

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARINDA
BENİMSEDİKLERİ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLARI BELİRLEME**

Yüksek Lisans Tezi

Sevil KALIPÇI

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARINDA
BENİMSEDİKLERİ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLARI BELİRLEME**

Yüksek Lisans Tezi

Sevil KALIPÇI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2008

TEŞEKKÜR

Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin ne derece gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle daha iyi ve kaliteli eğitim arayışları gündeme gelmiştir. Bu arayışlar çerçevesinde okul öncesi eğitim ile ilgili temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar doğrultusunda farklı eğitim programları ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim yaklaşımları ve bu yaklaşımlar doğrultusunda ortaya çıkan programların okul öncesi öğretmenlerince ne derece benzerlik gösterdiği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma sırasında isteğim ve meraklarım doğrultusunda araştırma yapmama fırsat veren danışman hocam Doç. Dr. Rengin Zembat’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarım sırasında görüşlerini benimle paylaşan çalışma arkadaşlarım Öğrt. Gör. Müge Yurtsever ve Öğrt. Gör. Elif Kurtuluş Küçükoğlu’na ; uzman görüşünde bilgi ve birikimleri ile bana yardımcı olan hocalarım Prof. Dr. Müzeyyen Sevinç, Prof. Dr. Alev Önder, Yard. Doç. Dr. Yıldız Güven ve Öğrt Gör. Özgül Polat Unutkan’a ; istatistiksel analizler sırasında bana zaman ayıran ve yol gösteren hocalarım Yard. Doç. Dr. Ali Köse, Öğrt Gör. Mustafa Otrar ve Arş. Gör. Seval İmamoğlu’na teşekkür ederim.

Yüksek Lisans süresince yoğun çalışma temposu ve yorucu araştırma sürecinde bana her zaman destek veren aileme sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırmayı yapmam konusunda beni yüreklendiren ve her aşamasında bana her türlü desteği sağlayan değerli arkadaşım ve meslektaşım Arş. Gör. Sadiye Keleş’e teşekkürü bir borç biliyor ve tezimi kendisine armağan ediyorum.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARINDA BENİMSEDİKLERİ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLARI BELİRLEME

Eğitim ve felsefe üzerine çalışan uzmanların bir kısmı eğitim felsefesi ve eğitim pratiği arasında bulunan bağın önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin uygulamalarında benimsedikleri yöntemlerin önemli bir bölümünün ise benimsedikleri eğitim felsefesi ile yakından ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşımların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim yaklaşımlarından John Dewey(Laboratuar Okulu), Maria Montessori (Montessori Metodu), Waldorf , Reggio Emilia eğitim yaklaşımları ele alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Beşiktaş, Maltepe, Ümraniye, Zeytinburnu ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullarda çalışan 538 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada John Dewey(Laboratuar Okulu), Maria Montessori (Montessori Metodu), Waldorf , Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefesi ve eğitim programlarını içeren ölçme aracı oluşturulmuş ve bu ölçme aracından elde edilen bilgiler doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları ölçme aracının ön çalışması için 130 maddelik form oluşturulmuş yapılan faktör analizi sonucunda 8 faktör altında toplanan 108 madde elde edilmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen maddeler üzerinde öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptanması için LSD testinden yararlanılmıştır.

Tüm bu istatistiksel işlemlerde, istatistiksel sınamada anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin John Dewey, Reggio Emilia, Maria Montessori ve Waldorf yaklaşımlarına ait sorulara verdikleri cevaplar eğitim felsefesi ve eğitim programı göz önünde bulundurulduğunda değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, John Dewey, Maria Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

ABSTRACT

DETERMINATION OF EDUCATIONAL APPROACHES ADOPTED BY THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS IN THEIR APPLICATIONS

Some of the educationists who work on education and philosophy impressed on the connection between education philosophy and education practice. The important part of the methods adopted by the teachers is asserted to be closely related to education philosophy. This research has been made to determine the approaches early childhood education teachers adopted in their applications.

From the early childhood education approaches in the research, John Dewey (Laboratory School), Maria Montessori (Montessori Method), Waldorf, Reggio Emilia dealt with education approaches.

In education year - 2007-2008, 538 Early Childhood teachers working for private and public schools in Kadikoy, Besiktas, Maltepe, Ümraniye, Zeytinburnu in İstanbul organized the sampling of the research.

In the research, John Dewey (Laboratory school), Maria Montessori (Montessori Method), Waldorf, Reggio Emilia organized an evaluation tool including education philosophy and education programmes of the education approaches and they had sensible results by the information acquired via the evaluation tool.

For the spadework of the Early Childhood Education Approaches evaluation tool used in the research, 130-article form has been organized and in consequence of the factor analysis, 108 article have been gathered in 8 factors. According to the teachers' answers on the articles organized in consequence of the factor analysis, test and one-way variance analysis have been organized. To determine in which groups the difference exist, LSD test has been used. In all

these statistical applications, level of significance in the statistical test is accepted to be at least 0,5.

In the consequence of the evaluation of the data, the Early Childhood teachers' answers about the approaches of John Dewey, Reggio Emilia, Maria Montessori and Waldorf vary while taking into account education philosophy and education programme.

Key Words: Early Childhood Education, John Dewey, Maria Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ

BÖLÜM I.

GİRİŞ

1.1 Problem	2
1.1.1 Alt Problemler	4
1.2 Önem.....	5
1.3 Sınırlılıklar	5
1.4 Tanımlar.....	6

BÖLÜM II.

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ.....	7
2.1.1 Erken Çocukluk Eğitiminin Felsefi Temelleri.....	7
2.1.2 Erken Çocukluk Eğitim Programı.....	8
2.1.3 Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.3.1 John Locke.....	10
2.1.3.2 Jean Jacques Rousseau.....	11
2.1.3.3 Johann Heinrick Pestalozzi.....	12
2.1.3.4 Friedrich Froebel.....	12
2.1.4 Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Yaklaşımlar.....	13
2.1.4.1 John Dewey.....	13
2.1.4.1.1. Yaklaşımın Ortaya Çıkışı	14
2.1.4.1.2. Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı.....	16
2.1.4.1.3. Dewey ve Laboratuar Okulu.....	18
2.1.4.1.4. Dewey ve Öğretmen.....	20
2.1.4.1.5. Dewey ve Eğitim Programı.....	21

2.1.4.2 Maria Montessori.....	23
2.1.4.2.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı.....	25
2.1.4.2.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı.....	26
2.1.4.2.3 Montessori Metodu	28
2.1.4.2.4 Montessori ve Öğretmen	30
2.1.4.2.5 Montessori ve Eğitim Programı.....	31
2.1.4.3 Waldorf.....	33
2.1.4.3.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı.....	34
2.1.4.3.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı.....	36
2.1.4.3.3 Waldorf ve Öğretmen.....	39
2.1.4.3.2 Waldorf ve Eğitim Programı.....	41
2.1.4.4 Reggio Emilia	43
2.1.4.4.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı	45
2.1.4.4.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı.....	47
2.1.4.4.3 Reggio Emilia ve Öğretmen.....	49
2.1.4.4.2 Reggio Emilia ve Eğitim Programı.....	53
2.1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	58
3.2 Evren	58
3.3 Örneklem	58
3.4 Verilerin Toplanması	61
3.4.1 Veri Toplama Araçları.....	61
3.4.1.1 Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.4.1.2 Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği.....	61
3.4.2 Uygulama.....	62
3.5 Verilerin Analizi	62

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUM

4.1 Ölçeğe İlişkin Bulgular	63
-----------------------------------	----

BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Sonuç	90
-----------------	----

5.2 Öneriler.....	93
-------------------	----

KAYNAKÇA	95
-----------------------	-----------

EKLER.....	105
-------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Kurum Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3. Öğretmenlerin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 5. Kaiser-Mayer-Olkin Sonuçları.....	63
Tablo 6. Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Faktörler ve Faktör Yükleri.....	65
Tablo 8. Waldorf Yaklaşımı Program Boyutu Güvenirlik Analizi	68
Tablo 9. Waldorf Yaklaşımı Program Boyutu Güvenirlik Analizinde Soruların Tutarlılığı.....	68
Tablo 10. John Dewey Yaklaşımı Felsefe Boyutu Güvenirlik Analizi	69
Tablo 11. John Dewey Yaklaşımı Felsefe Boyutu Güvenirlik Analizinde Soruların Tutarlılığı.....	69
Tablo 12. John Dewey yaklaşımı program boyutu güvenirlik analizi	69
Tablo 13. John Dewey Yaklaşımı Program Boyutu Güvenirlik Analizinde Soruların Tutarlılığı	70
Tablo 14. Montessori yaklaşımı felsefe boyutu güvenirlik analizi	70
Tablo 15. Montessori yaklaşımı felsefe boyutu güvenirlik analizinde soruların Tutarlılığı.....	70
Tablo 16. Montessori yaklaşımı program boyutu güvenirlik analizi	71
Tablo 17. Montessori yaklaşımı program boyutu güvenirlik analizinde soruların Tutarlılığı.....	71
Tablo 18. Waldorf yaklaşımı felsefe boyutu güvenirlik analizi	72
Tablo 19. Waldorf yaklaşımı felsefe boyutu güvenirlik analizinde soruların tutarlılığı	72
Tablo 20. Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutu güvenirlik analizi.....	72

Tablo 21. Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizinde soruların Tutarlılığı.....	73
Tablo 22. Reggio Emilia yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizi tablosu.....	73
Tablo 23. Reggio Emilia yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizinde soruların Tutarlılığı.....	73
Tablo 24. Kurum Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 25. Kurum Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 26. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 27. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	76
Tablo 28. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları.....	76
Tablo 29. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	77
Tablo 30. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 31. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	80
Tablo 32. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları.....	80
Tablo 33. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	81
Tablo 34. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 35. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	83
Tablo 36. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları.....	84
Tablo 37. Yaş Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş uygarlığın yükselen değerleri arasında yer alan çocuk, insanın doğasından gelen sonsuzluk bilincinin bir ürünü olup, kişilerin ve toplumların geleceğini temsil eder. Onun içindir ki, günümüzde çocuğa gösterilen ilgi, sevgi ve güven gelişmişlik ölçütü olarak kabul edilmekte, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler bütçelerinden en büyük payı eğitime ayırmaktadır (Turgut, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler>).

Her toplum; çocuklarının bedensel, duygusal, zihinsel gelişimini ve toplumsal açıdan sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Zembar, Güven, Önder ve Fetihi,1994).

Okul öncesi eğitim bireyin ileriki yaşantısını temelden etkileyecek bir öneme sahiptir. Yakın bir tarihe kadar okul öncesi eğitim ve gerekliliğiyle ilgili sayısız araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucu okul öncesi eğitimin gerekliliği ispatlanmış bir gerçektir. Günümüzde yapılan araştırmalar okul öncesinin gerekliliğinden yola çıkılarak verilecek eğitimin nitelikleri yönünde yoğunlaşmıştır. İstenilen amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitim alınmasının yanı sıra bu eğitim çerçevesinde izlenecek yolun önemi oldukça büyüktür. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alanında çalışan ve görüş bildiren birçok uzman farklı görüşleri benimsemiş olsalar dahi hepsinin ortak hedefi çocuğun en iyi şekilde ve her alanda gelişebilmesidir. Bugün dünyada okul öncesi eğitimde teorileri en fazla etkili olan düşünürler arasında özellikle, Fröebel, Montessori, Dewey, Gesell ve Piaget sayılabilir (Oktay, 1993).

Sosyal bilimciler tarafından yapılan pek çok araştırma, öğrenmenin önemli bir kısmının, hayatın çok erken yıllarında gerçekleştiğini göstermektedir. Arnold Gesell, insan beyninin okul öncesi yıllarda hızla geliştiğini ve altı yaşına gelmeden önce hemen hemen olgunluk düzeyine ulaştığını belirterek şöyle der: “İnsanın zihinsel karakteri ve istekleri, büyümeyi şekillendiren okul öncesi yıllardaki kadar hızla bir daha asla gelişmeyecektir” (Akt:Büyükkaragöz, 1993).

1.1 Problem .

Okul öncesi eğitimi profesyonel bir hizmet olarak sunan okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin, görev yaptıkları alanla ilgili çeşitli teorik görüşleri ve bu teorik görüşlerin çeşitli uygulamalarını bilmeleri gerekmektedir. Çünkü, bu teorik yaklaşımların en uygun buldukları birini veya uygun şekilde kaynaştırarak uygulayabilecekleri bir kaçını tercih edebilmeleri için bu bilgiye şiddetle ihtiyaçları vardır. Başka bir şekilde söylemek istersek her okul öncesi eğitim kurumunun, bilgileri ile kendi eğitim amaçlarını birleştirerek oluşturduğu kendine has bir eğitim felsefesinin bulunması gerekir. Bu da her okul öncesi kurum sahibi ve eğiticisinin kurumu açarken kendi kendine soracağı bazı sorulara verdiği cevaplarla belirginleşir. Kurum sahibi-yönetici bu kurumu “Neden” açmıştır. Kurumda uygulanacak olan eğitim yöntemleri neler olacaktır? Bu yöntemleri uygulayacak eğitimcilerin özellikleri neler olacaktır? Böylece insanlığın gelişmesine paralel olarak değişen eğitim düşüncesinin de nasıl bir yol izlediği ve bugün varılan noktanın yeri ve öneminin daha iyi anlaşılacağı ümit edilmektedir (Oktay, 1993).

Bart’a göre ister öğretmen, yönetici, profesör ya da aile olalım öncelikli sorumluluğumuz kendimizde ve diğerlerindeki öğrenmeyi geliştirmektir. Eğitimci olarak, biz teori ve uygulamalar arasındaki ilişkileri tanımalıyız aksi halde kişinin alıştırmaya kalitesini azaltma riskine gireriz.

Bireylerin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri, onların benimsedikleri eğitim felsefelerinin göstergesidir. Bu açıdan, “eğitim felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde

etkinlikte bulunma, düşünme ve bir bakış tarzı olduğundan kendi başına bir görüş açısidir” (Çoban, 2004).

Öğretmenler, eğitimle ilgili kararlar alırken bilinçli ya da bilinçsizce sahip oldukları felsefi tercihlere, dolayısıyla da eğitim felsefesine göre davranmaktadırlar (Tekin, Üstün,2008).

Türkiye’de öğretmenlerin felsefi tercihlerini belirlemek amacıyla Çoban’ın (2004) sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme ile ilgili araştırmada , Doğanay ve Sarı’nın(2002) ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi –öğretmenlerin eğitim felsefeleri- ile ilgili yaptığı araştırma,Tekin ve Üstün’ün (2006) Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti ile ilgili çalışmaya benzer nitelikte olması ile önem taşımaktadır.

Edwards, Gandini ve Nimmo ‘nun 1992 de hazırladıkları rapora göre “Preschool Three Cultures” adlı kitabı temel alarak Amherts, Reggio Emilia ve Pistoia ‘nın felsefelerinde işbirliği açısından öğretmenlerin çalışmalarında hangisini temel aldığını kıyaslamışlardır.

Henüz ülkemizde eğitim sistemlerine yönelik felsefi tartışmalar yaşanmadığından, çocuklarımıza ve ailelerimize felsefi alternatifler sunan okul türleri uygulamalarına da rastlanmamaktadır. Yalnız ülkemizde az sayıda Montessori modelini uygulamak isteyen okul söz konusudur. Fakat bu modeli uyguladığını belirten okullardan hiç biri merkezî eğitim sistemimizin yapı ve isleyisi nedeniyle tam anlamıyla modelin gerekliliklerini yerine getirememektedir. Aynı zamanda bu okullar dünyadaki Montessori organizasyonlarınca da tanınmamaktadır (Dündar, 2007. s:255).

Yurt dışında genel olarak bakıldığında Montessori dışıta en temel olarak görülen iki yaklaşım daha bulunmaktadır. Bunlar Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarıdır.

Edwards'ın (2002) belirttiği raporda bu yaklaşımların önemi açıkça belirtilmektedir. Rapora göre Avrupa birçok etkili eğitimsel fikirlerin zengin bir kaynağı olmaktadır. Elementer ve ilk çocukluk dönemi eğitimde, Avrupalı kökenlilerle bilinen en iyi üç yaklaşım Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia'dır. Tüm bu üçü geleneksel eğitim anlayışına karşı güçlü eğitimsel alternatifleri ve gelişimsel eğitimsel reform ilham kaynağı olarak görülmektedirler. Bu yaklaşımlara olan güncel ilgi halkın ve profesyonel topluluğun onların paralelleri ve karşılaştırılması hakkında birçok soru sormasına sebep olmuştur. Birçok gözlemci, çocukların ve onların gelişimleri hakkındaki görüşlerinde ortak konular ve elementleri fark etmektedirler.

Bu rapor göz önünde bulundurularak John Dewey 'nin eğitim felsefesi ve eğitim programı da araştırma kapsamına dahil edilmiş ve dört farklı yaklaşımın eğitim programı ve eğitim felsefelerini içeren çalışma uygulanmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim felsefelerine bakış açıları ile sınıfta uygulayabildikleri eğitim programını belirlemektir. Bu sonuçlar doğrultusunda ileride oluşturulacak yeni eğitim programları ya da mevcut durumda geliştirilen farklı stratejilerle daha kaliteli eğitime ulaşılması düşünülmektedir.

