıları ile olaylara dahil olarak çocukların özgünlüklerini ortaya çıkarmasına fırsat tanır. Böylece çocuklar yüz dillerinden birçoğunu kullanarak kendilerini farklı şekillerde ifade etme özgürlüğüne sahip olurlar (Hall vd, 2010).

2.1.5.2 Pedagoğista

Reggio Emilia okullarında sınıf öğretmeni ve atelierista ile iş birliği içinde olan ‘pedagoğista’, psikoloji ve pedagoğisi dalında uzmanlaşmış eğitim koordinatörüdür. Pedagoğistaların kurumlar arasındaki bağlantıyı sağlama, öğretmenlere yeni yaklaşımlar ile ilgili paylaşımda bulunma, eğitim kurumları ve belediye ile bağlantı sağlama, okulları ziyaret ederek proje süreçlerine katkıda bulunma ve çocukların süreç içerisindeki gelişimlerini gözlemlene gibi görevleri bulunmaktadır (Filippini ve Ferrari, 2012). Süreç içerisinde sadece bir kısım ile etkileşim halinde bulunup diğer kısımların göz ardı edilmesi tüm sistemi aksatacağından, bu kurumlar ve kişiler arasında sürekli etkileşimi sağlaması gerekmektedir (Cagliari vd, 2012). Bunun yanında geri dönüşüm merkezi olan ‘remida’ alanında, dokümantasyon merkezlerinde önder olma gibi görevleri de bulunmaktadır (Thornton ve Brunton, 2015). Her pedagoğistanın takip ettiği bebek merkezleri ve anaokulu bulunmaktadır (Hall vd., 2010). Reggio Emilia okullarında bulunan pedagoğistalar uygulama ve kuramı ilişkilendirdiği için kurum içi hizmetlerin yanı sıra kurumlara danışmanlık da yaparlar (Thornton ve Brunton, 2015).

2.1.5.3 Öğretmenler

Reggio Emilia yaklaşımında hizmet içi eğitim önemli olduğundan öğretmenler, atelierista, pedagogista sık sık toplantılar yaparak sonlanmış olan ya da yeni başlayacak projeler ile ilgili fikirlerini paylaşırlar. Bu çalışma şeklini Malaguzzi öğrenimlere benimsetmiştir (Cadwell, 2011). Bu yaklaşımını benimseyen okullarda, sınıf içerisinde 2 öğretmen ortalama 26 çocuk bulunur. Bu öğretmenler iş birliği içerisinde, sık sık iletişim halinde olup süreci birlikte değerlendirerek fikir alışverişi yaparlar (Hall vd., 2010; Malaguzzi, 1998). Sınıf içinde özel gereksinimli bir çocuk varsa onunla ilgilenmek amacıyla ek olarak bir öğretmen temin edilir ve sınıf içerisinde en çok 2 tane özel gereksinimli çocuk bulunabilir (Aslan, 2005). Eğitim öğretim dönemi 24 Ağustos-13 Temmuz arasında geçmekte olup okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan kreş öğretmenleri hafta içinde 31 saat çocuklarla vakit geçirirken 5 saat de plan hazırlama, süreci değerlendirme, aile katılım çalışmaları düzenleme, etkinlik hazırlama gibi çalışmalarla tamamlamaktadır. Anaokullarında görev yapan öğretmenler ise bu süreci 30 saat ve 6 saat olarak yürütmektedir (Hall vd. 2010).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin çocuğa saygı duyma, iş birliğini sağlayacak ortam oluşturma ve çocuğu dinleme gibi görevlerinin öncelikli olduğu belirtilir (Wexler, 2004). Çocuğa bilgi aktarmak ile değil, çocukların merakları ve ilgileri doğrultusunda sorularını bulmalarına destek olup hipotezlere üretebilecekleri, bilgiye ulaşma yollarını bulabilecekleri, yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirebilecekleri ortamlar sunarlar (Bayhan, 2001; Edwards, 2012). Bu yaklaşımdaki öğretmenler çocukların araştırma süreçlerinde onlara rehberlik ederek, yapılan yorumları kayıt altına alırlar. Bazen ise sadece çocuklarına aralarında geçen sohbetleri, yapılan yorumları, davranışları kaydedip sonrasında tartışmanın devamlılığını sağlamak amacıyla çocuklarla paylaşırlar (Edwards, 2012).

Bu yaklaşımında öğretmen bir pusula olarak görülür ve çocuklarla birlikte öğrenme sürecinde öğrenir, araştırır, çocukların bilgiyi yapılandırması amacıyla gerekli ortamı hazırlayarak onlarla birlikte öğrenme sürecine dahil olur (New, 1993; Temel ve Dere 1999). Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin görevleri değişiklik, çeşitlilik, esneklik gösterdiğinden bunu tanımlamak kolay değildir (Edwards, 2012). Hewett (2001), Reggio Emilia öğretmenlerinin görevlerini dinleyen ve gözlemleyen,

provokatörlük yapan, öğrenen, araştıran, yardım ve rehberlik eden şeklinde beş grupta incelemiştir.

Dinleyen ve gözlemleyen rolünde öğretmenler, çocukları dikkatle dinler ve gözlemler. Dinleme süreç içerisinde önemli bir yer alır. Bu yaklaşımda dinleme, çocuklara tüm dikkatini vererek onları inceleme ve kayıt altına alma eylemidir. Süreç içerisinde oluşan dokümanlar aileler ve çocuklar ile birlikte karar verme aşamasında kullanılır (Edwards, 2012). Provokatörlük rolünde öğretmenler, her çocuğun kendine uygun olan öğrenme şeklini bulup keşfetmeleri, karşılaşılan problemi çözmeleri ve yaratıcı düşünebilmeleri için onlara destek olurlar (Lewin Benham, 2008).

Bu yaklaşımı benimseyen okullarda çocuğun merak ettiği ve ilgi duyduğu birçok şey ile ilgili fikir alışverişinde bulunabilecek bir birey olarak görülmesi sebebiyle öğrenen rolünde öğretmenler, bu kendilerini araştırarak ve öğrenerek geliştirmelidir. Yani bu kurumlarda öğretmenler uzman, süreci yapılandıran ve her şeyi bilen kişi rolünden sıyrılarak süreç içerisinde çocuklar ile birlikte araştırmalı, keşfetmeli ve öğrenmelidir (Filippini ve Ferrari, 2012; İnan, 2012).

Araştıran rolünde öğretmen, her şeyi bilen rolünden sıyrılarak çocukların öğrenmelerine fırsatlar sunan, bilgileri ilişkilendirmesinde destek olan, meraklı, araştırmacı ve gözlemcidir (Filippini ve Ferrari, 2012). Bu gözlemlerinden oluşan dokümanları çocukların ilgi, ihtiyaç ve meraklarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanırlar. Çocukların merakları yönünde neyi öğrenmek istediklerini bulup keşfetmelerine destek olmak amacıyla diğer meslektaşlarıyla ve pedagoğista ile iş birliği içerisinde araştırmalar yapar (Hewett, 2001; Rinaldi, 2006).

Yardım ve rehberlik eden öğretmen, her şeyi bilen değil bilgiyi yapılandırması için çocuğa yardımcı olan ve rehberlik eden rolündedir. Aynı zamanda çocukları gözlemleyerek ve dikkatli bir şekilde dinleyerek onlar için gerekli çevreler oluştururlar (Fraser ve Getswicki, 2002; Wexler, 2004). Bunun yanında proje sürecinde çocuk ile iş birliği içerisinde çalışarak onlarla yardımlaşır ve sürece dahil olurlar (Lewin-Benham, 2008).

2.1.5.4 Okul yöneticileri

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda hiyerarşik bir sistem olmadığından tüm personel iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Haftada bir kez okulun öğretmenleri, aşçısı, okulun kurucusu ve diğer personeller toplanarak bilgi alışverişi yapılır (Aslan, 2005). Okulun kurucusu da aynı zamanda proje sürecine dahil olarak görüşlerini öğretmenler ile paylaşır (Kayır, 2015).

2.1.6 Reggio Emilia Yaklaşımında Ailenin Rolü

Reggio Emilia eğitimcileri çocukların haklarını savunmakla beraber ailelerin de hakları olduğunu kabul etmekte ve bu haklara saygı duymaktadır (Follari, 2011). Reggio Emilia yaklaşımında çocuk-öğretmen-aile unsuru önemli bir yere sahip olmakla birlikte, bu unsurların iş birliği ve etkileşimiyle süreç ilerlemektedir. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda aile ziyaretleri yapılır, toplantılar düzenlenir, program kapsamında ailelerin fikirleri alınır. Bunun yanı sıra ailelerin ev adresi, telefon numaraları diğer ailelerle paylaşılarak daha geniş bir etkileşim ağı oluşturulabilir (Gandini, 1997; Öztürk, 2004).

Öğrenme çocuğun bulunduğu her ortamda gerçekleşir. Aile ortamı da bunlardan biridir. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda çocukların iç dünyalarını, yaşantılarını çözümlmek adına aile ile olan iş birliği çok önemsenir ve bu sebepten aileler günlük eğitim akışına entegre edilir. Eğitimcilerin, okul idarecilerinin ve ailelerin çocuklarına yönelik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla birlik içinde olması önemlidir (Öztürk, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımında çocukların ilgilerini çeken samimi bir ortam olmasından dolayı çocuklar okuldayken kendilerini evlerindeymiş gibi hissederler. Bu sebepten okul çocuk için bir ev olarak görülmüş ve ailelerin de o evin bir üyesi olduğu düşünülmüştür (Öztürk, 2006). Okullarda süren aktivitelere aileler çok istekli, ilgili ve heyecanlı bir şekilde katılım sağlarken hem çocuklarının hem de okulun gelişmelerine katkıda bulunacaklarına inanırlar. Ailelerin bu özverili katılımı öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri için destekleyici bir unsur olmuştur (Dündar, 2007).

Reggio Emilia yaklaşımında iki ayda bir aile katılım çalışmaları, toplantılar yapılmakta, öğretmen-aile iş birliği sağlanmakta ve aileler sürece dahil edilerek aynı zamanda okulu yöneten kişilerin arasında yer alıp çocukların öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır (Billman ve Sherman, 2003; Dever ve Falconer, 2008; Filippini ve Ferrari, 2012). Yaklaşımında okul-aile etkileşimi temel alınarak yapılan bu çalışmalarla birlikte bir aile oldukları bilgisini vermektedirler (Gilman, 2007; Öztürk, 2006).

Çocukların bakıma ihtiyacı olduğunu ve gelişim süreçlerinde kendilerinin katkıda bulunmaları gerektiği, bu süreç içerisinde aileler de yer aldığından onların okul ile etkileşim halinde olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Gandini, 1993; Akt. Gilman, 2007). Aileler öğrenme sürecine gönüllü olarak katılım sağlamış, sadece kendi çocukları ile değil diğer çocuklar ile de ilgilenmişlerdir (Gilman, 2007). Aynı zamanda sadece çocukların gelişim alanlarını takip etmekle kalmayıp, çocuğun ilgi ve meraklarını okul personelleri ile paylaşarak planlama sürecine ve değerlendirme aşamasına katkıda buldukları görülmüştür (Amus, 2006).

Ailelerin okul ile iş birliği halinde olup sürece dahil olması öğretmenler tarafından bir tehdit olarak değil aksine deneyimlerin ve tecrübelerin birleşmesi, farklı bakış açılarının ortaya çıkması olarak görülmüştür (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Ailelerin ve öğretmenlerin fikir ayrılığı yaşadığı durumlarda ise farklı bir eğitim yolu ortaya çıkar. Bu nedenle eğitimciler aileler ile olan etkileşime büyük önem verir (Spaggiari, 1993; Akt. Gilman, 2007).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda karar verme sürecinde ailelerin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları beklenmiştir. Çocukları bu okullarda olmayan aileler hatta çocuğu olmayan aileler de Reggio Emilia okullarında öğrenme sürecine dahil olabilmektedir. Bu okullarda aileler için planlanmış eğitimler bulunmaktadır (Amus, 2006). Ailelerin materyal desteği sağlama, bahçe düzenleme, tatil partileri, geziler, kutlamalar gibi süreçlerde okula katkı sağladıkları görülmektedir. Reggio Emilia okulları her zaman ailelere kucak açmıştır. Yaklaşımında toplumun ve kültürün bir ögesi olarak görülen okulları, bölge halkı sahiplenmiş ve bu okulların gelişimi için katkıda bulunmuşlardır (Sadioğlu vd., 2010). Bu okullarda yapılan çalışmaların görselleri, ortaya çıkan ürünler, fotoğraflar, öğretmenlerin kayıt altına aldığı notların okulun birçok alanında sunulması ile aileler süreç içerisinde neler

yaşandığına dair fikir edinirler ve aile katılımını artıracak ortam sağlanır (Öztürk, 2006; Şahin Sak, 2014)

Fraser ve Getswicky (2002), yaklaşım kapsamında aileler ile etkileşimde önemli olan unsurları altı maddede açıklamıştır. Bunlar; ailelerin beklentilerinin açık ve net olmasının sağlanması, çocukların okul içindeki gelişimleri ile ilgili ailelere bilgi akışının sağlanması, ailelerin okul içerisinde bulunduğu zamanlarda rahat hissetmelerinin sağlanması, ailelerin farklı değerlere sahip olabileceği fikrinin kabul edilmesi, ailelerin sürece dahil olmalarını sağlamak amacıyla yaratıcı yollar bulunması, onların objektif ve dürüst bir şekilde dinlenerek iletişimin sağlanması şeklindedir.

2.1.7 Reggio Emilia Yaklaşımında Çevre ve Ortamın Önemi

Reggio Emilia yaklaşımında çocukların, eğitimcilerin ve ailelerin içerisinde yer alacakları ortamın önemli bir yere sahip olması aynı zamanda çocukların öğrenme sürecini ve gelişimlerini destekleyen önemli bir unsur olması sebebiyle çevre üçüncü öğretmen olarak kabul edilmektedir (New, 2007; Wexler, 2004). Toplumun beklentisi olarak görülen iyi bir ortamda öğrenme sürecinin ilerlemesi aynı zamanda hak olarak da görülmektedir. İyi bir ortam, öğretmenlerin yanı sıra ailelerinde rahat hissedebilecekleri, çocukların zengin duyuşal tecrübeler ile karşı karşıya kalabilecekleri bir ortamdır (Thornton ve Brunton, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda program ve işleyişin birbiriyle ilişkili olduğu bir çevre düzenlemesi mevcuttur. Bu sayede yaklaşımın ilkeleri temel alınarak öğrenme sürecine dahil olan bireylerin etkileşim halinde olabileceği ortamlar oluşturulur (Gandini, 1997). Bu ortamlar çocukların projelerini devam ettirebilmesini sağlamalı, çocukların ilgisini çekmeli, yaratıcılıklarını desteklemeli, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda araştırmalarına, inceleme yapmalarına ve keşfetmelerine zemin hazırlamalı, çevresindekilerle etkileşime girmesi için fırsatlar sunmalıdır (Rinaldi, 1998; Akt. İnan, 2007). Bu okulların girişinde ‘‘piazza’’ olarak adlandırılan meydan ve sanat atölyeleri fiziksel çevre için önemli iki özelliştir (Nutbrown ve Abott, 2001). Okulun girişi direkt olarak piazza alanına açılır ve sınıflar bu alana bağlıdır. Burası çocukların ortak buluşma alanıdır. Oyun oynama, etkinlikleri sürdürme alanı olarak da tanımlanır (Gandini, 1997). Aynı zamanda bu alanda ailelerin

ve çocukların sosyal etkileşimini sağlamak amaçlanmıştır (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2009).

Atölyeler çocukların görsel alanda ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda araştırmalar yaptıkları bölümdür. Sınıfların içinde bulunan mini atölyeler ise proje çalışmalarının devam ettirildiği yerlerdir. Reggio Emilia yaklaşımında estetiğe ve yaratıcılığa önem verilmesinden dolayı atölyeler önemli bir yere sahiptir (Cooper, 2012; Morrison, 2011).

Üçüncü öğretmen olarak kabul edilen çevre düzenlenirken iş birliği, açıklık, iç dünya ile kısıtlı kalmayıp dış dünyayı yansıtma, esneklik, aktif öğrenme, estetiklik gibi ilkeler temele alınır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Çocuklar kendi istekleri doğrultusunda yeniden düzenleyebilecekleri, değiştirebilecekleri ortamların olmasından keyif alırlar (Akar Gençler, 2014). Gerektiğinde çocukların yalnız kalabilecekleri gerektiğinde akranlarıyla etkileşime geçebilecekleri ortamların sunulması önem taşımaktadır (Ellis ve Strong, 2007). Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukları provoke edecek, ilgilerini çekip meraklarını güdüleyecek bir ortam sunulur (Fraser ve Gestwicki, 2002). Bu ortamlarda bulunan materyaller birbiriyle ilişkili bir şekilde düzenlenir. Çocuklar ilgilerini çeken materyalleri seçip kullanma hakkına sahiptir. Malaguzzi bu ilişkiyi pazardaki müşteriler ve tezgahlar arasındaki ilişkiye benzetmiştir (Gandini, 1997). Bu okullarda karanlık ve estetik olmayan çevreler değil çocuğun haklarının ön planda tutulduğu, zengin tecrübeler edinebileceği, seçimler yapabileceği, araştırıp keşfedebileceği bitkilerle kaplı doğal bir çevre mevcuttur (Hall vd., 2010; Morrison, 2011; Temel, 2005). Doğaya önem veren bu yaklaşımı sahip okulların koridorlarında, bekleme alanlarında, sınıflarda, piazza alanında birçok bitki bulunur (Aslan, 2005). Doğal çevre çocukları yaşamın karmaşasından uzaklaştırıp, kendinin farkına varmasını, bağımsızlık duygusunun gelişmesini sağlar (Wilson ve Ellis, 2007). Bu çevre aynı zamanda kişisel olup, çocukların çalışmaları, yapılan çalışmaların fotoğrafları ve öğretmenin notları ile çevrelenip, okulun her alanında karşımıza çıkabilir (New, 2007). Çocuklar bu çevrelerde istekleri doğrultusunda bireysel ya da grup halinde çalışabilirler (Fraser ve Gestwicki, 2002). Bu çevrede plastik malzemeler yerine doğada var olan geri dönüştürülebilir malzemeler, sakinleştirici renk uyumları, mumlar, aynalar, ışıklı masalar bulunmaktadır (Amus, 2006; Bennet, 2001). Reggio Emilia okullarında dal,

kozalak, bitki, yaprak gibi doğal materyaller, tekerlek, bilgisayar, cam şişeler, borular gibi geri dönüşüm malzemeleri, birçok farklı renkte kağıt ve kalem gibi renkli materyaller, ayna, ışıklı masa, fenerler gibi perspektif tanıtma malzemeleri bulunmaktadır. Bu malzemelerin temin edilmesinde Remida kurumlara destek olmaktadır (Kang, 2007).

Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında oluşturulan çevre de ışığın önemli bir yeri vardır. Bu sebeple doğal ışığın kullanılabilmesi amacıyla büyük pencereler bulunmakta, yapay ışıktan da faydalanmak amacıyla da projeksiyon, ışıklı masalar ve özellikle ayna kullanılmaktadır Pencerelerden içeriye giren ışık çocukların elinde bulunan renkli camlar sayesinde görsel bir şölen oluşturur (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Öğrenme süreci boyunca çocukların bol etkileşimde olabileceği ortamların olması onların gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir (New, 1993). Fiziksel çevrenin dış dünyayı yansıtması ilkesi temele alınarak doğal ve o toplumun kültürüne özgü materyallere sık sık rastlanmaktadır. Bu malzemeler öğretmenler tarafından çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde yerleştirilir. Yani fiziksel çevre çocuklara göre esnek bir şekilde değiştirilip düzenlenebilir (Thornton ve Brunton, 2015).

2.1.8 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Programı

Reggio Emilia yaklaşımında yapılandırılmış bir program yerine çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha çok materyaller, öğrenme ortamı üzerine odaklanmış esnek bir program vardır (Temel ve Dere, 1999). Çocuklarla birlikte projeler üzerinde veya program kapsamında çalışma tekniği olarak bilinen “progettazione”, Reggio Emilia yaklaşımında benimsenen programın adıdır (İnan, 2009). Bu terim İtalyanca tasarlamak, projelendirmek anlamını taşıyan “progettare” kelimesinden türemiştir ve gözlem, inceleme, plan yapma, araştırma ve keşfetmeden ortaya çıkan ilişkili bir anlam ağına sahiptir. Progettazione, ortaya çıkan düşüncelerin incelenip, araştırılıp, keşfedilmesi için esnek bir planlamanın yapılması, yapılan bu planlamanın çocuğun çevresindeki bireylerin iş birliği içinde tasarlanmasıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımını benimsemiş okullarda fiziksel ortam ve program durağan değil aksine çocukların ihtiyaçlarına göre esneyip değişebilen bir özelliğe sahiptir (İnan, 2009). Program çocukların duygu ve düşünceleri kapsamında ilgi duyup

merak ettikleri araştırma konuları ile ilgili en çok öğrenme imkanının yakalanabileceği bir şekilde hazırlanır (Dever ve Falconer, 2008). Öğretmenler plan yapmadan önce çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve meraklarını ortaya çıkarmalıdır (Şahin, 2019). Öğretmenler tarafından sürdürülen bu program kendiliğinde ortaya çıkan program şeklinde de anılmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkan bu program çocukların meraklarını desteklemeli, inceleme, gözlem ve araştırma yapmalarına ortam hazırlamalı, keşfetmelerine fırsat sunmalıdır (Ezmeçi ve Akman, 2015). Yani program öğretmen tarafından değil çocukların merakları, ilgileri tarafından yönlendirilir. Günlük plan yapılırken çocukların fikirlerini ortaya çıkarmak, yaratıcılıklarını desteklemek, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, çocuklara kendi planlarını hazırlamaları için fırsatlar sunulur (Ezmen ve Akman, 2016). Esnek olan bu program çocuklara tek başına, küçük grup ya da büyük grup şeklinde çalışma fırsatları sunar (Schroeder Yu, 2008). Program içerisinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, proje çalışmaları, Türkçe ve dil etkinlikleri, geri dönüşüm materyalleri ile çalışma, projeksiyon kullanımı ile yapılan çalışmalar, matematik çalışmaları gibi aktiviteler yer almaktadır (Amus, 2006).

Kendiliğinden oluşan bu program sonuç odaklı değil süreç odaklıdır. Öğrenme süreci çocukların merakları üzerine sorduğu sorular ile başlar, ilgileri hangi konu üzerinde yoğunlaşıyorsa proje için seçilir (Yamzon, 1999). Bu süreç genellikle her gün yapılan “çember saati”nde başlar, gün bu sürede planlanır (Ekinci ve Hamurcu, 2004). Bir fikir üzerine tartışılırken öğretmen çocukları, çocuklar da öğretmeni dikkatli bir şekilde dinler ve gözlemler. Dinleme sürecinde önceden verilmiş olan kararların değişikliğe uğratılması gerekebilir bu yüzden öğretmenler esnek olmalıdır (Clark, Kjørholt ve Moss, 2005) Yapılan bu tartışmalar sürecin nasıl ilerleyeceği ile ilgili fikir verir. Program kapsamında belirlenen proje konusu ile ilişkili olarak tüm etkinlikler planlanır. Örneğin; bitki konulu bir proje sürecinde, tüm etkinlikler bu konu çerçevesinde hazırlanır, geziler düzenlenir, kitap okuma gibi çalışmalar yapılır (Ak ve Malak, 2006).

İtalya’da yemek kültürü önemli bir yer aldığından çocukların yemekleri severek yemesi, sorumluluklarının farkına vararak yerine getirebilmesi, arkadaşlarıyla etkileşim halinde vakit geçirebilmesi amacıyla çocuğa verilen günlük sorumluluklar bulunmaktadır. Yemek sırasında masayı hazırlamak, arkadaşlarına yemeklerini servis

etmek, yemek bittiğinde masayı toplamak gibi aktiviteler çocuklara farklı öğrenme fırsatları yaratır (Bennett, 2001).

Program süreci, çocukların çalışmalarını, aralarında geçen konuşmaları dikkatle dinleme ve gözleme, bu konuşmaları ses kaydı, fotoğraf veya video aracılığıyla kayıt altına alma ya da not alarak belgelendirme, süren çalışmalar doğrultusunda çocukların ilgi duyduğu şeyleri anlayabilmek adına yorumlama ve ortaya çıkan bu ilgiler arasından seçim yaparak karar verme, yapılan seçimler üzerinde planlama yapma, bu planlar üzerinden çocukların tepkilerine dair beyin fırtınası yapma, çevreyi yapılan seçimler doğrultusunda hazırlayıp çevreyle etkileşime girmeleri için fırsatlar sunma, süreç içerisinde yaşanan tıkanmalarda rehber olma ve çocukların eylemlerini dinleyip gözlemleyerek çıkarım yapma aşamaları ile tamamlanır (Scheinfeld, Haigh ve Scheinfeld, 2008)

Edwards'a (2012) göre programın süreç odaklı olması sebebiyle çocuklar belirli testlerden geçerek ya da puan verilerek değerlendirilmezler. Çocuklar öğrenme süreci içerisinde öğretmenler tarafından dikkatle gözlemlendiğinden çocukların gelişimleri hakkında birçok bilgiye sahip olmaktadır. Bu gözlemler, çıkarımlar, yapılan çalışmalar aileler ile paylaşılarak, çocuk hakkında süreç değerlendirmesi yapılır.

2.1.9 Reggio Emilia Yaklaşımında Proje

Okul öncesi eğitim programı, öğrenme sürecinde çocuğun aktif rol alarak, merkeze konulduğu bir sistemi benimser (Kandır ve Kurt, 2010). Reggio Emilia yaklaşımında da kendiliğinden gelişen program anlayışı hakimdir ve bu program proje temelli eğitim sürecinde sık sık kullanılmaktadır. Proje temelli yaklaşım sadece bilginin yapılandırılmasını ve becerinin gelişimini değil duygusal, bilişsel, ahlaki tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaç edinir (Kashin, 2007).

Reggio Emilia yaklaşımını temel alan okullarda çocuklar ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda araştırma, gözlem yapma ve keşfetme süreçleri proje çalışmalarısıyla ilerlemektedir (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014). Çocuklar araştırmaları sırasında edindikleri bilgiyi arkadaşlarıyla paylaşarak tartışır ve gerekliyse bilgiyi yeniden yapılandırır (Kim, Farr ve Darling, 2009). Bu projeler sayesinde çocuklar daha derinlemesine gözlem yapar ve araştırır (Mesher ve Amoriggi, 2001). Çocukların

ilgileri doğrultusunda başlayan proje süreci öğretmeninde rehber olması, desteklemesi ve gözlemleriyle devam eder (Gilman, 2007). Proje süreci önceden belirlenmez. Bu ilgi ve ihtiyaçlara göre kısa süreli ya da uzun süreli projeler olarak devam eder (Mesher ve Amoriggi, 2001). Bir proje bir hafta da sürebilir bir yıl da sürebilir. Bu süreç çocukların ilgileri doğrultusunda kendi hızlarına göre belirlenir (Mesher ve Amoriggi, 2001; Bennet, 2001).