1.1.1 Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları herhangi bir eğitimsel yaklaşım ile benzerlik göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşım kurum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşım yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşım çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşım öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.2 Önem

Eğitim felsefesi ile eğitim pratiği arasındaki karşılıklı bağın korunması gerekir. Felsefeden alan felsefelerine, alan felsefelerinden alan kuramlarına, alan kuramlarından düşünceye, düşünceden düşünmeye, düşünmeden pratiğe gelen çizgide, kuram ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişki canlı tutulmalıdır. Bu karşılıklı ilişkinin kurulmadığı bir eğitim pratiği, eksik ve özürlü olacaktır. Uygulamanın kuramla, kuramın da uygulanma ile denetlendiği ve yönlendirildiği bir eğitim etkinliği, en zor koşullarda bile kendi yolunu aralayabilecek güce sahip olacaktır (Taşdelen, 2003).

Bu araştırma eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilen eğitim programları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Taşdelen'e (2003) göre kuramsız uygulama, temel olarak rastlantısal bir durumu, şansa bırakılmış bir işleyişi ifade eder.

Ülkemizde uygulanan eğitim programı, öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve eğitim programları hakkındaki bilgi ve uygulama becerileri göz önünde bulundurulduğunda mevcut durumun saptanması ve ileriye yönelik çalışmalara kaynak olması açısından önemlidir.

1.3 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. İstanbul ili Kadıköy, Beşiktaş, Maltepe, Ümraniye, Zeytinburnu ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. John Dewey, Maria Montessori, Waldorf, Reggio Emilia eğitimsel yaklaşımları ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Eğitim felsefesi:Felsefenin, eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan dalı. Eğitimin olanaklı olup olmadığı, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı, yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olgularını konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dalı (Doğanay, Sarı, 2002).

Eğitim programı: Okul içinde ve dışında eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşmak için oluşturulan içerik ve etkinlikler ile uygulanacak yöntem, teknikler ve araç-gereçlerin tümünü ifade eden koordineli çalışmaları tümüdür (Zülfikar,2004).

Pragmatizm:Aletçilik adı ile da anılan bu yeni felsefe akımı, önce Amerika’da ortaya çıkmış, sonra tüm Avrupa’ya yayılmıştır. Pragmatizm, birçok felsefe akımını bir araya toplamaya çalışan yeni bir sentezdir. Birbirine zıt felsefe akımlarının her birinde bir gerçeklik payı olduğunu kabul ederek onların yalnızca pratik değerlerini bir araya toplamaya çalışır (Bender, 2005).

Hazır çevre: Hazır çevre, hem bireysel olarak hem de toplumun bir üyesi olarak insanın gelişimi için ihtiyaç duyulan gerekli unsurları sağlar. Anahtar bileşenler çocuklar, Montessori eğitimini almış yetişkin birey, özgün olarak tasarlanmış Montessori eğitim materyalleri dahil olmak üzere fiziksel çevre ve Montessori ilkelerinin uygulanmasıdır.

Sırasıyla her gelişim aşamasında çocuklar için hazırlanmış çevreler vardır. Bu çevreler çocuklara, bağımsız ama birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde bir insan olma fırsatı vererek, çocukların kendi eğitimleri için sorumluluk almalarına olanak sağlar (Ferreira, 2006, s:56).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk dönemi eğitimi veya ülkemizde daha yaygın kullanımı ile okul öncesi eğitim, hem ev ortamında, hem de –eğer imkanlar hazırlanmışsa- okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir süreçtir (Oktay, 1993).

Erken Çocukluk Eğitimi terimi çoğunlukla sıfır-sekiz yaş arasındaki çocukların eğitimi için kullanılmaktadır. 1800’lü yıllarda anaokulu fikrinin yaratılmasıyla ortaya çıkan ve yüzyıllardır eğitimcilerin ilgilendiği bir konu olan Erken Çocukluk Eğitimi alanı, özellikle son yıllarda büyük gelişmeler göstermiş ve ilgi odağı haline gelmiştir (Güneysu, 2001).

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan ilköğretim eğitimine başladığı güne kadar geçirdiği dönemi kapsayan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sistemli bir ortam içinde toplumun kültürel değerlerine uygun olarak yönlendiren, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir (Uysal, 2006. s.2).

2.1.1 Erken Çocukluk Eğitiminin Felsefi Temelleri

Eğitimin objesi insandır. Aynı zamanda insan, felsefenin de konusudur. “insanı bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu, niçin ve ne öğretileceğini bilmektir. Bu ise, yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgiyi gerektirir. Bilim alanlarındaki “insanla ilgili bilgilerin bütünleştirilmesi ve insanın tabiatı, değişme kapasitesi, sınırlılıkları hakkında sentezler eğitim felsefesi yoluyla konur (Çoban, 2004).

Felsefe, insanlığın doğuşuyla birlikte başlayan bir düşünme süreci ve sonuçta ortaya çıkan bir düşünce sistemidir. Uzun bir süreci kapsayan tarih boyunca bir çok felsefi akım ve bunların eğitime yansımalarından da pek çok eğitim felsefesi ortaya çıkmıştır (Tekin, Üstün, 2008).

Eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. “Eğitim felsefesi süreç olarak ele alındığında, eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavramları, düşünceleri ve ilkeleri açıklama etkinliği olarak belirtilebilir (Çoban, 2004).

Eğitimci ve öğretmenin, eğitimle ilgili olan bütün öğeleri dikkate alarak eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım eden eğitim felsefesi, yapılan ve yapılmakta olan eğitim etkinliklerinin anlamını ve önemini açık bir düşünce sistemi içinde görülmesini sağlamaktadır (Çoban, 2004).

2.1.2 Erken Çocuklukta Eğitim Programı

Eğitim programı, öğrenenlere yönelik olarak okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Babadoğan,2004).

Erken çocukluk eğitim programı; 0-72 aylar arasındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de kapsayan çalışmalardır (Aral, Kandır, Yaşar, 2000, s. 58).

2.1.3 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim ile ilgili ilk teorik görüşlerin ilkçağ’da ortaya çıktığı söylenebilir, bu çağın iki ünlü düşünürü Plato ve Aristo eğitim teorisinin en önde gelen iki ismidir. Her iki düşünür de çocuğun gelişim özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitimi arama

çabaları ile erken çocukluk eğitime ilişkin ilk teorik yaklaşımın da öncüleri olmuştur (Oktay, 2004, s: 43).

Gerçek yaşamda öğretmen ve öğrencisi konumunda olan bu iki düşünürün eğitim görüşleri bazı ortak özellikler taşımakla birlikte, birbirlerinden belirli noktalarda farklılıkları da içermektedir. Plato, eğitimin olabildiğince erken, evin dışında ve devlet okullarında, öncelikle devletin çıkarlarını gözetecek insanlar yetiştirecek şekilde verilmesini önerirken; öğrencisi Aristo, çocukların 7 yaşına kadar anneleri ile birlikte kalmaları ve bireysel özellikleri de dikkate alınarak eğitilmelerini ister (Oktay, 2004, s: 43).

Çağdaş eğitim düşüncesinin temellerinin 16. yüzyılda ortaya çıktığı ve 20. yüzyıla kadar sistemli bir şekilde gelişerek devam ettiği söylenebilir. Avrupa’da 16. yüzyıl; sosyal, dini ve ekonomik değişmelerin, kısmen rönesans, kısmen de reform nedeniyle meydana çıktığı bir dönemdir. Çocuklara okuma yazma öğretme işinde düzenli okullaşmanın üzerinde duran kişi ise reformasyonun öncüsü Martin Luther’dir. 17 ve 18. yüzyıllarda Luther’in başlattığı yolda ilerleyen Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri, çocuk eğitiminde bugün gelinen çocuğa saygılı, onun özelliklerine uygun eğitim anlayışının öncüleri sayılırlar (Oktay, 2004, s: 45).

Çocuk konusunda ilk incelemelerde bulunan eğitimcilerin başında gelen Comenius, 1628-1654 yıllarında yayınladığı yapıtlarında, çocuğun bireyselliğiyle, onun ilgi ve yeteneklerinin tanınması gerektiğini vurgulamıştır (Yavuzer, 2005, s:16).

*Comenius (1592-1670)

17. yüzyılın en önemli düşünürlerinde biri olan Comenius’a göre “insan, kendi içinde tanrısal özellikler taşır ve iyi olarak dünyaya gelir. Eğitimin görevi insandaki bu tanrısal iyi özellikleri geliştirmektir. Eğitim; özgürlük, neşe ve zevk içeren, pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmaktadır” (Oktay, 2004, s: 46).

Altı yaşından küçük çocukların evde anneleri ile bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimindeki rolünün önemi üzerinde duran Comenius, çocuğa erken yaşlarda somut bir şekilde ve nesnelere gösterilerek öğretim yapılmasını önermektedir. Tabii Metot kavramı ile insanın tabiatına dayalı bir eğitim metodu kavramı geliştiren Comenius, ancak bu metot yoluyla, öğrencilere verilecek bilgilerin açık seçik olmasının sağlanabileceği görüşündedir. Bunun için de Comenius, “çocuğun ihtiyaçlarını, tabiatla tam bir hürlik içinde giderek büyümesini ister” (Oktay, 2004, s: 46).

2.1.3.1 John Locke(1632-1704)

Erken çocukluk eğitimi ile temel görüşü Boş Levha teorisidir. Bu teoriye göre, insan zihni dünyaya geldiğinde boş bir levha gibidir. Doğumdan itibaren çevreyle kurulan ilişkiler sayesinde bilgi ve tecrübe sahibi oluruz. Çevre şartları insanın gelişiminde büyük bir rol oynar. Eğitimin amacı çocuğa iyi bir çevre hazırlamak ve onun iyi tecrübeler edinmesini sağlamaktır. John Locke en iyi öğrenmenin duyuşal öğrenme olduğunu söyler, çünkü çocuğun çevreyi ve tecrübeleri algılaması duyuşlarıyla mümkün olur. Bu yüzden duyuşların eğitilmesi gerekir. Görüşleri ile eğitimin ve psikolojinin pek çok alanını olduğu kadar erken çocukluk eğitimi de etkileyen Locke, özellikle Montessori'nin duyuşlara dayalı eğitim anlayışını geliştirmesinde etkili olmuştur (Oktay, 2004, s: 47).

Locke eğitimin, hayatta işe yarar olmaya göre hazırlanması gerektiğini savunur. Bu görüşleriyle Locke, kendinden sonraki çağların bir yol göstericisi ve özellikle tabiatçı ve ferdiyetçi görüşleriyle J. J. Rousseau'nun bir öncüsü olmuştur. Çünkü Rousseau da insan zihninin saf ve temiz olduğunu savunmuştur. Çocukların tabiat içerisinde özgür bir şekilde yetişmelerini savunan Rousseau kendisini bir filozof olarak görmese de eğitim alanında yapmış olduğu çalışmalar ile büyük yankılar uyandırmıştır. Belli ölçülerde günümüz eğitim sistemlerine de ışık tutmaktadır (Çermik ,1998, s:30-31).

2.1.3.2 Jean Jacques Rousseau(1712-1778)

18. yüzyıl, insan düşüncesinin gelişmesinde insan aklına verilen değer yönünden Akıl Çağı olarak adlandırılır. Bu çağda, tabiata uygun olarak verilecek ruh eğitiminde insanın yalnızca aklına değil, duygularına da önem verilmesi fikri ile Rousseau, eğitimde gerçekten büyük bir devrim gerçekleştirilmiştir (Oktay, 2004, s: 47).

Çocuğun yetişkinden farklı gelişim özellikleri olduğunu ve bunları belirleyerek, her dönemdeki eğitimin o dönemin özelliğine uygun olarak yapılması gerektiğini ortaya koyan, bunun nasıl yapılacağına dair örneklere Emile adlı eserinde yer veren de yine Rousseau'dur. Böylece Rousseau, okul öncesi eğitimde günümüzde yaygın bir şekilde kabul gören, çocuğun ihtiyaçlarına uygun çocuk merkezli eğitim yaklaşımının öncülerinden biri olmuştur (Oktay, 2004, s: 47).

Rousseau'ya göre "Eğitimin merkezinde baskıcı kurallar değil çocuğun ihtiyaçları ve istekleri yer almalıdır. Her çocuk farklı olduğu için eğitimin içeriği çocuğa uygun hale getirilmeli ve gelişimsel dönemlerine uygun olarak düzenlenmelidir" (Korkmaz, 2005, s:13).

Rousseau'nun, o zamana kadar eğitim konusunda kabul edilenlerin tam aksine yapılmasını öngören, çocuğu eğitimin odak noktası olarak kabul eden çocuk merkezli eğitim yaklaşımı, aralarında bazı farklılıkların bulunmasına rağmen kendisini izleyen Pestalozzi, Froebel, Montessori ve diğerleri tarafından da benimsenmiştir (Oktay, 2004, s: 48).

18. ve 19. yüzyıllardaki Çocuk Psikolojisine ilişkin çalışmalar arasında, Pestalozzi'nin 1774 yılında kendi çocuğu üzerindeki gözlemlerine dayanarak yaptığı çalışma, çocuk gelişimine ilişkin bilimsel kayıt olarak kabul edilir (Yavuzer, 2005, s:16).

2.1.3.3 Johann Heinrick Pestalozzi(1746-1827)

Rousseau'dan çok etkilenen Pestalozzi de çocuğun eğitiminde, onun doğasına uygun yolu izlemenin önemini vurgular. Pestalozzi'nin yaptığı çalışmalar doğa ile eğitim tecrübeleri arasındaki uyumu gösterir. Her türlü eğitimin duyuşal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eder. Pestalozzi'nin eğitim anlayışını elin, kafanın ve kalbin eğitimi şeklinde ifade edebiliriz (Uysal,2006).

Pestalozzi, natüralist çevre teorilerine karşı çıkarak ahlaki pedagojik güçlere büyük önem verir. Ona göre, çevre insanı şekillendirir, fakat insanın kendisi de çevreyi değiştirir ve ona istediğı biçimi verebilir. İnsan bunu yapmak suretiyle, kendi üzerine etki yapan çevre faktörlerini değiştirerek kendi kendisinin eğitimine de etki etmiş olur (Bilgin, 1996).

19. yüzyılın ünlü İsviçre'li eğitimcisi Johann Heinrick Pestalozzi psikolojiyi ve 'yaparak öğrenme' ilkesini eğitim dünyasında gündeme getiren, "temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz" diyen ve sınırsız sevgiyle bunu kanıtlayan bir eğitimcidir. Sosyal sorunların, yalnızca yeni bir eğitim düzeniyle çözümlenebileceğini savunan Pestalozzi kırsal bölgelerdeki yoksul aile çocukları için doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır (Uysal, 2006, s.11).

2.1.3.4 Friedrich Froebel(1782-1852)

"Friedrich W.A. Froebel (1782-1852), "ana okullarının babası" olarak tanınmaktadır. Anaokulları ile ilgili teoriyi ilk kuran eğitimcidir. Çocukların ilkokula başlamadan önce belli bir plana göre eğitilmesi gereğini ileri sürmüştür. Ona göre insanların iç dünyası bitkilerin yetiştiğı gibi gelişmektedir. Kuvvetli bir topraktan gıda alarak büyüyen, çiçek açan, meyve veren bir bitki gibi çocuk da mükemmel bir eğitim sistemi sayesinde gelişebilmektedir. Froebel, Pestalozzi'nin öğrencisidir ve ondan büyük ölçüde etkilenmiştir (Oktay, 2004, s: 50).

Froebel'e göre eğitim çocuğun gelişimini, korunmasını ve himaye edilmesini izlemelidir. Eğitim özgür ve hür iradeli bir temele oturtulmalıdır. Froebel gelişimin devrelerden oluştuğunu görmüştür. Bir sonraki gelişim daha önceki düzeylerin dolu olmasına bağlıdır. Froebel'e göre bilgi, gelişimin erken devrelerindeki etkinlikleri sonucu oluşur (Uysal, 2006, s.12).

Froebel'e göre çocuk dünyayı oyun içerisinde tanır ve kendi kendini oyun içerisinde dışa vurur. Onun için de oyun, en önemli eğitim yöntemini teşkil eder. Froebel oyunun eğitimdeki önemini ele almış ilk pedagoğdur (Bilgin, 1996).

1920'lerin okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde öncelikle çocuklarda iyi bir bedensel sağlığın oluşturulması hedeflenmiş, 1940'larda ise merkezlerde sosyal ve duygusal gelişmeye odaklanılmıştır. 1960'larda bilişsel başarılar üzerinde yoğunlaşmıştır (Uysal, 2006, s.2).

2.1.4 Okul Öncesi Eğitimde Temel Yaklaşımlar

Yirminci yüzyılın ilk yıllarında İtalya'da M. Montessori ve Reggio Emilia, orta Avrupa'da R. Steiner, Fransa'da C. Freinet ve ABD'de J. Dewey gibi eğitimciler her biri birbirinden farklı olan, ancak hepsi bireyin doğal gelişim sürecine saygılı, kamaşık öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir (Dündar, 2007, s:21).

Erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan akademik yayınlar incelendiğinde yaklaşımlardan özellikle Dewey, Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının eğitim programları, felsefesi, öğretmen yetiştirme sistemleri vb. gibi başlıklar içerdiği görülmektedir.

2.1.4.1. John Dewey

Yirminci yüzyılın çağdaş eğitimine yön veren bir eğitimci olan John Dewey (1859-1952), eğitim görüşleri ile hem kendi ülkesi olan Amerika'da, hem de dünyanın pek çok yerinde etkili olmuştur. Dewey' nin ilerlemecilik (Progressizm) diye adlandırılan ve temeli; okulun çocuğu belirsiz bir geleceğe hazırlaması yerine bugünün

gereklerine göre hazırlaması uygun olan bu eğitim görüşü, konulardan çok, çocuğun ilgilerini esas alarak, çocuk merkezli bir program ve okul fikrini ortaya atar (Uysal, 2006, s.14).

Eğitimde katı, bilinçsiz, otoriter ve kaba görüşlerin yerine Dewey, eğitimde demokrasiye dayalı ve öğretmen değil de öğrenci merkezli görüşleri eğitim anlayışına kazandırmıştır. Eğitime bireyin sahip olduğu gizli yeteneklerini, ilgilerini bularak bunların geliştirilmesi olarak bakmıştır. Öğrenci merkezli görüşleri eğitimde önemli çığırklar açmıştır (Demiray, 2003, s:2).

Dewey, hayatının büyük bölümünde, anaokulu eğitimindeki reformların sosyal değişim için başlı başına önemli bir araç olduğunu (ancak daha sonraları bu konuda daha şüpheci davranmıştır); bu reformların, daha adil ve özgür bir toplumun yolunu açabileceğini ve kendi tabiriyle “üretimin nihai amacının mal üretmek değil, birbirleriyle eşit bir şekilde ilişki kuran özgür insan üretmek” olduğunu düşünüyordu (Chomsky, 1994).

Eğitimin asıl anlamı yol gösterme ve yetiştirmedir. Bunun için eğitim bilgi ve bilime çok ihtiyaç duyar. Dewey, ihtiyaç duyulan bu öğelere eğitim felsefesinde yer vermeyi ihmal etmemiştir. Deneysel bilgi ve bilim, eğitimin sorunlarını çözecek olan en etkili yol göstericilerdir. Çağdaş eğitimin vazgeçilmez öğeleri olarak gördüğümüz; gelişim, ilgi, dikkat, yöntem, deney, oyun ve demokratik disiplin gibi kavramların eğitim dünyasına kazandırılmasına Dewey'nin öncülük ettiğini söyleyebiliriz (Demiray, 2003, s:3).

2.1.4.1.1. Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Ryan'a (1995) göre Dewey'nin demokratik idealini ve bu ideale ulaşmakta eğitime biçtiği rolü iyi anlayabilmek için onun içinde yaşadığı dönemi kaba hatlarıyla tarif etmek gerekir. Dewey'nin Amerika'sında, 1890'larda Chicago halkının yaklaşık yüzde yirmisi evsizdi; her dört kişiden biri işsizdi; hastalıklar kol geziyordu ve sağlık hizmetleri nüfusun büyük bir kesimine ulaşmıyordu. Toplumsal ihtilaflar her

yerdeydi: bugün görülmemiş ölçülerde şiddet içeren grevler yaygındı; toplumun zengin ve yoksul katmanları arasında derin bir uçurum vardı; siyasi partiler güç sahiplerinin elindeydi ve yerel yönetimler yolsuzluk batağına saplanmıştı. Kargaşanın hakim olduğu bu ortama her gün, yalnızca kendi dilini konuşan yeni göçmenler ekleniyordu. İngilizce Chicago’da henüz yaygın bir dil değildi ve her dört kişiden yalnızca birinin ebeveynleri Amerika’da doğmuştu.

Fakat bu kriz ve belirsizlik ortamı Dewey ideallerinin gerçekleşebileceği imkânlar da içeriyordu. Ücretli ve mekanik iş düzeni işçi sınıfı tarafından tümüyle kabul gören bir norm haline gelmemişti; işçi sınıfı henüz tüketim toplumunun ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde örgütlenmemişti; yüksek siyaset büyük şirketlerin tekelinde olsa bile halk yığınlarının bunun dışında tutulması gerektiği bugün olduğu gibi meşru bir bakış açısı haline gelmemişti. 19. yüzyılın sonlarından bakıldığında, otuz-kırk yıl sonrasının Amerika’sının halkın toplumsal yaşam ve siyasete katılımı anlamında hangi yönde evrimleşeceği belirsiz görünüyordu (Chomsky, 1994).

Dewey’e göre ise “siyaset büyük şirketlerin toplum üzerindeki bir gölgesidir” ve bu böyle olduğu müddetçe “gölgenin zayıflaması maddenin kendisinin değiştiği anlamına gelmeyecektir”. Yani reformların faydası çok sınırlıdır. Dewey 1920’lerde şunları ifade etmektedir: “Günümüzde iktidar üretim araçlarının, malların mübadelesinin, reklamcılığın, taşımacılığın ve iletişimin kontrolündedir. Bankacılığı, arazileri, sanayii özel denetim altında tutan, bu denetimi basın, basın kuruluşları ve diğer reklam ve propaganda araçları üzerindeki komutaları ile güçlendiren özel kâr amaçlı işletmeler varoldukça, yani, gerçek iktidar sistemi, baskı ve kontrolün gerçek kaynağı yerli yerinde durduğu müddetçe, demokrasi ve özgürlükten söz edilemez.” Serbest ve demokratik bir toplumda işçiler kendi kendilerinin efendisi olmalıdırlar. O halde “çocukları özgür ve zekice çalışamayacakları, sadece verilen iş uğruna çalışacakları şekilde eğitmek dar görüşlü ve gayri ahlaki bir yaklaşımdır” (Saysel,2006).

Dewey, eğitimi, ahenkli bir toplumun oluşmasında bireylerin uygun şekilde toplumla bütünleştirilmesinin aracı olarak görür. Bir demokrasinin tüm üyeleri, demokrasinin

eşitlik, şeref ve bağımsızlık gibi illetlerini ilerletme sorumluluğunu paylaşmalıdır. Demokrasinin bu ilkelerle tutarlı olmayan herhangi bir kurum- buna eğitim de dahil- toplumu bölecektir (Shook, 2003;151).

2.1.4.1.2. Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı

Dewey, çocuğun biyolojik yapısına önem vermiş, onu dışardan zorlamadan, kendi kendisini eğitmesine imkan tanıyacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok, yaradılışına ve özel kişiliğine göre hareket edilmesi gereğini işaret etmiştir. Buna benzer bir bakış açısı daha önce Montaigne ve Rousseau'da görülmüştür (Bender, 2005).

Dewey'e göre ,”çocuk başlangıç noktası,merkez ve sondur...kendini farkındalık da amaçtır (Firlik,1994).

Dewey öğrenmeyi deneyimin yapılandırmasını devam ettirme olarak görmektedir. Eğitim devamlı yeniden organize etme, yeniden yapılandırma, transfer etme yöntemidir.Geleneksel eğitimden uzak olarak eğitimin pasif alım olarak öğrenme ve bilgi depolama olarak anlaşıldığı durumda Dewey eğitimi aktif ve yapısalcılık olma olarak görmektedir.Bu tür eğitim insanların bilinçli olarak her birinin materyal ve arac kullanımı, kapasite ve uygulamara yöneldiği ekli aktivite boyunca sosyal bir yöne sahiptir (Hendrick, 1997).

Dewey in görüşünde odak noktası deneyim boyunca bilgi kazanmak üzerine değil deneyim sonucu olarak araçsal bilgi alma üzerine olmalıdır (Glassman,2004).

Dewey öncesi eğitimde hakim anlayışa göre, ağırlık merkezi çocuğun dışındadır; öğretmendedir; kitaptadır; açıkçası çocuğun dışında olan her yerdedir. Dewey'nin eğitim sistemindeki değişiklik, bu ağırlık merkezinin taşınmasıdır. Bu, Kopernik'in bilime getirdiği devrime benzer bir devrimdir. Köklü bir değişimdir. Burada çocuk güneştir, eğitim araç ve gereçleri onun etrafında döner. Yani merkez çocuğun kendisidir. Çocuk, bilgiler doldurma yolu ile değil, kendi kendine yetişmelidir; kendi

kendine oluşmalı, öğrenmelidir. Bu görüşlerinden ötürü, onun okul ve öğretmene karşı olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Gerçekte o çocuklara bilgi yığan, onları boyun eğici ve edilgen durumda bırakan okul ve öğretmenlerin karşısındadır. Onun istediği okul, büyük topluluğun yaşantısını yansıtan örnekte işlerle etkinlik halinde ve sanat, tarih ve bilimin etkisi altında yaşayan, ufak bir topluluktur. Çocuk bu topluluğun bir organıdır (Bender, 2005).

Dewey'e göre, eğitim süreci çocuğun ilgi alanlarını dikkate almalı ve bunların üzerine kurulmalıdır. Bu süreç, çocuğun sınıf içi deneyiminde, düşünme ile iş yapma etkinliklerinin karşılıklı etkileşimine imkan sağlamalıdır. Okul küçük bir topluluk gibi örgütlenmelidir; öğretmen belli bir ders ve okuma dizisini gerçekleştirmek için öğrenciyi görevlendiren bir ustabaşı değil, öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber olmalıdır. Eğitimin hedefi, çocuğun varlığının her yönü ile gelişmesidir (http://www.geocities.com/temellicus/felsefe/dewey_john.htm).

John Dewey gibi eğitimciler, okulun dış dünyanın gerçek yaşamını yansıtan bir topluluk haline gelmesini talep etmişlerdir. Dewey'ye göre; okul toplumsallaşmanın en önemli aracı olarak kabul edilmelidir; sorun onu daha özgür bir topluma dönüştürerek etkin kılmaktır. 20.yy.'ın en etkili eğitim felsefecilerinden olan John Dewey temelde, eğitimin bir araştırma özgürlüğü olduğunu ve dolayısıyla demokratik bir ortamda çok daha etkili yapılacağını savunur. Dewey'nin eğitim düşüncesi, onun düşünce ve eylemi yaşantının ayrılmaz unsurları olarak düşündüğü deneycilik görüşüne dayanır. Dewey okulun işlevini, eğitimde bir reformu gerçekleştirecek yeni idealler ve standartlar ışığında belirlemiştir. Ona göre, küçük bir toplum modeli olan okul, bir yandan çocuğu toplumsal yaşama hazırlarken, diğer taraftan da çocuğun kendini ifade etmesini ve gerçekleştirmesini sağlar (Çakır, 2006).

J. Dewey'nin eğitim felsefesindeki görüşü "pragmatizm"dir. Bu öğretilere göre, her şeyin sonucunu, insana olan yararı açısından değerlendirmek gerekir: Bir şey insana yarar sağlıyorsa, o doğrudur; değerlidir; iyidir (Binbaşoğlu, s.123, 1982).

Pragmatizm akımının temelinde ise deneyselcilik bulunur. Pragmatizme göre öğrenme, problem çözme süreciyle gerçekleşir. Diğer bir ifade ile yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenmede önemli bir rol oynar. Bu süreçte çevre ve öğrenenin etkileşimi de önemlidir (Kalem, 2002,s: 15).

2.1.4.1.3. Dewey ve Laboratuvar Okulu

Dewey, çalışmalarında, okulda küçük bir toplum yaratmayı hedeflemiş ve bu doğrultuda oluşturduğu okulda aktivite programını uygulamaya başlamıştır. Dewey'in okulunda yapılacak eğitsel uğraşların temelinde çocukların yönelişleri bulunmaktaydı. Dewey'e göre okul etkinliklerinin amacı, eğitimin ilkelerini incelemektir. Bu ilkeler ise felsefe ve psikoloji alanları ya da psikolojinin felsefesi yorumundan çıkmaktadır. Dewey'in kurduğu okulda önemli olan diğer bir unsur da çocukların okulda işbirliği halinde öğrenmelerini devam ettirmeleriydi. Öğretimde aktivite ve yaşantıların yeniden oluşumu, bu okulun önem verdiği bir ilkeydi. Dewey'in uygulamaya koyduğu okul modeline baktığımızda, karşımıza aktif öğrenme ile benzer olgular, yapılar ve çalışmalar çıkmaktadır. Öğrencilerin yapıcı yönelişleri, oyun, ritmik hareketler, çamur ve kilden malzeme yapma ile araştırma ve deneme yönelişleri, araştırma gerektiren etkinliklerle, ifade ve sanat ile ilgili yönelişlere yaratıcı etkinliklerle karşılanmıştır. Bu okulda amaçlanan; konuşma, yapma, bulma ve yaratmadır. Dewey'de gözümüze çarpan diğer bir unsur da zıt kavramları bu okulda bir araya getirerek bunların sentezini yapmaktır. Bu bağlamda Dewey'in görüşleri dört ana başlık altında toplanmıştır:

1. Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir.
2. Eğitim sosyal bir süreçtir.
3. Eğitim gelişme, büyümedir.
4. Eğitim yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumudur (Kalem, 2002, s: 15).

J. Dewey, Chicago Üniversitesinde kurduğu *Laboratuvar Okulu*'nu 1896 dan 1904 yılına kadar yönetmiştir. Bu okulda 4 yaşından 14 yaşına kadar devam eden çocuklara grup olarak çalışma olanağı sağlanarak oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi aktivitelerin yer aldığı bir aktif öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu faaliyetler öğreneni uyuracak ve ona önceki yaşantılarını yeniden hatırlatacak

şekilde düzenlenir ve bunun için okul küçük bir toplum modeli haline getirilir (Dündar, 2007, s:131).

Dewey'in laboratuvar okulları, çocuk merkezli aktiviteler, seçenekler, proje yaklaşımı ve serbest oyunlar yoluyla yaşam hazırlığına işaret eder (Ducharme, 1993, Akt: Çiftçi, Sünbül).

Laboratuvar Okulu test edilmiş eğitim teorileri doğrultusunda oluşturulmuş deneysel bir okuldu. J. Dewey, bu okulu şöyle tanımlamıştır: Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuvar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik ve kimya laboratuvarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılıyorsa, burada da eğitim üzerine çalışılır. O, laboratuvar *okulu*, *embriyonik toplum* olarak tanımlamıştır. Buradan edindiği izlenimlerle eğitim felsefesini şöyle dile getirir:

- (1) öğrenen, yasayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki ya da enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir,
- (2) öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yasar,
- (3) kendine özgü davranışlarla hareket eden ve öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir,
- (4) çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır ve problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir. J. Dewey, okulun sosyal işlevine çok önem verir, çünkü okul özel bir sosyal topluluk, sosyal bir çevredir. Laboratuvar Okulu'ndaki yaşantılarından hareketle 1902'de yazdığı *Okul ve Toplum*, *Çocuk ve Müfredat Programı* çalışmalarında müfredat programlarla, çocuğun ilgisi ve gelişim evresi arasında kurulan ilişkide öğretmenin oynadığı rolü konu edinir. Kişinin deneyimlerini, yaşantılarını temel alan J. Dewey, çocuğun hazır bilgilerinden hareket eden bir öğretimi tavsiye eder. Çünkü öğrenciler baskısını hissettikleri günlük sosyal, ekonomik ve siyasal problemler üzerine düşündürülmelidir (Dündar, 2007, s:132).

Dewey'nin laboratuvar okulundaki çalışması kısmen çocuklara nasıl düşünüleceğini öğretmeye odaklanmıştır. Çocukların doğal araştırma yeteneklerini, daha iyi problem çözücü, araştırmacı ve iyi bir düşünen olabilecekleri pratik durumlara kanalize

etmeye çalışmıştır. Dewey, bu pratik yaklaşımda çocuklara düşünmeye erken yaşlarda başlanması gerektiğini savunuyor . Bu görüş, çocukları düşünmeye ve erken çocukluk yaşlarındaki problemleri çözmeye yardımcı, bağımsız ve pratik proje konularının kullanımını destekler. Dewey'nin bir projenin ne içermesi gerektiğine yönelik görüşleri; bir proje ilginç olmalı, düşünce içermeli, çocukları yeni alanlara teşvik etmeli ve yeterli bir zaman dilimi içinde olmalıdır şeklindedir. Bu görüşler bugünde proje için geçerlidir (Çiftçi, Sünbül, 2005).