Proje süreci ile ilgili belirlenmiş bir sistem olmamasına rağmen dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Süreç, projeyi planlama ve projeye başlama, uygulama ve sonuçlandırma olmak üzere üç ana başlık altında incelenebilir (Şahin, 2019). Projeyi planlama sürecinde soru sormak önemli bir yere sahiptir. Doğru sorular ile çocukların hayal dünyalarına inilir ve meraklar bu sorular sayesinde gün yüzüne çıkar (İnan, 2009). Daha sonra çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan konu ile ilgili fikirler üretilerek bir zihin haritası oluşturulur. Bazen yapılan bir gezi sırasında bazen bir oyun sırasında ortaya çıkan durumlar projeye zemin hazırlayarak bu zihin haritasının temel konusunu oluşturabilir (Hewett, 2001). Bu haritaya çocukların öğrenmek istedikleri, ortaya çıkan konunun içeriği, kavramlar, yapılacak aile katılımları, gezi düzenlemeleri planlanarak yerleştirilir. Bu düzenleme yaklaşımdaki programın esneklik özelliğinden kaynaklı olarak süreç içerisinde değişikliğe uğrayabilir. Bu aşamalar tamamlandıktan sonra projeye başlanır (Balat ve Önkol, 2010). Projeyi uygulama sürecinde ise ortaya çıkan konu kapsamında düzenlenen gezilerde çocuklar gözlem, inceleme, araştırma ve keşif yapar. İnceleme ve keşif sürecinde çocukların yaratıcılıkları da geliştiğinden projeler sayesinde çocuklar eleştirel düşünerek farklı bakış açıları kazanırlar (Thornton ve Brunton, 2015).

Yapılan araştırmalar sonucunda çocuklar, edindikleri bilgiyi sunmak amacıyla resim çizme, drama yapma, oyun oynama gibi birçok farklı yol kullanırlar (Balat ve Önkol, 2010). Projeyi sonuçlandırma aşamasında sürece dair bir afiş, üç boyutlu bir çalışma ya da bir drama gibi herhangi bir ürün ortaya çıkabilir. Son aşamada ortaya çıkan bu ürünler kapsamında duygu ve düşünceler, yaşanılanlar, değiştirilmesi gerek kısımlar üzerinde tartışılır ve yeni projeye zemin hazırlayacak düşünceler paylaşılır (Erdem, 2002; Saracalaoğlu, vd. 2006).

Verimli bir proje çalışması çocukların kişilik gelişiminin yanı sıra akranlarıyla yaptığı iş birliği sayesinde etkileşim kurmasına, ilgi ve merakının peşinden giderek araştırma yapmasına, sorumluluk bilincini kazanmasına, girişimci olmasına sebep olur . Böylece hedeflenen kazanımların yerine getirilmesine fırsat sunar (Kalıpçı, 2008; Şahin, 2019).

2.1.10 Reggio Emilia Yaklaşımında Dokümantasyon

Reggio Emilia yaklaşımının önemli noktalarından birisi de dokümantasyondur. Dokümantasyon öğretmenin gözlemleri, kayıt altına aldığı ses kayıtları, fotoğraf ve videoları, öğretmenin yorumları, ortaya çıkan ürünleri kapsayan bir sunumdur (Amus, 2006). Yani öğrenme sürecinde yaşananların bir göstergesidir (Kayır, 2015). Bu yaklaşımı benimseyen okullarda öğrenme sürecini ortaya çıkarmak, sınıf ortamını düzenlemek, açık ve net durumlar oluşturmak ve çocukların gelişim sürecini izleyebilmek amacıyla dokümantasyona yer verilmektedir (Özdemir, 2013). Bu dokümantasyon ile birlikte öğretmenler de süreç içerisine kendilerini fark etme ve değerlendirme fırsatı bulurlar (Kayır, 2015). Aynı zamanda dokümantasyon, okullarda sık sık rastladığımız yıldızlarla, kalplerle süslenen panolardan farklı olarak öğrenme sürecine ilişkin birtakım açıklamaların yer aldığı, çalışmaların birbiriyle ilişkisinin anlatıldığı, öğretmenlerin sürece yönelik gözlemlerinin ve yorumlarının bulunduğu bir sunum şeklidir (Ganus, 2010).

Dokümantasyonlar sayesinde öğretmenler ve çocuklar öncesinde neler yaptıklarını inceleyip, hatırlayıp, üzerine tartışma fırsatı bulur. Bu sayede çocuklar süreç içerisinde kendilerini görme fırsatı bularak takdir edilme hissini yaşar, olaylar arasında karşılaştırma yapar, küçük ve büyük motor becerilerini geliştirir, olayları kronolojik sıraya göre sıralar ve farklı bakış açıları kazanırlar (Linder, Powers Costello ve Stegelin, 2011). Bunun yanında dokümantasyon, bir sonraki gün yapılacak olanlarla ilgili bilgi verir (Öztürk, 2004). Öğretmenler öğrenme süreci içerisinde dokümantasyonu hazırladıkları için, süreç içerisinde çocuklar kadar onlar da merak ettikleri sorulara cevap arama fırsatı bulur, olaylar arasında karşılaştırma yapar ve farklı bakış açıları kazanırlar (İnan, 2012).

Dokümantasyon, okul içerisinde devam etmekte olan proje çalışmalarını sunarken aynı zamanda geçmişte yapılan çalışmalar ile ilgili de bilgi verir. Bu sayede dokümantasyonu inceleyen bireyler okulun geçmişine doğru bir yolculuğa çıkar (Super ve Harkness, 1986). Bunun yanında Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda çocuklar önceden belirlenmiş testlerden geçerek bir değerlendirme sürecine dahil olmazlar. Aksine süreç içerisinde yaşanan tecrübelerin farklılığı gözlemlenir, bunlar olduğu gibi aktarılıp yorumlanır ve süreç değerlendirmesi yapılır. Yani dokümantasyon çalışmaları aynı zamanda inceleyenlere çocuğu olduğu gibi görme fırsatı da sunar (Dahlberg, Moss ve Pence, 1999).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda, öğrenme süreci araştırma, inceleme, gözlem ve keşfetme ile geçer. Okul, öğretmen ve çocuk için bir araştırma merkezidir. Dokümantasyonlar da bu araştırma sürecinin ortaya dökülmesine, dışarıya yansıtılmasına yardımcı olur. Öğrenmeyi gün yüzüne çıkararak görünür kılmak, yapılabilecek çalışmaları belirlemek, öğretmenin mesleki ilerleyişine katkıda bulunmak ve öğrenme sürecinde öğrenmenin duygusal taraflarını belirtmek dokümantasyonun amaçları arasındadır (Schroeder Yu, 2008). En önemli özelliklerinden birisi de öğrenme süreci devam ederken kişinin o süreç içerisinde bilgiyi nasıl yapılandığı, hangi yollardan geçtiğini görmesi açısından kişiye olanak tanınmasıdır. Kişi kendi kendini değerlendirme fırsatı bulur (Nicolosi, 2017; Akt. İmir, 2018).

Reggio Emilia yaklaşımı süreç odaklı olduğundan dokümantasyonda, öğrenme süreci boyunca yapılan gözlemin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler bu süreci kayıt altına alırken gözlemi nasıl yapması gerektiği ve neden gözlem yaptığı ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Dokümantasyon sürecinde öğretmene ait yorumlar yer aldığından onun bakış açısı da önemlidir. Bu yorumlama sürecinde diğer öğretmenlerle müzakerede bulunulması önerilir (Filippini ve Ferrari, 2012).

2.1.11 Reggio Emilia Yaklaşımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.1.11.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aydemir Özalp ve İnan (2020), çalışmasında ‘‘Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimlerini’’ incelemiştir. Araştırma nitel araştırma olup, olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak 20 öğretmenin verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin süreç içerisinde araştırmacı, organizatör, rehber ve öğrenci gibi rollerini ifade ettikleri, çocukları ise meraklı, özgür, yaratıcı ve sosyal gibi ifadelerle betimledikleri belirlenmiştir. Günlük eğitim akışlarında atölyeleri, okul bahçesini ve sınıf ortamını kullandıkları, alan gezilerine önem verdikleri görülmüştür. Çocuğun öğrenme sürecinde çevresindeki bireylerin önemine vurgu yapılarak aile, öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen iletişim vurgu yapılmıştır. Proje çalışmalarının genellikle çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda ilerlediği, hazırlanan dokümantasyonun çocukların gelişimlerini gözlemleme, ilgilerini anlama, sınıf içindeki etkileşimleri görebilme gibi amaçlar, bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardandır. Fakat çalışmadaki katılımcılar dokümantasyonun gerektirdiği tekrar gözden geçirme aşamasını tamamladıklarına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin süreç içerisinde belirli bir programın olmamasından, zaman yetersizliğinden, yaşanan materyal yetersizliğinden, öğretmen sayısındaki eksiklikten dolayı birtakım zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Özenç ve Kargı (2022), çalışmasında Reggio Emilia yaklaşımını temel alan okullardaki ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların pedagojik dokümantasyon yöntemi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma olup eylem araştırması deseninde yürütülmüş olup çalışma grubunda 4 yaşında 17 çocuk, 17 anne/baba ve 2 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veriler yansıtıcı günlük ve görüşmeler yoluyla toplanarak içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmada pedagojik dokümantasyon sayesinde okul ile arasında etkileşimin arttığı, ebeveynlerin çocuklarının gelişim süreçlerini, öğrenme aşamasında edindikleri tecrübeleri pedagojik dokümantasyon ile edindikleri belirlenmiştir.

Şahin Sak (2014), ‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri’ isimli çalışmasında çalışma grubunu ‘Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar’ isimli dersi alan 30 öğrenci oluştururken, öğrencilerden alınan veriler yansıtma raporu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinden sonra olumlu, olumsuz yönler ve Türkiye içinde uygulanabilirliği adı altında üç tema oluşturulmuştur. Reggio Emilia yaklaşımında sanatın ön planda tutularak çocukların yaratıcılıklarını destekliyor olması, aile ile kurulan iş birliklerinin önemli bir yer sahip olması, yaklaşımın çocuğu merkeze alması, yaklaşım kapsamında uygulanan projelerde grup çalışmalarının yer alması, esnekliğe sahip programların

bulunması gibi özelliklerin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Yaklaşımın olumsuz yönleri ise sanatın ön planda yer almasının ayrıntılara odaklanma gerektirmesi ve bu yüzden zaman kayıpları yaşanması, çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda kendiliğinden oluşan esnek programın yer alması, yaklaşımın maliyetli olması gibi durumlar olarak ifade edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanabilirliği konusunda ise sınıf mevcutlarının fazla, yaklaşımın maliyetli olması, sanatın ve estetiğin ön planda tutularak akademik becerilerin arka planda kalması, yaklaşımda aile katılımlarının büyük önem taşıması fakat Türkiye’de bu katılımı sağlamanın zor olması gibi durumlardan dolayı Türkiye’de uygulanabilirliğinin zor olduğu belirlenmiştir.

Nasin (2019), ‘‘Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Yeni Nesil Öğrenme Ortamlarına Yansıması: Reggio Emilia Okulları Örneği’’ çalışmasında yurt dışında yer alan 10 okul kullanılmıştır. Gözlemlenen bu okullarda öğrenme sürecinin sadece sınıf içi ile sınırlı kalmayıp okulun her alanına yayıldığı, bu alanların çocukların hareketlerini kısıtlamayacak, çocuklara seçim özgürlüğü sunacak alanlar olduğu belirlenmiştir. Özellikle sınıfların piazza alanına açılıyor olması sınıf içi ve sınıf dışı arasında ilişkinin kurulduğunu, bu çevrelerin sadece eğlenme amaçlı olmadığını aynı zamanda çocukların doğa ile iç içe olmasını sağladığını göstermiştir. Bunun yanında çeşitli çevrelerde yaparak yaşayarak öğrendikleri, sosyal etkileşim sağladıkları da belirlenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Yaklaşımın benimsendiği okullarda doğayla iç içe geçmiş bahçelerin bulunması, çocukların erken çocukluk döneminde çevre bilincine sahip olmasına sebep olduğu analiz edilen bulgular arasında yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında ışığın büyük öneme sahip olmasından dolayı, doğal ışıktan faydalanabilmek amaçlı çatı fenerleri yer almaktadır.

İmir (2018), ‘‘Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Uygulamasının Okul Öncesi Çocuklarının Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi’’ isimli çalışmasında nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılarak karma model uygulanmıştır. Çalışma grubu elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak, farklı iki anaokulu içinden iki sınıf belirlenmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyon çalışmalarının çocukların bilişsel becerilerini etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmada çocukların kurulan dokümantasyon alanlarıyla etkileşim halinde bulunmasının ‘‘üst düzey yansıtıcı düşünme’’ becerilerini desteklediği varılan sonuçlar arasındadır.

Aydemir Özalp (2016), ‘‘Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması’’ isimli çalışması nitel

bir araştırma olup araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunda ise 20 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Toplanan bulgular tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımının ilk kez lisans dönemi sırasında derslerde, görev yaptıkları okullarda ya da kendi araştırmaları ile duydukları belirlenmiştir. Yaklaşımı ilk kez duyan öğretmenlerin devam eden süreçte stres, kaygı, korku yaşadıklarını bunu yanında merak duygularının ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşımı benimsemesindeki en önemli faktörün yapılan hizmet içi eğitimler olduğu sonucuna varılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında hazırlanan programlarda çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu, esnek bir özelliğe sahip olduğu ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığı belirlenmiştir. Yaklaşımındaki çocuk modelinin özgür, meraklı, sosyal olduğu, öğretmen modelinin ise araştırmacı, organizatör ve meraklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Akar Gençer (2014), "Reggio Emilia Temelli Projelerin Anaokuluna Giden Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmasında 6 yaşındaki 18 çocuğun yer aldığı nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında yer alan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından ortaya çıkan projelerin yaratıcı düşüncelerini destekledikleri, çocuklara meraklarının peşinden gitme fırsatları sunduğu belirlenmiştir. Çocukların düşüncelerini ortaya koyma ve onları geliştirme fırsat verildiğinde kendi merakları peşinde keşifler yaparak sorularına cevap bulabilecekleri, özgün etkinliklerle bunların desteklenebileceği varılan sonuçlar arasındadır.

Dereli (2013), "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isim çalışmasında nitel ve nice yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 68 öğretmen yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımını temele alarak uygulamalar yapan öğretmenlerin ifade özgürlüğüne olan farkındalıklarının arttığı, bu farkındalığı öğrenme süreci ile ilişkilendirdikleri, bunun yanında çocuk haklarına olan farkındalıklarının da arttığı belirlenmiştir. Dokümantasyon eğitiminin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarma, bunları öğrenme sürecine entegre edebilme gibi imkanlar sağladığı ifade edilmiştir. Eğitim sonucunda, öğrenme sürecinde amaçlanan kazanımların çocuklarda görülmesi sonrasında ailelerle paylaşılması, bu paylaşım sırasında demokratik ve karşılıklı etkileşimlerin sağlanması varılan sonuçlar arasındadır.

2.1.11.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Baldacchino (2011), çalışmasını Reggio Emilia yaklaşımını temele alan üç anaokulunda sürdürmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup öğretmenler, kurum yöneticileri ve ailelerle görüşmeler yapmış bunun yanında kurum içinde de gözlemler yapmıştır. Çalışmadaki amacı yaklaşımın ilkelerini programlarına nasıl entegre ettikleri, kurumların hedefleri, yaklaşımı uygulama aşamasından nelere destek oldukları, süreçte yaşanan zorluklar ve yaklaşımdan elde edilen faydalar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda dokümantasyon belgelerini oluşturmak amaçlı günlük tutulan kayıt formlarının bulunduğu ve bu formların ebeveynlerle paylaşıldığı, dokümantasyon panolarını oluşturmak amaçlı okul duvarlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Oluşturulan bu dokümantasyonların çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmak için öğretmenlere yol gösterdiği, sergilenen dokümantasyon belgelerinin çocukları heyecanlandırdıkları, sınıf içindeki varlıklarının, değerlerinin farkına vardıkları varılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin sürece adapte olmada, yaklaşımın ilkelerini benimsemeye, yaklaşımın gerektirdiklerini uygulamada istekli olmadıkları yaşanan zorluklar arasında yer alırken öğretmenler tarafından yaşanan en büyük zorluğun zaman kısıtlılığı olduğu sonucu yer almaktadır.

Stegelin (2003), çalışmasında yağmur ormanları ile ilgili Reggio Emilia yaklaşımını temel alan bir proje çalışması yaparak, fen eğitiminin bu yaklaşım aracılığıyla verilmesine yönelik bir araştırma yapmayı amaç edinmiştir. Araştırma esnasında çocukların hazırlanan dokümantasyon ile etkileşime geçtikleri her an araştırmacı tarafından fotoğraf, video, ses kaydı vb. gibi araçlarla kayıt altına alınmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında yer alan, çocuğun süreç içine dahil edilmesi, doğa ile iç içe olma, çocukların öğrenme sürecinde kendi merakları ve ilgileri doğrultusunda gözlemler, keşifler yapması, değerlendirme çalışmalarında kullanılan dokümantasyonlar gibi ilkelerin fen eğitiminde de kullanılabilmesi varılan sonuçlar arasında yer almıştır. Bu araştırmada çocukların dokümantasyon ile olan etkileşimleri incelenirken , bu etkileşimin kimi zaman çocuklar tarafından sağlandığı kimi zaman da öğretmenlerin rehberliği eşliğinde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Guyevskey (2006), çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanmış olup, çalışma grubundaki 8 çocuk ile birlikte uzun süreli bir proje yürütmüştür. Araştırmada, yapılan

dokümantasyon çalışmalarının, esnek ve kendiliğinden oluşan programın öğrenme sürecine etkisini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini nasıl desteklediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Dokümantasyon sürecinin öğretmen rehberliğinde ilerlemesi ile çocukların kendi süreçlerini yönetebilme fırsatı buldukları, yapılan iş birliklerinin çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle aralarında etkileşimi sağladığını, bu sayede öğrenmelerin kolaylaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliğinde ise öğrenme ortamlarını zenginleştirme fırsatı yakaladıkları ve daha verimli bir öğrenme sürecinin sağlandığı varılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Linder (2013), çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak karma yöntemi tercih etmiş, çalışma grubuna 2.5-5 yaş aralığında yer alan 27 çocuk dahil etmiştir. Sınıf içerisinde gözlemci olarak yer almış, yapılan gözlemleri kayıt altına alabilmek için gözlem formu, görüşmeleri yaparken kullanmak amaçlı da görüşme formu kullanmıştır. Bunların yanında tutulan günlüklerle de verilerini toplamıştır. 1 ay boyunca çocukların öğrenme süreçlerine dahil olarak onlarla beraber dokümantasyon hazırlamış ve sonrasında hazırlanan dokümantasyonları çocuklarla birlikte incelemiştir. Bunlar esnasında gözlemlerini yapmış ve gözlemleri sırasında anekdot defteri kullanmıştır. Araştırmanın sonuna doğru da çocuklarla görüşmeler sağlayarak, dokümantasyon çalışmaları sırasında çocukların ilgi ve meraklarının daha çok ön plana çıktığı, dokümantasyonların paylaşımı aşamasında ise akranlarla etkileşim, iş birliği gibi sosyal becerilerin daha çok ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Sevey (2010), çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanmış ve 15 çocuk, 1 öğretmen ile araştırmasının çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmasını yaparken belirlenen anasınıfında uzun süreli gözlemler yapmış, bunun yanında da öğretmenler ile ve sınıf içindeki çocuklarla görüşmeler sağlayarak araştırma için gereken verileri toplamıştır. Çalışmada dokümantasyon sürecinin çocukların düşünce becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasını yaparken ilk olarak dokümantasyon yokken görüşmeler yapmış daha sonrasında dokümantasyon varken görüşmeler yapmıştır ve bu sayede çocukların süreci değerlendirebilme aşamalarını incelemiştir. Varılan sonuçlar arasında dokümantasyon çalışmalarının çocukların yaratıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğu yer almaktadır. Buna ek olarak dokümantasyon sürecinde öğretmenin rehberlik ediyor olmasının, çocukların hazırlanan belgeleri görmelerini ve fark etmelerini

sağlamasının, nasıl kullanılacağını öğretiyor olmasının bu beceriler üzerinde daha fazla etki yarattığı belirlenmiştir.

Hansen (2012), çalışmasında okul öncesi dönemde yer alan çocukların dokümantasyon ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Ve bu amaç doğrultusunda bir uygulama anaokulunda yer alan 2.5-5 yaş aralığında çocukların yer aldığı bir sınıftaki çocuklarla çalışmıştır. Aynı zamanda sınıfın öğretmeni de araştırmacının kendisidir. Araştırmacı görüşme yöntemini kullanarak çeşitli sorular eşliğinde verilerini toplamıştır. Çocukların yapılan çalışmalar arasından en beğendiklerini seçmelerini, eski yapılan bir çalışma ile şimdi yapılan bir çalışma arasından nasıl farklılıkları gözlemlediklerini ortaya çıkarmak amaçlı çeşitli görüşme soruları hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi kullanılarak kodları ve temaları oluşturulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda çocukların bazı dokümantasyon çalışmalarını hatırladıkları sonucuna varılmıştır. Dokümantasyon alanlarında yer alan belgelerde çocukların doğrudan cümleleri yazıldığında ve grup fotoğrafları bulunduğu hatırlamaların daha çok olduğu, yazılan yazılar öğretmen odaklı olduğunda ve fotoğraflar ne olmadığında hatırlanmaların daha az olduğu belirlenmiştir. Çocuklar dokümantasyonun yapılma amacının kendileri için olduğunu ifade etmeyip, aileleri ya da öğretmenleri için hazırlandığını dile getirmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi bölümü açıklanmıştır.

2.2 Araştırmanın Modeli

Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin süreç içerisindeki deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, olayların doküman analizi, gözlem gibi yöntemler kullanılarak bütüncül bir şekilde ele alınması şeklinde tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell ve Poth (1998), nitel araştırma desenini belirlenen problemin doğal ortamında açıklanmaya çalışılması şeklinde tanımlarken, Işıkoğlu (2005) ise nitel araştırmanın yapıldığı ortamı tanımlamaya ve sonuçlara olan yansımalarını ortaya çıkarmaya fırsat tanıdığını belirtmiştir. Nitel araştırma yöntemini tercih edilmesinin nedenlerinden biri katılımcıların deneyimlerinin ortaya çıkarılabilmesi ve yorumlama biçimlerinin ele alınmasıdır. Katılımcılar daha önceden belirlenmiş soruların bulunduğu testi işaretlemek ya da sınırlandırılmış sorulara cevap vermek zorunda değildir. Katılımcılara sınırlandırılmış sorular yerine açık ve esnek sorular yöneltilerek, katılımcılar dikkatli bir şekilde dinlenir, onlarla konuşulur ve gözlem yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya katılan katılımcılarla konuşma, onları dinleme, konuyu detaylı bir şekilde inceleme, tanıma ve anlama nitel araştırmanın önemli özelliklerindedir. Aynı zamanda incelenen bu konu kendi ortamında doğal olarak incelenmektedir (Saban ve Ersoy, 2017).

Nitel araştırmalarda toplanan veriler özenli bir şekilde incelendiği ve tümevarım yöntemi kullanılarak ortaya bir kuram bırakma yoluna gidildiği için araştırma kapsamında elde edilen verilere ait hipotezleri onaylamak, desteklemek ya da reddetmek gibi amaçlar bu araştırma yönteminde yer almamaktadır (Ekiz, 2003; Uzuner, 1999; Akt. Duran, 2009).

Nitel araştırma yöntemini kullanan araştırmacılar, çalışma grubu ile direkt olarak görüşerek verileri toplayan, çalışacağı alanda zaman harcayarak farklı bakış açıları kazanan, tecrübe edinen ve bunları verilerin analizini yaparken kullanan

kişilerdir. Yapılacak çalışma ile ilgili literatürün detaylı bir şekilde taranması ve çalışma konusunun anlaşılması, gözlemlerin yapılması, çalışma grubu ile etkileşim halinde olunması nitel araştırma yönteminde önemli bir yere sahiptir. Araştırmacı süreç içerisine doğal olarak dahil olduğundan, bu araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda kesin nesnellik beklenmez (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırmacı, çalışma grubunda yer alan katılımcıları kendi gerçeklikleri kapsamında algılamaya özen göstermiştir.

Nitel araştırmalarda her olay kendi ortamında şekillendiği için varılan sonuçların başka ortamlarda da görülmesini beklemek mümkün değildir. Bir ortamı bilişsel, sosyal, psikolojik olarak aynı şekilde tekrar oluşturmak imkansız olduğundan, bir ortamda yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulguların ve sonuçların da aynı olmasını bekleyerek genelleme yapmak güçtür. Nitel araştırmalar katılımcıların deneyimlerini ya da yaşadıkları olayları örnek olacak şekilde ortaya atabilir ve aynı alanla ilgili diğer araştırmalara fikir verebilir (Demirkol, 2012). Bu çalışmada da elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar, araştırmacının örneklemini oluşturan katılımcılar için geçerlidir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, bireylerin yaşamlarını yorumlama biçimlerini, tecrübelerine kattıkları anlamlarını ele alır. Bu araştırma deseni süreci merkeze koyarak anlamaya odaklanır ve veriler gözlem, doküman analizi ve görüşme yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, araştırmaya katılan katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını temele alan süreçte yaşadıkları deneyimlerinin ve yaklaşıma yönelik fikirlerinin ortaya çıkarılmak istenmesidir.

2.3 Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı ve içeriği göz önüne alınarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, önceden belirlenen konuların detaylı ve titiz bir şekilde derinlemesine çalışılarak zengin bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu örnekleme türünde ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Türkiye genelinde

Reggio Emilia ilhamlı okullar tespit edilmiştir. Bu okullar arasında Reggio Emilia ilkelerini benimseyen ve uygulayan okullar fiziki koşulları dahil olmak üzere incelenmiştir. Sonrasında Ankara, İstanbul ve Samsun illerinde bulunan beş tane Reggio Emilia ilhamlı okul belirlenmiştir.

Araştırmaya 20 öğretmen, 20 ebeveyn ve 5 yönetici katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler için belirlenen ölçüt, Reggio Emilia ilhamlı okullarda en az 1 yıl çalışmış olması ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitimi almış olmalarıdır. Bu ölçütün belirlenmesinin sebebi, Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerine hakim olmaları ve bu doğrultuda süreci objektif bir şekilde değerlendirebilme fırsatlarının olmasıdır. Araştırmaya katılan ebeveynler için belirlenen ölçüt, Reggio Emilia yaklaşımından önce bulunan sistemde de deneyimlerinin olmasıdır. Bu ölçütün belirlenmesinin sebebi, süreci değerlendirirken karşılaştırma yaparak Reggio Emilia yaklaşımının çocuklarının gelişimleri üzerindeki yansımaları ortaya çıkarabilmeleridir. Araştırmaya katılan yöneticiler için belirlenen ölçüt ise, en az 1 yıldır Reggio Emilia ilhamlı bir okulda görev yapıyor olmasıdır. Bu ölçütün belirlenmesinin sebebi, yaklaşıma ve süreç içerisinde yaşanan değişimlere hakim olarak objektif bir değerlendirme yapabilme fırsatının olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo3.1.Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan bölüm	Mesleki kıdem	Kurumda görev yapma süresi	Kurumun yaklaşımı uygulama süresi	Yaklaşım ile ilgili alınan eğitimin yeterliliği
Ö1	Kadın	36	Çocuk gelişimi	11-15 yıl	1-3 yıl	1-3 yıl	Hayır
Ö2	Kadın	33	Çocuk gelişimi	11-15 yıl	8-10 yıl	1-3 yıl	Hayır
Ö3	Kadın	25	Çocuk gelişimi	1-5 yıl	4-7 yıl	1-3 yıl	Hayır
Ö4	Kadın	37	Çocuk gelişimi	6-10 yıl	1-3 yıl	1-3 yıl	Hayır
Ö5	Kadın	46	Çocuk gelişimi	15üzeri	4-7 yıl	4-6 yıl	Evet
Ö6	Kadın	34	Okul öncesi öğretmenliği	6-10 yıl	8-10 yıl	1-3 yıl	Hayır
Ö7	Kadın	27		6-10 yıl	1-3 yıl	1-3 yıl	Hayır

Ö8	Kadın	26	Çocuk gelişimi	1-5 yıl	1-3 yıl	9üzeri	Hayır
Ö9	Kadın	28	Okul öncesi öğretmenliği	6-10 yıl	1-3 yıl	1-3 yıl	Evet
Ö10	Kadın	28	İşletme yönetimi	6-10 yıl	4-7 yıl	1-3 yıl	Evet
Ö11	Kadın	41	Müzik	11-15 yıl	8-10 yıl	1-3 yıl	Evet
Ö12	Kadın	24	öğretmenliği	1-5 yıl	1-3 yıl	7-9 yıl	Hayır
Ö13	Kadın	28	Çocuk gelişimi	1-5 yıl	4-7 yıl	9üzeri	Evet
Ö14	Kadın	21	Çocuk gelişimi	15üzeri	10üzeri	7-9 yıl	Hayır
Ö15	Kadın	30	Çocuk gelişimi	15üzeri	10üzeri	9üzeri	Hayır
Ö16	Kadın	25	Çocuk gelişimi	1-5 yıl	4-7 yıl	7-9 yıl	Hayır
Ö17	Kadın	24	Özel eğitim	1-5 yıl	4-7 yıl	7-9 yıl	Evet
Ö18	Kadın	28	Çocuk gelişimi	6-10 yıl	4-7 yıl	9üzeri	Evet
Ö19	Kadın	24	Sosyoloji	1-5 yıl	1-3 yıl	9üzeri	Evet
Ö20	Kadın	23	Çocuk gelişimi	1-5 yıl	1-3 yıl	9üzeri	Evet
			Çocuk gelişimi				

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının kadın olduğu, 4 tanesinin 24 yaşında, 2 tanesinin 25 yaşında, 1 tanesinin 26 yaşında, 14 tanesinin çocuk gelişimi, 2 tanesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yıllarına bakıldığında ise 8 tanesi 1-3 yıl arasında, 6 tanesi 6-10 yıl arasında kıdeme sahiptir. Katılımcıların şu an görev yaptıkları kurumda çalışma süresine bakıldığında 7 tanesi 1-3 yıl, 7 tanesi 4-7 yıl şeklindedir. Bu kurumların 8 tanesi 1-3 yıl süredir Reggio Emilia yaklaşımını benimseyerek Reggio Emilia ilhamlı okullar olarak eğitim öğretim süreçlerini devam ettirmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcıların 9 tanesi aldıkları eğitimi yeterli görürken 11 tanesi yetersiz görmüştür.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Aynı kurumda bulunma süresi	Yaklaşım ile ilgili bilgi edinme	Bilgiyi yeterli bulma
E1	Kadın	40	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E2	Kadın	33	Psikolojik danışman	6 ay-3 yıl	Evet	Hayır
E3	Kadın	37	Memur	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E4	Kadın	32	Bankacı	4-6 yıl	Evet	Evet
E5	Kadın	36	Ziraat mühendisi	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E6	Kadın	42	Akademisyen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E7	Kadın	36	Akademisyen	6 ay-3 yıl	Hayır	Evet
E8	Kadın	35	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E9	Kadın	33	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E10	Kadın	38	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E11	Kadın	33	Akademisyen	4-6 yıl	Evet	Evet
E12	Kadın	35	Ev hanımı	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E13	Kadın	35	Memur	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E14	Kadın	43	Müzisyen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E15	Kadın	39	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E16	Kadın	36	Öğretmen	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E17	Kadın	40	Ev hanımı	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E18	Erkek	42	Pazarlama şefi	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E19	Kadın	28	Öğrenci	6 ay-3 yıl	Evet	Evet
E20	Kadın	35	Memur	6 ay-3 yıl	Evet	Hayır

Araştırmaya katılan ebeveynlerin 19 tanesi kadın, 1 tanesi erkektir. Katılımcıların 3 tanesi 33, 5 tanesi 35, 3 tanesi 36 yaşındadır. Meslek gruplarına bakıldığında ise 3 tane akademisyen, 1 tane bankacı, 2 tane ev hanımı bulunmaktadır. Katılımcıların 18 tanesinin çocukları 6 ay-3 yıl, 2 tanesinin çocukları ise 4-6 yıl süredir

aynı kurumda eğitim öğretim görmektedir. Bu katılımcıların 18 tanesi yaklaşım ile ilgili kurumları tarafından bilgilendirilirken kalan 2 tanesi bilgilendirilmemiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3. Yöneticilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan bölüm	Mesleki kıdem	Kurumda yöneticilik yapma süresi	Kurumun yaklaşımı uygulama süresi	Yaklaşım ile ilgili eğitim alma durumu	Öğretmen sayısı
Y1 Kadın	47	Okul öncesi öğretmenliği	15 üzeri	4-7 yıl	1-3 yıl	Evet	6-10
Y2 Kadın	57	Okul öncesi öğretmenliği	15 üzeri	4-7 yıl	1-3 yıl	Evet	6-10
Y3 Kadın	55	Okul öncesi öğretmenliği	15 üzeri	10 üzeri	9 üzeri	Evet	10 üzeri
Y4 Kadın	44	Çocuk gelişimi	11-15 yıl	10 üzeri	1-3 yıl	Evet	10 üzeri
Y5 Kadın	45	Sanat tarihi	15 üzeri	10 üzeri	1-3 yıl	Evet	10 üzeri

Katılımcıların 4 tanesi kadındır. 1 tanesi 47 yaşında, 1 tanesi 57 yaşında, 1 tanesi 55 yaşında, 1 tanesi 44 yaşındadır. 2 tanesi okul öncesi öğretmenliği, 1 tanesi çocuk gelişimi ve 1 tanesi de sanat tarihi bölümünden mezun olmuştur. Mesleki kıdemlerine bakıldığında 3 tanesi 15 üzeri, 1 tanesi de 11-15 yıl arasında kıdeme sahiptir. Katılımcıların aynı kurumda görev yapma süresi 2 tanesinin 4-7 yıl, 2 tanesinin 10 üzeri yıldır. Reggio Emilia yaklaşımını benimseme süreleri ise 3 tanesinin 1-3 yıl ve 1 tanesi 9 üzeri yıldır. Tüm katılımcılar yaklaşım ile ilgili eğitim almıştır ve kurum içindeki öğretmen sayıları 2 tanesinin 6-10, 2 tanesinin de 10 üzeridir.

2.4 Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda genellikle görüşme, doküman incelemesi, gözlem gibi veri toplama araçları içinde en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, katılımcıların belirlenen olay, durum veya konu ile ilgili neyi, nasıl, niçin düşündüklerini anlamlandırmak ve ortaya çıkarmak amacıyla iletişim kurulmasıdır. Aynı zamanda araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesine fırsat tanır. Yapılan görüşmelerde

katılımcıların konuya dair duygularını ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmeler genellikle üç başlık altında ele alınır. Bunlar, sorular ve soruların sırası daha önceden net bir şekilde belirlenmiş olan yapılandırılmış görüşmeler, soruların esneklik özelliği gösterdiği yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sohbet tarzında, açık uçlu sorular ile süren yapılandırılmamış görüşmelerdir (Merriam, 2013).

Bu araştırmada Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenlerden, ebeveynlerden ve yöneticilerden veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yaşadığımız pandemi sebebiyle bazı okulların dışarıdan ziyaretçi kabul etmemesi sebebiyle katılımcıların bilgilerini toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ hazırlanmış ve Google Forms üzerinden katılımcılara gönderilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, yaklaşım ile ilgili eğitim alma durumları, bu eğitimin yeterli/yetersiz bulunması durumu, mesleki kıdemleri gibi demografik bilgilerini toplamak amaçlı sorular yer almaktadır. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşmelerde verileri toplamak amacıyla ses kaydı alınmıştır.

Sorular belirlenmeden önce konu ile ilgili literatür taraması yapılarak alternatif eğitim yaklaşımları incelenmiş, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Yaklaşım kapsamında öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırma soruları hazırlanmıştır. Reggio Emilia ilhamlı okullarda yer alan üç öğretmenle ön görüşme yapılarak görüşme formunda yer alan soruların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Ön görüşme sırasında anlaşılmayan sorular tespit edilmiş ve sorular daha açık hale getirilmiştir. Son olarak alanında uzman olan akademisyenlere görüşme soruları sunularak, sorulara son hali verilmiştir. Sorulacak olan sorular araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş, görüşme sırasında sorulara açıklık getirmek amacıyla sondaj sorulardan faydalanılmıştır.

2.5 Verilerin Toplanması ve Analizi

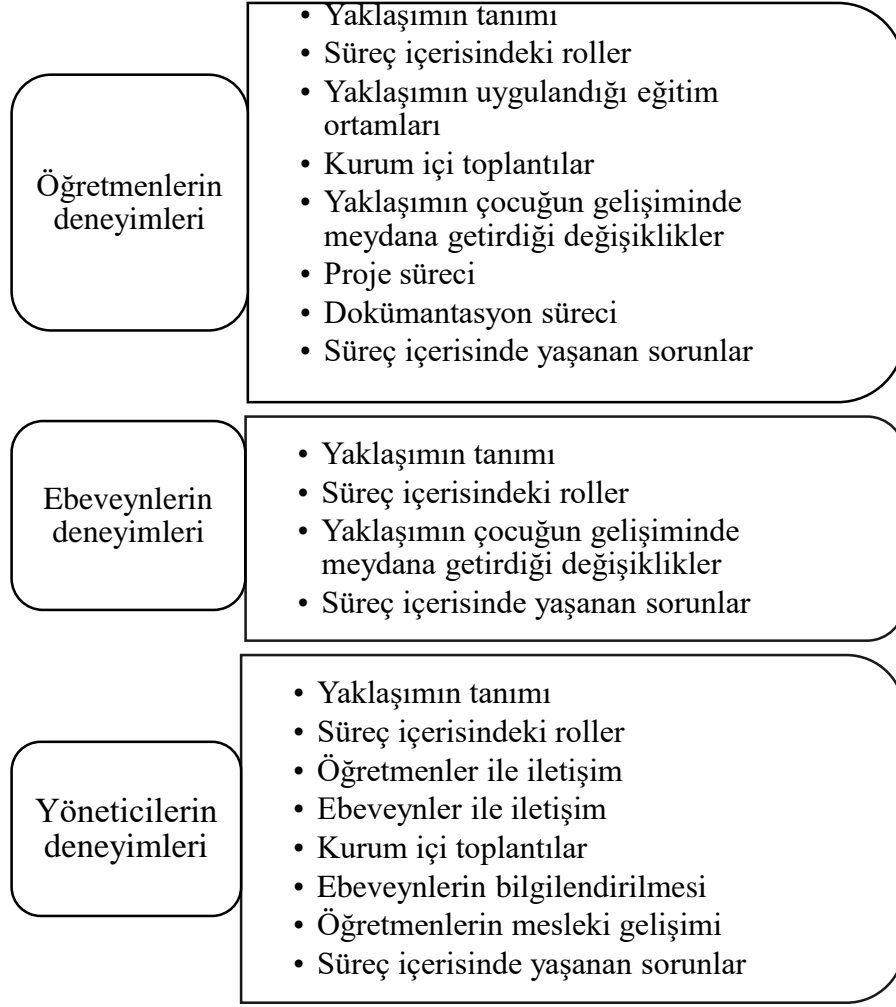
Verilerin toplanması amacıyla gerekli kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 5 farklı Reggio Emilia ilhamlı okuldaki 20 öğretmen, 20 ebeveyn ve 5 yönetici ile görüşme sağlanmıştır. Yüz yüze görüşmelerin

öncesinde katılımcılar için uygun olan saat aralığı belirlenmiştir. Görüşme esnasında ortamın sessiz olmasına dikkat dağıtacak unsurların bulunmamasına özen gösterilmiş, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcıların görüşme öncesinde kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında araştırmanın amacı, kapsamı, verilerin nasıl ve ne için kullanılacağı katılımcılarla detaylı olarak paylaşılmıştır. Yapılan görüşme sırasında katılımcıları yönlendirmemek adına yorumlardan kaçınılmış ve katılımcılara rahat hissetmeleri amacıyla süre esnekliği sağlanmıştır. Yüz yüze görüşmeler 20-30 dakika arasında zaman almıştır. Ses kaydı başlatılmadan önce gizlilik esasları katılımcılarla paylaşılmıştır. Alınan ses kaydı araştırmacı tarafından dinlenmiş ve yazıya dökülmüştür. Diğer katılımcılar ise form üzerinden soruları cevaplamıştır. Sorulara verilen cevabın net olarak anlaşılması sebebiyle iki öğretmen ile tekrar iletişime geçilerek açık ve net cevaplar alınmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan bu veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi olay, durum veya konuya dair derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesine fırsat tanıyan, önceden oluşturulmamış kodların ortaya çıkarılmasını sağlayan analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmada katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar temele alınarak belirli temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Toplanan verilerden alıntılar belirtilirken gizlilik gereği katılımcılara kodlar verilmiştir (Ö1, E1, Y1...).

Verilerin analizinden sonra ortaya çıkan başlıklar aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 3.1: Başlıklar



Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların ifadelerinden direkt alıntılara yer verilmiş, çalışma sırasında uzman görüşlerine başvurulmuş, sorulara verilen cevaplar sonrasında katılımcılardan teyit alınmıştır. Pandemi sebebiyle Google Forms üzerinden bazı katılımcıların soruları cevaplaması iç geçerliği sınırlayıcı faktörler arasında yer alabilir.

Dış geçerliği sağlamak amacıyla hangi araştırma modelinin tercih edildiği sebebiyle birlikte açıklanmış, çalışma grubunu oluştururken hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu, veri toplama araçlarından hangilerinin araştırma sırasında tercih edildiği ve sebepleri, verilerin toplanması ve analizi aşamasında nasıl bir yol izlendiği konusunda detaylı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır.

İç güvenilirliği sağlamak amacıyla yüz yüze yapılan görüşmelerde ses kaydı alınarak veri kaybı riski en aza indirilmiştir. Bu ses kaydında yer alan konuşmalar yazıya dökülürken araştırmacı tarafından tarafsız kalma hususuna dikkat edilmiştir. Fakat nitel araştırmalarda araştırmacının tamamen tarafsız kalması mümkün olmadığı için bu durum iç güvenilirliği sınırlayıcı bir etken sayılabilir.

Dış güvenilirliği artırmak amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi aşamasında bulunan kuramsal çerçeveye ve araştırmanın yöntem kısmına detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı ile çalışmalar yapan, bilgi edinmek isteyen diğer bireylere katkı sağlaması ya da farklı araştırmalarla karşılaştırmalar yapılabilmesi amacıyla veriler arşivlenmiştir.

3 BULGULAR

Bu bölümde Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin süreç içerisindeki deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.1 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Öğretmenlerin Görüşleri

Bu bölümde yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları, kurum içi toplantılar, yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler, proje süreci, dokümantasyon süreci, süreç içerisinde yaşanan sorunlar ile ilgili öğretmenlerin görüşleri açıklanmıştır.

3.1.11 Yaklaşımın tanımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili yaptıkları tanımlamalar “öğretmen açısından”, “çocuk açısından”, “program açısından” ve “öğrenme ortamı açısından” temaları altında ele alınmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin yaklaşımın tanımına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretmen açısından

öğrenen

sorgulayan

provokatör

rehber

araştırmacı

gözlemleyen

Dinleyen

Çocuk açısından

özgür

meraklı

sorgulayan

araştırmacı

çocuğun 100 dili

kendini fark eden

retken
saygılı
iŖ birlikçi
kendini motive edebilen
yaratıcı

Program açısından

yaparak yaŖayarak
retme

somut yaŖantılar sunma

esnek

tümevarım/tümdengelim

ocuk odaklı

diğer alanlarla iliŖkili

proje alıŖmaları

renme ortamı

doğa
Özgür

Tablo 4.1 incelendiğinde retmenler, Reggio Emilia yaklaŖımını üretmenler açısından değerlendirirken ‘‘rehber’’, ‘‘araŖırmacı’’, ‘‘provokatör’’, ‘‘renen’’, ‘‘sorgulayan’’, ‘‘gözlemleyen’’, ‘‘dinleyen’’ Ŗeklinde ifadeler kullanmıŖlardır. retmenlerin geneli renen ve sorgulayan kavramları üzerinde durmuŖlardır. Çocukların ilgilerini ön planda tutarak renme sürecinde onlara eŖlik eden, neyi ne için yaptıklarını sorgulayan bir üretmenin yer aldığı yaklaŖım olarak tanımlayan retmenlerin yanında çocuğun yapılan provokasyonlarla keŖfetmesine ortam hazırlayan bir yaklaŖım olarak da tanımlanmıŖtır. Bununla ilgili .6, .8 ve .9 Ŗu açıklamaları yapmıŖtır:

‘‘rencilerle birlikte sorgulayan ,renen ,araŖıran ,rehber olan yaklaŖımdır (.6).’’

‘‘ ocukları dinleyen ve izleyen, çocukların ilgilendikleri Ŗeyleri renen ve dŖncelerini zorlamak için anlayıŖlarını derinleŖtirecek durumlar yaratan retmen. Ne yaptıklarını ve niçin farklı Ŗekillerde yaptıklarını sürekli olarak sorgulayan bir retmen. Çocukların giriŖi olmadan renme yolculuğunun tam yolunu bilmeyen bir retmen... (.9).’’

“Provokasyonlarla çocuğun keşfetmesini tetiklemek. İlk düşündüğümde aklıma gelen şeyler... (Ö.8).”

Yaklaşımı çocuk açısından tanımlayan öğretmenler “özgür”, “meraklı”, “sorgulayan”, “araştırmacı”, “çocuğun 100 dili”, “kendini fark eden”, “üretken”, “saygılı”, “iş birlikçi”, “kendini motive eden” ve “yaratıcı” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu yaklaşımı özgür, meraklı ve sorgulayan çocuklar olarak tanımlamışlardır. Yaklaşımı çocuklara somut ya da soyut yaşantılar sunan, “duvarları” ortadan kaldıran, “yaşayarak öğrenmeyi” temele alan şeklinde ifade eden öğretmenler aynı zamanda çocukların sorularına cevap aradıkları ve bu süreci “yaşam” ile ilişkilendirdikleri bir yaklaşım olduğuna da vurgu yapmışlardır. Bunu Ö.2, Ö.4 ve Ö.10 şu şekilde açıklamıştır:

“Meraklı, aktif olmaya ve öğrenmeye teşvik eder. Çocuklar büyük dünya hakkında anlamlı sorular sorar ve onlara cevap vermek için yeni fikirler üretir (Ö.2).”

“Çocuğu merkeze alan, çocuğun düşüncesini, isteklerini özgürce ifade ettiği rahat bir ortamı çağrıştırıyor (Ö.4).”

“Merak eden, soran, sorgulayan, üreten bir çocuğun yer aldığı eğitim sistemi (Ö.10).”

Öğretmenler yaklaşımı program açısından tanımlarken “yaparak yaşayarak öğretme”, “somut yaşantılar sunma”; “esnek”; “tümevarım/tümdengelim”, “çocuk odaklı”; “diğer alanlarla ilişkili”; ve “proje çalışmaları” şeklinde kavramları temele almışlardır. Çocuklara somut yaşantılar sunarak yeni “deneyimler” kazandırmayı hedefleyen, çocuğu temele alan rahat ve esnek bir program olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla ilgili Ö.12 ve Ö.20 şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Çeşitli stratejiler ile çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleme yolu (Ö.12).”

“Somut yaşantılar sunup yeni deneyimler kazanmayı hedefleyen bir program (Ö.20).”

Katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımını öğrenme ortamı açısından değerlendirirken “doğa” ve “özgür” kavramları üzerinde durmuşlardır. Çocuklara doğada “doğal” ve özgür ortamın sağlanabilmesi şeklinde tanımlamalara yer vermişlerdir. Bunu Ö.7 şu şekilde açıklamıştır:

“Çocukların doğada ve doğal öğrenebilmesini sağlayan bir yaklaşım (Ö.7).”

3.1.12 Süreç içerisindeki roller

Öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında süreç içerisinde üzerlerine düşen görevler ‘‘etkinlik sürecindeki roller’’, ‘‘sınıf içerisindeki roller’’ ve ‘‘okul içerisindeki roller’’ olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin süreç içindeki rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Etkinlik sürecindeki roller

çevre hazırlama

provokatörlük

araştırmacı

gözlemci

zihin haritası hazırlama

üretken

haftalık plan hazırlama

not alma

günlük plan hazırlama

Sınıf içindeki roller

ortak karar alma

öğrenen-rehberlik eden

hem öğrenen hem öğretken

pasif

dinleyen

gözlemci

esnek

Okul içindeki roller

iş birlikçi

daha aktif

planlayıcı

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenler yaklaşım ile birlikte süreç içerisinde benimsedikleri rolleri etkinlik süreci kapsamında değerlendirirken ‘‘çevre hazırlama’’,

‘provokatörlük’, ‘araştırmacı’, ‘gözlemci’, ‘zihin haritası hazırlama’, ‘üretken’, ‘haftalık plan hazırlama’, ‘not alma’ ve ‘günlük plan hazırlama’ şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Katılımcıların çoğu, çocukların öğrenme ortamına giriş yapmadan önce onların ‘aktif’ rol alabilecekleri aynı zamanda ‘ilgi’, ‘ihtiyaç’ ve ‘merak’ unsurlarının ön planda tutulduğu çevreler hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların meraklarını ortaya çıkarmak amacıyla da sık sık ‘soru’ sorarak provokatörlük yaptıklarını, gelen cevapları göz önünde bulundurarak çeşitli araştırmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö.1, Ö.2, Ö.4 ve Ö.14 şu açıklamaları yapmıştır:

‘‘Etkinlik süreçlerinde rolüm, provokasyonu sağlamak ve merak uyandıracak şekilde ilerlemek (Ö.1).’’

‘‘Plan olarak zihin haritası çok yol gösterici oluyor. Provoke ortamlarının hazırlanmasının sonrasında zihin haritası oluşturduğumuzda sonraki günlerde, haftalarda projenin nereye evrileceği konusunda bilgi sahibi oluyorsunuz. Tabii ki ilgi ve meraklar doğrultusunda değişiklik gösterebiliyor. Haftalık bir plan hazırlıyorum. Tahmini olarak proje kapsamında yapılabilecek etkinlikleri haftalık olarak hazırlıyorum. Ama sonraki güne düşünülen provoke ortamı değişebiliyor ve tekrar yeni bir düzenleme gerekebiliyor (Ö.2).’’

‘‘Reggio felsefesinde öğretmen her zaman öğretici bir rolde değildir. Çocuklarla birlikte soruyu soran tarafta olup araştırıp, sorup, gözlem yapıp ve çoğu zaman çocuklarla birlikte öğrenmenin keyfini çıkarıyorum (Ö.4).’’

‘‘Çocukların kendi içerisinde yaşadıkları süreci gözlemleyip çeşitli provokasyon ortamları oluşturuyorum (Ö.14).’’

Öğretmenler sınıf içindeki rollerine ilişkin görüşlerini belirtirken ‘ortak karar alma’, ‘öğrenen-rehberlik eden’, ‘hem öğrenen hem öğreten’; ‘pasif’, ‘dinleyen’, ‘gözlemci’ ve ‘esnek’ ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcılar genellikle ‘sohbet çemberinde’, ‘sınıf kurallarını’ belirlerken ortak karar aldıklarını, öğrenme sürecinde pasif rolde kalarak çocukların bilgiye ulaşması yolunda rehberlik ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu rolleri Ö.5, Ö.7 ve Ö.9 şu şekilde ifade etmiştir.

‘‘Reggio Emilia ilhamlı bir okul ile çalışmak yolculuktur. Çünkü oradaki herkes, çocuklar, öğretmenler sürekli öğreniyor. Burada çocuklar öğrenme yolculuğundaki kahramanlardır. Kendimizi Reggio Emilia ilhamlı olarak adlandırmak bence çocuklara karşı çok büyük bir taahhüt ve sorumluluk gerektirir (Ö.5).’’

‘‘Sınıf içerisinde kurallar ve sınıf düzeni öğretmenin koyduğu değil çocukların da fikirlerini söylediği, ortak alınan kararlarla belirleniyor. Demokratik bir sınıf ortamı oluştu (Ö.7).’’

“Öğretmeye değil beraber öğrenmeye özen gösteriyorum. İnsanların sırf yetişkin olduğu için her şeyi bilebileceğine ve öğretebileceğine inanmıyorum. Özellikle çocuklarla proje süreci içindeyken benim de bilmediğim o kadar çok şey ortaya çıkıyor ki.. (Ö.9).”

Araştırmaya katılan öğretmenler okul içerisindeki rollerine ilişkin görüşlerini ‘iş birlikçi’, ‘daha aktif’ ve ‘planlayıcı’ kavramlarını temele alarak ifade etmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımı ile birlikte kurum içerisinde diğer öğretmenlerle sık sık ‘yardımlaşmalarını’ ve daha aktif olarak süreci tamamladıklarını dile getirmişlerdir. Bunu Ö.2 ve Ö.12 şu şekilde dile getirmiştir:

“Her sınıfta yürütülen proje ve provoke ortamı hakkında bir bilginiz oluyor. Kurum içerisindeki çalışma arkadaşlarımız ile iletişiminiz daha da artıyor ve bir şeyler paylaştıkça ve iletişim kurdukça bağlarımız sağlamlaşıyor. Çünkü herkes birbirinin projesi hakkında fikirler üretiyor ve yardımlaşıyor (Ö.2).”

“Okul içerisinde daha aktif ve daha planlı hareket edildi (Ö.12).”

3.1.13 Yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları

Araştırmada Reggio Emilia yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamları ‘öğrenme ortamları’ ve ‘ortamların belirlenmesindeki kriterler’ temaları altında incelenmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğrenme ortamları
orman
sınıf ortamı
bahçe
diğer
Ortamların belirlenmesindeki kriterler
hava durumu
güvenlik
uygun kıyafetlerin bulunması
projeye uygunluk
ulaşım kolaylığı

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler Reggio Emilia yaklaşımını uyguladıkları ortamlardan bahsederken ‘orman’, ‘bahçe’, ‘sınıf ortamı’, ‘sahil’ ve ‘diğer’ ortamlara değinmişlerdir. ‘Diğer’ kodunun altında yer alan mekanlar; alan gezisi kapsamında ve proje ile ilişkili fırın, postane vb. ortamlardır. Katılımcıların çoğu günlük eğitim akışında çocukların merakları ve ilgileri doğrultusunda sorularına ‘cevaplar’ bulabilecekleri orman ve bahçe gibi ortamları tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ö.6, Ö.18 ve Ö.19 bununla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

‘‘ Bizim büyük bir bahçemiz var. İhtiyaç duyabileceğimiz her şey orada var. En önemlisi hava şartlarına uygun giysilerimiz var. Bu yüzden her durumda çıkıp inceleme yapabiliyoruz. Ebeveynlerimiz önceden bu gibi durumlara hazırlanıyor, bize ihtiyaç duyabileceğimiz her şeyi gönderiyorlar (Ö.6).’’