2.1.4.1.4. Dewey ve Öğretmen

J.Dewey'nin öğretmen anlayışı, bugün de eğitim çevrelerinde savunulan bir anlayıştır. Ona göre, çocuğu etkinliğe yöneltme, öğretmeni gereksiz bir duruma düşürmez. Bunun tersine olarak, yeni yöntemde öğretmene olan gereksinme artmaktadır. Öğretmen, çocuğu ilgi ve gereksinmelerine uygun yönlere yöneltmede öğretimin önemli bir ögesidir. Öğretmenin bu ödevine “rehberlik” adı verilmektedir. Bunun içindir ki, bugün, “iyi bir öğretmen öğretmez, öğrenmenin oluşumuna yardım eder” sözü önem kazanmıştır. J.Dewey'nin anlayışına göre, okulda öğretmenin ödevi, bahçede bahçıvanın ödevi gibidir. İyi bir bahçıvan, nasıl, her bitkinin gereksinmesini bilir ve gelişmeleri için ona göre, gereken önlem alırsa, iyi bir öğretmen de öğrencilerini iyi tanır, ilgi ve gereksinmelerini öğrenir ve gelişmeleri için gerekli önlemleri alır. Bakımsız kalan bitkiler gibi, öğretmenleri tarafından iyi tanınmayan, gerekli önlemleri zamanında alınmayan çocuklar, yeti ve yeteneklerini geliştiremezler. Çocuğun gereği gibi gelişebilmesi için öğretmenin yardımı gereklidir. Bunun için de bunu yapacak öğretmenin kişiliğinin, çocuklar üzerinde olumlu etkiler yapacak kadar kuvvetli olması gerekir. Bundan dolayıdır ki, J.Dewey, haklı olarak, öğretmenin kişiliğini, eğitim ve öğretimde programdan da önce görür. O, bu konuda daha da ileri giderek, öğretmenin, çocukların yaşamını tamamen yaşamasını gerekli görür ve “öğretmen, gerekirse çocuk olmalıdır” der (Binbaşıoğlu, s.137-138, 1982).

Dewey'ye(1897) göre öğretmenin görevi belli düşünceleri ve belli alışkanlıkları öğrencilere aktarmak değildir. Onlar geniş ve açık bir eğitsel sürecin rehberleridirler.

Öğretmenin yapması gereken, toplumun bir parçası olan çocuğu etkileyecek etkileri seçmek ve çocuğun bu etkilere karşı tepkilerini oluşturmasına yardımcı olmaktır.

Ona göre, öğretmen, hiçbir zaman şiddete gerek görmemelidir. Çocuğu özgür bırakmak; fakat, hareketlerini uzaktan gözetlemek, iyi bir eğitim yöntemidir. Bu, özellikle ilk altı yaşlarındaki çocukların öğretimi için doğrudur. O, “öğretmen, çocukluğun iç yüzünü kavramalıdır” derken de öğretmenin çocuk psikolojisi bilmesi gerektiğini söylemek ister (Binbaşıoğlu, s.138, 1982).

2.1.4.1.5. Dewey ve Eğitim Programı

Dewey'nin İlerlemecilik(progressivizm) diye adlandırılan eğitim görüşü, konulardan çok, çocuğun ilgilerini esas alarak, çocuk merkezli bir program ve çocuk merkezli bir okul fikrini ortaya atar. Progresif harekete göre, okul belirsiz bir geleceğe hazırlamak yerine bugünün gereklerine hazırlamalıdır. Dewey'nin Pedagojik Prensiplerimiz adlı eserinde izah ettiği gibi, “eğitim gelecek yaşamı hazırlamaktan çok bir yaşam süreci olmalıdır” (Oktay, 2004, s: 51).

Dewey'ye(1996) göre eğitim müfredatı, çalışmaların var olan toplumsal yaşamın ihtiyaçlarına uygun olmasını göz önünde bulundurmak zorundadır. Ortak yaşamımızı geliştirmeyi amaçlamalıdır ki gelecek geçmişten daha iyi olabilsin. Eğitim müfredatı ilk planda temel ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlanmalıdır.

Tüm dersler ve bunların içeriği çocuğa göre olmalıdır. Yani her çocuğun ilgi ve yeteneğine uygun her çeşit ve düzeyde dersler bulunmalıdır. Olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulmalı, onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Çünkü eğitimde neyi düşüneceği değil, nasıl düşüneceği önemlidir. Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmeli, yapay değil, doğal disiplin sağlanmalıdır. Atölye ortamında çalışan, bir şeyler üreten çocuklardan sessiz olmalarını beklemek, bu yolla disiplin sağlamaya çalışmak son derece saçma olacaktır. Asıl yapılması gereken iş disiplinini çocuğa kazandırmak, onun etkin yapısını verimli kılmak olmalıdır (Bender, 2005).

Ders ve içeriklerini bu anlayışla yeniden ele aldı. Kuramı değil, uygulamayı ve yaparak, yaşayarak öğrenme felsefesini öne çıkardı. Yaşamda yer alan bütün meslek dallarının okullarda öğretilbileceği bir sistemin çalışmalarını yaptı; meslek eğitiminin önemini şiddetle vurguladı. Sosyal psikolog kimliği olan bir eğitici nasıl davranmalı ise, öyle davrandı: Örneğin çocuğu önce birey olarak tanıdı, kişiliğini, kimliğini bastırmaksızın gereken önemi ona verdi. Eğitimin merkezine çocuğu taşımadı, onu eğitimin merkezi yaptı. Doğal yapısıyla bütünleşmeyecek hiçbir şey için zorlamamayı ilke edindi. Çocuğun boyun eğici, edilgen bir külçe değil, üreten, araştıran, dinamik bir birey olması için uğraş verdi. Bilgiyi, kendi başına keşfedebilmesi için olanaklar tanıdı hazır sunmak yerine. Öğrenmeye karşı ilgi uyandırmak, işi gönüllü ve kalıcı kılmak için çalıştı. Bir sosyal pedagoğ olarak ise, eğitimin ihmal edilen sosyal yönünü belirginleştirdi. Okulların, çocuğu sosyal yaşama hazırlayabilecek bir çevre olarak düzenlenmesi gereğinin altını çizdi. Çocuklara birlikte iş yapabilme olanağı tanınması yolu ile, üretken ve barışçıl bir toplumun sağlıklı bireylerinin okullardan yetişebileceği görüşünü dile getirdi (Bender, 2005).

Dewey (1996) ,çocuklara doğal dürtülerini ifade edebilecekleri fiziksel etkinliklere katılma şansı tanındığında, okula gitmenin çocuk açısından bir eğlenceye dönüştüğünü böylelikle çocuklar daha kolay idare edilebileceğini ve eğitim de daha kolay hale geleceğini vurgulanmıştır. Eğitim müfredatında oyunlara, aktif çalışmalara ve sosyal amaçlara yer verilmesi gerektiğini söylemiştir. Oyunun ve çalışmanın zihinsel ve ahlaki gelişimi desteklemek için kullanılması okulun görevidir. Oyunlardan, eğlencelerden, el işlerinden ve alıştırmalardan faydalanmak yeterli değildir. Her şeyin değeri nasıl kullanıldığına göre değişir.

Aktif uğraşlar hem oyunları hem de çalışmayı içerir. Oyunlarda gerçekleştirilen etkinliğe anlam katan yönlendirici bir fikir vardır. Oyun oynayanlar sadece fiziksel hareketler sergilemezler, belirli bir şeyi gerçekleştirmeye çalışırlar. Tepkilerini daha ileriki hamlelere dönük öngörülerine göre belirlerler. Yazar konuyu şu şekilde bağlamıştır: Oyun özgürce oynanır. İsteğe göre şekillenebilir. Belirli bir dış sonuç

beklendiğinde, hedefe ulaşmak ısrarcılığı gerektirir. Sonuç karmaşıklaştığı ölçüde oldukça uzun bir uyum süresi yaşanır. Oyunun belirleyici nitelikleri, eğlence ya da amaçsızlık değildir. Amaç, ulaşılan sonuçlara göre etkinliği değerlendirmeksizin, aynı doğrultuda daha çok etkinlik sergilemektir (Dewey,1996).

2.1.4.2 Maria Montessori

Arslan'a (2008)Dünya'da hiçbir reform pedagojisi uluslar arası alanda Maria Montessori pedagojisi kadar geniş bir alana yayılmamıştır. Bugün çok sayıda ülkede Montessori'nin pedagojik anlayışını uygulayan okullar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde öncelikle okul öncesi eğitim kurumları Kindergarten (anaokulları) ve Kinderhauser (çocuk yuvaları) ile ilkokullar gelmektedir.

Korkmaz'a (2007) göre M. Montessori'nin İtalya'daki çalışmaları ve kitapları anaokullarının gelişiminde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Modern anaokulu ilk defa M. Montessori tarafından tanıtılan çocuk boyutunda mobilyalar ve didaktik materyalleri kullanmaktadır.

Montessori felsefesinin temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in görüşleri vardır. Her üç düşünür de çocuğun iç potansiyeli ile özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneği üzerinde durmuşlardır. (Oktay, 2004, s: 52) Montessori eğitimi, küçük çocukların temelde yetiskinlerin öğrenme yolundan farklı bir yolla öğrendikleri ilkesi üzerine temellendirilmiştir. (Uysal, 2006, s:54) Eğitim sistemini kurarken çocukluğun kendine özgü niteliklerinden yola çıkan Montessori, bu konudaki görüşlerini kendi yöntemini tanıttığı eserinde şöyle özetlemektedir:

“Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur” (Oktay, 2004, s: 52).

Program, küçük çocukların nasıl büyüdüğüne ve küçük yaşlarda öğrenme kapasitelerinin çokluğuna yöneltilmiştir. Bu çocukların eylemlere başlamasına ve sevdikleri eylemleri seçmelerinde özgür olmalarına yardımcı olur. Küçük çocuklar özel eylemlerde nasıl yer alacaklarını kendinden büyük arkadaşlarını gözlemleyerek

ya da taklit ederek öğrenirler. Eğitim programı ile birlikte çocuklar, eğitim malzemelerinin tasarımı özel dersler verdiği için, kendiliğinden düzeltmeli bir sürece girerler (Uysal, 2006, s:54).

Montessori eğitiminde çocuklar genellikle yetişkin-çocuk birlikteliğini ve yakın partner ilişkisini sağlamak için üç yılı kapsayan çoklu yaşta olan sınıflarla gruplandırılır (Edwards, 2004).

Montessori, çocukların sahip oldukları potansiyeli açığa çıkarmak için uygun ortamların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Hazırlanan bu uygun ortamlarda çocuklara kendilerini ifade etme, gelişmelerini özgürce gerçekleştirme fırsatının verilmesinin önemi üzerinde durmuştur (Oktay, 2004, s: 52).

Çocuklarla ilişkilerinde yetişkinler, bencilden çok ben-merkezcidirler. Çocuğun ruhuyla ilgili herşeye kendi açılarından bakarlar. Bu yüzden de doğan yanlış anlamaların sonu gelmez. Bu tutumları yüzündendir ki yetişkinler çocuğu kendi çabalarıyla dolduracakları boş bir şey gözüyle görürler; onu, uğruna elden geleni yapmaları gereken çaresiz ve cansız bir nesne bellerler; bir iç kılavuzdan yoksun, her daim güdülmeye muhtaç bir varlık sanırlar. Kısacası yetişkin kendini çocuğun yaratıcısı bilir ve onun hareketlerini kendisinin çocukla olan ilişkileri açısından iyi ya da kötü diye yargılar. Yetişkin kendini çocuktaki iyi ve kötü ölçüsü, kıstası sanır. Kendini yanılmaz, çocuğa örnek, model olabilecek tek varlık olarak görür. Çocuk o modele göre yoğrulacaktır. Çocuğun yetişkinin yolundan sapması, yetişkinin hemen müdahale edip düzeltmesi gerektiği sanılan bir bela, bir illet, bir kötülüktür. Böyle hareket eden bir yetişkin istediği kadar çocuğa karşı sevgi, şevk ve esirgemezlik ruhuyla dolu olduğunu sansın, çocuğun kişiliğinin gelişimini bilinçsizce baskılamaktadır (Montessori, 1997, s:26).

Maria Montessori'nin eğitim yaklaşımı şöyle özetlenebilir:

Çocukların yetişkinlerden ve birbirlerinden farklı oldukları bilinmeli ve ona göre davranılmalıdır. Çocuğun sıra dışı bir duyarlılığı ve çevresinde gördüklerini emerek öğrenen bir akıl yeteneği vardır ki, bu şekilde kapasite ve nitelik olarak yetişkinlerden ayrılır. Çocuğun gelişimindeki en önemli dönem ilk altı yıldır. Bu

dönemde bilinçsizce gerçekleşen öğrenme işlemi, yerini giderek bilinçli öğrenmeye bırakır (Akdağ,2006).

2.1.4.2.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Montessori'nin yaşadığı dönemde kadınlar toplumsal yaşamın aktif üyeleri değildiler ve İtalya'da tıp fakültelerine alınmıyorlardı. Montessori yoğun ısrarları sonucu bu fakülteye kaydını yaptırdı. 1896 yılında, 25 yaşındayken tıp eğitimini tamamladı ve İtalya'da ilk kadın doktor oldu. Arkadaşına “...burada ünlüyüm... becerilerimden ya da zekamdan dolayı değil, cesaretim ve her şeye aldırılmazlığımdan dolayı...” diye yazdı (Korkmaz, 2005, s: 35).

Montessori Roma Üniversitesi Tıp Fakültesinden mezun olduktan sonra, üniversitesinin psikiyatr kliniğine asistan doktor olarak atanır. Bu klinikte, metodunun temellerini atmasına neden olan zeka özürlü çocukları gözlemlene fırsatı bulur.Özürlülerin eğitimiyle ilgili araştırmalarından sonra Jean Itard ve Edward Séguin'in çalışmalarının rehberliğinde didaktik materyaller imal eder ve bu materyalleri özürlü çocuklarda kullanır. Akıl hastanesindeki birkaç zeka geriliği olan çocuğu normal çocuklarla bir kamu okulu sınavına sokar ve başarılı olurlar bu sonuçlar insanlara mucizevî gelir. Herkes idiot öğrencilerin gelişimini takdir ederken, Montessori yaygın okullardaki mutlu, sağlıklı öğrencileri böyle düşük bir düzeyde tutabilen sebepleri araştırır (Korkmaz, 2005, s:35).

M. Montessori, 1907 yılında İtalya'nın Roma kentinde Casa Dei Bambini adındaki ilk günlük bakım merkezinin kuruculuğunu ve koordinatörlüğünü kabul etti. Casa Dei Bambini, düşük gelirli ailelerin çocukları için kurulmuş, tam gün hizmet veren ücretsiz bir halk okulu idi. M. Montessori bu süreci kendi ağzından şöyle aktarır: “o zamanlar özgün bir eğitim sistemimiz yoktu. Hepsi üstü bası dökülen, çoğu salya sümük ağlayan, ürkek mi ürkek, elliyi askın çocuktur. Hiçbirinin ana-babası okuma yazma bilmiyordu. Okulu bir emlakçı kumpanyası destekliyordu. Verdiği paraları binanın bakımına harcanmış masraflar olarak gösteriyordu. Kocaman bir apartmanda bir yer ayrılmış, ben de çocuklar bir baslarına kapı önünde kalmasın, duvarları berbat

etmesin, patırtı çıkarmasınlar diye bu yere göz kulak olmaya davet edilmişim” (Dünder, 2007, s:185).

Dr. Montessori’ye göre eğitim süreci içinde verilen eğitimle yetinilmemeliydi; o, yaşamın tümünü kapsayacak ve değiştirecek bir eğitim sisteminin geçerliliğine inanmıştı. Geliştirdiği yöntem bugün şöyle tanımlanmaktadır: Montessori yöntemi, çocuğa, önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir (Montessori, 1997, s:7-8).

2.1.4.2.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı

Montessori’ye göre çocuk evrenseldir. Bütün çağlarda var olmuştur ve zamanın sonuna dek var olacaktır. Tarih öncesi çocuğu, orta çağ çocuğu diye bir şey yoktur. Gerçekte tek bir çocuk vardır: Bütün çağların, bütün ırkların çocuğu- kültürün temel taşı, tarihi kuşaktan kuşağa aktaran ve barışın yolunu açandır (Montessori, 1997, s:8).

Çocuk, dünyanın neresinde olursa olsun “emici zihin” diye adlandırdığı bir yetiye sahip olarak doğar. Kültür, töre, duygu, davranış ve inançların “emilip” benimsenmesi, çocuğun doğumuyla altı yaş arasındaki “emici zihin” döneminde gerçekleşir (Montessori, 1997, s:8-9).

Bu döneme karşılık gelen okul öncesi sınıflarda çocukların hareket etme, dokunma, degistirme, uyarılma ve keşfetmelerine izin verilir. Çocugun, bir yetiskin müdahalesi olmaksızın kendi çalışmalarını seçme özgürlüğü vardır. Çalışmalarda yöntem, çocuğun dogal öğrenme tutkusu üzerinedir. Çocuk, gerçek anlamda hazır olamadığı hiçbir işi yapmaya zorlanmamalıdır (Dünder, 2007, s:194).

İnsan doğasına karşı pozitif tutum, eğitimde çocuğun rehberliğini izlemeyi gerekli kılar. Montessori metodunda da bu pozitif tutumdan kaynaklı olarak eğitimin rehberi çocuktur (Korkmaz, 2005, s:28).

Montessori çocuğun gelişmesine ilişkin özellikleri belirledikten sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyal geliştirmiştir. Montessori çocukların özellikle üç alanda gelişmelerini hedef almıştır. Bu üç alan; hareket eğitimi, duyuların eğitimi ve dil eğitimidir (Yıldız, 2000, s:23).