‘‘Eğitimlerimizi sınıf ortamlarında, bahçelerde ve zamanla geziler düzenleyerek ormanlarda sağlıyoruz (Ö.18).’’

‘‘ Genel olarak her alanda eğitim sürecini tamamlayabiliyoruz. Öncelikle hava şartlarına göre giyiniyoruz eğer hava soğuk ise mutlaka yağmur tulumlarımızı çizmelerimizi giyip ormana dahil oluyoruz (Ö.19).’’

Öğretmenler günlük eğitim akışında yer aldıkları öğrenme ortamlarını belirleme aşamasında göz önünde bulundurdıkları kriterleri dile getirirken ‘hava durumu’, ‘güvenlik’, ‘uygun kıyafetlerin bulunması’, ‘projeye uygunluk’ ve ‘ulaşım kolaylığı’ gibi unsurlara değinmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu hava durumunu göz önünde bulundurarak ormana gittiklerine, hava şartlarına uygun kıyafetlerin (tulum, çizme vb.) bulunması halinde her türlü hava koşulunda süreci dışarıda tamamlayabildiklerine aynı zamanda gidilecek ortamın güvenlik koşullarını da dikkate aldıklarına vurgu yapmışlardır. Ö.3 ve Ö.4 bunu şu şekilde belirtmiştir:

‘‘Kötü hava şartı yoktur. Uygun olmayan giyim vardır.’ felsefesi ile ilerliyoruz (Ö.3).’’

‘‘Bunun için sıcaklık -1 derecenin altına düşmezse mutlaka bahçeye çıkıyoruz (Ö.4).’’

3.1.14 Kurum içi toplantılar

Katılımcıların kurum içerisinde öğretmenlerle yaptıkları toplantılar ‘toplantıların sıklığı’ ve ‘toplantıların amacı’ teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin kurum içi yapılan toplantılara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Toplantıların sıklığı

haftalık

aylık

günlük

ihtiyaç duyulması durumunda

Toplantıların amacı

eğitim akışını planlama

proje süreci

eğitim sürecinin değerlendirilmesi

dokümantasyon hazırlama

sınıfta yaşanan problemler

gezi planları

aile katılımı çalışmaları

çevre düzenlemeleri

gün değerlendirmesi

sohbet etme

belirli gün ve haftaların planlanması

Tablo 4.4 incelendiğinde Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan öğretmenler kurum içi yapılan toplantıların sıklığını “günlük”, “haftalık”, “aylık” ve “ihtiyaç olması durumunda” şeklinde değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu toplantıların her hafta yapıldığını dile getirmiştir. Ö.2 ve Ö.16 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Günlük, haftalık, aylık toplantılar...Günlük toplantılarda günün değerlendirmesi yapılıyor. Haftalık toplantılarda çevre düzenlemesi ve dokümantasyon düzenlemeleri hakkında fikir alışverişi yapılıyor. Aylık toplantılarda aile katılımı ve gezi etkinlikleri hakkında düzenlemeler yapılıyor (Ö.2).”

“Haftada bir toplantı günümüz var. Fakat gündemimiz olduğu sürece her gün bir araya gelip iş birliği yapıyoruz (Ö.16).”

Katılımcılar kurum içi toplantıların yapılma amacı ile ilgili görüşlerini belirtirken “eğitim akışını planlama”, “proje süreci”, “eğitim sürecinin değerlendirilmesi”, “dokümantasyon hazırlama”, “sınıfta yaşanan problemler”, “gezi planları”, “aile katılım çalışmaları”, “çevre düzenlemeleri”, “gün değerlendirmesi”, “sohbet etme” ve “belirli gün ve haftaların planlanması”

hususlarına değinmişlerdir. Katılımcıların çoğu eğitim akışını planlamak, proje sürecinde fikir alışverişi yapmak ve eğitim sürecini değerlendirmek amacıyla toplandıklarını dile getirmişlerdir. Eğitim akışının planlanması amacıyla toplandıklarında ‘‘günlük’’ veya ‘‘haftalık’’ plan akışlarına karar verdiklerini, proje sürecinde toplandıklarında hedeflenen kazanımları, proje sürecinde yaşanan ‘‘problemleri’’, projenin gidişatını konuşuklarını, eğitim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla toplandıklarında ise ‘‘okuldaki sistemin’’ işleyişi ile ilgili değerlendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ö.9, Ö.13 ve Ö.17 şu şekilde dile getirmiştir:

‘‘Çocuklar hakkında genel konuşmalar ya da sınıfımızda bir çocuk ile yaşadığımız problemleri, sorunları çözmek için nasıl davranmamız gerektiğini, yaklaşımımızın nasıl olması gerektiğini konuşmak amacıyla toplanırız (Ö.9).’’

‘‘Günlük ve haftalık proje süreçleri ve projeye farklı bakış açıları getirmek amacı ile toplanılıyor (Ö.13).’’

‘‘Bir aylık süreç içerisinde yapılacakları konuşmak için toplanırız (Ö.17).’’

3.1.15 Yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler

Reggio Emilia yaklaşımının çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler ‘‘gelişim özellikleri’’ teması altında ele alınmıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin çocuğun gelişiminde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Gelişim özellikleri

sosyal duygusal

bilişsel

dil

motor

öz bakım

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenler, yaklaşım ile birlikte çocuğun gelişiminde meydana gelen değişiklikleri belirtirken ‘‘sosyal duygusal’’, ‘‘bilişsel’’, ‘‘dil’’, ‘‘motor’’ ve ‘‘öz bakım’’ gelişimlerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanında değişikliklerin olduğunu, proje çalışmalarının içinde grup çalışmalarına sık sık rastlanması sebebiyle çocuklar

arasında ‘‘iş birliği’’nin arttığını, yaşadıkları sorunlar karşısından ‘‘çözüm üretme’’ becerilerinin geliştiğini, süreç içerisinde ‘‘aktif’’rol aldıklarından dolayı özgüvenlerinin de buna paralel olarak arttığını dile getirmişlerdir. Merakları doğrultusunda soru sormaya yönlendirilen çocukların, bu sayede ‘‘yaratıcı düşünme’’ becerilerinin de geliştiği ifade edilmiştir. Çocuklara ‘‘fırsat’’ verildiği için öz bakım becerilerinde gelişmelerin olduğunu bunun yanında ‘‘doğada’’ özgürce hareket etmelerine olanak tanınmasından dolayı motor becerilerinde de değişmeler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ö.5, Ö.8, Ö.9, Ö.11 ve Ö.19 bununla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

‘‘Çocuklar daha fazla düşünüyor ve incelemeler, araştırmalar yaparken merak ve keşfetme duygularından dolayı çevresinde olan şeyleri çok çabuk algılıyor. Çocukların araştırma ve keşfetmesine verilen büyük fırsattan dolayı çocuklar kendini daha fazla kelimelerle ifade ediyor. Gördüğü nesnelere, canlılar vb. gibi şeylerde üzerine uzun uzun yorum yapabiliyorlar. Çocukların mesela bağcık bağlama, fermuar kapatma gibi becerileri, kendilerine yapabilmeleri için daha çok fırsat tanındığından gelişiyor (Ö.5).’’

‘‘Öncelikle bir bütün olmakla ilgili büyük değişim yaşandı. Önceden edimleri konu gibi öğretirken şimdi her şey kendiliğinden oluyor. Saygı duymayı ve zarar vermemeyi nedenleriyle görerek öğreniyorlar. Çünkü canlıları, duygularımızı ayrıntılı şekilde inceliyoruz. En büyük değişimlerin biri de motor gelişimde oluyor. Çünkü her şeyi yapmayı deneyimliyoruz. Aynı zamanda teknikler öğreniyoruz. Kendimiz teknik geliştiriyoruz. Özbakım da aynı şekilde grup üyeleri okula başladıkları andan itibaren yapabilecekleri her şeyi kendileri yapıyorlar. Merkezler birlikte temizleniyor düzenleniyor. Merkezlerde ilgi alanlarına göre vakit geçirdiğimizden grup üyeleri birbirleriyle daha fazla vakit geçiriyor. Herkesle yan yana gelebiliyor ve iş birliği yapabiliyor. Zamanla keyifle sohbet eder hale geliyorlar (Ö.8).’’

‘‘Bizler onların yerine etkinlikleri yapan, kıyafetlerini giydiren, her ihtiyaçlarında onlara kendileri yapmaları için fırsat vermeyen bireyler değil, kendilerinin başarabildiklerini görmeleri için fırsat veren bireyler olduk. Ve başarabildiklerini gördükçe daha istekli oldular. Bazen başaramadığında vazgeçen çocuklar oldu. O kısımda ise bizler onları güdülemeye ve başarabileceğine inandırmaya, tekrar tekrar denemeye yönlendirdik (Ö.9).’’

‘‘ Çocukların fikri var ve yaratıcı düşünme becerileri gelişti. Onlardan gelen cevaplar onların sınıf içindeki rahat ve esnekliği sayesinde kendine olan güvenleri gelişti. Eğer eski eğitim sistemi olsaydı, fikri olmayan çiçek olmuş kalıp gibi nesiller yetiştirirdik heralde (Ö.11).’’

‘‘ Çocukların özgüveni gelişir. Sorgulayan, merak eden bireyler olur. Çocukların yaratıcı düşünme ile iletişim becerisi gelişir. Bağımsız hareket edebilme becerileri gelişir. Akran ilişkilerinde empati kurma yeteneği gelişir. Tüm fikirleri kabul gören, eden değer verilen bireyler olarak yetişirler. Başarmadan keyif alacakları bir ortam mevcuttur. Resim, heykel vb. alanlarla yapılan çalışmalar motor gelişimlerine katkı sağlar (Ö.19).’’

3.1.16 Proje süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje sürecine ilişkin görüşleri “ilgiyi ortaya çıkarma”, “ilginin farklılaştığı durumlar” ve “projenin yönlendirildiği durumlar” temaları altında incelenmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin proje sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı

İlgiyi ortaya çıkarma

provokatif çevreler

gözlem yapma

soru sorma

resim çalışması

İlginin farklılaştığı durumlar

çeşitli ortamlar oluşturma

farklı projeler yürütme

sorularla yönlendirme

ortak ilgi alanı oluşturma

Projenin yönlendirildiği durumlar

sürecin durağanlaşması

ilginin ortaya çıkarılmaması

Araştırmaya katılan öğretmenler Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında sürdürdükleri projelerde ilgiyi ortaya çıkarma aşamasından bahsederken “provokatif çevreler”, “gözlem yapma”, “soru sorma” ve “resim çalışması” hususlarına değinmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmak amacıyla provokatif çevreler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler genellikle süreç içerisinde “gözlem” yaptıklarını ve çocukları dikkatli bir şekilde “dinlediklerini”, sonrasında “çevre”ler hazırlayarak “provokatörlük” yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda “düşündürücü” sorular yönlendirerek çocukların ilgilerini ortaya çıkardıklarını, “yaratıcı düşünme becerileri”ni desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ö.6, Ö.10, Ö.15 ve Ö.16 bununla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

“Provoke ortamları hazırlıyoruz. Bir dal parçası, bir şemsiye, bir hikaye kitabı, bir şarkı vb. her şey bir provoke olabilir (Ö.6).”

“Yeni bir konu başlangıcında genelde provokasyon ortamını oluşturup çocukların ilgisini çektikten sonra projemize başlıyoruz (Ö.10).”

“Çocuklara sorular sorarak ve bu sorular karşısında aldığım cevaplar ile süreci ilerletiyorum (Ö.15).”

“Bazen ise farklı sorularla ilerliyorum. Proje, sorulan sorular ya da aldığım cevaplarla şekilleniyor. Böylece çocuğun ilgi alanlarını, neye ihtiyacı olduğunu anlıyorum (Ö.16).”

Öğretmenler, çocukların ilgilerinin farklı yönlerde olduğu zaman “çeşitli ortamlar oluşturma”, “farklı projeler yürütme”, “sorularla yönlendirme” ve “ortak ilgi alanı oluşturma” şeklinde süreci yönettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu bu durumla karşı karşıya kaldığında ortaya çıkan ilgiler doğrultusunda çeşitli ortamlar oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı çocukları bir proje etrafına toplamak yerine kendi ilgilerini temele alan çevreler hazırladıklarını hatta bir kısmı süreç içerisinde farklı projeler sürdürdüklerini dile getirirken, bir kısım öğretmen de çocuklara sordukları sorular ile yönlendirdiklerini dile getirmiştir. Ö.2, Ö.5 ve Ö.11 bu durum ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çocukların ilgilerinin farklı olduğu durumlarda müdahale etmiyorum. Çünkü çocuğun ilgi duyduğu her şey çok kıymetlidir. O an bütün sınıf dünya ile ilgilenirken bir çocuk ev ile ilgileniyorsa onu dünya ile ilgilenmeye çekmek yerine ev üzerine öğrenme merkezi hazırlar orada süreci yönetmesini sağlarım (Ö.2).”

“Bazen tüm grup bir konuda birleşse ve bir kişi bunun dışında kalsa bile o çocuk tek başına merak ettiği konuda çalışmaya devam edebilir (Ö.5).”

“Farklı meraklar durumunda projeyi ortak bir noktada buluşturacak sorularla yönlendirebiliriz (Ö.11).”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları “sürecin durağanlaşması” ve “ilginin ortaya çıkarılmaması” durumlarında proje sürecini yönlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Çocukları heyecanlandırarak ilgilerini çekmek amacıyla ya da ilgilerinin hangi yönde olduğunu anlayamadıkları durumlarda projeyi yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö.6 ve Ö.19 bu şu şekilde açıklamıştır:

“Daha çok hangi yöne ilgilerinin olduğunu anlayamadığım zamanlarda projeyi yönlendirdiğim zamanlar oluyor. Mesela yağmurlu havada bir şemsiyeyle okula gelip hikaye anlatmak gibi...(Ö.6).”

“Projeyi bizim yönlendirdiğimiz durumlarda oluyor. Çünkü bazen durağan bir duruma gelmiş oluyor, onu heyecanlandırmamız gerekiyor (Ö.19).”

3.1.17 Dokümantasyon süreci

Katılımcı öğretmenlerin dokümantasyon sürecine dair fikirleri ‘‘toplama araçları’’ ve ‘‘ebeveynlere aktarma’’ temaları altında analiz edilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin dokümantasyon sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Toplama araçları
fotoğraf
video
not alma
ses kaydı
Ebeveynlere aktarma
sunum
online platform
sergi düzenleme

Katılımcı öğretmenler dokümantasyon belgelerini toplamak için ‘‘fotoğraf’’, ‘‘video’’, ‘‘not alma’’ ve ‘‘ses kaydı’’ kullanmışlardır. Katılımcıların çoğunluğu bu belgeleri toplamak için fotoğraf ve video kullandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri fotoğraf çektiğini, aynı zamanda bu fotoğraflara o an ile ilgili giriş, gelişme, sonuç aşamalarını ekleyip çocukların da yorumlarını katarak arşivlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları da fotoğraf yerine videonun daha verimli olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenler çok dikkatli ‘‘gözlem’’ yaptıklarını, alınan notlara çocukların merak ettiği noktaları, sordukları soruları ve verilen cevapları özenle eklediklerini ifade etmişlerdir. Bunu Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.11 ve Ö.18 şu şekilde belirtmiştir:

‘‘Sorular sorulsun, çocuklar teşvik edilsin, öğretmen sürece dahil olsun. Fakat fotoğraf çekmek, not tutmak, almak vs. Bunlar bence Reggio’nun büyüsünü bozuyor. O esnek ortama yine bir şeyler dahil oluyor maalesef. Video daha kolay olabiliyor. Hem daha sonrası için hem ebeveyn için daha doğal... (Ö.6).’’

‘‘Dokümantasyonlarımızı hazırlayıp bir araya getirip o konunun nasıl ortaya çıktığını ve ya projeye nasıl başladığımızı anlatan yazılar yazıp, fotoğraflar ekleyerek yürütüyoruz. Toplama sürecinde fotoğraf, video bunları kullanıyoruz (Ö.7).’’

‘‘Ara ara ses kayıt cihazını açıp çocukların arasına habersiz koyuyorum ve proje sırasında neler konuştuklarını, neler öğrendiklerini tekrar dinleme

fırsatı buluyorum. Hatta bazen onlarla dinliyoruz ses kayıtlarını. Kendi seslerini konuşmalarını duyunca çok şaşırıyorlar (Ö.8).”

“Dokümanları fotoğraf halinde biriktiriyor, fotoğraflara projenin giriş,gelişme,sonuç aşamalarını ayrıntılı olarak yazıyoruz. Çocuklardan gelen yorumlar çok kıymetli, mutlaka ekliyoruz (Ö.11).”

“Dokümantasyonları video, ses kaydı ve fotoğraflar ile yürütüyorum (Ö.18).”

Katılımcılar dokümantasyon çalışmalarını ebeveynlerine ‘‘sunum’’, ‘‘online platform’’ ve ‘‘sergi düzenleme’’ şeklinde sunduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu sunum şeklinde dokümantasyon çalışmalarını ebeveynlerle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Hazırlanan sunumlar da çocukların çalışmalarına yer verdiklerini, hazırlanan sunumu ‘‘görsellerle’’ desteklediklerini ve bu sunumlarda ebeveynleri okula davet ederek gerçekleştirdiklerini ifade ederken bazı öğretmenler de dokümantasyon belgelerini sosyal platformlarda sözel olarak destekledikleri görsellerle paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Ö.2, Ö.5 ve Ö.19 bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Sık aralıklarla sunumlar yapmak için okula davet de ediyoruz. Bir projeyi anlatmak için geçtiğimiz süreci görsellerle destekleyerek hangi durum ve soruyla başladığımız sonuna kadar nasıl gittiğimize kadar ayrıntılı bir şekilde anlatırız (Ö.2).”

“Bunları sosyal alanlardan ebeveynlere görsel ve sözel olarak hazırlayıp paylaşıyorum (Ö.5).”

“Sene sonu ya da dönemin sonuna doğru ebeveynleri bir araya toplayarak onlarla hiç paylaşmadığımız çocukların ilgi ve meraklarını değerlendirdiğimiz bir sunum gerçekleştiriyoruz (Ö.19).”

3.1.18 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar ‘‘yaşanan zorluklar’’ teması, ‘‘öğrenme ortamı ile ilgili’’, ‘‘çocuklar ile ilgili’’, ‘‘program ile ilgili’’, ‘‘veliler ile ilgili’’ ve ‘‘öğretmen ile ilgili’’ alt temaları altında incelenmiştir.

Tablo 4.8.Öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Yaşanan sorunlar

Öğrenme ortamı ile ilgili

Fiziksel alan yetersizliği

Öğretmen yetersizliği

Materyal yetersizliği

Çocuklar ile ilgili

Çocukların ilgilerinin azalması

Çocuk sayısının fazla olması

Program ile ilgili

Dokümantasyon sürecinin yoğunluğu

Süreçte yaşanan tıkanmalar

Net bir programın olmaması

Veliler ile ilgili

Ebeveynler ile yaşanan sıkıntılar

Öğretmen ile ilgili

Sınıf yönetimi

Öğretmenler öğrenme ortamı ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini dile getirirken “fiziksel alan yetersizliği”, “materyal yetersizliği” ve “öğretmen yetersizliği” ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcıların çoğunluğu fiziksel alan yetersizliği yaşadığını dile getirirken, bunun yanında “sınıf” ortamının yeterli büyüklükte olmadığını, iki öğretmen olmadıkları için yaklaşımın ilkelerini uygularken (not alma, fotoğraf çekme vb.) zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar çocuklar ile ilgili yaşadıkları sorunları dile getirirken “çocukların ilgilerinin azalması” ve “çocuk sayısının fazla olması” ifadelerine vurgu yapmışlardır. Sınıflarındaki çocuk sayılarının fazla olmasını öğretmen yetersizliği ile

ilişkilendirmiş ve bu sebeplerden dolayı süreç içerisinde sorumluluklarını yerine getirirken zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda çocukların ilgilerinin dağılması gibi durumlarla karşılaştıklarını ve bu durumun onları zorladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler program ile ilgili yaşadıkları sorunları dile getirirken “dokümantasyon sürecini yoğunluğu”, “süreçte yaşanan tıkanmalar” ve “net bir programın olmaması” gibi ifadeleri vurgulamışlardır. Dokümantasyon sürecinin yoğunluğunu, öğretmen yetersizlikleri ile ilişkilendirerek “yetersizlik” yaşadıklarını, yaklaşım kapsamındaki programın net olmaması ve programın getirdiği proje sürecinde yaşanan tıkanmaların onların zorladığını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan katılımcılar veliler ile ilgili yaşadıkları sorunları dile getirirken “ebeveynler ile ilgili sıkıntılar” yaşadıklarını, ebeveynlerin beklentilerinin yaklaşımın ilkeleri ile uyuşmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri de sınıf yönetiminde problem yaşadığını ifade etmiştir. Bunu Ö.1, Ö.5, Ö.8, Ö.9, Ö.17 ve Ö.20 şu şekilde açıklamıştır:

“ Fiziksel alan yetersizliği, sınıf ortamının yeterli büyüklükte olmaması ,öğrenci sayısının fazla olması dokümantasyon hazırlama süresini zorlaştırabiliyor (Ö.1).”

“Bizi zorlayan durumlar; dokümantasyonu daha verimli hazırlamak için tek öğretmen yetersiz oluyor. Bir öğretmen çalışmalara dahil olurlen diğerinin kayıt altına alması gereken durumlar olduğunda özellikle tek öğretmen olmak zorluyor (Ö.20).”

“ Aileler çocuklarının ileride okul hayatlarında başarısız olmalarından korktular. Çünkü bizim projelerin içerisine matematiği, nezaket görgü kırallarını, deney çalışmalarını koyduğumuzun farkında değillerdi. Sonrasında bunların farkına vardılar. Bizi de bu süreç psikolojik olarak yordu. Her an planda değişiklik olabilir ve bu benim ilk başta alışık olmadığım bir durum olduğu için yorucu oluyordu. Aynı zamanda sınıfım küçük ve çocuk sayısı sınıf için fazla bu durum zorlayıcı oluyor. (...) Soru sorarken hala tıkanmalar yaşayabiliyorum çünkü sürekli başka şeyler sormaya çalışmak bazen tıkanmama sebep olabiliyor. Kesinlikle bir diğer sorun da, eğer küçük yaşta çalışıyorsanız ve Reggio uyguluyorsanız iki öğretmen olunmalı. Çünkü her çocuk aynı değil ve ona göre şekil almak durumundasınız ve aynı zamanda alıştırma çocuklarınızda varsa durum daha çok zorlaşıyor. Proje yürütürken aynı anda not almak zor olabiliyor (Ö.5).”

“ Çocuklar proje sürecinde kendileri keşfetmeye alıştığında bir lideri dinlemekte zorlanabiliyorlar. Doğada alan geniş olduğunda sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşanabiliyor. Çalışmalar çok yoğun ilerlediği için çocuklar bazen bun alıyor. Arka arkaya gelen çalışmalar çocukları bunaltabiliyor. Çocukların bir çalışmaya devam etmek istememesi durumunda ısrarcı olmadığımızda ortada ürün olmuyor ama çocukla ilişkim bozulmuyor. Ürün

olmayınca ebeveynler için bir şey çalışmamış olduğumuz izlenimi olabiliyor. Nicel çokluk nitel çokluğun önüne geçebiliyor (Ö.8)”

“ Süreç içerisinde bizi zorlayan durumlar, eğer sınıfında iki öğretmen yoksa bu daha önceki soruda cevapladığımız gibi hiçbir şeyin önemi kalmıyor işte. Çocukları fotoğraf çekmek ya da video altına almak onların ağızından her çıkan kelimeyi yazabilmek çok zor oluyor ve büyük yaş gruplarında genel olarak bizler tek başımızdayız ve bunların hepsini gerçekleştirmemiz gerekiyor. Gerçekleştiremediğimiz de kurum tarafından zorlanıyoruz. (...) Tabii birde projeleri gerçekleştirirken kullanılan materyaller de çok önemli materyal eksikliğini de hissedebiliyoruz zaman zaman. Ve dokümantasyon sürecinin yoğunluğu psikolojik olarak öğretmeni de etkiliyor. Çünkü her akşam yapılan etkinliklerin düzenli olarak bir şeye aktarılması gerekiyor. Bunu aktarmadığımızda karışıklıklara sebep olabiliyor. Dolayısıyla öğretmenin rolü burada çok büyük ona destek olabilecek ekstra yardımcı bir öğretmen önemli bir rol oynuyor (Ö.9).”

“Proje sürecinde tıkanma yaşadığımız durumlar beni zorluyor. Böyle olunca çocukların da ilgisi kayboluyor. Projeyi ilerletilebilir tutup çocukların ilgisini sürekli canlı tutmak beni zorluyor (Ö.17).”

3.2 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Ebeveynlerin Görüşleri

Bu bölümde yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişimler ve süreç içerisinde yaşanan sorunlar ile ilgili ebeveynlerin görüşleri açıklanmıştır.

3.2.11 Yaklaşımın tanımı

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili yaptıkları tanımlamalar “öğretmen açısından”, “çocuk açısından”, “program açısından” ve “öğrenme ortamı açısından” temaları altında ele alınmıştır.

Tablo 4.9. Ebeveynlerin yaklaşımın tanımına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretmen açısından

destekleyici

Çocuk açısından

özgür

yaratıcı

araştırmacı

mutlu

kendini ifade edebilen

üretici

başarılı

kendini keşfeden

iş birlikçi

lider

çevreye duyarlı

akrif rol alan

Program açısından

proje temelli

yaparak yaşayarak öğretme

doğal öğrenme

hayal gücünü destekleyen aktiviteler

birçok alanla ilişkili

çocuk odaklı

çeşitli aktiviteler

Öğrenme ortamı açısından

doğa

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerden biri, Reggio Emilia yaklaşımını öğretmenler açısından değerlendirirken “destekleyici” ifadesini kullanmıştır. E1 süreç içerisinde öğretmenin sadece çocuğu desteklediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Bu süreçte öğretmenin sadece destekleyici olması...(E.1).”

Ebeveynler yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken “özgür”, “yaratıcı”, “araştırmacı”, “mutlu”, “kendini ifade edebilen”, “üretici”, “başarılı”, “kendini keşfeden”, “iş birlikçi”, “lider”, “çevreye duyarlı”, aktif rol alan” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Ebeveynler özgürce hareket edebilen ve düşünebilen çocukların yer aldığını kendi çocukluk zamanlarıyla benzeterek belirtmişlerdir. Süreç içerisinde merak ettiği şeyler özgürce araştırabilen, doğaya ve doğadaki canlılara karşı “duyarlı”, birlikte hareket etmenin önemini anlayan ve bu doğrultuda iş birliğinde bulunan, keşfeden, keşfederken kendini fark eden çocuklar şeklinde tanımlamalar yapmışlardır. E.9 ve E.19 bununla ilgili şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Toprağa dokunan, su birikintisinde zıplayan, çamurdan oyuncak yapan, ağaca tırmanan, bez bebekle oynayan, tahta kaşık ve mutfak eşyaları ile müzik yapan özgür çocukları, yani çocukluğumu çağrıştırıyor (E.9).”

“Onları geleneksel eğitimden uzaklaştırıp araştırmacı ruhlarıyla serbest bırakmak (E.19).”

Katılımcı ebeveynler yaklaşımı program açısından değerlendirirken ‘proje temelli’, ‘yaparak yaşayarak öğretme’, ‘doğal öğrenme’, ‘hayal gücünü destekleyen aktiviteler’, ‘birçok alanla ilişkili’, ‘çocuk odaklı’ ve ‘çeşitli aktiviteler’ şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Ebeveynler Reggio Emilia yaklaşımındaki programda projelerin hakim olduğunu, programın yaparak yaşayarak öğretme ilkesinden ilerlediğini, program içinde yer alan aktivitelerin matematik, fen ve doğa gibi birçok alanla ilgili ve hayal gücünü destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bunu E.1 ve E.16 şu şekilde açıklamıştır:

“Çocuklarda proje, sanat, keşfetme, soyut düşünmenin birlikte harmanlanması... (E.1)”

“Yaparak yaşayarak öğrendiği bir sistem olarak düşünüyorum (E.16).”

Ebeveynler yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirmelerini ‘doğa’ kavramı çerçevesinde yapmışlardır. Ebeveynler yaklaşımda çocukların doğayla iç içe olduklarını ifade etmiş ve E.7, E.9 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Doğanın içinde var olmak, her şeyi bir materyal olarak görmek ve dönüştürmek (E.7).”

“Sokakta, köyde, doğada serbest oynayan çocuklar (E.9).”

3.2.12 Süreç içerisindeki roller

Ebeveynlerin Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında süreç içerisinde üzerlerine düşen görevler ‘çocuk ile ilişkili roller’ ve ‘okul ile ilişkili roller’ olmak üzere iki tema altında incelenmiştir.

Tablo 4.10. Ebeveynlerin süreç içerisindeki rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Çocuk ile ilişkili roller

destekleyici

ev ortamındaki esneklik sağlayıcı

etkinlik yapma

soru sorma

dinleyici
gözlemleyici
doğa ile iç içe olma
birey olarak görme
saygılı
rehber olma
güven verici

Okul ile ilişkili roller

materyal desteği sağlama
öğretmen ile iletişimde olma
maddi-manevi destek sağlama
okuldaki etkinliklere katılım

Tablo 4.10 incelendiğinde ebeveynlerin süreç içerisinde çocuk ile ilişkili rollerini “destekleyici”, “ev ortamındaki esneklik sağlayıcı”, “etkinlik yapma”, “soru sorma”, “dinleyici”, “gözlemleyici”, “doğa ile iç içe olma”, “birey olarak görme”, “saygılı”, “rehber olma” ve “güven verici” ifadelerini kullanmışlardır. Ebeveynler okul içinde yapılan etkinliklerin okul dışında da sürekliliğini sağlamaya, “istek”lerini ve “yetenek”lerini fark ederek desteklemeye, çocukların kendilerini “rahat” ve “özgür” hissedebilecekleri ortamlar yaratmaya gayret ettiklerini dile getirmişlerdir. “Katı kurallar”dan uzak durarak çocuklarını belli kalıplara sokmaya çalışmadıklarını, “geri dönüştürülebilir” malzemeleri değerlendirerek ev içinde de çeşitli etkinlikler yaptıklarını dile getirirken aynı zamanda okulda öğrenilenlerin hayatın içine entegre edilmesine de fırsat tanıdıklarını belirtmişlerdir. E.2, E.5, E.10 ve E.17 bunu şu şekilde açıklamışlardır:

“Evde geri dönüştürülebilecek malzemeleri biriktirip kendimiz etkinlik yapıyoruz (E.2).”

“Okul ile koordineli olarak özgürce oyun oynamasını sağlamak ve çalışmalarını da özgürce yapabilmesine olanak sağlamak (E.5).”

“Yaşantımız içinde projeye paralel giden durumlarda destek olmaya gayret ediyoruz (E.10).”

“Materyalleri farklı amaçla kullandığında düşüncelerini öğrenmeye yönelik sorular sormak (E.17).”

Ebeveynler süreç içerisinde okul ile ilişkili olan rollerini değerlendirirken ‘‘materyal desteği sağlama’’, ‘‘öğretmen ile iletişimde olma’’, ‘‘maddi-manevi destek sağlama’’ ve ‘‘okuldaki etkinliklere katılım’’ ifadelerini kullanmışlardır. Ebeveynlerin çoğunluğu okula gerekli materyal desteği sağlama konusundaki rollerinden bahsederken süreç içerisinde devam eden ‘‘projeleri’’ temele aldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı ebeveynler öğretmenlerin proje sürecinde yaptıkları önerileri dikkate aldıklarını, çocukların gün içerisindeki durumları ve proje süreci ile ilgili sık sık iletişime geçtiklerini ve gereken maddi ve manevi desteği sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. E.3, E.10 ve E.15 bununla ilgili şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

‘‘Daha çok okulda yürütülecek proje için malzeme ihtiyacına yönelik iş birliği yapıyoruz. Projede ihtiyaç duyulan malzemeler konusunda destek sağlıyoruz (E.3).’’

‘‘Proje aşamasında öğretmenimizin bizi yönlendirmesini önemseyerek iletişim halinde kalıyorum (E.10).’’

‘‘Projenin gerektirdiği her türlü sürece, maddi ve manevi olarak destek vermek (E.15).’’

3.2.13 Yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Reggio Emilia yaklaşımının çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler ile ilgili görüşleri ‘‘gelişim özellikleri’’ teması altında ele alınmıştır.

Tablo 4.11. Ebeveynlerin çocuğun gelişiminde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Gelişim özellikleri

sosyal duygusal

bilişsel

motor

dil

öz bakım

Tablo 4.11 incelendiğinde ebeveynler, yaklaşım kapsamında çocuklarının gelişiminde meydana gelen değişimleri belirtirken ‘‘sosyal duygusal’’, ‘‘bilişsel’’, ‘‘motor’’, ‘‘dil’’ ve ‘‘öz bakım’’ gelişim özelliklerine değinmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu Reggio Emilia yaklaşımı ile çocuklarında daha çok

sosyal duygusal alanda değişimlerin meydana geldiğini belirtmişlerdir. Öncesinde çekingen davranışlar sergileyen çocuklarının şimdi, rahatlıkla iletişim kurabildiğini, oyunlar içinde isteklerini dile getirebildiklerini, iş birliği içinde hareket edebildiklerini ve bu sayede özgüvenlerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların çevresinde olup bitenleri sorguladıklarını, neden sonuç ilişkisi kurduklarını böylece bilişsel gelişiminde ilerlemeler olduğunu dile getiren ebeveynler aynı zamanda özgür bırakıldıkları için öz bakım becerilerinde de değişimler olduğunu belirtmişlerdir. E.6, E.7, E.12, E.16, E.17 ve E.18 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“ Çocuğumuz kendini çok iyi bi şekilde ifade ediyor. Sosyal ilişkilerinde karşısındaki ile kaç yaşında olursa olsun iletişimi çok güçlü. Bir konu hakkında olayın başından sonucunun ne olacağını çok iyi gözlemleyip sonuç çıkarabiliyor ve gördüklerini nedenleriyle açıklıyor (E.6).”

“ Çevresiyle ve dünyayla ilgili daha meraklı oldu ve öğrendiklerini etrafında gördüğü şeylerle bağdaştırmaya başladı (...) Tek başına kalmayı seven oğlum artık arkadaşlarıyla beraber oynuyor, kalabalıkta kulaklarını kapatmıyor, insanlara utangaç davranmadan, onlarla rahatça konuşabiliyor (E.7).”

“ Motor gelişimi Reggio Emilia’ dan önce de iyiydi fakat Reggio Emilia yaklaşımı çocuğu daha özgür kıldığı için biraz daha fazla etkili. Özellikle sosyal ilişkilerde daha rahat iletişim kurmaya başladı. Daha önce çok fazla çekingen, karşısındaki insanla kolay kolay iletişim kurmayan , sorulan soruları cevaplamaktan kaçınan bir çocukken beklenenden fazla sosyalleşme becerisi oluştu (E.12).”

“ Çocuğum bu yaklaşımla beraber kendi kendine deneyimlemeyi öğrendi. Farklı bakış açısı kazandı. Farklı nesnelere yeni şeyler üretmesi, nesnelere amacı dışında kullanabilme gibi beceriler edindi. Hayal gücü zenginleşti. Kelime dağarcığı genişledi ve kendini ifade gücü arttı tabii. İş birliğine daha uyumlu hale geldi, sosyalleşti (E.16).”

“ Projelerin ve projelerle ilgili yapılan hazırlıkların, okul dışında da olabilmesi sosyalliği en çok etkileyen şey bence.. Yapılandırılmış oyuncağın daha arka planda olması oyunları da olumlu yönde etkiliyor, yaratıcılığı geliştiriyor (E.17).”

“ Çocuğum çevre kirliliği, doğayı koruma konusunda oldukça hassas ve ayrıca hikaye ya da masallarda geçen kahramanları çizebiliyor, kendini daha iyi ifade edebiliyor (E.18).”

3.2.14 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar “yaşanan zorluklar” teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.12. Ebeveynlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Yaşanan zorluklar

çocuk ile yaşanan zorluklar
yaklaşımın uyum sağlayamama
beklentilerin karşılanmaması

Ebeveynler yaşanan zorluklardan bahsederken, ‘‘çocuk ile yaşanan zorluklar’’, ‘‘yaklaşımın uyum sağlayamama’’ ve ‘‘beklentilerin karşılanmaması’’ konularına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu süreç içerisinde bir sorunla karşılaşmadığını dile getirirken, birkaç katılımcı, çocukların atık materyalleri evde biriktirme konusunda ısrarcı olma ve yaklaşımın olaylar üzerinde düşündürücü olmasının çocuklarını zorladıklarını, dolayısıyla da kurulan ilişkilerde zaman zaman zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. araştırmaya katılan bir ebeveyn de Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili detaylı bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. E.2, E.6 ve E.14 bunu şu şekilde açıklamıştır:

‘‘Çocuğum hiçbir şeyi atmak istemiyor. Bu da bazen beni zorluyor (E.2).’’

‘‘Bu felsefenin bizlere daha detaylı anlatılmasını isterdim. Süreç içinde öğrendik (E.6).’’

‘‘Herhangi bir problem yaşamadım. Çocuğumun da kendine güveninin geldiğini ve kendisini daha iyi ifade ettiğini düşünüyorum (E.14).’’

3.3 Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Bulunan Yöneticilerin Görüşleri

Bu bölümde yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, öğretmenler ile iletişim, ebeveynler ile iletişim, kurum içi toplantılar, ebeveyn bilgilendirme araçları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yaşanan zorluklar ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri açıklanmıştır.

3.3.11 Yaklaşımın tanımı

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili yaptıkları tanımlamalar ‘‘öğretmen açısından’’, ‘‘çocuk açısından’’, ‘‘program açısından’’ ve ‘‘öğrenme ortamı açısından’’ temaları altında ele alınmıştır.

Tablo 4.13. Yöneticilerin yaklaşımın tanımına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretmen açısından

öğrenen

araştırmacı

Çocuk açısından

özgür

yaratıcı

güçlü

öz kontrolünü sağlayan

özgün düşünen

çocuğun 100 dili

öğrenmeye meraklı

Program açısından

çocuk odaklı

dokümantasyon

kültür çeşitliliği

Öğrenme ortamı açısından

estetik

eğitici

demokratik

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden biri Reggio Emilia yaklaşımını öğretmenler açısından değerlendirirken “öğrenen” ve “araştırmacı” ifadelerini kullanmıştır. Yönetici (Y.1), süreç içerisinde çocuğa eşlik eden, onunla beraber araştırıp öğrenen bir öğretmenin varlığından söz ederken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenin çocukla birlikte araştıran, öğrenen kimliği ile var olduğunu bir yaklaşımdır (Y.1).”

Katılımcı yöneticiler yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken “özgür”, “yaratıcı”, “güçlü”, “öz kontrolünü sağlayan”, “özgün düşünen”,

‘‘çocuğun 100 dili’’ ve ‘‘öğrenmeye meraklı’’ ifadelerini kullanmışlardır. Y.2 ve Y.5 bununla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

‘‘Reggio Emilia yaklaşımında güçlü çocuk imajı yer alır (Y.2).’’

‘‘Okul öncesi yaklaşım programları arasında özgür, yaratıcı, eleştirebilen çocukların olduğu bir yaklaşım. Reggio Emilia yaklaşımı bana her şeyden önce özgürlüğü çağırıyor (Y.5).’’

Okul yöneticileri yaklaşımı program açısından değerlendirirken ‘‘çocuk odaklı’’, ‘‘dokümantasyon’’ ve ‘‘kültür çeşitliliği’’ ifadelerine değinmişlerdir. Katılımcılar çocukların meraklarının ve ihtiyaçlarının merkeze alındığı, içerisinde zengin bir kültürü barındıran yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Y.1 ve Y.3 şu açıklamalarda bulunmuştur:

‘‘Günlük akışlarda oluşan öğrenme süreçlerini dokümantasyonlar ile öğrenmeyi görünür hale getirmek (Y.1).’’

‘‘Çocuğun meraklarını ve ihtiyaçlarını gözetken bir yaklaşımdır (Y.3).’’

Araştırmaya katılan okul yöneticileri yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirirken ‘‘estetik’’, ‘‘eğitici’’ ve ‘‘demokratik’’ ifadelerini kullanmışlardır. Y.3 ve Y.5 bununla ilgili tanımlamayı şu şekilde yapmıştır:

‘‘Estetik duyarlılığa sahip bir yaklaşım (Y.3).’’

‘‘Reggio Emilia yaklaşımı bana demokratik bir okul olabilmeyi çağırıyor (Y.5).’’

3.3.12 Süreç içerisindeki roller

Okul yöneticilerinin Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında süreç içerisinde üzerlerine düşen görevler. ‘‘süreçteki roller’’ teması altında incelenmiştir.

Tablo.4.14. Yöneticilerin süreç içerisindeki rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Süreçteki roller

hizmetiçi eğitim

çevre düzenlemesi

materyal sağlama

kendini geliştirme

Öğretmenleri motive etme

aile eğitimleri

yönetim

organizasyon

yaklaşımına uygun öğretmen seçimi

Araştırmaya katılan yöneticiler Reggio Emilia yaklaşımını kapsamında süreç içerisindeki rollerini değerlendirirken “hizmetiçi eğitim”, “çevre düzenlemesi”, “kendini geliştirme”, “materyal sağlama”, “öğretmenleri motive etme”, “aile eğitimleri”, “yönetim”, “organizasyon” ve “yaklaşımına uygun öğretmen seçimi” konularına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere çeşitli online eğitimlere katılım sağladıklarını, edindikler bilgileri öğretmenlerine aktardıklarını, yaklaşıma uygun olarak okulun fiziksel şartlarında değişiklikler yaptıklarını, yaklaşımın ilkelerine açık öğretmen seçimleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanında aileleri yaklaşım ve süreç ile ilgili bilgilendirmek amacıyla eğitimler düzenlediklerini, süreç içerisinde zorluk yaşandığında öğretmenlere destek olduklarını dile getirmişler ve bu durumu Y.1, Y.3, Y.4 ve Y.5 şu şekilde açıklamıştır:

“ (...) İtalya'da yerinde görmek istediğim bu yaklaşım için Reggio Emilia şehrinde uluslararası çalışma grubuna katıldım. Birçok makale okudum. Kaynakların ülkemizde yetersiz olduğuna tanık oldum. Geriye döndüğümde araştırmalarım ve elde ettiğim kaynaklar ile döndüm. Kendi müfredatımıza nasıl entegre ederim? Hangi öğretmenler ile uygulayabiliriz? Mekan nasıl dönüştürülür? üzerine çalıştım. Reggio Emilia yaklaşımdan ilham alarak oluşturacağımız sınıf için gelişmeye ve değişime hazır öğretmen seçmek en önemli görevlerimden biri haline geldi. Öğretmenlerin düzenli eğitimi, sürekli yurtiçi yurt dışı kaynak, seminer, eğitimlere katılarak, öğretmenlere aktarmak ve içselleştirilmesini sağlamak, mekanın dönüşümünü sağlamak ışık Atölyesi oluşturmak gibi, bunun için birçok materyal sağlanmasına katkıda bulunmak, dokümantasyon becerisi kazandırmada öğretmene destek vermek bu da çok önemli bir nokta. Ebeveyn bilgilendirmelerini sağlamak (Y.1).”

“ Ortam düzenlemesi, liderlerin meraklarının hep dinamik tutulması, ciddi materyal ve kitap altyapısı, farklı bakış açılarını gözetken hizmet içi eğitimler, aile eğitimleri ile bütüncül bir yaklaşım oluşturacak planlamayı yapmak bana düşüyor (Y.3).”

“Sürekli eğitim olarak kendimi geliştirmek (Y.4).”

“İlk bir yıl çok zordu. Alışagelmış, kalıplaşmış bir sistemden çok daha fazla yaratıcı düşünmeyi gerektiren, daha fazla emek isteyen, sınıfın liderinin öğretmenlerin değil öğrencilerin olduğu, daha özgür bir sisteme geçmek çok kolay olmadı. Bu süreçte çok zorlandık. Fakat pes etmedik. Öğretmenlerimi destekledim. Onlar üzerinde çok baskı kurmamaya çalıştım. Çünkü bu kolay bir evrilme değildi bizim için. Üzerime düşen, fiziksel olarak değişiklikler yaptım okulumuzda. Materyallerimizi daha doğal materyallerden seçtik. Bu

sistemi kullanan okulları çok yakından takip ettik, hatta onlarla iletişim içerisinde olduk. Öğretmenlerimizi sürekli bu anlamda motive etmeye çalıştım. Zaman zaman pes ettiklerinde tekrar tekrar baştan başladık. Ama devam ettik (Y.5).”

3.3.13 Öğretmenler ile iletişim

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğretmenler ile kurdukları iletişim ‘zorluklar karşısında çözümler’ teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.15.Yöneticilerin öğretmenler ile kurdukları iletişime ilişkin görüşlerinin dağılımı

Zorluklar karşısında çözümler

problemlere ortak çözüm bulma

destek olma

çalışma süresini azaltma

cesaret verme

sürece eşlik etme

toplantıları sıklaştırma

Araştırmaya katılan yöneticiler öğretmenler ile kurdukları iletişimde zorluklar yaşadıklarında ‘problemlere ortak çözümler bulma’, ‘cesaret verme’, ‘sürece eşlik etme’ ve ‘toplantıları sıklaştırma’, ‘destek olma’ ve ‘çalışma süresini azaltma’ ifadelerini kullanmışlardır. Süreç içerisinde öğretmenler ile iletişim kurarken sabırla yaklaştıklarını, zorlandıkları zaman pes etmelerine izin vermeden onları destekleyerek yeniden başladıklarını ifade ederken bir yönetici de bazı öğretmenlerin sürece uyum sağlamada zorluklar yaşamasından dolayı çalışma saatlerinde esneklik sağladığını dile getirmiştir. Yöneticiler süreç içerisinde öğretmenlerin ‘adapte olamama’, ‘belirsizlikler yaşama’ gibi problemlerine duyarsız kalmayarak onlara destek olduklarını, günlük eğitim akışında onlara eşlik ettiklerini belirtmişlerdir Y.1, Y.2, Y.3 ve Y.5 bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Onlara rehberlik ve cesaret vermek için sürekli sabırla destek oluyorum. Bu sürecin içselleştirilmesi için zaman ve emek harcanması gerektiğine yakından tanık oluyoruz. Gün içinde çocuklar ile birlikte iken eşlik ediyorum. Duymaları, görmeleri, kaçırılmaması gereken öğrenme fırsatlarını yakalamaları konusunda cesaret vermeye çalışıyorum (Y.1).”

“Her hafta düzenli olarak toplantı yapıyorum (Y.2).”

“İnanan öğretmenlerle yola çıkmak şart, olmazsa onlara külfet geliyor ve felsefesini anlamamış kişilerle bu iş olmuyor, zorlamamak gerek. Onlara zaman yaratmak için gruptaki saatlerini azaltmaya çalışıyoruz (Y.3).”

“Öğretmenler beklentimizi karşılamadığında hep en başından başlıyoruz. Sürekli eğitimler alıyoruz. Aldığımız eğitimleri tekrarlıyoruz. Bir araya geliyoruz beyin fırtınası yapıyoruz. Nerelerde zorlandığımızı konuşuyoruz. Gerekirse tekrar sıfırdan başlıyoruz. Ama hiç pes etmiyoruz. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere göre çözümler üretiyoruz (...) Sürekli iş birliği içerisindeyiz. Çünkü bu süreci yumuşatmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler bu süreçte en fazla nereden başlayacaklarının bilememeleri, sınıfta çok özgür bir ortamın olması ve sınıfın liderinin çocuk olması, öncesinden çok ciddi bir hazırlığın gerekmesi bu konularda çok zorlandılar (Y.5).”

3.3.14 Ebeveynler ile iletişim

Katılımcı okul yöneticilerinin ebeveynler ile olan iletişimlerinde meydana gelen değişiklikler “beklentilerin karşılanmaması durumu” ve “iletişimdeki farklılıklar” temaları altında incelenmiştir.

Tablo 4.16. Yöneticilerin ebeveynler ile kurdukları iletişime ilişkin görüşlerinin dağılımı

Beklentilerin karşılanmaması durumu

samimi iletişim

görüşmeler yapma

kayıt sırasında görüşme

İletişimdeki farklılıklar

iş birlikçi olma

akademik beklenti içine girmeme

Yöneticiler ebeveynler ile olan iletişimlerinde beklentilerinin karşılanmaması durumunda yapılanları dile getirirken “samimi iletişim”, “görüşmeler yapma” ve “kayıt sırasında görüşme” ifadelerini kullanmışlardır. Yöneticiler, ebeveynlerin okulun günlük eğitim akışında yaşanan değişimler sebebiyle alışmakta zorlandığı noktada kurulan samimi iletişimin etkili olduğunu, süreç hakkında ebeveynleri bilgilendirme amaçlı görüşmeler yaptıklarını ve kayıt sırasında okulun günlük eğitim akışından bahsederek karşılıklı beklentileri konuştuklarını ifade etmişlerdir. Y.1, Y.4 ve Y.5 bununla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

“Ebeveynlere neleri nasıl yapacağımızı anlatmak için bireysel görüşme, bilgilendirme toplantıları yapılarak sürecin içinde tutmaya çalıştık ve onlarında inandıklarını gördük (Y.1).”

“Sistemi bütünüyle anlayana kadar geçen süreç bir hayli zorluydu. Alışkın oldukları yapı, çocukların daha pasif kaldığı ve yetişkin denetiminin çok daha fazla olduğu bir yapıydı. Bunu kırmakta hala güçlük çekiyoruz. Fakat yakın iletişim kendimizi ve sistemi anlatma noktasında çok fayda sağladı (Y.4).”

“Kurum olarak çocuk mutluluğu odaklıyız. Ebeveyn memnuniyeti çok çok sonra geliyor. Çocuk mutluluğu, öğretmenin huzuru ve ebeveyn memnuniyeti şeklinde sıralayabiliriz. Dolayısıyla biz çocukları mutlu etme çabamızdayız. Mutlu olan çocuğu gören aile de bir şekilde beklentisinin karşılandığını düşünüyorum. Görüşme aşamasında, kayıt alınırken zaten ailemize işleyişi anlatıyoruz. (...) Eğer aile bizim gibi düşünüyorsa bizimle bu yola çıkıyor. Eğer ki aman çocuğum hasta olmasın, aman üzeri kirlenmesin ya da çok iyi İngilizce öğrensin, satranç öğrensin diye düşünüyorsa ya da akademik bir kaygısı varsa hiç başlamıyoruz. Bu yola bizim gibi düşünen ailelerimizle başlıyoruz (Y.5).”

Araştırmaya katılan yöneticiler ebeveynler ile kurdukları iletişimde yaşanan farklılıkları “iş birlikçi olma” ve “akademik beklenti içine girmeme” ifadeleriyle değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan biri yaklaşım ile birlikte ailelerin bakış açılarının değiştiğini, artık bir yarış içinde olmadıklarını ve akademik kaygı yaşamadan doğal süreçte çocuklarının öğrenmelerine eşlik ettiklerini dile getirirken bir diğer katılımcı ise ebeveynlerin materyal desteği sağlayarak, proje sürecine katılım sağlayarak iş birliği halinde olduklarını belirtmiştir. Y.3 ve Y.5 bununla ilgili şu açıklamaları yapmışlardır:

“Reggio felsefesini kabul etmiş ebeveynler çocuk imajına gönülden sahip olduğu için etkinliklere katılım, Remida'ya malzeme gönderme, projelerde aktif rol alma gibi konularda çok iş birlikçi (Y.3).”

“Ailelerimizin bakış açısı kesinlikle değişti. Artık bir yarış yok, akademik kaygı yok, doğal akışında çocukların ne kadar güzel öğrendiğinin farkına vardılar (Y.5).”

3.3.15 Kurum içi toplantılar

Katılımcı yöneticilerin kurum içinde yaptıkları toplantılar ve amaçları değerlendirilirken “sıklık” teması altında ele alınmıştır.

Tablo 4.17. Yöneticilerin kurum içi toplantılara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Sıklık

haftalık

aylık

ihtiyaç halinde

günlük

Araştırmaya katılan yöneticiler kurum içi toplantıların sıklığından bahsederken ‘‘haftalık’’, ‘‘aylık’’, ‘‘ihtiyaç halinde’’ ve ‘‘günlük’’ ifadelerini kullanmışlardır. Yöneticilerin çoğunluğu her hafta toplantı düzenlediklerini, bu toplantılarda ‘‘dokümantasyon’’ ile ilgili bilgi paylaşımları, çevre düzenlemeleri yaptıklarını dile getirirken yapılan günlük toplantılarda gün akışını değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Birkaç yönetici de toplantıları belirli aralıklarla değil ihtiyaç halinde düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Y.1, Y.3 ve Y.4 bununla ilgili şu açıklamaları yapmışlardır:

‘‘Günlük, haftalık ve aylık toplantılarımız oluyor. Günlük toplantılarda günü değerlendirip, notlarımızı paylaşıyoruz. İlgi ve merakları tespit etmeye çalışıyoruz. Haftalık toplantılarda, çevre düzenlemeleri, dokümantasyon düzenlemeleri hakkında notlarımızı paylaşıyoruz. Dokümantasyonlar ile öğrenme sürecini takip edip değerlendiriyoruz. Aylık toplantılarda yapılacak atölye çalışmaları, geziler, ebeveyn katılımları hakkında paylaşımlarda bulunuyoruz. Yapılan planlamalar süreç içinde değişebilir veya ertelenebilir. Esnek olmaya çalışıyoruz (Y.1).’’

‘‘Öğretmenlerle haftalık operasyonel, psikologlarla haftalık eğitsel, tüm ekiple aylık zümre ve Reggio toplantıları yapıyoruz. Kurum müdürleri ile günlük gün değerlendirme de yapılıyor. Ayda bir yaptığımızda projeler, haftalıklarda ise çocukların projelerini konuşuyoruz (Y.3).’’