Montessori'ye göre çocuk hareketlerinde serbest olmalı her şey çocuğu rahatsız etmeyecek şekilde ve çocuğa uygun hazırlanmalıdır. Gerekirse öğretmen durumunu çocuğa göre ayarlayabilmelidir. Çocuğun eğitiminde hareket kadar önemli olan başka bir boyut, da duyuların eğitimidir. Materyaller çocuğun biçim, büyüklük, renk, doku, tat vb. algılarına yönelik eğitiminde gerekli olduğunu savunmuştur. Hazırladığı malzemelerde de (silindirlerle renkler vs.) çocuğun kendi kendine oynamasını ve hataları kendi kendine bulmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi şeklindedir. Bu program duyumlara ilişkin kavramların geliştirilmesi ve çocuğun bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılamayı öğrenmesine ilişkin alıştırmalar büyük yer tutmaktadır (Yıldız, 2000, s:23).

Montessori yaklaşımı genelde toplumsal veya kültürel açıdan radikal bir hareket olarak algılanmaz ama Maria Montessori yazılarında çocuğun “ruhsal bir embryo” olduğunu söylemiş ve gizemli bir şekilde kendini oluşturmakta olan bu varlığın içsel ihtiyaçlarının yetişkinlerin kendi beklentileri yüzünden kenara atılmaması gerektiğini anlatmıştır. Onun söylediği gibi, “çocuğa olan ilgimiz ‘ona birşeyler öğretme’ hevesiyle değil, ama onun içinde yanan ve zeka denilen ışığın sürekli yanmasını hedefleyerek olmalı”. Montessori'ye göre insanoğlunun gerçek barışa ulaşması ancak çocuğun gelişimsel ihtiyaçları tümüyle ve sevgi ile karşılandığında – yani çocuğun ihtiyaçları toplumun en büyük önceliği haline geldiğinde mümkün olacak (Akdağ, 2006).

M. Montessori, çoklu yaş grupları için *hazırlanmış çevreler* kavramı ile açıkladığı eğitim yaklaşımının, çocuğun doğal öğrenme eğilimine dayandığını ifade etmiştir. Hazırlanmış çevre, Montessori metoduna göre yetistirilmiş öğretmenlerin rehberliğinde, özel olarak düzenlenmiş ve uyarıcı nitelikteki *gelistirici materyallerden* oluşur ve çocuğu kendi seçimleri ile öğrenme etkinliklerine

katılmaya davet eder. Hazırlanmış çevre, rekabetin olmadığı, tasarlanmış materyallerin kullanımı yoluyla kendi kendine öğrenmeyi destekleyen çevredir. Bu çevrede yer alan farklı alanlar, hareket etme olanakları kadar pek çok farklı etkinliğe yer vermek içindir (Dündar, 2007, s:194).

Montessori metodunda bebeklikten itibaren çocuğa saygı esastır. Bebeklerin büyük bir insan olmayı öğrenen küçük insanlar olduğunun hatırlanması gerekir. Bebekler kendi bakımlarıyla ilgili her etkinliğe katılmaya ihtiyaç duyarlar. Bunun anlamı meydana gelenin ne olduğu ve katılmaları istenenin ne olduğu hakkında onlarla konuşmaktır (Korkmaz, 2005, s:29).

2.1.4.2.3 Montessori Metodu

Orem'a (1970) göre Maria Montessori'nin buluşları ve bu buluşlar sonucu ortaya koyduğu metot ebeveyn ve eğitimcilere her durumda yardımcı olabilecek önemli bir metottur. Onun izlediği yol inceleme ve anlama sonucunda bilgeliğe ulaşmaktır. Onun buluşları, sadece yeni doğmuş bebeklerin eğitimi ve bakımı üzerinde değil, ilkokuldan liseye kadar olan bütün dönem boyunca çocuk eğitiminde büyük bir devrimin gerçekleşmesini sağlamıştır. (Akt: Korkmaz, 2005)

M. Montessori kendi zamanında eğitim sisteminde reform ihtiyacı görmüştü. Bu ihtiyaç günümüz eğitim sisteminde de hâlâ geçerlidir. Amacı çocuğun bütün kişiliğini geliştirmektir ve metodu insan zekasının kendiliğinden çalışmasına yönelik güçlü bir inanca dayanıyordu. Onun en önemli 3 prensibi olan gözlem, bireysel özgürlük, hazırlanmış çevre ve bunların çocuklarla çeşitli uygulamalı dışavurumları yavaş yavaş bugünkü eğitim sisteminin parçası olmuştur. Modern çocuk bakım ve okul çevreleri, ilk olarak M. Montessori tarafından tanıtılan çocuk boyutuna uygun eşyaları ve didaktik materyalleri, bireyselleştirilen öğrenim ve okuma programlarını, el becerisiyle öğrenimi, derecelendirilmeyen sınıfları, birleştirilmiş yaş gruplarını, takım eğitimini ve açık sınıfları kullanmaktadır (Korkmaz, 2005, s:44).

Montessori metodunda hazırlanmış çevre çocuğun özgürlüğüyle ve bağımsızlığıyla ilişkilendirilir. Çevre, çocuk tarafından maksimum bağımsız öğrenmeyi ve keşifte

bulunmayı kolaylaştırmak için tasarlanır. M. Montessori çevrenin özgürlükle ilişkisini ise şöyle açıklar “... çocuklara onların enerjisi ve fiziksel yetenekleri için, boyutlarına uygun bir çevre hazırlasalardı, çocuk özgür olabilecek ve eğitimsel problemlerin çözümüne doğru büyük bir adım atılmış olacaktı” (Korkmaz, 2005, s:58).

Bu metotta gelişim dönemleri 6 yıllık periyotlara ayrılır. 0-3 ve 3-6 olarak ikiye ayrılan birinci evrede çocuk *ruhsal embriyondur*. Bu psiko-embriyonik asamada çeşitli güçler birbirinden ayrı ve bağımsız olarak gelişir. Çocuk, ruhsal embriyon olarak açığa vuramasa da aktif bir ruhsal yasama sahiptir ve bu iç yasamı uzun bir sürede, gizlice bütünleyecektir (Dündar, 2007, s:195).

M. Montessori ruhsal embriyon evresinde, fizyologların çocukların normal gelişimine ölçüt saydıkları üç büyük asamadan ikisinin hareketle ilgili olduğunu belirtir. Bu iki asama yürüme ve konuşma işlevleridir. İnsan zekâsıyla yakından ilgili iki işlev, konuşmaya yarayan dil hareketi ile çalışmaya yarayan el hareketiyle birlikte ele alınır. Hatta insan çevresine elleriyle sahip olur. Oysa aile ve çevrede bu ihtiyaca bos verilir, çocuğu çevreleyen esyalar yetiskinlere aittir. Zaten çocuğun hareketi rastgele değil, yetiskinin hareketlerine dayanmaktadır (Dündar, 2007, s:195).

Özellikle altı yaş altındaki çocuklar büyük bir zihinsel güce sahiptirler. Deneyerek, yasayarak çevrelerinden bilgi emerler. Doğumdan 6 yaşına kadar olan bu döneme M. Montessori *emici zihin* adını vermiştir. Bu döneme karşılık gelen okul öncesi sınıflarda çocukların hareket etme, dokunma, degistirme, uyarılma ve keşfetmelerine izin verilir. Çocuğun, bir yetiskin müdahalesi olmaksızın kendi çalışmalarını seçme özgürlüğü vardır. Çalışmalarda yöntem, çocuğun doğal öğrenme tutkusu üzerinedir. Çocuk, gerçek anlamda hazır olmadığı hiçbir işi yapmaya zorlanmamalıdır (Dündar, 2007, s:195).

2.1.4.2.4 Montessori ve Öğretmen

Montessori, eğitimcinin eğitimi ve kişiliği ile yakından ilgilenmiş ve eğitimcilerin sadece onun metotlarını kullanmalarını yeterli görmemiştir. Montessorimetodunda eğitimci rolü, yeni bir zemine oturtulmuş ve eğitime pasiflik rolü verilmiştir. Montessori'ye göre, eğitimci, engelleri ortadan kaldıran, dolaylı yollardan bir otorite figürünü temsil eden ve çocuğun aktif olmasını sağlayan kişidir. Eğitimci, çocukla ilişkisini engelleyen zaafalarını yok etmek için, kararlı bir şekilde ve metotları da göz önüne alarak, kendini analiz etmelidir (Erben, 2005 s.36).

Çocuklar bireysel ya da küçük gruplarda kendinden yönetilen aktivitelerde yer alırken, Montessori öğretmeni sınıfta mutevazi bir yönetici rolü oynamaktadır (Edwards, 2002).

Çocuğun ihtiyaçlarını belirleyen, yardımcı olan, bilgiyi veren, terbiye eden, çocuğa malzemeyi öğretme ve kullanmayı gösteren, çevreyi hazırlayan öğretmendir. Montessori yaklaşımında öğretmen, çevreyi hazırlamaktan ve çocukların çevre ile ilişkiye geçmelerini sağlamaktan sorumludur. Montessori öğretmeni “yönetici” adını alır. Öğretmenler çocukların kendi gelişimi için potansiyelini kullanma fırsatı tanır. Ayrıca hazırladığı çevrenin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermediği zaman değişmesini de sağlamak öğretmenin görevlerindedir. Öğretmenlerin kendi içinde de birbirleriyle ilişki kurup, bilgi aktarımı sağlaması gerekir (Uysal, 2006, s:57).

M. Montessori, okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “*directress*” adını kullanmıştır. Kelime İtalyanca'da, koordinatörün ya da bir ofis / fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. “*Directress*” olarak adlandırılan Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır. Öğretmen eğitimin kolaylaştırıcısı gibi hareket eder, çünkü M. Montessori hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceğine inanır (Korkmaz, 2005, s:105).

Montessori öğretmeninin nitelikleri şöyle sıralanır: çocuğun dikkatinin bir husus üzerinde toplamasını sağlayan, yalnızlığı içinde çalışmasına yarayan *sessizlik*; çocuğun gelişmesindeki filizlenmenin uygun şartlar içinde kendiliğinden olacağının bilinmesiyle gösterilen *sabır*; her bir çocuğu diğerinden ayıran yolları bulabilmek için ruhi hayatın olaylarını *görme yetisi* (gözlem); çocuğun kendi kendine çalışabilmesi için ona girişim şansı bırakan *pasiflik*. Montessori öğretmenleri pasif davranışlarıyla, otoritesinin ve müdahalesinin çocuk için yaratabileceği engelleri ortadan kaldırmakta, böylece çocuklar, kendi kendilerine aktif hale gelebilmektedirler (Korkmaz, 2005, s: 106).

Eğitimcinin aktif görevi, çocuğu nesneye yönlendirmektir. Eğitimci, uygun bir nesneyi seçtikten sonra onu öyle sunmalı ki, çocukta ilgi uyandırsın ve onu düşüncelere itsin. Bu yüzden, eğitimci materyali iyi tanımalıdır. Ayrıca, eğitimci materyalin deneysel, teknik yönünü de bilerek, çocuğun dikkatini etkili bir şekilde çekebilmelidir. Eğitimci, özellikle bu hedef doğrultusunda eğitilmeli ve yetiştirilmelidir. Eğitimci, belli başlı sözleri teorik olarak öğrense de, metotları tecrübe yoluyla öğrenecektir. Yani, çocuğun materyalden sıkılıp sıkılmadığını veya materyalin çocuk için basit olup olmadığını yaşayarak anlayabilecektir. Bunun haricinde eğitimci, çocukları zorlayan veya heveslerini kıran materyalleri seçmemeli ve materyalleri sadece kullanma talimatına göre uygulamamalıdır. Eğitimci, burada yaratıcılığını kullanıp, uygulamayı duruma göre yapmalıdır. Eğitimcilik, kesinlikle bir yürek ve gönül işidir. Yürekle, gönülle işe başlayan her eğitimci muhakkak başarılı olacaktır (Erben, 2005 s.38).

2.1.4.2.5 Montessori ve Eğitim Programı

Maria Montessori eğitim programını geliştirirken Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Sequin ve Itard'ın felsefe ve yöntemlerinden etkilenmiştir. Rousseau'nun, öğrenmenin doğal ve sürekli olduğuna dair; Pestalozzi'nin, öğretmenin bir gözlemci olduğu ve ortamın da çocuğun ilgi alanına göre biçimlenmesi gerektiğine dair; Sequin ve Itard'ın ise öğrenmenin hazırlanmış çevrede hazırlanmış eğitim malzemeleri ile

gerçekleştigiine dair görüsleri bu yaklaşımın kuramsal içeriğini oluşturmaktadır (Uysal, 2006, s:53).

Montessori programındaki önemli karakteristik öğeler şunlardır:

- gerçek materyaller
 - ürün değil süreç odağı
 - rekabet yerine işbirliği
 - spontan etkinlikler
 - akran öğrenmesi
 - entellektüel gelişim için duyu- motor hazırlığı
 - doğal sosyal gelişim
 - gelişimsel ihtiyaçları desteklemek için biyolojik temeller
 - sorumlu özgürlük
 - içsel motivasyon
 - çocukların özerkliğini geliştirmek
 - yeteneğe dayalı başarıyı geliştirmek
- (Méndez,2002).

Montessori programlarında öne çıkan özelliklerin işlevsellik ve esneklik olduğu söylenebilir. Esneklik özelliğinin ön plâna çıkmasının nedeni “*bireysel farklılıkları*” temel bir unsur olarak dikkate almasıdır. Evrensel olarak yaygın bir metot olduğu için programların belirlenmesinde etki unsurlarının ağırlığı konusunda net bir söz söylemek söz konusu değildir. Uygulanan ülkenin ve eyaletlerin eğitim sistemine göre önemli bir etki unsuru olan devletin etkisi artmakta ya da azalmaktadır (Korkmaz, 2005, s:97-98).

Montessori ders programı yüksek ölçüde alan,sıra ve belirgin etkinlik alanı ile bireyselleştirilmiştir. Bireyselleştirme ,Montessori’de okumak için yazma metotlarını takip eden 6 yaş öncesinde bazı çocukların okuma ve yazmada ustalmasına neden olmaktadır.Tum gun programlarındaki okul oncesi çocuklar genellikle sabahları Montessori müfredatını ve de öğleden sonra fantazi oyunları kapsayan tipik çocuk bakımı oyunlarını görürler (Edwards,2002).

Montessori felsefesini yansıtan okul öncesi eğitim programı amaçlarını şöyle belirtir:

- öğrenmeye karşı ilgi uyandırmak,
- konsantrasyon kapasitesini geliştirmek,
- çocuğun doğasındaki öz-disiplin ve bağımsızlığı desteklemek,
- çevresindeki dünyayı keşfetmesine olanak sağlamak,
- öğrenme becerilerinin temellerini atmak,
- başkalarına ve çevresine saygı duyma bilincini geliştirmek

(Dündar, 2007, s:188).

2.1.4.3 Waldorf

Waldorf eğitimi maherik Avusturyalı bilim adamı ve filozofik düşünür Rudolf Steiner tarafından(1861-1925) temellendirilmiştir.Onun ilgileri manevi ve bilimsel düzlemleri kesiştirmiştir: o bu iki anlayış ve deneyim formlarını bir araya entegre etmek istemiş ve de “Antropozopi”yi (insanoğlunun gerçek doğa bilgisi Kotzsch,1990) temellendirmiştir. 1919 I.dünya savaşı yıkımının sonrasında, Steiner Emil Watt tarafından Almanya Stuttgart’daki Waldorf-Astoria sigara fabrikasının işçilerine bir eğitim temellendirmesi yapmak için davet edilmiştir (Edwards,2002).

Waldorf eğitimi, alternatif bir yaklaşım olarak ilk R. Steiner ile Almanya’nın Stuttgart (1919) kentinde başlar. R. Steiner, ilk Waldorf okulu deneyimine Emil Molt’un ricası üzerine karar verir. E. Molt, Stuttgart’ta Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi ve yöneticisi idi. O dönemlerde Almanya’da I. Dünya Savaşı ertesini işsizlik ve sosyal problemler kol geziyordu. E. Molt, R. Steiner’a kendi işçilerinin çocukları için toplumda bazı derin ve pozitif etkiler yapabilecek uzun soluklu bir okul kurup kuramayacağını sordu. R. Steiner ise, o döneme ve aslında içinde bulunduğumuz döneme bile zıtlık arz eden eğitimsel değişim ve gelişime dayalı ünlü felsefesini yerleştirmeye karar verdi. Odaklandığı konu sadece çocukların entelektüel gelişimi değil, tüm insanlığın gelişimi ve eğitimsel uygulamalara sızan mekanist, materyalist, tüketici ve parçalanmış gidişatı engellemektir (Dündar, 2007, s:209).

Vizyon şudur ki bu yeni tür öğretim insanoğluna huzurlu bir toplum yaratmayı öğretecektir. Bu karma eğitimsel olma zamanının (kızları ve erkekleri sınıfta bir araya getirme durumu), herhangi bir geçmişin çocuklara açık olma durumunun (giriş sınavı olmadan, geniş kapsamlı (okul öncesi seviyeden liseye kadar) ve dış kontrol bağımsızlığının (kendini yönetebilme ünitesi) geleneklerine dayanmaktadır (Edwards, 2002).

Waldorf eğitimi, çocukların kendi deneyimleri ile öğrenecekleri arasında bağlantı kurduklarında, onların derinlemesine bağlantılı ve hazır olarak öğreneceklerine entegre olduklarını göstermektedir. Eğitimi, standartları talimat vererek ve getirilerini ölçerek yapılan en iyi desteklenmiş idrak sorunu olarak gören Waldorf öğretmenleri çocuğun tamamen “kafa, kalp ve el” olarak öğrenme aktivitesinde olabilme düzeyinde olduğunda öğrenmenin yer aldığına inanmaktadırlar (Chauncey, 2006).

2.1.4.3.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Yaşamın herhangi bir alanında yenilik önerileri getirebilmek için, yaşamı yalnızca yüzeysel ele almak yetersiz kalır, diyen Rudolf Steiner yaşamı bir bitkiye benzetmektedir. Yaşam, tıpkı bitkide olduğu gibi, yalnızca gözlerimizle gördüğümüzden ibaret değildir, tıpkı bir tohumun içinde verili genetik bilgiler gibi, derinlerde gelecekte ne olacağının bilgisini de taşır, der. Yapraklardan sonra ne tür çiçeklerin ve meyvelerin geleceğini, ancak o bitkiyi derinlemesine araştırmışsak bilebiliriz. Bunun gibi insanın doğasında olanı da okumayı bilmek gerekir, zira doğal gelişme, geleceği içinde taşır (Onur, 2006).

Steiner'e göre, dik duruş, devinim ve yürüyüşteki bireysellik, dil ve kendini ifade, bakışlar ve son olarak da düşünme, duyumsama ve irade asla bedenselliğin bir sonucu değildir, tersine sürekli kendisini bedensellikte gerçekleştiren bir ruhsal-tinsel varlığın dışavurumlarıdır (Onur, 2006).

Eğitim, insanı madde ve ruh dđalitesi içinde değil, fiziksel-bedensel varlık, ruhsal varlık ve tinsel varlık olarak ulđ yapıda ele alan yaklaşımla ancak verimli ve ođzgđr olabilir (Onur, 2006).

Steiner oğrenimi sırasında daima yardımcı ders verdi. 1884de dđrt çocuklu bir aileye ev oğretmeni oldu. 4. ocuk hidrosefali hastasıydı ve doktorlar ile anne-baba eğitime uygun olmadığına inanıyorlardı. Steiner bu çocuğun eğitimine 10 yaşında başlıyor. Çocuğun henđz uyuyan ruhsal yeteneklerini, ođzđrlđ bedeniyle bağlantıya sokmaya çalışıyor ve bedensel ifade üzerinde egemenlik kurmayı oğretiyor. Sevgi dolu yaklaşımla çocuğun ruhsal faaliyetleri uyanıyor. Ekonomik dersler ve ritmik gđn bđlđmđ uyguluyor. ocuk iki yıl içinde ilkokulu ve sonra liseyi bitiriyor. Hidrosefali geri gidiyor. Daha sonra bu genç üniversitede tıp okuyor. Sonra asker olarak 1. dđnya savaşında şehit dđřđyor (Onur, 2006).

Steiner, bu çalışma sırasında insanın ruhsal-tinsel yanıyla bedensel varoluşunun bağlantılarını idrak ediyor. Fizyoloji ve psikoloji oğreniyor, eğitim ve oğretimin bir sanat haline gelmesi gerektiğini anlıyor. Oğretmek için insanın u varlığı beden, ruh, tin dikkate alınmalı diyen Steiner, sevgi dolu birebir ilişkinin önemini vurguluyor (Onur, 2006).

Steiner'e gđre, toplum canlı bir organizmadır. İnsan gibi ve bđtđnsel birlik olarak ele alınmalıdır. Toplumsal organizmanın ulđ bir yapısı vardır:

- tinsel ve kđltđrel yaşam
- hukuk ve devlet yaşamı
- ekonomik yaşam

İdealleri de sırasıyla ođzgđrlđk, eşitlik, kardeşliktir.

- Tinsel kđltđrel yaşam ancak ođzgđrlđk ilkesi mutlak geçerli olursa insana yaraşır biçimde gelişebilir. Bu alanda bireysel inşiyatif geçerlidir.
- Yasal ve devlet yaşamı ancak sınırsız demokrasi ile insana yaraşır biçimde gelişir, burada eşitlik, bireysel yetenek potansiyelinden bağımsız hukuk ve devlet oğnünde eşitlik geçerlidir.

· Ekonomik yaşam, insani ihtiyaçların düzenlenmesine yarar. İnsan başkalarının yeteneklerinden bağımlıdır. İhtiyaçların tatmini, burada kardeşlik temelinde gerçekleşmelidir (Onur,2006).

Okul özgür toplumsal yaşamın, özgür kültürel yaşamın bir parçasıdır. Özgür tinsel yaşam ilkesi egemen olmalıdır. Okul denen organizma, insanlar arası ilişkilerin yasalarının ve birlik oluşturmanın gerçekleştirildiği toplumsal yerdir (Onur,2006).

2.1.4.3.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı

Waldorf eğitim yaklaşımında *head, heart, hands* olarak belirtilen amaç yönelimi, *düşünme, hissetme ve istemeyi* ifade eder. Çocukların ihtiyaçlarını anlamak, bu farklı üç alanı bir bütün olarak görmekten geçer. Bu üçlü amaç yönelimi okul öncesi eğitimden yüksek öğrenime kadar tüm kademelerin eğitim yaklaşımlarının temellerini oluşturur. Çok yönlü ve çoklu-duyumsal öğrenme deneyimlerinde zekânın çeşitli yönlerinin geliştirilmesi, bu üç kapasitenin geliştirilmesine odaklanır. Bu durumda eğitim, düşünmede, hissetmede ve kasıtlı/amaçlı hedefe yönelik aktivitelerde gerçekleşir (Dündar, 2007, s:210).

Waldorf okulları bir ruh eğitimine, etik bir bilince yönelik atmosfer oluşturmaya çalışan okullar olarak duygusal gelişimi öne çıkarıyor. Tinsellik ve bedenin bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yaşam da oldukça önemsenmektedir. Oyun ve öğretim materyalleri olarak ahşap oyuncakların-araç ve gereçlerin tercih edildiğini de belirtmek gerekir. Bu okulların diğer bir karakteri ise özgür iradeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları içeriyor olmasıdır (Akdağ, 2006).

Holistik eğitimin temel alındığı Waldorf okullarındaki eğitimin amaçlarını içeren on temel prensibi şöyle belirlemiştir:

- (1) insanî gelişim için eğitim,
- (2) onurlu ve ahlâklı öğrenciler yetiştirme,
- (3) öğrenmede multi-duyarlılığı geliştirme ve bu konuda deneyimi merkeze alma,
- (4) holistik eğitim,

- (5) eğitimcilerin yeni rolü: artistik duyarlılığı ve bilimselliğe bağlılık,
- (6) özgürlük ve seçim,
- (7) katılımcı demokrasi,
- (8) global vatandaşlık için eğitim,
- (9) dünya okur-yazarlığı için eğitim,
- (10) ruhanî gelişim için eğitim.

(Dündar, 2007, s:212).

R. Stenier, çocuğun düşüncesi, duyguları ve gönüllülük kapasitesiyle bir bütün olarak geliştirilmesi için okulöncesinden liseye kadar bütün konu alanları ile görsel, işitsel, dokunsal sanatların bütünleştirildiği bir öğretim programı oluşturmuştur. Bu sarmal program anlayışı, geçmiş deneyimlerden öğrenmeyi ve gelecek yıllardaki çalışmaların temellerinin yer almasını hedefler. Böylece çocuğun her değişik aşamada benzer şeyleri farklı biçimlerde öğrenmesi beklenir (Dündar, 2007, s:219).

Waldorf okullarında:

- doğal yaşamla bütünleşmiş eğitim,
- antroposofi felsefesine dayalı olarak ruhun doğayla evren arasındaki bağlarını anlaması hedefi ve bu hedefin oluşturduğu öğrenim içerikleri,
- öğrenme süreçlerinde karşılıklı etkileşim,
- ilişkilerde yatay model,
- öğrenme sürecinde öz anlamı ve
- hayatı aramak söz konusudur

(Dündar, 2007, s:220).

Waldorf eğitimi Rudolf Steiner'in felsefesinin köklerini taşır. Bu nedenle zaman zaman toplum ,kilise ve geleneklerle uyuşmadığı yönünde eleştirilmiştir. insanın beden, ruh ve kişi olduğu Rudolf Steiner'in felsefesinin köklerini taşımaktadır ve bazıları Waldorf okullarını “Hristiyan bazlı ve teistik olarak yönlendirilmiş, baskı gruplarını içeren toplumumuzla ve kilise ve gelenek ayırımımızla bağıntılı olmadığı gorusune sahip olmuslardır Steiner açık bir şekilde Waldorf müfredatının “ herhangi

özel bir felsefe ya da dini fikir beyan etmediğini” belirtmiştir. Hala Waldorf yaklaşımını planlar engellerle karşılaşmaya devam etmektedir (Chauncey, 2006).

S.K. Sagarin de R. Steiner’in yaklaşımını Waldorf eğitiminden ayırır. Çünkü Waldorf eğitimi bu yaklaşımın partiküler bir metodudur. R. Steiner, kendi antropofisi hakkında şu bilgiyi verir: “Biz, insanların tek boyutlu maddiyatı üzerinde çalışmıyoruz. Biz: bütün, tin ve insanlığın özü üzerinde çalışıyoruz. Bu yüzden bizim öğretmenlerimiz de bu bütün, tin ve insanlığın özünün eğitiminde odaklanır. Fakat bu odaklanma sözde değildir, keşfetmeye adanmış olmayı gerektirir”(Dündar, 2007, s:124).

Manevîyata dayalı eğitim, bir dinî düşünceyi aşlamaya yönelik değil, öğretme sürecinde çocuğun ruhundaki gizli, görünmeyen potansiyellere derin bir saygıyı ifade eder ve onun insan kimliğinin temelinde yer aldığına inanılan iyilik, zekâ, şefkat ve sevgi gibi özellikleri geliştirmek amaçlanır. Böyle bir eğitim, standartlar, verimlilik ve yönetim yerine şefkat, iyilik, hizmet, saygı, toplum ve her hususun ötesinde sevgi ile ilgilenir (Dündar, 2007, s:125).

Waldorf okulları bir ruh eğitimine, etik bir bilince yönelik atmosfer oluşturmaya çalışan okullar olarak duygusal gelişimi öne çıkarıyor. Tinsellik ve beden bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yaşam da oldukça önemsenmektedir. Oyun ve öğretim materyalleri olarak ahşap oyuncakların-araç ve gereçlerin tercih edildiğini de belirtmek gerekir. Bu okulların diğer bir karakteri ise özgür iradeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları içeriyor olmasıdır (Akdağ, 2006).

Waldorf eğitiminin bazı ayırt edici niteliklerini şöyle belirtebiliriz: Eğitimin ilk yıllarında akademik bilgilerin önemi azdır. Waldorf anasınıfları deneyiminde akademik içerik yoktur. Birinci sınıf için ise akademik bilgi minimum düzeydedir. Birinci ve ikinci sınıfta harfler dikkatlice tanıtılsa da, ikinci ve üçüncü sınıfa kadar okuma öğretilmez.

Temel okul yıllarında (sınıf 1-8) öğrenciler, ilköğretim okulunun bütün sekiz yılı için öğretmenin aynı sınıfta kaldığı bir sınıfa (veya bir ana derse) sahiptirler.

Çocuklar sanat, müzik, bahçecilik ve yabancı diller gibi konularda da eğitim görürler. Daha küçük sınıflarda tüm konular sanatsal ortamlar içerisinde tanıtılır. Bütün çocuklar flüt çalmayı, örgü örmeyi, vb. öğrenirler.

Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar herhangi bir test kitabı yoktur. Tüm çocuklar ders yılı boyunca içindeki ödevleri doldurabilecekleri kendi çalışma kitaplarına yani temel ders kitaplarına sahiptirler. Öğrenciler aslında kendi deneyimlerini ve öğrendiklerini kaydettikleri ‘test kitaplarını’ üretirler. Daha büyük sınıflar temel derslerindeki eksiklikleri gidermek için test kitabı kullanırlar.

Waldorf okullarında öğrenme rekabete dayanmayan bir aktivitedir. Başlangıç seviyesinde not verme yoktur. Her okul yılı sonunda öğretmen öğrencinin detaylı bir değerlendirmesini yazar.

Waldorf okullarında çocukların elektronik araçlar kullanmaları istenmemektedir (Aktan, 2004).

Çocuklar öğrendiklerini kendi deneyimleri ile ilişkilendirdiklerinde, onlar ilgili ve canlı olur ve öğrendikleri onların olur. Waldorf okulları bu öğrenme turunu geliştirmek için dizayn edilmiştir (Barnes, 1991).

2.1.4.3.3 Waldorf ve Öğretmen

Waldorf öğretmeni açık maneviyat ile artistik ve akademik bütünlük içeren birçok grup aktivitelerini yönetir ve modellerken genellikle sınıfta performans rolünde bulunmaktadır. Öğretmen ayrıca uyum esası, toplum ve doğal yaşam dünyası için hizmet vermekle ilgili tüm konularla süzölmüş samimi bir sınıf atmosferi sağlamaya çalışan didaktik bir liderdir. Öğretmen kişilikleri ve samimiyetleri ne olursa olsun çocukların düşüncelerini hislerini ve isteklerini bir araya getirebildikleri bir sınıfa ihtiyaç duyar (Edwards,2002).

Öğretmenler çocukların merak doğasını iyilik, sevgi ve inancında teşvik etmek için uğraşırlar (Edwards,2002).

Waldorf eğitimcileri kendilerini çocukluğun koruyucuları olarak nitelendirir. Çocuk, çocukluğunu yaşamalıdır. Çünkü her hususun doğru bir zamanı vardır ve çocukluk sonraki yasama hazırlık olamayacak kadar değerlidir. Gelecekteki entelektüel gelişime odaklanmak için bu yıllar çok erkendir. Bu yüzden okuma ve yazma eğitimi de geç başlar. Çünkü bir çocuk 9 yaşlarında inkarnasyon prosesini tamamlar. Waldorf okullarında özgürlük uzun dönemde bir kültür, yapı ve kontrol meselesidir. Okul uygulamaları hem içsel hem de dışsal özgürlüklerden beslenmelidir. Bu konudaki prensipler şu şekilde dile getirilir:

- Çocukları yetiskin dünyasının eziciliğinden korumak, onlara gerçek çocukluğu mümkün kılmak gerekir,bunun için medyanın da dışında kalmak gerekir,
- Öğrencilere kendi çalışmaları yoluyla disipline olma yeteneği kazandırmada öz-yönetim, öz-disiplin, kendi kural sistemini ve hedeflerini belirleme yeteneği geliştirmek esastır,
- Çocukların hayal gücünün desteklenmesinde yaratıcı düşünme, farklı olasılıkları göz önünde bulundurma, keşfetme ve farklı anlayışlar geliştirmeleri beslenir,
- Çocukların materyalist tüketim anlayışından korunması için dogallığa ve eleştirel düşünmeye yer verilir (Dündar, 2007, s:211).

R. Steiner'in Waldorf yaklaşımı yapılandırılmış ve öğretmen yönetimli bir alternatiftir. Bu okulların bireyselliği destekleyecek şekilde yapılandırılmaları ve geleneksel olarak düzenlenmesine özen gösterilir (Dündar, 2007, s:214).

Waldorf eğitimcileri, sürekli gelişimi meslekî niteliğin en önemli boyutu olarak görmektedirler. Çünkü bir ilkokulda ana ders öğretmeni bir sınıfı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okutur. Etkinliklerde öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi hedeflenir. Tükenmişlikten kaçınmak için de bu etkinlikler vazgeçilmez sayılır. Bunun amacı ilköğretim boyunca aynı öğretmenle bir süreklilik ve yakınlık kurulmasını sağlamaktır. Tartışma toplantıları, koro çalışmaları, tiyatro gösterileri, konserler ve eurytmy workshopları öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki

bireysel çabalarına ek olarak yeni gelişme fırsatları sunmaktadır. Bir Waldorf eğitimcisi için çocuğun kapasitesi doğumdan 21 yasa kadar 7 yıllık ritimler halinde gelişir. 0-7 yas arası okulöncesi dönem, 7-14 yas arası ilköğretim ve 14-21 yas arası ergenlik yıllarına rastlayan gelişim aşamaları söz konusudur. Çocuk, bebeklikten yedi yaşına kadar *fiziksel* gelişimini sağlar, duygularını geliştirir, ayakta durur, yürümeyi, konuşmayı ve düşünmeyi öğrenir, taklit ederek öğrenir. Erken çocukluk, akademik öğrenme zamanı olarak görülmez. Yedi yaşın altındaki çocuklarda beyin ve sinir sistemleri henüz gelişmemiştir. Onlar halen bedenlerini ve dillerini yönetmeyi öğreniyor, *ruh beden* geliştiriyorlar ki bu fiziksel varoluşa anlam katan bir durumdur. Bu evre çocuğun ilköğretim hayatının süreceği sekiz yıllık bir zamanı içine alacaktır (Dündar, 2007, s:214).