‘‘Belirli bir sıklık yok. İhtiyaç halinde değerlendirme toplantıları yapıyoruz (Y.4).’’

3.3.16 Ebeveynlerin bilgilendirilmesi

Okul yöneticilerinin ebeveynlerin bilgilendirilmesi konusundaki değerlendirmeleri ‘‘ebeveyn bilgilendirme araçları’’ teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.18. Yöneticilerin ebeveynlerin bilgilendirilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Ebeveyn bilgilendirme araçları

toplantı

online/offline platform

kitap önerileri

Araştırmaya katılan yöneticiler ebeveyn bilgilendirme araçları konusundaki görüşlerini dile getirirken ‘‘toplantı’’, ‘‘online/offline platform’’ ve ‘‘kitap önerileri’’ ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcı yöneticilerin çoğunluğu ebeveynler ile toplantı

yaparak bilgilendirme aşamasını tamamladıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin Y.4 ve Y.5 şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Önce kayıt zamanında. Sonra da sene başı genel ebeveyn toplantısı ile (Y.4).”

“Sosyal medya aracılığıyla eğitimler düzenleyerek, canlı yayınlar yaparak ve toplantılarla ebeveynlerimizi bilgilendiriyoruz (Y.5).”

3.3.17 Öğretmenlerin gelişimi

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik değerlendirmeleri “öğretmenlerin mesleki gelişimi” teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.19. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretmenlerin mesleki gelişimi

yaklaşım kapsamında eğitimler

makale/kitap vb. okuma

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmaları hakkında bilgi verirken “yaklaşım kapsamında eğitimler” ve “makale/kitap vb.okuma” ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcı yöneticiler öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yaklaşım kapsamında çeşitli eğitimlere katılmalarını desteklediklerini bunun yanı sıra makaleleri, konu ile ilgili kitapları okumaları için önerilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Y.2, Y.3 ve Y.4 şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Seminer, kitap, makale, tez okuma tavsiye ve öneriler sunuyorum (Y.2).”

“Eğitilmeye katılmalarını desteklemeye, yaklaşımla ilgili yenilikleri ve yayınları takip etmeye teşvik ediyoruz (Y.3).”

“Eğitilmeye katılıyoruz. Reggio Emilia ile ilgili makaleler okuyup birlikte değerlendiriyoruz (Y.4).”

3.3.18 Süreç içerisinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar “yaşanan zorluklar” teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.20. Yöneticilerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Yaşanan zorluklar

ebeveynler ile yaşanan zorluklar

öğretmen ile yaşanan zorluklar

fiziksel alan yetersizliği

materyal eksikliği

zaman yönetimi

Araştırmaya katılan okul yöneticileri süreç içerisinde yaşadıkları zorlukları değerlendirirken “ebeveynler ile yaşanan zorluklar”, “öğretmenler ile yaşanan zorluklar”, “fiziksel alan yetersizliği”, “materyal eksikliği” ve “zaman yönetimi” ifadelerini kullanmışlardır. Okul yöneticileri ebeveynlerin beklentilerinin yaklaşımı sürdürme aşamasında zorluk yaşattığını, öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımını benimseme ve uygulama sürecinde sıkıntılarla karşılaştıklarını, fiziksel alan yetersizliği ve materyal yetersizliği yaşadıklarını ve bir yönetici de yaklaşımın gerektirdiği aşamaları yerine getirirken zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir. Y.1, Y.2, Y.3, Y.4 ve Y.5 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Daha çok zaman... Çocuklar neredeyse 10-11 saat okulda. Öğretmen ne zaman dokümantasyon, ebeveyn geri bildirim yapacak? Ebeveynler hala “ne yedi?, eşyası nerede?” bunlarla ilgileniyor. Zorluk yaşadığımız alanlar genellikle bunlar (Y.1).”

“Daha çok yeni öğretmenlerin yaklaşımı benimseme konusunda zorluklar yaşıyoruz (Y.2).”

“Materyal eksikliği, ebeveynlerin sisteme alışkın olmaması ile ilgili sorunlar yaşıyoruz (Y.3).”

“Fiziksel alan yetersizliği... Kendi mevcut imkanlarımızı kullanarak mekan tasarlamaya çalıştık (Y.4).”

“Öğretmenlerin felsefeyi benimseme sürecinde zorluklar yaşıyoruz (Y.5).”

4 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, ebeveynler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkarılan bulgular yorumlanmıştır. Yorumlanan bulgular kapsamında alanyazında yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve son olarak elde edilen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1 Sonuç ve tartışma

4.1.11 Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç

Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki rolleri, yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları, kurum içi toplantılar, yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişiklikler, proje süreci, dokümantasyon süreci, süreç içerisinde yaşanan sorunlar ile ilgili deneyimleri sorgulanmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler yaklaşımın tanımını açıklarken öğretmen açısından, çocuk açısından, program açısından ve öğrenme ortamı açısından değerlendirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler yaklaşımı öğretmen açısından değerlendirirken öğrenen, sorgulayan, provokatör, rehber, araştırmacı, gözlemleyen ve dinleyen kavramlarına vurgu yapmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında çocuklarla birlikte öğrenen, sorgulayan, araştıran, çocuklara öğrenme sürecinde provokatörlük yaparak meraklarını ve ilgilerini ortaya çıkaran bir öğretmen modeli yer almaktadır. Öğretmenler bu merakları ve ilgileri ortaya çıkarmak için çocukları süreç içerisinde dikkatli bir şekilde gözlemleyerek, dinleyerek onlara rehberlik etmektedirler. Buna paralel olarak İnan (2007), çalışmasında Reggio Emilia yaklaşımını temele alan öğretmenlerin araştırmacı, provokatör, rehber, öğrenci, gözlemci ve dinleyici olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmasında İnan (2012), öğretmenlerin süreç içerisinde bilirkişi ve uzman rollerinden uzaklaşarak öğrenci rolüne girdiklerini, onlarla birlikte araştırıp öğrendiklerini ifade etmiştir. Wexler (2004), çocuklarla iş birliği halinde olan, çeşitli öğrenme ortamları hazırlayan, onları dinleyen ve rehberlik eden bir öğretmen modeline vurgu yaparken Hewett (2001) ise öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışarak çocukların keşfetmelerine fırsat tanıdıklarını ifade etmiştir. Cadwell (2011) ise yaklaşım çerçevesinde öğretmeni

değerlendirirken farklı bir bakış açısıyla, öğretmenin çocuklara yolculuklarında rehberlik ederek onları besleyen bir kaynak ve arkadaş olduğuna vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yaklaşımı çocuk açısından değerlendirenken özgür, meraklı, sorgulayan, araştırmacı, çocuğun 100 dili, kendini fark eden, üretken, saygılı, iş birlikçi, kendini motive eden ve yaratıcı kavramlarına vurgu yapmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımının çocuğu merkeze alan ve çocukların merakları doğrultusunda araştıran, sorgulayan, özgür ve üretken bir çocuk imajını bünyesinde barındıran bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında kendi kendini motive edebilen, çevresindekilerle özellikle akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışabilen, birden çok ifade şeklini kullanarak duygularını ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde açığa çıkarabilen bir çocuk modeli yer almaktadır. Nutbrown ve Abott (2001), yaklaşımın çocuk merkezli olduğunu ve yaklaşımda yaparak yaşayarak öğrenen çocukların yer aldığını ifade etmişlerdir. Pekdoğan (2012) ise çocukların iş birliği içerisinde çalıştıklarını, yaratıcılıklarının üst düzeyde olduğunu ve bu çocukların özgüvenli olduklarını belirtirken, Ezmeci ve Akman (2016), çocukların hareket özgürlüğünün olduğuna, süreci yönlendirdiklerine, problemlerle karşılaşp bu problemlere çözüm üretebildiklerine vurgu yapmıştır. Bunlara ek olarak Karakaş ve Bilbay (2013), geleneksel eğitim sisteminde yer alan pasif çocuk aktif öğretmen modeli yerine , Reggio Emilia yaklaşımında proje üretebilen, problem çözme becerisi kazanmış ve süreçte aktif rol alan çocukların bulunduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler yaklaşımı program açısından değerlendirirken yaparak yaşayarak öğretme, somut yaşantılar sunma, esnek, tümevarım/tümdengelim, çocuk odaklı, diğer alanlarla ilişkili ve proje çalışmaları kavramlarına vurgu yapmışlardır. Bu bulgular doğrultusunda yaklaşımda yer alan programın, MEB okul öncesi eğitim programında da yer alan esneklik ilkesine sahip olduğu, çocuğun merakı ve ilgisi doğrultusunda proje çalışmalarına yer verildiği, çocuklara somut yaşantılarla öğrenme ortamlarının sunulduğu ve diğer alanlarla da ilişkili bir programın yer aldığı sonucuna varılmıştır. Fraser ve Gestwicki (2002), yaklaşıma ait programın çocukların ilgileri ve merakları doğrultusunda planlanmasının, buldukları topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yaparak çocuk merkezli bir programın varlığından bahsetmiştir. Programın içerisinde çocuklara keşfedebilecekleri, sorgulayabilecekleri, yaratıcı düşünebilecekleri fırsatlar sunulurak

onlara özgür ortamların sağlandığı varılan sonuçlardan biridir. Bu program yapılandırılmamış bir program olup, programda öğretmenler tarafından sadece projelere yönelik hedeflenen amaçlar belirlenmektedir (New, 1993; Palestis, 1994).

Araştırmaya katılan öğretmenler Reggio Emilia yaklaşımını öğrenme ortamı açısından değerlendirirken doğa ve özgür kavramlarına değinmişlerdir. Yaklaşımında öğrenme sürecinin doğada, doğal materyallerle ve özgür bir şekilde sürdürülmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında çevre üçüncü öğretmen olarak görülür. Bu düşünce, yaklaşımdaki fiziksel çevrenin önemini vurgulamaktadır. Özellikle öğrenme ortamlarının doğal olmasına da önem verilmektedir (Linder, vd. 2011). Murriss (2017) ise çevrenin çocukların ihtiyaçlarına uygun ve yeterli donanıma sahip olmasına dikkat çekerek bu şartlar sağlandığında çocukların mevcut potansiyellerinin ortaya çıkarılıp kendi kendine öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Dereli (2013) ise demokratik bir öğrenme ortamından bahsetmiş ve bu öğrenme ortamında çocukların merakları doğrultusunda öğrenme süreçlerini düzenleme haklarına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin süreç içindeki görevlerine ilişkin görüşleri etkinlik sürecindeki roller, sınıf içindeki roller ve okul içindeki roller kapsamında incelenmiştir. Etkinlik sürecindeki rollerini değerlendirirken çevre hazırlama, provokatörlük, araştırmacı, gözlemci, zihin haritası hazırlama, üretken, haftalık plan hazırlama, not alma ve günlük plan hazırlama aşamalarını ele almışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin projeye başlangıç aşamasında çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmak amaçlı uygun çevreler hazırlayarak provokatörlük yapma, süreç içerisinde düşündürücü sorular eşliğinde gözlem yaparak çocukların ihtiyaçlarını ortaya çıkarma, çocuklarla birlikte araştırma ve öğrenme, proje sürecinde çocukları dikkatli bir şekilde dinleme ve not alarak dokümantasyon belgelerini toplama gibi görevlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara paralel olarak Aydemir Özalp ve İnan (2020) yaptıkları bir çalışmada öğretmenin süreç içerisinde geleneksel öğretmen modelinden sıyrılarak öğrenci rolüne girdiğini ifade etmişlerdir. Lewin Benham (2008) de öğretmenlerin provokatörlük görevini üstlenerek çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik etme görevlerine vurgu yapmıştır.

Katılımcı öğretmenler sınıf içindeki rollerine ilişkin görüşlerini değerlendirirken ortak karar alma, öğrenen-rehberlik eden, hem öğrenen hem öğreten,

pasif, dinleyen, gözlemci ve esnek kavramlarına dikkat çekmişlerdir. Yaklaşımı benimseyen ve uygulayan öğretmenlerin sınıf içerisinde alınan kararlarda tek başına etkin olmadıkları, çocuklarla birlikte ortak kararlar alındığı, süreç içerisinde her şeyi bilen bir öğretmen yerine çocuklara rehberlik ederek onlarla birlikte öğrenen bir öğretmenin olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin proje sürecinde bilmedikleri birçok durum ile karşı karşıya kalabildikleri ve çocuklar ile birlikte sürece dahil olup araştırıp keşfetme şansına sahip oldukları analiz edilen bulgulardan çıkarılan bir diğer sonuçtur. Bunlara paralel olarak Aydemir Özalp ve İnan (2021), yaklaşım kapsamında öğretmenlerin sadece çocukları karşısına alarak gözlemlemeyip onlarla beraber sürece dahil olarak daha aktif ve daha sosyal olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler okul içindeki rolleri ile ilgili görüşlerini dile getirirken iş birlikçi, daha aktif ve planlayıcı kavramlarını kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin okul içerisinde diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde oldukları, proje süreçlerinde birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları ve birbirlerine destek oldukları sonucuna varılmıştır. Hewett (2001), öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları ve pedagoğistanın öncülüğünde çeşitli araştırmalar yaparak çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğine vurgu yapmıştır. İnan (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sadece meslektaşlarıyla değil aynı zamanda kurumda bulunan atelierista ve pedagoğista ile de iş birliği halinde olduklarını vurgu yapmıştır. Fakat bu çalışmaya katılan katılımcılar bununla ilgili bir paylaşımda bulunmamıştır. Erdal Erkılıç (2019), çalışmasında alternatif okullardaki okul yönetiminde öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin de yer alarak karar verme aşamasında söz hakkına sahip olduklarını, bu noktada geleneksel okullardan farklı şekilde ilerlediklerini dile getirmiştir.

Yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarına ilişkin görüşler öğrenme ortamları ve ortamların belirlenmesindeki kriterler temaları altında ele alınmıştır. Katılımcılar öğrenme ortamlarına dair görüşlerini dile getirirken orman, sınıf ortamı, bahçe ve diğer (alan gezileri) ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında öğretmenlerin öğrenme sürecinde genellikle açık havada olmayı tercih ettikleri bu doğrultuda orman gezileri yaptıkları sonucuna varılmıştır. Aydemir Özalp (2016), yaptığı bir çalışmada Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda günlük eğitim

akışında bahçeye ve ormana zaman ayrıldığı sonucuna varılmıştır. Nasin (2019) ise yaptığı çalışmada doğanın önemine vurgu yaparak çocuğun keşif yapabilmesi için doğadaki canlılarla, doğayla etkileşim halinde olması gerektiği sonucuna varmıştır.

Ortamların belirlenmesinde kriterler değerlendirilirken hava durumu, güvenlik, uygun kıyafetlerin bulunması, projeye uygunluk ve ulaşım kolaylığı ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerini açık havada sürdürecekleri zaman hava durumu şartlarını göz önünde bulundurdıkları sonucuna varılmıştır. Fakat bir katılımcı kötü hava şartlarının bulunulacak öğrenme ortamı üzerinde bir etkisinin olmadığını, uygun kıyafet tercihi yapıldığında bir problem yaşanmadığını dile getirerek duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Aynı zamanda bulunulacak ortamın güvenlik koşulları, ulaşım kolaylığı, süren projeye uygunluğu da belirlenen kriterler arasında yer almaktadır. Buna paralel olarak Temel ve Dere (1999), öğrenme sürecinin açık havada sürdürüleceği zaman hava koşullarının uygun olmaması durumuna karşı okulun mekan düzenlemesinde önlemler alınması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Kurum içi yapılan toplantılar ile ilgili görüşler toplantıların sıklığı ve toplantıların amacı teması altında ele alınmıştır. Öğretmenler toplantıların sıklığı ile ilgili görüşlerini dile getirirken haftalık, aylık, günlük, ihtiyaç halinde ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında kurum içi iş birliği büyük önem taşıdığından haftalık, aylık, günlük ya da ihtiyaç duyulması halinde toplantılar düzenlendiği sonucuna varılmıştır. Aydemir Özalp ve İnan (2020) çalışmalarında öğretmenlerin günlük toplantılar yaparak düzenli olarak bir araya geldiğine vurgu yapmışlardır. Malaguzzi (1998) yaptığı çalışmada Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen kurumlarda hizmet içi eğitimlerin önemine vurgu yaparak öğretmenlerin atelierista ve pedagogista ile birlikte düzenli toplantılar yaptıklarını dile getirmiştir. Aslan (2005) ise çalışmasında her hafta kurum içindeki tüm personelin katılımıyla toplantıların gerçekleştiğini belirtmiştir. Fakat bu çalışma da diğer personellerin toplantıya katıldığına dair bir sonuca ulaşılmamış, sadece öğretmenler arasında yapılan toplantılardan bahsedilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında kurum içinde hiyerarşik bir sistem olmadığında tüm personelin yapılan toplantılara katılım sağlaması süreç için daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler yapılan bu toplantıların amacına ilişkin görüşlerini dile getirirken eğitim akışını planlama, proje süreci, eğitim sürecinin değerlendirilmesi, dokümantasyon hazırlama, sınıfta yaşanan problemler, gezi planları, aile katılım çalışmaları, çevre düzenlemeleri, gün değerlendirmesi, sohbet etme, belirli gün ve haftaların planlanması konularına değinmişlerdir. Toplantıların yapılma amacının günlük eğitim akışını planlama, proje sürecinde yaşanan tıkanmalara çözüm üretme, proje sürecini değerlendirme, dokümantasyon oluşturma aşamasında destek alma, sınıf içinde yaşanan problemleri konuşarak fikir alışverişinde bulunma olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında yapılacak olan gezilerin planlanması, aile katılım çalışmaları, belirli gün ve haftalar kapsamında okul içinde neler yapılacağını planlama, günün değerlendirilmesi ve bir sonraki günün planlanması gibi amaçlarında olduğu bulgular arasından çıkan sonuçlardandır. Aslan (2005) çalışmasında yapılan toplantıların okul içinde olan biten olaylardan haberdar olunması ve bilgi paylaşımının yapılması amacıyla olduğunu ifade etmiştir. Aydemir Özalp ve İnan (2020) çalışmasındaki katılımcılar yaptıkları toplantılarda çocukların ilgi ve merakları odağında fikir alışverişinde bulduklarını, projelere yönelik paylaşımlar yaptıklarını ve görev paylaşımında bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler çocukların gelişiminde meydana gelen değişimlere yönelik görüşlerini dile getirirken sosyal duygusal, bilişsel, dil, motor ve öz bakım becerilerini değerlendirmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımı proje odaklı bir yaklaşım olması sebebiyle süreç içerisinde süren projeler birçok gelişim alanı ile ilgili kazanımı içinde barındırmaktadır. Bu çalışmada proje sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmalarının çocukların iş birliği içinde çalışmasına fırsat sağladığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında çocuklar problemlerle karşılaştıklarında onlara bu problemleri çözme fırsatı sunulmakta, bir durum ya da olay ile ilgili düşündürücü sorular yönelterek provokatörlük yapan öğretmen karşısında çocuk sürece aktif olarak dahil olmakta ve duygularını, düşüncelerini dile getirmekten kaçınmamaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı çocuğa uygun ortam sunulduğunda ve fırsat tanındığında çocuğun potansiyelini ortaya çıkarma gücüne sahip olduğuna inanır. Bu sebeple Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda çocukların öz bakımlarını yapmaları için onlara zaman tanınır, fırsat verilir ve böylece çocukların öz bakım becerilerinin gelişimine katkıda bulunulur. Bunun yanında çocuklara doğada özgür hareket etme fırsatı verildiğinden motor becerilerinde de değişimler meydana geldiği elde edilen sonuçlar

arasındadır. Özenç ve Kargı (2022), yaklaşımda yer alan pedagojik dokümantasyonun çocuğun sosyal ve motor becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ve sorumluluk alma, sorumluluklarını yerine getirme davranışlarını kazandırdığını belirtmiştir. Nimmo (2012) ise çalışmasında projelerin yürütülme sürecinde çocukların yeni karşılaştıkları bilgilerle öncekiler arasında bağ kurabildiğine, akranlarıyla fikir alışverişi yapabildiğini, sosyal ilişkiler kurabildiğini ve bu sayede çocuğun sosyal duygusal ve dil gelişiminin desteklendiğini belirtmiştir. Akar Gençer (2014) projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, çocukların resim çizme kabiliyetlerinin geliştiğini ifade ederek motor gelişimlerine, çizdikleri resimleri kullanarak hikaye oluşturabildiklerini ifade ederek bilişsel gelişimlerine, projeye isim verirken birkaç kelimededen oluşan başlıklar tercih etmeye başladıklarını vurgulayarak da dil gelişiminin desteklendiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje sürecine ilişkin görüşleri ilgiyi ortaya çıkarma, ilginin farklılaştığı durumlar ve projenin yönlendirildiği durumlar temaları altında incelenmiştir. Öğretmenler proje sürecinde ilgiyi ortaya çıkarmak için provokatif çevreler oluşturduklarını, gözlemler yaptıklarını, düşündürücü sorular sorduklarını ve resim çalışması yaptırdıklarını dile getirmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımında proje sürecine başlangıç aşamasında öğretmenin çok iyi bir dinleyici ve gözlemci olması, düşündürücü sorular sorarak provokatörlük yapması ve bu şekilde ilgi ve merakları ortaya çıkarması gerektiği bulgulardan çıkarılan sonuçlar arasındadır. Aydemir Özalp ve İnan (2020) çalışmalarında öğretmenlerin proje konusunu ortaya çıkarmak için Okul Öncesi Eğitim programındaki kazanım ve göstergeleri dikkate aldıkları görülmüştür. Fakat bu çalışmada öğretmenler proje konularını ortaya çıkarırken Okul Öncesi Eğitim programını temele aldıklarına dair bir görüş belirtmemişlerdir. İnan (2021) çalışmasında çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmak, çocukların soru sormasını sağlamak için öğretmenlerin çeşitli provoke edici ortamlar hazırladıkları belirtilmiştir.

Öğretmenler proje sürecinde ilginin farklılaştığı durumlarda yapılanları ifade ederken çeşitli ortamlar oluşturma, farklı projeler yürütme, sorular yönlendirme ve ortak ilgi alanı oluşturma gibi çözümler ürettiklerini belirtmişlerdir. Proje sürecinde çocuklar arasında ilginin tek bir alana yoğunlaşmaması durumunda öğretmenlerin oluşan ilgi alanları kapsamında birden fazla alan oluşturdukları, farklı ilgi alanları

odağında projeler yürüttükleri ve sorular sorarak ilginin yoğun olduğu kavramı ortaya çıkarmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Katılımcılar sürecin durağanlaşması ve ilginin ortaya çıkarılmaması durumlarında projeyi yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Yaklaşım kapsamında proje sürecinde bir durağanlaşmanın meydana gelmesi ya da ortak ilgi alanının ortaya çıkarılmaması durumunda öğretmenlerin proje sürecine yön verebildikleri sonucuna varılmıştır. Projenin durağanlaşması ile çocuklardaki ilginin azalacağı ve keyif almama, sıkılma, odaklanamama gibi problemlerin ortaya çıkabileceği ve bu durumun önüne geçebilmek adına öğretmenlerin proje sürecini yönlendirme ihtiyacı hissettikleri düşünülmektedir. Aydemir ve Özalp (2020) yaptıkları çalışmada katılımcılar “salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar” şeklinde adlandırdıkları projelerin konusunu önceden belirlediklerini, ve projeyi çocukların değil öğretmenlerin başlattıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada sürecin durağanlaşması ya da ilginin ortaya çıkarılmaması durumlarında öğretmenin müdahale ettiği, bunun haricinde sürecin çocuklar tarafından ilgileri ve merakları doğrultusunda sürdürüldüğü sonucu çıkarıldığı için Aydemir ve Özalp (2020) çalışmasındaki bulgular ile uyuşmamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin dokümantasyon sürecine ilişkin görüşleri toplama araçları ve ebeveynlere aktarma temaları altında ele alınmıştır. Öğretmenler dokümantasyon belgelerini toplama araçları ile ilgili görüşlerini dile getirirken fotoğraf, video, not alma ve ses kaydı gibi noktalardan bahsetmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımında proje sürecinde dokümantasyon belgeleri toplamak için, çalışmalar yapılırken çocukların fotoğraflarının çekildiği, videolarının kaydedildiği bazı durumlarda ise ses kayıtlarının alındığı, çocukların aralarında geçen konuşmaların, sordukları soruların not edildiği sonucuna varılmıştır. İnan (2021)’in çalışmasında da dokümantasyon belgelerini yazılı belgelerin, görsel olarak fotoğrafların ve videoların oluşturduğu belirtilmiştir. Amus (2006) dokümantasyonun sürecin sonunda yapılan bir değerlendirme olmadığını, öğretmenin notlarıyla, çocukların arasında geçen konuşmalarla, çekilen fotoğraflarla sürecin bütünü ele alan bir çalışma olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler hazırlanan dokümantasyonları ebeveynlere aktarmak amacıyla sunum, online platform ve sergi düzenleme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin süreci değerlendirmek ve ebeveynlere aktarmak amaçlı sunumlar

hazırladıkları, bu sunumları toplantılar düzenleyerek ebeveynlere aktardıkları, online platformlar aracılığıyla gün içerisinde yapılan çalışmalarını ebeveynlerle paylaştıkları ya da sergi düzenleyerek çalışmalarını sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Gandini ve Kaminsky (2004) çocukların soru sormasının önemine vurgu yaparak dokümantasyonun oluşması için sürece ihtiyaç olduğunu süreç sonunda da sergiye dönüşebildiğini dile getirmişlerdir. Scheinfeld, Haigh ve Scheinfeld, (2008) bunlara paralel olarak çalışmalarında hazırlanan dokümantasyon çalışmalarının hazırlanan sunumlara, posterlere yansıtılabileceği vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler süreç içerisinde yaşadıkları zorluklardan bahsederken fiziksel alan yetersizliği, ebeveynler ile yaşanan sıkıntılar, dokümantasyon sürecinin yoğunluğu, materyal yetersizliği, öğretmen yetersizliği, çocukların ilgilerinin azalması, süreçte yaşanan tıkanmalar, çocuk sayısının fazla olması, net bir programın olmaması ve sınıf yönetimi konularına değinmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşımın ilkeleri çerçevesinde günlük eğitim akışını tamamlarken sınıf alanlarının ve okul bahçelerinin yeterli büyüklüğe sahip olmamasından, ebeveynlerin beklentilerinin akademik yönde olmasından dolayı zorluklarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklaşım olduğundan çocuklar ile ilgili dönem sonunda değerlendirme yapılmaz. Süreç içerisinde çocuğun gelişimi ile ilgili yapılan gözlemler ebeveynler ile paylaşılır. Bu durum da ebeveynlerin akademik beklentilerini karşılamadığında çatışmalar doğurduğu düşünülmektedir. Bunun yanında sınıf içerisinde dokümantasyon belgelerini oluştururken fotoğraf, video çekimi ve gözlemlerin not edilmesi öğretmenleri zorlayan bir diğer unsur olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bunun, yaklaşımın ilkelerini yerine getirmek istemeleri fakat sınıflarda tek öğretmen olarak çalışmalarından dolayısıyla da yetişemediklerinden kaynaklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Sınıf mevcudunun fazla olmasının, proje sürecinde çocuklarının ilgilerinin azalması ve tıkanmaların meydana gelmesinin, net bir program yerine süreç içerisinde ortaya çıkan bir programın olmasının ve sınıf yönetiminde yaşanan aksaklıkların öğretmenleri zorlayan diğer unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır. Hall vd. (2010), Reggio Emilia okullarındaki sınıflarda bir öğretmen bir de yardımcı öğretmenin yer aldığını, sınıf mevcudunun 25 olduğunu dile getirmiştir. Yapılan bu çalışmada ise katılımcıların tek öğretmen olarak çalışıyor olması ve bu sebepten yaşanan zorluklar dikkatleri çekmiştir. Kayır (2015), yaptığı çalışmada

öğretmenlerden bazılarının proje sürecinde yaşadığı tıkanmaların, çocukların ilgilerinin azalmasının, meraklarının hızla tükenmesinin ve çocuklara provokatörlük yapamamalarının onları zorlayan durumlar olduğundan bahsetmişlerdir.