Öğretmenler masalları ezberler, sonra masalın metninde serbestçe dolaşır, çocuklarla karşılaşmada an'a göre özgürce geliştirilir. Waldorf eğitimcileri kitap ya da metin kullanmazlar. Hayattan gelen bilgi kullanılmaya çalışılır. Öğrencilere standart testler uygulanmaz. Özellikle erken dönemlerde öğretmen bilimsel açıklamalardan kaçınır. Ve göz göze gelmek önemlidir (Dündar, 2007, s:221).

2.1.4.3.4 Waldorf ve Program

Waldorf eğitiminde *mekân yaşantısı*, *zaman yaşantısı* ve *ruhsal düzlem*, çocukta güven duygusu uyandıran üç kalite unsurudur. Mekânsal/maddî çevrede çocuğun fonksiyondan arındırılmış ve zorlamasız bir çevreye ihtiyaç duyduğu düşünülür. Çocuğa, emin olduğu mekânda özgür oyun gelişimi sağlanmalıdır. Nesneye kendisi bir anlam vermelidir. Bozarak, yeniden anlam vererek oynayacaktır bu yüzden oyuncaklar çocuğun düş gücünü kısıtlamamalı, doğal malzemelerden yapılmalıdır. Zaman yaşantısı: ritmik yaşam, her gün aynı saatte ve belirli periyotlarla yapılan etkinlikler, kutlama günleri, mevsimler boyutunda ele alınır. Yuva ve anaokullarında formal bir yapı ve müfredat yoktur. Serbest oyun, taklit ve örnekler yoluyla en iyi öğrenmenin gerçekleştiği düşünülür. Özellikle okul öncesi dönemde yaşanan her anın özel bir değeri olduğuna inanılır. Örneğin bir orman yürüyüşünde, bir çocuğun dikkat çektiği bir çiçeğe, öğretmen tüm grubu durdurmakla onunla birlikte yaşanan

ana saygı duyduğunu ifade eder. Bu obje bazen bir çiçek, bazen bir hayvan olabilir. Ormanın (yaşanan yerin) sadece bir yer olmadığı bilinci önemlidir. Bu dönemde müfredatta serbest oyun, temel renklerle boyama, balmumu, şarkı, ritmik oyunlar, dış geziler yer tutar. Ebeveynlerin de bu pedagoji ve felsefe hakkında eğitilmesi gerektiğine inanılır. Bunun için düzenli toplantılar ve workshoplar (fikir üretme toplantıları) yapılır. Ebeveynler okulda ortak karar verilen konularda ve gönüllü çalışmalarda görevler alırlar: örneğin el isı çalışmasına yardım etme, bir örgü türünün nasıl öğretilbileceği, oyun organize etme, sosyal bir olayı yürütme, okul festivali, tarla gezisini organize etme gibi. Böylece veli sadece çocuklarıyla değil okul ve uygulamaları hakkında da bilgi edinmiş olur (Dündar, 2007, s:221).

Waldorf programı insan doğasının en derin duyarlılıklarını canlı tutmayı amaçlar. Steiner gerçek eğitimin toplum tarafından onaylanmış bilgi ve becerilerin pasif bir öğrenciye yerleştirilmesi olmadığını söylemiştir; onun yerine eğitim “bir Sanat – zaten orada insanoğlunun içinde olanı uyandırma Sanatıdır.” Bu eğitim sanatı, sağlıklı bir toplum oluşturma arayışındadır ve rekabete son verir. Waldorf öğrencileri çocuklarla olan ilişkilerine yakın ilgi göstermek üzere eğitilirler; öğrencileriyle beraber sınıf sınıf ilerler ve yakın, sevgi yüklü, güvene dayalı bir ilişki geliştirerek 8 yıl geçirirler (Akdağ,2006).

Steiner, ilk okul yıllarında da derslerin daima oyunla karışık biçimlendirilmesini öneriyor. Gündelik ders ritminin tıpkı soluk alıp verme ritmi gibi, belli bir ders konusuna yoğunlaşma ile, çocuğun tüm bedeni ve duygularıyla hareket halinde varlabildiği oyunla ritmik biçimde çeşitlendirilmesini istiyor. Yoğunlaşma soğuktur, oysa oyuna duygusal-bedensel katılım organizmayı ısıtır. Öğrenme süreciyle sindirim arasında bu bakımdan paralellik vardır. Öğrenilenin sindirilmesiyle bellek oluşur (Onur, 2005).

Her gün aynı saatte belli işler yapılmalıdır. Bu güven duygusu verir, çocuk içsel hazırlık içindedir. Evde de yemekten önce, yatmadan önce belli ritüeller uygulanmalıdır. Bu sayede çocuk kendisini anlamlı bir bütünün bir parçası olarak algılar, böylece kendi kendinin bilinci gelişir. Birlikte suluboya, plastik hamur biçimlendirme, masal anlatma ve dinleme, kahvaltı, eurythmie, rond yapılır. Ama

yönlendirme aralıkları verilmeli, arada çocuk kendi başına özgürce ve sınırsızca oyun yapılandırabilmelidir. Şarkılı danslı oyunlar yapılır. Rond çok önemli. Burada ritmik hareketlerin soluk alıp vermeye, kalbin sıkışıp gevşemesine paralel hareketler şeklinde, yavaş hareket, hızlı hareket ve karşıtlar arasında salınım olarak basit kompozisyonlar önemlidir. Oyun sırasında bütünüyle dünyaya batmış olan çocuk, rond sırasında bedenini belli hareketleriyle yeniden kendine gelir. Rond motorik gelişmeye yardımcıdır. Haftanın belli günleri belli işler; belli günde rond, yün boyama, hamur yoğurma, ekmek yapma ayrı ve belli günlerde yapılır. Yıllık bayram ve kutlama günleri, zaman yaşantısını sağlamlaştırır. İlkbahar, yaz, sonbahar, kış ele alınır. Ritmus aynı şeyin tekrarı değil, benzerin tekrarı, detay her seferinde ayrı ama konu aynı. Böylece çocukta beklenti davranışı oluşur, ama ucu açık, ana konu tekrar edilir ama her kez başka türlü gelişir (Onur,2006).

Steiner okullarındaki ortak düşüncelerden en önemlilerinden biri de sınıf içinde çocukların iyi arkadaşlık ilişkileri içinde her zaman akademik çalışmalarda birbirlerine yardım etmeleri ve bunun yanı sıra oyun sırasında hoş vakit geçirmeleridir (Ginsburg, 1982).

2.1.4.4 Reggio Emilia

Reggio Emilia yaklaşımı dünya çapında erken çocukluk eğitimcileri tarafından ilgi odağı olmuştur (Eileen, 1991). Reggio Emilia yaklaşımında J. Dewey'nin progresivizmi, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi, F.W.A. Frobel ve M. Montessori gibi düşünürlerin eğitim görüşlerinin etkileri görülür (Dündar, 2007, s:129).

Reggio Okulları, II. Dünya Savaşı yıkıntılarında ailelerin kendi okullarını inşa etmeye başlaması ile oluşmuştur. Felsefenin kurucusu olan psikolog Loris Malaguzzi belediye ve ailelerin yaptığı okullarda, geleneksel yapıları yıkan bir sistem oluşturmaya başlamıştır. 1950'lerde doğum oranının yükselmesi ve güneyden gelen göçler sayesinde , küçük çocuklar için okul ihtiyacı artmıştır (Yayla).

L. Malaguzzi'nin, *doğumdan itibaren sosyal, zekâ dolu ve meraklı çocuk* imgesi, onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olması,

çocukların aile, öğretmen, toplum, çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise, çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni kesifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çünkü çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ile geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde özgür olmaları, araştırma, deneme, hata yapma, hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların doğal merak ve yaratıcılığını geliştirmek, eğitimsel yaşantılar yoluyla bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşimi destekler. Bu nedenle ortam çok büyük önem taşır. Hatta fiziksel ve sosyal çevrenin *öğretmenin kendisi* şeklinde tanımlandığı da görülür (Dündar, 2007, s:129).

Malaguzzi, Piaget'in basamak fikrini "çok sınırlandırılmış" olduğu için ret etmektedir. Malaguzzi, "doğumdan itibaren sosyal olan, zekâ dolu ve meraklı bir çocuk" imgesi çizmektedir. Onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Bu becerikli çocuklar, doğruların, değerlerin ve kültürün bir üreticisi olmaya başladıkları sistem içerisinde değişiklikler oluşturmaktadırlar. http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1

Bu yaklaşım ile sistemlerini oluşturan okullarda özellikle aile katılımının etkisi çok büyüktür. Bunun sebebi olarak, okullardaki deneyimlerin çok özel ve kaliteli olması ve bu tutumun ailelerin katılımını teşvik etmesi gösterilmektedir. Günümüzde okullarda aileler ile yapılan çalışmalarda, ebeveynin okul aktivitelerine olan katılımı, sadece kendi çocuğunun çerçevesi içinde kalır. Oysa ki Reggio Emilia okullarında yapılan aktiviteler ve proje çalışmalarında aileler müthiş bir heyecan ve istek içinde, sadece kendi çocuklarının gelişimi için değil, tüm okulun gelişimi için destekleyici ve sürekli bir katılım içinde olurlar. Ailelerin bu sadık ve yüksek katılımı, öğretmenlerin de kendilerini geliştirmesi ve öğrenme süreçlerini hızlandırması için

etkileyici bir faktör oluşturur. Böylelikle Reggio Okullarında olumlu ve hızlı bir öğrenme döngüsü oluşur (Yayla).

2.1.4.4.1 Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Reggio Emilia İtalya'nın kuzeyinde, Etrurya ve Galyalılarından etkilenmiş bir bölgenin merkezinde, milattan önce II. yüzyılda Romalılar tarafından kurulmuş bir kenttir. Şehir, doğudan batıya doğru bütün Emilia Romagna bölgesini geçen tarihi Roma Yolu üzerinde yer almaktadır. Bu bölge dört milyon nüfusuyla İtalya'nın en zengin ve en geniş bölgesidir. Bu bölge aynı zamanda İtalya'nın en gelişmiş ve sosyal yardımı en çok olan bölgedir. İkinci dünya savaşının bitiminden altı gün sonra 1945'in baharında Reggio Emilia'nın 50 kilometre kuzey batısındaki Villa Cella adındaki küçük bir köyde insanların küçük çocuklar için bir okul inşa etmeye başladığı haberleri yayılmaya başlar. Yirmi yaşında genç bir öğretmen olan Malaguzzi bunu duyar duymaz hemen olanlara kendi gözüyle tanık olmak için bisikletine atlar ve olay yerine gider. Köye vardığında sağlam tuğla parçalarını seçip taşıyan kadınları görür ve ne yaptıklarını sorar. "Biz çocuklarımız için okul yapıyoruz" yanıtını verir kadınlar. Köylüler, Almanların geri çekilirken bıraktıkları bir tank ve birkaç kamyonu satın, geceleri ve pazar günleri de çalışarak okulu yapmayı planlamaktadırlar. Arazi çiftçiler tarafından bağışlanmıştır, tuğlalar ve kirişler bombalanmış evlerden çıkartılmakta, kum ise nehirden getirilmektedir. Kadınlar, "bizim çocuklarımız da zengin insanların çocukları kadar zekidir" demektedirler. Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu duyunca kendileriyle çalışmasını isterler. Malaguzzi'de gülümseyerek "benim çok fazla deneyimim yok, fakat elimden gelenin en iyisini yapmak için söz veriyorum. Biz birlikte ilerlerken ben de öğreneceğim ve çocuklarla birlikte çalışırken öğrendiğim her şeyi onlara da öğreteceğim" diye yanıtlar. İlerleyen günler boyunca çocukların aileleri, özellikle de Kadınların canla başla çalışırlar ve sekiz ay sonra okul tamamlanır , Bu sırada Malaguzzi, devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı bir tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılmaya karar verir ve Ulusal Araştırma Merkezinde (CNR) psikoloji eğitimi görmek üzere Roma'ya gider. Reggio Emilia'ya geri döndüğünde ise okulda

problem yaşıyan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlar. Bu dönemde Malaguzzi sabahları bu merkezde çalışmalarını sürdürürken, öğleden sonra ve akşamları da ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmaktadır. Malaguzzi bu okullarda çeşitli eğitim kurumlarından yetişmiş, bir birlerinden oldukça farklı ancak olağanüstü yüksek motivasyona sahip, düşünceleri ve enerjileri sınırsız öğretmenlerle birlikte çalışmaktadır. Bu dönemde “çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği” fikri Malaguzzi ve arkadaşları arasında kök salmaya ve Reggio Emilia felsefesinin temelleri atılmaya başlar (Edwards, Gandini ve Forman, 1998).

Bu sırada Malaguzzi, devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı bir tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılmaya karar verir ve Ulusal Araştırma Merkezinde (CNR) psikoloji eğitimi görmek üzere Roma'ya gider. Reggio Emilia'ya geri döndüğünde ise okulda problem yaşıyan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlar. Bu dönemde Malaguzzi sabahları bu merkezde çalışmalarını sürdürürken, öğleden sonra ve akşamları da ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmaktadır (Aslan, 2005).

Malaguzzi önderliğindeki bu hareket bir süre sonra Reggio Emilia şehrine kadar ulaşır ve 1968 yılında İtalyan hükümeti okul öncesi eğitimi destekleme kararı alır. Bugün Reggio Emilia Belediyesi 22 okul öncesi eğitim kurumunu ve 13 çocuk yuvasını desteklemektedir. 1991 yılında yayınlanan bir rapora göre Reggio Emilia'da yaşıyan 2.812 çocuğun 2.776'sı okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Bu çocukların %50'si belediyenin okullarına devam etmektedir (Aslan, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından meydana getirmektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak çocuğun yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek

sağlandıktan sonra çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır (Aslan, 2005).

2.1.4.4.2 Çocuğu Kavrayışı ve Eğitim Anlayışı

Reggio Emilia okul öncesindeki çocuklara derin saygı ile bakılmaktadır. Onlar çocuklara etkili toplum üyelerini destekleyicileri olarak değer vermektedirler. Birlikte tutulan bu etki, tüm okul organizasyonundaki kanıttır (Firlık, 1994).

Reggio Emilia okulunda tüm çocuklar becerikli, meraklı, hayal gücü zengin, yaratıcı ve diğerleri ve çevreleriyle iletişim kurarak işbirliği içinde hareket etme isteğine sahip birer birey olarak kabul edilir (Gilman). Çocuklar bilgilerini kendi eylemleri ve diğer çocuklarla etkileşimleri sonucu oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurdukları duygusal, sosyal ve zihinsel ilişkilerin niteliği, onların gelişimindeki tüm alanların merkezinde yer almaktadır. Reggio Emilia okullarında çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha olarak görülmemektedir. Öğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda onların öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmektedir (Akdağ, 2006).

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

Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise; çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çocuklar sırasıyla araştırma, üretme ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçmektedirler. Burada resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi bir çok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkanı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin “çocuğun yüz dili” adını verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri

çok sayıda dili ifade etmektedir. Çocuk problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta, öğretmen ise bu sırada ona yardımcı olmaktadır. Bazen çizim yada fikirler yeniden gözden geçirilip düzeltilmektedir (Aslan, 2005).

Sistemin temel özellikleri olarak ilk göze çarpan “işbirliğine” dayalı bir öğrenme sistemi olmasıdır. Özellikle işbirliği nosyonu vurgulanarak, sosyal bir yapı içinde, “diyalog ile öğrenme” kavramı vurgulanmaktadır. “İşbirliği” kavramı Reggio Emilia yaklaşımının önemli mihenk taşlarından biridir. Çocuklara ve ayrıca tüm büyüklere, çalışanlara verilmek istenen unsur, “birlikte hareket etmeyi öğrenebilme”dir. Böylelikle, çocuklar, katılımcılık ve demokrasi kavramları içinde eğitimlerini sürdürmüş olurlar (Yayla).

Öğrenme, tek yönlü bilgi aktarımı şeklinde değil, çocukların kendiliklerinden oluşturdukları fikirlerin “proje” adı altında öğretmenler tarafından çerçevelendirilmiş zaman dilimlerinde ve karşılıklı etkileşimlerle gelişmesi şeklinde oluşur. Bu süreçte, öğretmen, atölye sorumlusu, anne ve babalar dahil olurlar (Yayla).