Aydemir Özalp ve İnan (2021) çalışmasındaki katılımcı öğretmenlerin oryantasyon sürecinde çocuklarla ilgilenme, projeler ile ilgil planlamalar yapma, dokümantasyon belgelerini toplama, ailelerle görüşmeler ayarlama gibi sebeplerle işlerinin daha yoğun olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin eskiden ayrıntıların önemsenmediği, çocukların farklılıklarının dikkate alınmadığı planlar hazırlarken bu yaklaşım ile birlikte çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, etkinlikler arasındaki geçişleri sağlayarak daha detaylı plan hazırladıkları, sürekli gözlem yaptıkları ve dokümantasyon belgelerini oluştururken rapor yazdıkları bu sebeplerden dolayı da yoğun oldukları bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Şahin Sak (2014)'ün çalışmasındaki katılımcı öğretmenler de sınıf ortamlarında çocuk sayılarının fazla olmaları sebebiyle zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

4.1.12 Ebeveynlerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç

Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan ebeveynlerin yaklaşımın tanımı, süreç içerisindeki roller, yaklaşımın çocuğun gelişiminde meydana getirdiği değişimler ve süreç içerisinde yaşanan sorunlar ile ilgili ebeveynlerin deneyimleri sorgulanmıştır. Ebeveynlerin yaklaşımın tanımına ilişkin görüşleri öğretmen açısından, çocuk açısından, program açısından ve öğrenme ortamı açısından temaları altında ele alınmıştır. Katılımcılardan biri yaklaşımın tanımını öğretmen açısından yaparken destekleyici ifadesini kullanmıştır. Öğretmenin süreç içerisinde çocuğu yönlendirme değil çocuğa destek olma rolünde olduğu sonucuna varılmıştır. New (1993), yaklaşımı benimseyen öğretmenleri tanımlarken çocukların merak edip öğrenmek istediklerini öğrenme yolunda onlara destek olduklarından bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yaklaşımı öğretmen açısından değerlendirirken destekleyici ifadesini kullanmamışlardır. Süreç içerisinde daha çok yer aldıkları için birden fazla ifade kullanarak ve yaşadıkları deneyimlerden de yola çıkarken yaklaşımı benimseyen öğretmeni daha detaylı tanımlamışlardır.

Katılımcılar yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken özgür, yaratıcı, araştırmacı, mutlu, kendini ifade edebilen, üretici, başarılı, kendini keşfeden, iş birlikçi, lider, çevreye duyarlı ve aktif rol alan ifadelerini kullanmışlardır. Ebeveynler Reggio Emilia yaklaşımındaki çocuğu özgürce hareket edebilen, yaratıcı fikirler üretebilen, neye ihtiyacı olduğunu fark ederek kendini keşfeden, akranlarıyla ve çevresindekilerle iş birliği yapabilen, doğaya karşı hassas ve süreç içerisinde aktif olarak rol alan bir birey olarak tanımladıkları sonucuna varılmıştır. Gilman (2007) bunlara paralel olarak yaklaşım çerçevesinde çocuğu tanımlarken güçlü, çevresindekilerle etkileşim halinde olan, meraklı ifadelerini kullanmıştır. Filippini ve Ferrari (2012) de yine bunu destekler nitelikte çalışmasında çocuğun özgürlüğüne vurgu yapmıştır. Billman ve Sherman (2003) ise çocuğun kendi kendine öğrenmesi için çevresindekilerle iletişim kurmaya ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler de ebeveynler gibi yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken, aynı şekilde çocukların özgür, araştırmacı, iş birlikçi, yaratıcı, üretken, kendini keşfeden gibi ifadeler kullanmışlardır.

Ebeveynler yaklaşımı program açısından değerlendirirken proje temelli, yaparak yaşayarak öğrenme, doğal öğrenme, hayal gücünü destekleyen aktiviteler, birçok alanla ilişkili, çocuk odaklı ve çeşitli aktiviteler şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımının proje odaklı olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele aldığı, yapılan aktivitelerin birçok alanla ilişkili ve hayal gücünü destekleyen aktiviteler olduğu sonucuna varılmıştır. Amus (2006), Reggio Emilia yaklaşımındaki proje çalışmalarına matematik etkinliklerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, müzik ve dil etkinliklerinin de entegre edildiğine vurgu yapmıştır. Schroeder Yu (2008) ise Reggio Emilia yaklaşımında programın esnekliğinden, sürekli gelişimi ve değişiminden bahsetmiştir. Katılımcı öğretmenler yaklaşımı program açısından değerlendirirken programın esnekliğinden bahsederken ebeveynler buna değinmemişlerdir.

Katılımcı ebeveynler yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirirken doğaya dikkat çekmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımındaki öğrenme ortamı ile ilgili, çocukların doğada ve doğal bir şekilde öğrenmesi şeklinde tanımlanabileceği sonucuna varılmıştır. Özenç ve Kargı (2022) çalışmalarındaki katılımcıların süreç içerisinde doğayı keşfetmek için bahçeye çıktıkları fikri bu çalışmadaki bulgularla

örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenler de yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirirken doğaya değinmişler, bunun yanında özgür bir öğrenme ortamı olduğundan da bahsetmişlerdir.

Ebeveynlerin süreç içindeki rollerine ilişkin görüşleri çocuk ile ilişkili roller ve okul ile ilişkili roller teması altında ele alınmıştır. Çocuk ile ilişkili roller ile ilgili görüşler belirtilirken destekleyici, ev ortamında esneklik sağlama, etkinlik yapma, soru sorma, dinleyici, gözlemleyici, doğa ile iç içe olma, birey olarak görme, saygılı, rehber olma ve güven verici ifadeleri kullanılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında ebeveynlerin okul içerisinde hakim olan çocuğun özgürlüğü, aktifliği, araştırmacılığı gibi durumları ev ortamında da sürdürmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin okul dışı ortamlarda da çocuklarını destekledikleri, onlarla birlikte çeşitli aktiviteler yaptıkları, çeşitli sorular sorarak yaratıcı düşünme becerilerini okul dışı ortamda da destekledikleri, çocuklarını dikkatli bir şekilde dinledikleri ve gözlemledikleri, onları bir birey olarak görerek saygı gösterdikleri durumları da varılan sonuçlardandır. İnan (2021)'in çalışmasındaki katılımcı öğretmenler proje sürecinde çocukların merakını ortaya çıkardıktan sonra evde aileleriyle birlikte öğrenilmek istenen konuyla ilgili araştırmalar yaptıklarını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler de katılımcı ebeveynler ile paralel olarak, etkinlik sürecindeki rollerinden bahsederken süreç içerisinde çocukları dikkatli bir şekilde gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Sınıf içindeki rollerinden bahsederken çocukları dinlediklerini ve gözlemlediklerini ifade etmelerinin yanı sıra yaklaşımın ilkeleri gereğince sınıf ortamında ve eğitim programında da esneklik sağladıklarına vurgu yapmışlardır.

Katılımcılar okul ile ilgili rollerine ilişkin görüşlerini dile getirirken materyal desteği sağlama, öğretmen ile iletişimde olma, maddi ve manevi destek sağlama, okuldaki etkinliklere katılım ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında genellikle geri dönüştürülebilir malzemelerin kullanılmasından dolayı okulların materyal ihtiyacı olabilmektedir. Ebeveynlerin bu aşamada okula destek sağladıkları, sık sık öğretmen ile iletişim kurarak çocukları ile ilgili bilgi aldıkları, maddi ve manevi destek sağladıkları, aile katılım çalışmalarında yer alarak süreç içerisine dahil oldukları sonucuna varılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımının tarihçesi incelendiğinde savaştan kalma tankların satılarak köy halkının bir okul inşa etmeye çalışması ve

Reggio Emilia okullarının temellerini atmış olmaları bizlere ailenin önemli bir yere sahip olduğunun ilk işareti olmuştur. Coşkun ve Durakoğlu (2015), ailelerin sadece çocukları ile ilgili okulu bilgilendirme görevinden ziyade Reggio Emilia okullarında öğrenme sürecinin içerisinde yer alarak sürece yön verdiklerine değinmiştir. Langford Thomas (1992) ise aile katılımının sadece ebeveynler ile kısıtlı olmayıp toplumu da içine aldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada bununla ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Langford Thomas (1992) aynı zamanda yaklaşımı temel alan okullarda karar verme sürecine ailelerin de katıldığını, proje sürecine dahil olarak çocuklarla birlikte materyal geliştirdiklerini ifade etmiştir. Soncini (2012) de ebeveynlerin öğretmen ile olan iletişiminin önemine dikkat çekmiş ve okul ile ev arasındaki geçişi sağlamak, çocuğun okul dışı ortamlarda tutum ve davranışlarını öğrenmek amaçlı okulun başında etkileşimde olduklarını belirtmiştir. Sadioğlu, vd., (2010) ailelerin okulun bir üyesi olarak hissetmeleri için uygun ortamların sağlandığını, okulda çocuklarla beraber materyal tasarladıklarını, çevre düzenlemeleri yaptıklarına dikkat çekmiştir. Amus (2006) ise çalışmasında ebeveynlerin etkinliklere ve projelere dahil olarak bilgilerini, deneyimlerini paylaştıklarını belirtmiştir. Kayır (2015)'in yaptığı çalışmada öğretmenler sürdürülen projelere ebeveynlerin de katılım sağladığını, süreç içerisinde birçok farklı durumları deneyimleyerek öğrendiklerini ve bu sayede çocukları ile kurdukları iletişimde değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveynler yaklaşımın çocuğun gelişimi üzerinde meydana getirdiği değişimleri sosyal duygusal, bilişsel, motor, dil ve öz bakım alanları çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların bir olay ile ilgili neden sonuç ilişkisi kurabildiği, çevresine karşı duyarlı ve meraklı olduğu, bu merak doğrultusunda sorular sorarak, sorgulayarak yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Yapılandırılmış oyuncaklar yerine yapılandırılmamış oyuncakların tercih edilmesinin yaratıcılığı geliştirdiği, projelerle birlikte çocuklara sorulan soruların bilişsel ve dil gelişimi üzerinde önemli etkisinin olduğu, çocuklara daha özgür hareket etme fırsatı tanıldığından motor becerilerinde de önemli gelişmelerin meydana geldiği varılan sonuçlar arasındadır. Cadwell (2011), çalışmasında Malaguzzi ve arkadaşının, çocukların mevcut kapasitelerinin ortaya çıkarılması için gelişim alanlarının bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğine inandıklarından bahsetmiştir.

Öğretmenler çocuğun gelişiminde meydana gelen değişimlerden bahsederken ebeveynlerin de bahsettiği gibi sosyal duygusal, bilişsel, motor, dil ve öz bakım alanlarına değinmişlerdir. Öğretmenler çocuklara sorulan soruların onları yaratıcı düşünmeye yönlendirdiğini, proje çalışmalarında iş birliği yaparken duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak etkileşim halinde olduklarını, sadece akranlarıyla değil okul içindeki diğer yetişkinlerle de iletişim kurabildiklerini, özgür hareket etme fırsatı sunulduğu için motor gelişimlerinde meydana gelen değişimleri, öz bakım becerilerini yerine getirmeleri için onlara zaman ve fırsat tanıdıklarını bu sayede de gelişimlerinde gözle görülür ilerlemenin ortaya çıktığını öne sürerek değerlendirmeler yapmışlardır. Ebeveynlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri büyük oranda örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynler süreç içerisinde yaşadıkları zorluklar ile ilgili düşüncelerini dile getirirken çoğunluğu zorluk ile karşılaşmadıklarını belirtirken bazı katılımcılar da çocukları ile ilgili yaşanan, yaklaşıma uyum sağlayamama ve beklentilerin karşılanmaması durumlarında yaşadıkları zorluklara değinmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda ebeveynlerin de süreci anlamlandırabilmeleri, beklentilerini yaklaşım doğrultusunda yönlendirebilmeleri ve ileride yaşanacak sıkıntıların önüne geçebilmek amacıyla yaklaşım ile ilgili ebeveynlerin detaylı olarak bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yaklaşımı benimseyen okullarda bulunan ebeveynlerin genel olarak bu süreçte bir problem yaşamadıkları, çocuklarında meydana gelen gelişime şahit oldukça sisteme daha çok güvendikleri çıkan sonuçlar arasındadır. Fraser ve Gestwicki (2002), süreç içerisinde ailelerin beklentilerinin önemli olduğunu bu yüzden ailelerin duygu ve düşüncelerinin öğretmenler tarafından önemsenmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Baldacchino (2011), öğretmenlerin programlarını ebeveynlerin beklentilerini de göz önünde bulundurarak hazırladıklarını, düzenlenen dokümantasyon çalışmaları ile süreç içerisinde elde edilen kazanımların ve çocuğun gelişiminin aile ile paylaşılıyor olmasının beklentilerinin karşılanmasını sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmenler süreç içerisinde yaşadıkları zorlukları dile getirirken ebeveynler ile yaşanan sıkıntılara da değinmişlerdir. Ebeveynlerin akademik bir beklenti içerisinde olmaları sebebiyle projeleri sürdürürken zorluklar yaşadıklarını ifade

etmişlerdir. Bu durumun ebeveynlerin de ifadelerinde yer aldığı gibi, yaklaşım ile ilgili yeterli bilgilendirmenin yapılmamış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

4.1.13 Yöneticilerin görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç

Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan yöneticilerin yaklaşımın tanımını, süreç içerisindeki rolleri, öğretmenler ile iletişim, ebeveynler ile iletişim, kurum içi toplantılar, ebeveyn bilgilendirme araçları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yaşanan zorluklar ile ilgili deneyimleri sorgulanmıştır. Katılımcı yöneticilerin yaklaşımın tanımına ilişkin görüşleri öğretmen açısından, çocuk açısından, program açısından ve öğrenme ortamı açısından temaları altında incelenmiştir. Yöneticiler yaklaşımı öğretmen açısından değerlendirirken öğrenen ve araştırmacı ifadelerini kullanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında sürece çocuklarla birlikte dahil olarak araştıran, gözlemleyen, keşfeden ve öğrenen bir öğretmen modelinin yer aldığı sonucuna varılmıştır. Şahin (2019) yaptığı çalışmada çocuklarla proje sürecini yürütürken öğretmenin araştırmacı ve öğrenen rolünü üstlenerek sürece katılım sağladığından bahsetmiştir.

Öğretmenler yaklaşımı öğretmen açısından değerlendirirken öğrenen, sorgulayan, provokatör, rehber, araştırmacı, gözlemleyen ve dinleyen kavramlarına vurgu yapmış, ebeveynlerden sadece bir tanesi yaklaşımı öğretmen açısından değerlendirmiş ve destekleyici ifadesini kullanmıştır. Yaklaşımı uygulamaları sebebiyle öğretmenlerin yaklaşımın tanımına ilişkin daha detaylı bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Yöneticiler yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken özgür, yaratıcı, güçlü, öz kontrolünü sağlayan, özgün düşünen, çocuğun 100 dili ve öğrenmeye meraklı ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımının ebeveynlerin gözünde özgür, yaratıcı, güçlü, süreç içerisinde aktif rol alarak özgün düşünebilen, öz kontrolünü sağlayabilen ve öğrenmeye hevesli çocukların olduğu sonucuna varılmıştır. Pekdoğan (2012) çalışmasında yaklaşımın karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, yaratıcı düşünebileni, aktif çocuklar ortaya çıkarmayı amaçladığını belirtmiştir. Seldin (2017) ise çalışmasında çocukların özgür bırakılarak çalışmalarına fırsat tanındığını, birtakım zorluklarla karşılaştıklarında öğretmenlerin onları yönlendirebildiklerini, oyun saati sonunda oyuncakları toplamaları gerektiği ya da etkinlik geçişlerinde bir önceki

malzemelerin toplanması gerektiğini belirterek çocukların belli bir düzen ve belirlenmiş kurallar içerisinde özgür bırakılması gerektiğini savunmuştur. Bu araştırmadaki katılımcı öğretmenler ve ebeveynler de yöneticiler gibi yaklaşımı çocuk açısından özgür, yaratıcı, kendini keşfeden ve meraklı ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcı yöneticiler yaklaşımı program açısından değerlendirirken çocuk odaklı, dokümantasyon ve kültür çeşitliliği ifadelerini kullanmışlardır. Yaklaşımında bulunan programın çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda oluşması sebebiyle çocuk odaklı olduğu, süreç içerisinde yapılan aktivitelerin dokümantasyon haline getirilmesiyle öğrenmenin görünür hale getirilmesinin önemli olduğu ve programın kültür çeşitliliğini içerdiği sonucuna varılmıştır. Nasin (2019) yaptığı çalışmada Reggio Emilia yaklaşımında yer alan piazza alanlarında çeşitli oyun aktivitelerinin yapılması, eğlencelerin gerçekleşmesi gibi birçok faaliyetin, kültürel aktivitelerin devamlılığını sağladığını belirtmiştir. Cadwell (2011) ise çalışmasında bu yaklaşımın bulunduğu toplumun kültürüne göre şekil alabileceğinden bu nedenle anlaşılmasının kolay olmadığını zamanla özümsemişliğine değinmiştir.

Öğretmenler ve ebeveynler de yöneticiler gibi programı değerlendirirken çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda oluşması sebebiyle çocuk odaklı olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler programın yaparak yaşayarak öğretmeyi temele aldığını ifade ederken yöneticiler bununla ilgili bir yorumda bulunmamışlardır. Yöneticiler programda yer alan dokümantasyon sürecinin öneminden bahsederken öğretmenler ve ebeveynler program kapsamında bundan bahsetmemişlerdir.

Yöneticiler yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirirken estetik, eğitici ve demokratik ifadelerini kullanmışlardır. Yaklaşımındaki öğrenme ortamlarının estetik duyarlılığa sahip, bu estetikliğin yanında aynı zamanda eğitici olduğu ve demokratik bir okul ortamının hakim olduğu sonucuna varılmıştır. Nasin (2019) çalışmasında okul içerisindeki her bölümün çocuklar için bir öğrenme ortamı olduğundan bahsetmiş ve bu ortamların çocuklara yeni öğrenmeler, yeni keşifler sunacağını ifade etmiştir. Anıktar (2017) ise öğrenme ortamlarının sadece okul içi ile sınırlı kalmadığını okul dışındaki ortamlarında çocuklar için bir öğrenme ortamı olduğuna vurgu yapmıştır.

Ceppi ve Zini (1998), öğrenme ortamlarında yer alan atelieristanın da içinde yer aldığı mini atölyeler ile çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek çeşitli aktivitelerin yapılmasından bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler yaklaşım kapsamında yer alan mini atölyelere değinmedikleri dikkatleri çeken bir unsur olmuştur. Yine öğretmenler ve ebeveynler yaklaşımı öğrenme ortamı açısından değerlendirirken doğa ile iç içe olduğuna vurgu yaparken yöneticiler öğrenme ortamını bu açıdan değerlendirmemişlerdir. Dünder (2007), Reggio Emilia okullarında yer alan piazza alanından bahsetmiş, bu alanın çocukların ortak buluşma, arkadaşlık kurma, eğlenme, oyunlar oynama için kullanıldığını bu sayede sosyal etkileşimin gerçekleştiği bir öğrenme ortamı olduğundan bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler yaklaşımın tanımını yaparken piazza alanlarından bahsetmemişlerdir.

Araştırmaya katılan yöneticiler süreç içindeki rollerinden bahsederken hizmetiçi eğitim, çevre düzenlemesi, materyal sağlama, kendini geliştirme, öğretmenleri motive etme, ebeveyn eğitimleri, yönetim, organizasyon ve yaklaşıma uygun öğretmen seçimi ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia ilhamlı okullarda yer alan yöneticilerin yaklaşım ile ilgili ülkemizde kaynak yetersizliği olduğunu düşündükleri ve bu sebeple yurtdışından eğitimler alarak sık sık kendilerini geliştirdikleri, edindikleri bilgileri hizmetiçi eğitimlerle öğretmenleriyle paylaştıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda yaklaşıma uygun öğretmen ararken gelişime ve değişime hazır öğretmenleri seçmeye özen gösterdikleri, yaklaşım kapsamında atölyeler oluşturma, mekanı yaklaşıma uygun dönüştürme gibi okulun fiziksel şartlarında birtakım değişiklikler yaptıkları, oluşturulan atölyelere materyal desteği sağladıkları da varılan diğer sonuçlar arasındadır. Aydemir Özalp ve İnan (2020) çalışmasındaki katılımcılar dokümantasyon aşamasında belgeleri toplamak için fotoğraf ya da video çekilmesi gerektiğini ,kullanılan fotoğraf makinesinin her öğretime yönetim tarafından temin edildiğini belirtmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda görev yapan öğretmenlerin alıştıkları eğitim sisteminden sıyrılarak, yaklaşımın getirdiği daha yaratıcı düşünmeyi, emek vermeyi, lider konumundaki öğretmenin öğrenci ile yer değiştirmesi, sıkı kurallardan uzaklaşarak daha özgür bir sınıf ortamının oluşturulması gibi ilkelerini yerine getirirken zorluklar yaşadıkları düşünülmektedir. Bu aşamada yöneticilerin, öğretmenlerin meraklarını, isteklerini hep dinamik tutma, öğretmenler üzerinde baskı

kurmama, pes ettiklerinde onları cesaretlendirme gibi görevler üstlendikleri sonucuna varılmıştır. Bunların yanında aileleri yaklaşım ile bilgilendirmek amaçlı aile eğitimleri düzenledikleri de yöneticilerin görüşlerinden çıkarılan sonuçlar arasındadır. Bu durum ebeveynlerin yaklaşım ile birlikte süreç içerisinde yaşadıkları zorluklardan bahsederken yeterli bilgi edinemedikleri bulgusuyla örtüşmemektedir. Aynı şekilde öğretmenler süreç içerisinde ebeveynlerin beklentilerini karşılayamama durumlarında zorlandıklarından bahsetmişlerdir. Bu durumun verilen eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Villines (2011) bu yaklaşım ile ilgili yaptığı çalışmada Reggio Emilia ilhamlı okullarda bulunan yöneticiler, öğretmenler gibi kurum personelinin dayanışma içinde olduğunu ve bu dayanışma sonucunda elde edilen tecrübelerin başarıyı artırdığı sonucuna varmıştır. Varılan bu sonuç, çalışmadaki yöneticilerin zaman zaman öğretmenlerle iş birliği yapmaları ve öğretmenleri süreçte desteklemeleri bulgusuyla örtüşmektedir. Özdemir (2013), yaklaşımı benimseyen okullarda bulunan tüm personelin yaklaşım ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ve edinilen bilgilerin paylaşımı için toplantılar düzenlediklerini ifade etmiştir.

Öğretmenler ve ebeveynler süreç içerisinde öğrenme ortamlarında esneklik sağladıklarını dile getirmişler yöneticiler de bu esnekliği zamna zaman öğretmenler için sağladıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle yaklaşımın benimsendiği okullarda okul içi ve okul dışı ortamlardan esneklik ilkesinin benimsendiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğretmenler ile yaşadıkları zorluklar karşısında destek olma, çalışma süresini azaltma, problemlere ortak çözüm bulma, cesaret verme, sürece eşlik etme ve toplantıları sıklaştırma gibi çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Yaklaşımı benimseyen okullarda bulunan yöneticilerin beklentilerinin karşılanmaması durumunda öğretmenlere sık sık rehberlik ettikleri, sabırla süreci yöneterek destek oldukları, yapılan eğitimlerin sıklığını artırarak iş birliği içinde düşüncelerini paylaştıkları, gerektiğinde en baştan başladıkları ama pes etmedikleri sonucuna varılmıştır. Erdal Erkılıç (2019)'un çalışmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin haftada bir kez toplantılar düzenledikleri bulgusuna rastlanmıştır. İnan (2021) çalışmasındaki katılımcı öğretmenlerin görüşleri de bu bulguları destekler

niteliktedir. Öğretmenler okul müdürleriyle toplantılar yaparak süreç içerisinde yaşanan problemlere çözümler aradıklarını dile getirmişlerdir.

Yöneticilerin ebeveynler ile kurdukları iletişime ilişkin görüşleri beklentilerin karşılanmaması ve iletişimdeki farklılıklar temaları altında incelenmiştir. Katılımcılar beklentilerin karşılanmaması durumunda samimi iletişim kurma, yıl içerisinde görüşmeler yapma ve kayıt sırasında görüşmeler yapma şeklinde çözüm yolları izlediklerini ifade etmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımı alışlagelmiş eğitim sisteminden farklı bir süreç ile ilerlemektedir. Burada ebeveynlerin yaklaşımın kapsamına uygun olmayan beklenti içine girmelerini önlemek adına kayıt sırasında görüşmeler yapıldığı, sistemin açık ve net bir şekilde ebeveyne aktarıldığı, ebeveynnin görüş ve isteklerinin dinlenerek yaklaşıma uygunluğunun değerlendirildiği sonucuna varılmıştır. Dönem içerisinde yaşanan sıkıntılarda ise sık sık görüşmeler yapılarak, samimi bir iletişim ile ebeveynlerin sürece dahil edildikleri varılan sonuçlar arasındadır. Işık (2020) çalışmasında yapılan eğitimlerin ebeveynlere farkındalık kazandırdığı, bu farkındalıkların da geçici olmadığı sonucuna varmıştır.

Yöneticiler ebeveynlerle yaşadıkları iletişimdeki farklılıklardan bahsederken iş birlikçi olma ve akademik beklenti içinde olma gibi ifadeler kullanmışlardır. Yaklaşım ile birlikte ebeveynlerin süreç içerisinde iş birliğine daha açık oldukları, gerek öğretmenle gerek çocukla gerekse tüm okul personeli ile zaman zaman fikir alışverişinde buldukları ve alışlagelmiş akademik beklenti içinde olmayıp çocuklarının doğal öğrenme süreçlerinde onlara eşlik ettikleri sonucuna varılmıştır. Kayır (2015) çalışmasında ailelerin iş birliği içinde hareket etmeye gönüllü ve istekli oldukları bu şekilde çocukların okul içindeki öğrenme süreçlerini ev ortamında da devam ettirebildiği vurgulanmıştır. Cadwell (2011) ise yaklaşımın çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmalarıyla zenginleştiğinden bahsetmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticiler kurum içi yapılan toplantılardan bahsederken haftalık, aylık, ihtiyaç halinde ve günlük ifadelerini kullanmışlardır. Yaklaşımı benimseyen okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin günü değerlendirip, ilgileri ve merakları ortaya çıkarmak amaçlı günlük, okulun çevresinde düzenlemeler yapma, dokümantasyon süreci ile ilgili konuşma, öğrenme sürecini takip edip değerlendirme amaçlı haftalık, yapılacak gezilerin planlanması, atölye çalışmalarının konuşulması, ebeveyn katılımlarının düzenlenmesi, yapılan projelerin değerlendirilmesi amaçlı

aylık toplantılar yapıldığı, ihtiyaç halinde de günü değerlendirmek için toplandıkları sonucuna varılmıştır. İnan (2017) kurum içinde yapılan toplantıların sıklığıyla iş birliğini oluşturmanın ve etkileşimi sağlanmanın birlikte ilerlediğinden bahsetmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada toplantılarda projelerin kalitesini artırmayı, projelerde amaçlanan kazanımların elde edilmesi için yapılacak çalışmaların konuşulduğuna vurgu yapmıştır (Forman 2010; Akt. Şahin, 2019).

Katılımcı öğretmenler de yöneticiler gibi yapılan toplantılar ile ilgili görüşlerini ifade ederken haftalık, aylık, günlük ve ihtiyaç halinde ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin yapılan toplantılarda eğitim akışını planlamayı, proje sürecini ve eğitim sürecini değerlendirmeyi, dokümantasyon hazırlama aşamasını planlamayı, çevre düzenlemelerini, gün değerlendirmelerini, gezilerin, belirli gün ve haftaların planlamasını amaçlamaları yöneticilerin görüşleriyle örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticiler ebeveynlerin bilgilendirilmesi aşamasındaki görüşlerini belirtirken toplantı, online/offline platformlar ve kitap önerileri gibi ifadeler kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında kurum içindeki ebeveynlerin yaklaşım ile ilgili bilgilendirilmesi amacıyla toplantılar düzenlendiği, online/offline platformlardan bilgi paylaşımında buldukları ve sık sık yaklaşım ile ilgili kitap önerdikleri sonucuna varılmıştır. Literatür tarandığında bu konuyla ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Elde edilen bu bulguların yaklaşım ile ilgili literatürdeki açığı kapatmak adına önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir. Er (2018) de verilen eğitimlerde amaçlanan durumların ebeveynlerin günlük hayatlarına da yansıdığı ve bu eğitimlerden edinilen becerilerin günlük hayatta da kullanıldığı, Aksoy (2002)'nin ise eğitimlere katılan ebeveynlerin kendilerine daha çok güvendikleri, bu güven ile ilişkili olarak daha kolay iletişim kurabildikleri sonuçları literatürde yer almıştır. Buradan hareketle okullarda verilen eğitimlerin ebeveynler için birçok farklı kazanımı olduğu, bu kazanımların çocukları ile olan iletişimlerine yansıdığı sonuçları çıkarılmıştır.

Yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini belirtirken yaklaşım kapsamında eğitimler, makale/kitap vb. okuma gibi ifadeler kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımında kurum yöneticilerinin öğretmenleri mesleki gelişimleri için sık sık eğitimlere katılmaları için destekledikleri, yaklaşımla ilgili yenilikleri takip etmek adına çeşitli makaleler ve kitaplar okudukları sonucuna varılmıştır. Malaguzzi (1998), bu yaklaşımı benimseyen okullardan bahsederken kurum içi eğitimlerin

önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Aydemir Özalp ve İnan (2021)'in çalışmasında öğretmenlerin okul müdürünün önerdiği makalelerin okunarak öğretmenlere sunulduğunu, bu şekilde hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirildiğini ifade etmesi bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Temel (2005) de bu yaklaşımın benimsendiği okullara çeşitli üniversitelerdeki sanat, fizik, psikoloji alanında uzmanlaşmış kişilerin danışmanlık yaptığını, bu kişilerin hizmet içi eğitimlerin verilmesi konusunda okullara destek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı yöneticiler süreç içerisinde yaşanan zorlukları dile getirirken ebeveynler ile yaşanan zorluklar, öğretmen ile yaşanan zorluklar, fiziksel alan yetersizliği, materyal eksikliği ve zaman yönetimi ifadelerini kullanmışlardır. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullara yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşımı benimseme konusunda zorluklar yaşaması ve bu zorlukların süreci etkilemesi, ebeveynlerin yaklaşımın ortaya çıkardığı sisteme alışık olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları, fiziksel koşulların yetersiz olmasından kaynaklı zorluklar yaşandığı, materyal eksikliğinin yaşanması halinde materyal temininin ve kısıtlı zaman dilimini yönetmenin zor olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Aydemir Özalp ve İnan (2020)'in çalışmasındaki katılımcı öğretmenler de süreç içerisinde dokümantasyon belgelerini toplamak, çocukların ilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla provokasyonlar düzenlemek için zaman yetersizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Şahin Sak (2014) çalışmasında yer alan katılımcılar da sınıf ortamlarının yeterli genişlikten olmamasına, bu sınıflara çeşitli malzemelerin yerleştirmenin zor olmasına vurgu yaparak fiziksel alan yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler de yöneticiler gibi süreç içerisinde yaşanan zorluklardan bahsederken ebeveynlerin beklentilerinin karşılanmaması gibi durumlar yaşadıkları ve bu durumun onları zorladığını, fiziksel alan ve materyal yetersizliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynler de yaşadıkları zorluklardan bahsederken beklentilerinin karşılanmaması durumundan bahsetmiştir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ebeveynlere yaklaşım ile ilgili yeteri bilgi aktarımını sağlayamadıklarından dolayı bu tür sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

4.2 Öneriler

Araştırma sonunda elde edilenler kapsamında geliştirilen öneriler ‘‘öğretmenlere yönelik öneriler’’, ‘‘ebeveynlere yönelik öneriler’’, ‘‘yöneticilere yönelik önerileri’’ ve ‘‘araştırmacılara yönelik öneriler’’ olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

4.2.11 Öğretmenlere yönelik öneriler

- Reggio Emilia yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda öğrenme sürecini benimseyebilmek, sürece adapte olabilmek ve çocuklarla bu doğrultuda etkili iletişim kurabilmek amacıyla çeşitli eğitimlere katılarak kendi öğrenme süreçlerinin de devamlılığı sağlanabilir.
- Her günün sonunda günlük eğitim akışını değerlendirmek ve sonraki gün ile ilgili fikir alışverişi yapmak amaçlı toplantılar düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin beklentileri ile ilişkili bir süreç olduğunu belirtmek adına günlük eğitim akışı paylaşılırken detaylı açıklamalar yapılabilir.
- Ebeveynlerin yaşadığı kaygıları hafifletmek adına sıklıkla aile katılım çalışmaları yapılarak ebeveynler süreç içerisinde dahil edilebilir.
- Okul içerisinde yaşanan zorluklar süreç içerisinde öğretmenin performansı üzerinde değişimlere sebep olabileceği düşünülerek okul yöneticisi ile paylaşılarak çözüm aranabilir.

4.2.12 Ebeveynlere yönelik öneriler

- Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili okulun verdiği eğitimlerin haricinde eğitimlere katılarak, okul dışı ortamlarda da süreç desteklenebilir ve çocukların öğrenme süreci daha anlamlı hale getirilebilir.
- Öğrenme sürecinde okul ile paralel bir şekilde çocuklarla aktiviteler yapılarak çocukların gelişimleri daha detaylı gözlemlenebilir ve bu şekilde yaklaşımı anlamlandırmak kolaylaşabilir.
- Öğretmenlerin ve okulun düzenlediği aile katılım çalışmalarına aktif olarak katılım sağlanabilir.
- Yaşanılan problemler öğretmenler ile paylaşılarak ortak çözüm aranabilir ve iş birliği sağlanarak çözüme gidilebilir.

4.2.13 Yöneticilere yönelik öneriler

- Kurum içi eğitimlerin sıklığı artırılarak öğretmenlerin yaklaşıma daha hızlı adapte olabilmesi ve yaklaşımın getirdiği süreci daha kolay benimsemesi sağlanabilir.
- Ebeveynlere yönelik belirli aralıklarla yaklaşım ile ilgili bilgilendirme toplantıları yapılarak ya da eğitimler verilerek, karşılıklı beklentiler üzerine konuşulabilir.
- Öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunları konuşmak adına düzenli toplantılar yapılabilir ve bu toplantılarda herkesin fikirleri alınarak ortak çözümler belirlenebilir.

4.2.14 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmış olup 20 okul öncesi öğretmeni, 20 ebeveyn ve 5 yönetici ile görüşülmüştür. Yapılacak olan bir başka araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla daha kapsamlı bir çalışma ortaya çıkarılabilir.
- Son zamanlarda ortaya çıkan pandemi sebebiyle bu araştırmadaki görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı telefon görüşmesiyle bir kısmı da Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Bir başka araştırmada görüşmeler tüm katılımcılarla yüz yüze olacak bir şekilde gerçekleştirilerek geçerlik ve güvenilirliği daha yüksek olan bir çalışma ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, İ.S. ve Malak, E. (2006). Okul öncesi eğitimde altı farklı eğitim yaklaşımı. *I. Okul Öncesi Öğretmenliği Kongresi*, Bolu
- Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akerman, J. M. (2010). The image of the child from the perspective of Plains Cree Elders and Plains Cree early childhood teachers, University of Alberta, *Faculty of Graduate Studies and Research*.
- Aksoy, A. B. (2002). Anne-çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkında görüşleri. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 9, 133-142.
- Amus, G. (2006). Dayanışma, iletişim, paylaşım ve çocuğa verilen değer: Reggio Emilia yaklaşımı. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 48-54
- Anıktar, S. (2017). *Yeni nesil ilkokullarda öğrenme ortamları Tasarım Destek Kılavuzu*, (Doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A . (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 14 (1) , 75-84.
- Aydemir Özalp, T. (2016). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması*. (Yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aydemir Özalp, T., ve İnan, H. Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 615-646.
- Aydemir Özalp, T. ve İnan, H. (2021). Reggio Emilia-ilhamlı anaokulunda öğretmen olma süreci: Fenomenolojik bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (27).
- Balat, G.U. ve Önkol, L. (2010). ‘‘Okul öncesi dönemde fen eğitimi öğretim yöntemleri.’’ B. Akman, G. U. Balat Ve T. Güler (Edt), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island* (Master Thesis). University of Prince Edward Island, Prince Edward.
- Bayhan, P. (2001). Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 37-39.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (1), 2-8.
- Billman, J. ve Sherman, J. (2003). *Observation and participation in early childhood settings a practicum guide*. Boston: Allyn Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (haz) . (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadwell, L.B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika Çocuk Yetiştirmek*. A. Akman ve HY.Topaç (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Cadwell, L.B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education*. Teacher Collage Press. Columbia University U.S.A

- Cagliari, P., vd. (haz). (2012). "The pedagogical coordinating team and professional development." C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Cancemi, J. (2009). *The meaning of assessment with and through young children: A Socio-Cultural Perspective*. (Doctoral dissertation), University of Bath.
- Cepi, G. ve Zini, M. (1998). *Children spaces relations; Metaproject for an environment for young children*, Reggio Children, Piazza della Vittoria, 6, 42100, Reggio Emilia, Italy.
- Clark, A., Kjørholt A.T. ve Moss, P. (2005). *Beyond listening*. Bristol: Policy Press.
- Cooper, M. (2012). "Is beauty a way of knowing" C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Coşkun, H. ve Durakoğlu, A. (2015). A project-based approach in child education: Reggio Emilia. *International Journal Of Humanities And Education*, 1(2), 141- 153.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., ve Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433943.pdf>
- Dahlberg, G., ve Moss, P. (2006). "Introduction: Our Reggio Emilia." C. Rinaldi (Ed.), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (s. 1-22). New York: Routledge.
- Davis, G., ve Tu, T. H. (2008). "The importance of early learning in mathematics and science from a global perspective." P. G. Grotewell & Y. R. Burton (Ed.), *Early childhood education: Issues and developments*. New York: Nova Science
- Demirkol, N. (2012). *2. sınıfa devam eden öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Dever, M. T. ve Falconer, R. C. (2008). *Foundations and change in early childhood education*. New Jersey: Wiley.
- Duran, E.(2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, C. (2012). "Teacher and learner, partner and guide: The role of the teacher." C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Edwards, C., Gandini, L., ve Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflection*. Westport, CT
- Edwards, C.P. (2002). *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*. Early Childhood Research and Practice. 4 (1).
- Edwards, S. (2009). *Early childhood education and care a sociocultural approach*. New South Wales: Pademelon press

- Ekici, Y. (2016). "Erken çocukluk eğitiminde alternatif bir yaklaşım: Reggio Emilia." Özyılmaz, Ö. ve Kadioğlu Ateş, H. (Ed.), *Erken çocukluk dönemine disiplinlerarası bakış*. Lambert Akademik Yayıncılık
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7,37.
- Ellis, J.W. ve Strong, T. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46 (1): 40-47.
- Er, H. (2018). *Aile eğitim çalışmalarının ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi.) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Erakkuş, O. (2013). Farklı eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili düşünceleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 7- 11, Konya.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi . *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi* , 3 (2) , 81-98
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 172-179.
- Ezmeçi, F. ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 1-13.
- Filippini, T. ve Ferrari, A. (2012). Öğrenme mucizesi: Reggio Emilia. 6. *Ulusal Erken Çocukluk Kongresinde Sunulan Bildiriler ve Atölye Çalışmaları* (25-26 Şubat), İzmir..
- Finegan, C. (2001). Alternative early childhood education: Reggio Emilia. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 82 – 84.
- Firlik, R. J. (1994). *Reggio Emilia, Italy preschools: The synergies of theory and practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED382313 PS022958).
- Follari, L. M. (2011). *Foundations and best practices in early childhood education history theories and approaches to learning*. Boston: Pearson.
- Forman, G. ve Fyfe, B. (2012). "Negotiated learning through design, documentation and discourse." C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (247-271). Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Fraser, S. ve Getswicky, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Thomson Learning.
- Gandini, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education*. Teachers Collage Press. New York
- Gandini, L., ve Kaminsky, J. A. (2004). *Reflections on the Relationships Between Documentation and Assessment in the American Context: An Interview with Brenda Fyfe*. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 5-17.
- Ganus, L. A. (2010). *The pedagogical role of Reggio-Inspired studios in early childhood education*. (Doktora tezi) <https://www.proquest.com>
- Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: Learning from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46(1): 23-31.

- Guyevskiy, V. (2006). *Interpreting the Reggio Emilia approach: Documentation and emergent curriculum in preschool setting*. (Yüksek lisans tezi), York University Graduate Programme in Education.
- Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (s.153-173). İstanbul: Kriter
- Hall, K. vd.(haz) (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. London: Continuum
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mills College.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood. *Education Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- Işık, E. (2020). *Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik alguları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.
- İnamoğlu, B. ve Öz, S. Z. (2002). Küçük bir köyden dünyaya yayılan bir eğitime "Reggio Emilia eğitimi". *Özgür ve Bilge Dergisi*. 1(11).
- İmir, H.M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan, Z. H. (2007). *An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-Inspired preschool classroom*. (Doctoral Thesis). The Ohio State University. US
- 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. (2017). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- İnan, H. Z. (2021). Reggio Emilia ilhamlı dokümantasyon çalışmasının doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34 (1) , 263-297
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımları belirleme*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kang, J.B. (2007). How many languages can Reggio children speak? Many more than a hundred!. *Gifted Child Today*, 3: 45-49
- Karakaş, H. ve Bilbay A. (2013). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *In International Symposium On Changes And New Trends In Education*, 365.
- Kashin, D. L. (2007). *Reaching the top of the mountain: The impact of emergent curriculum on the practice and self-image of early childhood educators*. (Doctoral dissertation), University of Toronto Institute for Studies in Education, Toronto.
- Katz, L. (2012). "What can we learn from Reggio Emilia?" C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.

- Kaufman, P. (2012). ‘‘Poppies and the dance of world making.’’ C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger..
- Kayı, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Kütahya.
- Kayran, E. (2012). Öğrenme mucizesi: Reggio Emilia yaklaşımı. *Çoluk Çocuk*, 9- 11.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- 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.
- Kinney, L. ve Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children’s early learning made visible*. Florence Production Ltd, Stoodleigh: Devon.
- Langford-Thomas, B. (1992). *Parent and community involvement: Observations of the Reggio Emilia schools*.
- Lewin-Benham, A. (2008). *Powerful children: Understanding how to teach and learn using the Reggio approach*. New York: Teacher College Press.
- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions* (Doctoral dissertation), The William Paterson University of New Jersey).
- 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.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy*. The Hundred Languages of Children, 49-97.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meshar, P. ve Amoriggi, H. (2001). Adapting to change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the new quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36 (3), 239-249.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Murris, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: A Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(4), 531-550
- Nasin, G. D. (2019). *Alternatif eğitim yaklaşımlarının yeni nesil öğrenme ortamlarına yansması: Reggio Emilia okulları derneği*. (Yüksek lisans tezi), Avrasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- New, R.S. (1993). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators*. Reggio Emilia. New Direction For Child And Adolescent Developmet, 00.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity. *Theory Into Practice*, 46 (1), 5-13.
- Nimmo, J. (2012). ‘‘The child in the community: Constraints from the early childhood lore. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.

- Nutbrown, C., ve Abbott, L. (2001). "Experiencing Reggio Emilia." L. Abbott, ve C. Nutbrown, (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* (1-7). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Özdemir, C.C (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Özenç, E.E. ve Kargı E. (2022). Okul öncesi eğitim ortamında Reggio Emilia: Ana/baba, öğretmen ve çocukların bakış açısıyla pedagojik dokümantasyon uygulamalarının geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 181-199.
- Öztürk.Ş. (2004). *Mia Mia aile ve çocuk merkezi gözlem notları*, Sydney, Avustralya.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya 'da New South Wales erken çocukluk eğitimi programı: Bir Reggio Emilia örnekleme. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 30-38
- Palestis, E. (1994). *Lessons from Reggio Emilia*. Principal, 73(5), 16-19.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.
- 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.
- Rinaldi, C. (2006). "The space of childhood." C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (76-88). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. ve Piccini, S. (2012). "The loris Malaguzzi international center." C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö. vd. (haz.) (2010). "Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı". Ed. H. A. Başal. *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller*. Bursa: DORA.
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschools curricula—comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Saracaloğlu, A.S, Özyılmaz-Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 241-260.
- 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.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2),126-134.
- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of RhodeIsland and Rhode Island College.
- Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. Routledge: New York
- Smith, A. P. (2011). The incorporation of principles of the Reggio Emilia approach in a North American Pre-school music curriculum. *Learning from young children: Research in early childhood music*, 79-93.
- Smunty, J. F. ve Von Fremd S.E. (2010). *Differentiating for the young child, teaching strategies across the content areas*. California: Corwin.

- Soncini, I. (2012). "The inclusive community." In C. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 3 (30), 163-169.
- Super, C. ve Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal Of Behavioral Development*, 9, 545-569
- Şahin Sak, İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.
- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, D. (2014). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Temel, F. Z. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 62.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. 1999. *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş. İstanbul.
- Temel, Z. F. ve İmir, H. M. (2019). *Erken çocukluk ,eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* . İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. Erişim adresi: http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkencocuklukeyvp.pdf
- Temel, F., Kurtulmuş, Z. ve Dereli, H. M. (2014). "Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar." F. Temel (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach*. London: David Fulton Publishers.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (22), 142-147.
- Turaşlı, N. K. (2012). "Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi." G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Anı
- Vakil, S., Freeman R. ve Swim T. (2003). The Reggio Emilia approach and unclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3),187-192.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*. 57-6.
- Wilson, T. S. ve Ellis, J. (2007). Children and place: ReggioEmilia's environmentas third teacher. *Theory into Practice*, 46, 40-47.
- Villines, M. (2011). *Early childhood inclusion: Teacher perception of the supports needed to fully include children with special needs*. (Master thesis), Portland State Üniversitesi, Portland.
- Yamzon, A. (1999). *An examination of the relationship between student choice in project-based learning and achievement*. Dominican Collegeschool Of Education: Dominican.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuvacı, Z., Şafak, M. ve Şirin, N. (2013). Okul öncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5 , 122-13

EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.11.2021	11	2021-947

KARAR NO: 2021-947
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Beyzanur OK' un Dr. Öğr. Üyesi Elif Mercan UZUN danışmanlığında " Reggio Emilia İlahımlı Okullar: Eğitim Sürecinin Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat ve telefon kaydı incelemesi çalışmalarını içeren 38376 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Beyzanur OK' un Dr. Öğr. Üyesi Elif Mercan UZUN danışmanlığında " Reggio Emilia İlahımlı Okullar: Eğitim Sürecinin Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat ve telefon kaydı incelemesi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-2 Görüşme soruları

Öğretmenlere yönelik görüşme soruları

- Reggio Emilia yaklaşımı sizde neleri çağrıştırıyor?
- Bu yaklaşım ile birlikte süreç içerisinde hangi rolleri benimsediniz?
 - a) Okul içerisindeki rolünüzde ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - b) Sınıf içerisindeki rollerinizde ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - c) Etkinlik sürecindeki rolünüz nedir?
- Eğitim sürecini hangi ortamlarda tamamlıyorsunuz?
 - a) Sınıf içerisinde, ormanda, okul bahçesinde, sahilde vb. ortamları belirlerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- Kurum içerisindeki öğretmenlerle hangi sıklıkta toplantı yapıyorsunuz?
 - a) Günlük, haftalık, aylık vb. olarak toplanma amacınız nedir ?
- Bu yaklaşım ile çocuklarda meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - a) Motor gelişimlerinde meydana gelen değişiklikler
 - b) Bilişsel gelişimlerinde meydana gelen değişiklikler
 - c) Dil gelişiminde meydana gelen değişiklikler
 - d) Özbakım becerilerinde meydana gelen değişiklikler
 - e) Sosyal ilişkilerinde meydana gelen değişiklikler
- Projeye aşamasında rolünüz nedir?
 - a) Çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmak için neler yapıyorsunuz?
 - b) Çocukların ilgilerinin farklı yönde olduğu durumlarda neler yapıyorsunuz?
 - c) Projeyi sizin yönlendirdiğiniz durumlar oluyor mu? Hangi durumlarda siz yönlendiriyorsunuz?
- Dokümantasyon çalışmalarını nasıl yürütüyorsunuz?
 - a) Toplama araçlarınız neler?
 - b) Dokümantasyona ebeveynleri nasıl dahil ediyorsunuz?
- Süreç içerisinde sizi zorlayan durumlar nelerdir?
 - a) Yaklaşım kapsamında ailelerle yaşadığınız sıkıntılar
 - b) Net bir programın olmaması
 - c) Fiziksel alan yetersizliği
 - d) Proje sürecinde çocukların ilgilerinin azalması
 - e) Proje sürecinde yaşanan tıkanmalar
 - f) Öğretmen yeterliliği
 - g) Materyal yetersizliği

h) Dokümantasyon sürecinin yoğunluğu

Ebeveynlere yönelik görüşme soruları

- Reggio Emilia yaklaşımı sizde neleri çağrıştırıyor?
- Bu yaklaşım ile birlikte eğitim süreci içerisinde size düşen görevler nelerdir?
 - a) Proje aşamasında öğretmen ile iş birliği yaptığınız durumlar nelerdir?
 - b) Ev içerisinde okul ile ilişkili olarak üzerinize düşen görevler nelerdir?
- Bu yaklaşım ile çocuklarda meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - f) Motor gelişimlerinde meydana gelen değişiklikler
 - g) Bilişsel gelişimlerinde meydana gelen değişiklikler
 - h) Dil gelişiminde meydana gelen değişiklikler
 - i) Özbakım becerilerinde meydana gelen değişiklikler
 - j) Sosyal ilişkilerinde meydana gelen değişiklikler
- Süreç içerisinde sizi zorlayan durumlar nelerdir?
 - a) Yaklaşım kapsamında öğretmenlerle yaşadığınız problemler
 - b) Çocuğunuzda meydana gelen değişimler
 - c) Yaklaşımına uyum sağlamada yaşanan zorluklar
 - d) Beklentilerin karşılanmaması

Yöneticilere yönelik sorular

- Reggio Emilia yaklaşımı sizde neleri çağrıştırıyor?
- Bu yaklaşım ile birlikte eğitim süreci içerisinde size düşen görevler nelerdir?
- Reggio Emilia yaklaşımını benimsedikten sonra öğretmenler ile olan iletişiminizde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - a) Öğretmenlerin beklentinizi karşılayamaması durumunda neler yaşıyorsunuz?
 - b) Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar karşısındaki çözümlerinizi neler oluyor?
 - c) Öğretmenler ile olan iletişimin artmasından ve bunun getirdiği olumlu/olumsuz sonuçlardan bahsedebilir misiniz?
- Reggio Emilia yaklaşımını benimsedikten sonra ebeveynler ile olan iletişiminizde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
 - a) Ebeveynlerin beklentilerinin karşılanmaması durumunda neler yaşıyorsunuz?
 - b) Sizce ebeveynlerin bakış açılarında meydana gelen değişimler nelerdir? Bu değişimlerin aranızdaki iletişime yansımaları nedir?
- Kurum içerisindeki öğretmenlerle hangi sıklıkta toplantı yapıyorsunuz?

- a) Günlük, haftalık, aylık vb. olarak toplanma amacınız nedir ?
- Ebeveynlerinizi bu yaklaşım ile ilgili nasıl bilgilendirdiniz?
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi için (Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında) neler yapıyorsunuz?
- Süreç içerisinde sizi zorlayan durumlar nelerdir?
 - a) Materyal eksikliği
 - b) Öğretmen ile yaşanan sorunlar
 - c) Ebeveynler ile yaşanan sorunlar
 - d) Fiziksel alan yetersizliği
 - e) Diğer kurumlarla yaşanan problemler

ÖZGEÇMİŞ

Beyzanur OK, lise eğitimini Samsun'da Altınkaya Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2013 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi hayatına başladı. 2014 yılında yatay geçiş programıyla Sinop Üniversitesi'ne geçiş yaparak ikinci yılını burada tamamladı. 2015 yılında Erasmus programı kapsamında Litvanya'nın Kaunas ilinde Kauno Kolegija'da öğrenimine devam etti. Dördüncü yılında Farabi programıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne geçiş yapıp lisans eğitimini tamamladı. 2017 yılında Öykü Adası'nda meslek hayatına başladı. 2020 yılında çalıştığı kurumda Eğitim ve İngilizce Koordinatörlüğü yaptı. 2020 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Bilimi Sınıf Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladı. Reggio Emilia Yaklaşımı Eğitimci Eğitimi, Reggio Emilia Yaklaşımında Dokümantasyon ve Uygulama Örnekleri, Reggio Emilia Yaklaşımında Projeler ve Uygulama Örnekleri, Reggio Emilia İlhamlı Olmak, Reggio Emilia Eğitimci Atölyeleri gibi çeşitli eğitimlere katıldı. Halen yüksek lisans eğitiminin yanı sıra Öykü Adası'nda Okul Öncesi Öğretmeni ve Reggio Emilia Takım Lideri olarak görevine devam etmektedir.

İletişim Bilgileri

ORCID ID: 0000-0002-8005-1590

Yayımlar:

Ok, B., Torun, N., Yazıcı, D. N. (2021). Yeni normalin erken çocukluk dönemi üzerindeki etkilerinin veli görüşleri alınarak incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 640-654.