Reggio Emilia akımının en önemli özelliklerinden bir diğeri de, “dokümantasyon” kavramıdır. Dökümantasyon kavramı ile anlatılmak istenen, öğretmenlerin gözlem yapmak, not almak ve video kamera gibi yöntemlerle çocukların iç dünyasını yakından tanımaya çalışmasıdır. Buradaki amaç, tek tek çocukların gelişiminin kayıt edilmesi değil, çocukların düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini anlamak ve sorgulamaktır. Bu kavram, Amerikan okullarında kullanılan portfolio sisteminden farklı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Portfolio çalışmalarında, çocuğun yaptığı resim ve artistik yaratımlar, kronolojik bir şekilde muhafaza edilir ve her çocuğun gelişim çizgisi tespit edilmiş olur. Ancak, Reggio Emilia okullarında, dökümantasyon sistemi sayesinde, tek bir çocuğa değil, tüm çocuklara odaklanılır. Tek çocuk ile ilgili bir kayıt yapılması halinde bile, amaç, çocuğun etkileşim içindeki gelişimini kaydetmektir. Ayrıca, dokümantasyon okul ruhunu yansıtır (Yayla).

2.1.4.4.3 Reggio Emilia ve Öğretmen

Reggio Emilia okullarında çalışan öğretmenlerin profiline bakıldığında ise, öncelikle öğretmenlerin Reggio Emilia felsefesi adı altında, ciddi bir eğitim gördükleri göze çarpmaktadır. Özellikle bu felsefeyi çok iyi benimsemiş ve içselleştirmiş kişiler olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, sadece çocukları eğiten bireyler değil, çocuklarla karşılıklı öğrenme sürecini yaşayan, asla yargılamayan, sadece yansıtan bireyler olarak eğitim sürecine katkıda bulunmaktadırlar. Bu yaklaşımın en önemli noktası ise, öğretmenlerin çocukların öğrenme sürecini dökümantasyon yöntemi ile ortaya çıkaran bireyler olmalarıdır (Yayla).

Öğretmenin merkezci inancı, çocuğun öncelikli deneyimlerinin daha derin ve sürdürülen ilişkilerin ve anlayışların oluşturulma gereği duyulan bağlantılarını içerdiği durumda yer almaktadır. Bu muhtemelen eğitimin Reggio Emilia okul öncesinde aktif bir yer aldığı yerde önemli bir bölümdür. Çocuklar araştırma, alıştırma yaparken ve de deneyimlerini ilişki düşüncelerinin daha yüksek seviyelere ulaştırırken, öğretmen soru soran, araştırmacı ve de teşvik edici olarak rol almaktadır (Hendrick, 1997).

Reggio öğretmeni dikkat ve aktivite esnası arasında sanatsal dengeleme rolü oynar. Öğretmenler dikkatli ve duyuşsal dinlemeye, gözlemlene ve doküman haline getirmeye, diğer yetişkinlere yansıtıma dayanan bir kaynak ve rehber olarak öğrencilere hizmet ederler. Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve sistemin tamamının arasında ikili olarak ve beraber çalışması, danışman olmaları kuvvetle desteklenir. Farklı medya ve sembol sistemleri arasında yorumlamayı cesaretlendirmek için özellikle görsel sanat derslerindeki farklı öğretmenler, öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte çalışır . Öğretmenler çevreyi imkan ve çocukları geniş bir araştırmaya ve problem çözmeye davet eden kışkırtma yönünden zengin olarak organize ederler. Çocukları izlemek, sözcüklerini ve hareketlerine tekrar bakmak ve öğretimi görünür bir şekilde yapmak için öğretmenler ayrıca çocuklar için birer kaydedici(belgeleyici) olarak da hareket ederler. Öğretmenler gerekirse kullanılan bir bilgi ve kullanılan bir materyal sağlar, öğrencilerin materyal ve kaynak bulmalarına yardımcı olurlar ve

öğrencilerin öğrenmelerinin– bazen “öğrenci grubunun içinde” bazense “dışında kalmış” görünerek.- iskeletin olurlar Fiziksel ortam (sevimli okul) daha çok ilgi alır; değişimi ve saydamlık, yansıtıcılık, açıklık, uyum, yumuşaklığın ve fiziksel kaliteleri boyu arasındaki ilişkileri destekler. Oyunlarla dolu bir sınıf ortamı ve eğlence kaplar. Okul ve çevre komite çocukları kendi kültürlerine ve demokratik katılıma karşılar (Edwards, 2002).

Eğitimciler tarafından dikkat edilen başka bir önemli nokta ise, “dinlemek” kavramıdır. İngilizce “infant” kelimesi, “not-speaking” yani “konuşamayan” anlamına geldiği için yetişkinler de adeta dinlememe hakkını elde etmiş olmaktadır. Ancak, çocukların ima ettikleri anlamları anlayacak, duyacak şekilde dinleyebilmek çok önemlidir (Yayla).

Reggio Emilia yaklaşımının en önemli özelliği öğretmenin öğrenen olarak görülmesidir. Öğretmen her çocuğun kendine yetecek biçimde hareket etmesi ve bilgiyi yapılandırması için ortam ve imkan sağlamaktadır. Kendini bir “pusula” olarak görmekte ve çocuklarla birlikte öğrenme macerasına atılmaktadır. Çocuklar için bir kaynak konumunda olan öğretmen çocuklara sorular sorar, çocukların fikir ve hipotezlerini keşfeder, çeşitli öğrenme ve öğretme durumları yaratır. Öğrenme sürecinde öğretmen kendini bir katılımcı olarak görmekte ve keşfetmenin zevkini çocuklarla birlikte yaşamaktadırlar (Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia yaklaşımının temel varsayımlarından biri çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin karşılıklı saygı ve işbirliği temelinde olduğunda, çocukların sosyal ve akademik olarak daha iyi geliştikleridir. Öğretmenler çocukların sınıf ortamını yaratmalarına fırsat vererek ve çocukların sordukları sorulara olumlu yanıtlar vererek ilişkinin pozitif biçimde yapılanmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Grup çalışmalarında çocuklar ve öğretmen karşılıklı olarak tartışmakta ve problemleri yeniden çözmektedirler. Öğretmenler, sınıfın sosyal yapısını güçlendirmek için çocukları desteklemekte, onların sınıf içindeki öğrenme tecrübelerini planlamalarına yardımcı olmaktadır (Edwards, 2002).

Sınıflar tek bir öğretmene ait değildir. Okulun bütün eğitim kadrosu birlikte plan yapmakta ve birlikte çalışmaktadır. Haftalık plan saatine, okulun aşçısı ve diğer

görevliler de katılmaktadır. Görev hiyerarşisi yoktur, böylece herkes planlama ve çocuklarla ilgili diğer çalışmalara dahil edilmektedir. Her yaş grubu için iki öğretmen bulunmaktadır. Bazı merkezlerde ise yaklaşık yirmi çocuğun bulunduğu karışık yaş gruplarından meydana gelen gruplar bulunmaktadır. Eğer sınıfta özel ihtiyaçlara sahip bir çocuk varsa (ki her sınıfta bu durumdaki iki çocuğa izin verilir) başka bir öğretmen daha sınıfa katılmakta ve bu öğretmen sadece bu çocukla değil bütün çocuklarla ilgilenmektedir. Reggio Emilia okullarındaki ortak bir yaşam inancına göre çocuklar doğuştan dünya ile iletişim kurma anlayışına sahiptirler. Bu durumda öğretmenin görevi, çocuklardaki bu yeteneği, onların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirmektir. Çocuklara yönelik bu anlayışın en belirgin örneği, öğretmenlerin gün içinde yapacakları aktiviteleri tartışmak için sabahları çocuklarla yaptıkları sohbetlerdir. Bu sohbetler, çocukların başkalarının tercih ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenmelerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Öğretme eyleminin sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda çocukların öğrenmelerini kolaylaştırma olduğunu inanan Reggio Emilia öğretmenleri günlük planlarda oldukça esnekliklidirler. Öğretmenler bir proje çalışması esnasında çocukların ilgilerinin hangi noktaya yoğunlaştığına dikkat etmekte, ayrıca öğrencilerin materyalleri kullanma şekillerini de yakından gözlemlemektedirler. Bu gözlemler sadece çocuğun materyalleri ilgisini değil aynı zamanda çocuğun yaratıcılık seviyesini ve öğretmene sorduğu soruları içermektedir (Bennett, 2001).

Reggio Emilia öğretmenleri günlük planlarda oldukça esnekliklidirler. Öğretmenler bir proje çalışması esnasında çocukların ilgilerinin hangi noktaya yoğunlaştığına dikkat etmekte, ayrıca öğrencilerin materyalleri kullanma şekillerini de yakından gözlemlemektedirler. Bu gözlemler sadece çocuğun materyalleri ilgisini değil aynı zamanda çocuğun yaratıcılık seviyesini ve öğretmene sorduğu soruları içermektedir (Aslan, 2005).

Reggio Emilia eğitimcilerinin gözünde;

-Çocuk baş kahramandır. Çocuklar güçlü, zengin ve yeteneklidir. Bütün çocukların hazırlığı, potansiyeli, merakı, ilgisi vardır. Çocuklar, öğretmenler ve veliler, eğitim süresindeki temel kahramanlar olarak görülürler.

-Çocuk işbirliği yapar. Eğitim çocukların her birini başka çocuklarla, aileyle, öğretmenlerle ve toplulukla bağlantı içinde görür. Küçük grup çalışmalarına önem verilir. Uygulamalar oluşumumuzda yaşitlarımızla, yetişkinlerle, dünyayla ve sembollerle olan etkileşimimizin rol oynadığı felsefesine dayanan, sosyal yapı modelini temel alır.

-Çocuk iletişim kurar. Bu yaklaşım; sözcükler, hareket, çizim, resim, heykel, gölge oyunu, kolaj, drama ve müzik gibi çocukların iletişim, sembolik beceri ve yaratıcılıklarını destekleyen araçlar yoluyla onların entellektüel gelişimini arttırmayı hedefler. Çocuklar bildiklerini, anladıklarını, merak ettiklerini, hissettiklerini, hayal ettiklerini keşfetmek ve aktarmak amacıyla diledikleri malzemeleri kullanma hakkına sahiptir. Böylelikle, kendi “doğal” dillerini kullanarak, düşüncelerini görsel hale getirirler. Görsel sanatlar uzmanı bir resim öğretmeni, çocuklarla yakından çalışarak farklı pek çok malzemeyi ve dili keşfetmelerine yardımcı olur.

-Çevre üçüncü öğretmendir. Alanın düzenlenmesi ve kullanımı iletişimi ve ilişkileri teşvik edicidir. Okuldaki bütün alanların ve bu alanlardaki malzemelerin organizasyonunda bir düzen ve güzellik vardır. Her köşenin bir kimliği ve amacı vardır ve çocuklarla yetişkinler tarafından değer görülür.

-Öğretmen; ortak, rehber ve destektir. Öğretmenler, çocukların araştırmalarını destekler, uzun ve kısa süreli projelerde çalışır, ortak açık-uçlu keşiflerde rehberlik eder. Öğretmenler çalışmalarını planlamak için çocukları yakından dinler ve gözlemlerler. Sorular sorarlar, çocukların düşüncelerini, varsayımlarını, teorilerini keşfederler, öğrenmeye yönelik fırsatlar yaratırlar.

-Öğretmen araştırmacıdır. Öğretmenler ikili takımlar halinde çalışır ve bütün öğretmen ve çalışanlarla güçlü iletişim içindedirler. Sürekli kendi çalışmalarını ve çocukların çalışmalarını tartışarak, değerlendirirler. Bu karşılıklı iletişim sürekli bir eğitim ve teorik gelişim anlamına gelir. Öğretmenler kendilerini araştırmacı olarak görürler. Öğretmen takımına destek veren bir de pedagoğista bulunur.

-Belgelendirme bir iletişim çeşididir. Çocukların ve onlarla çalışan yetişkinlerin düşüncelerini sunma biçimlerine çok özen gösterilir. Öğretmenlerin çocukların yaptıkları ve öğrendikleriyle ilgili yorumları, çocukların diyalogları, çalışmaların fotoğrafları, çalışmanın amacı, panolarda ya da kitapçıklarda sergilenir. Bu belgelendirme pekçok amaca hizmet eder. Velilerin çocukların deneyimlerini daha

iyi anlamalarını sağlar. Öğretmenlerin, çocukların ve kendilerinin çalışmalarını daha iyi değerlendirmelerini sağlar. Ayrıca okulun tarihi ve öğrencilerle öğretmenlerin yaşadıkları öğrenme deneyimleriyle ilgili bir arşiv görevi görür.

-Veli ortaktır. Veli katılımı çok önemlidir ve farklı şekillerde sağlanır. Veliler çocuklarının öğrenme deneyimlerinde önemli rol oynarlar. Ailelerin okula getirdiği fikirler ve beceriler daha da önemlisi velilerle öğretmenler arasındaki bilgi alışverişi öğretimi geliştirir. Böylelikle öğretmenler veli katılımını bir tehdit değil, farklı görüşlerin öğretime dahil edilmesi ve okul felsefesinin bir parçası olarak görürler (Cadwell, 1997).

Reggio Emilia okulunda öğretmenin rollerini şöyle belirtebiliriz:

- Öğrenme yaşantıları için çocuklarla birlikte keşfe çıkmak,
- Kışkırtıcı fikirler ortaya atmak, problem çözmek ve tartışma başlatmak,
- Çocukların öğrenim-oyun araçlarıyla ilgili karar vermesine yardımcı olmak,
- Çocukların gelişimini görsel - işitsel araçlarla belgeleyip dosyalamak,
- Öğrenme ve yaşantılar içindeki bağlantıları görmeleri için çocuklara yardımcı olmak,
- Bir sunum faaliyeti olarak kullanmalarına kadar çocuklara bilgilerini tamamlamada yardımcı olmak,
- Aileler ve diğer öğretmenlerle projeler konusunda işbirliği halinde olmak,
- Ev, okul ve aile arasındaki bağlantıları geliştirmek (Akdağ, 2006).

2.1.4.4 Reggio Emilia ve Eğitim Programı

Reggio Emilia okulları ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Program, sürekli araştırma üzerine kurulmuştur. Plânlamalar, kaynak, yöntem, materyal ve eğitim ortamı üzerinde odaklanmıştır. Etkinlikle daha çok proje odaklı olup proje konuları bir ya da birkaç çocuk tarafından ortaya atılabilir. Bu çalışmalar bazen birkaç hafta, bazen birkaç ay sürmektedir. Öğretim stratejisine göre merkezi projeler geniş bir konu üzerinde durmaktadır (canlılar, bitkiler, hayvanlar, uzay gibi). Ancak proje çalışması tüm günü almaz. Çocuklar bir çok günlük aktivite seçeneğine sahiptirler. Günlük görevler öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Çocuklar öğlen yemeği için yemek masasını hazırlama gibi görevleri yerine getirmek için küçük gruplar halinde

çalışırlar. Her Reggio Emilia okulunun, dogal materyaller ve sanat malzemeleriyle dolu olan, stüdyo ve laboratuvar karışımı *atelier* adı verilen bir atölyesi vardır. Her atölyede öğretmen ve öğrencilerle birlikte çalışan *atelierista* adında birer grafik sanatları uzmanı bulunmaktadır (Dündar, 2007, s:130-131).

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

Proje sırasında çocukların süreçleri ile yetişkinlerin süreçleri arasındaki etkileşime odaklanılmalıdır. Programın stratejisi sürekli araştırma üzerine kurulmuştur. Proje, gerçek dünya içinde bir ögenin derinlemesine araştırılması ile gerçekleştirilmektedir. Proje sırasında öğrencinin gözlem yapması sağlanmaktadır. Proje genellikle bir grup öğrenci tarafından, bazen de bütün bir sınıf ya da bir öğrenci tarafından hazırlanmaktadır. Projenin asıl amacı, öğrenci veya öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara öğrencilerin cevaplar bulmasını ve bunun için çalışmasını sağlamaktır. Projenin konusu mevsimler, hayvanlar gibi geniş bir alan olabilir. Öğretmenler çocukların konuya ilgisini arttırmak için kitaplar, fotoğraflar ve çeşitli araçlar sağlarlar. Proje, çocuğun yeteneklerini hayata geçirmesini sağlamakta, girişim ve sorumluluk bilincini, karar verme ve tercih yapma yeteneğini geliştirmekte ve ilgi alanlarının peşine düşüp araştırma yapmasını sağlamaktadır. Öğretmenler çocukların konuları araştırmalarına yardımcı olmak için kısa ve uzun süreli projeler üzerinde çalışmaktadırlar. Projeler, öğretmen ve konuya ilgi duyan bir grup çocuk tarafından planlanmaktadır. Bu aktivitelerin süresi kısıtlanmaz. Bir alt amaca ulaşılması yeni amaçları da doğurmaktadır. Öğretim stratejisine göre merkezi projeler geniş bir konu üzerinde durmaktadır (canlılar, bitkiler, hayvanlar, uzay v.b.). Ancak proje çalışması tüm günü almaz. Çocuklar bir çok günlük aktivite seçeneğine sahiptirler (Aslan, 2005). Günlük görevler Reggio Emilia okullarında öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Çocuklar öğle yemeği için yemek masasını hazırlama gibi görevleri yerine getirmek için küçük gruplar halinde çalışırlar. Çocukların isimler mıknaatısla

duvara yapıştırılır. Her mıknaşın üzerinde çatal, bıçak, su-sabun v.b. resimler bulunmaktadır. Bu listeler her gün takım içindeki çocukların masayı kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görevlerini belirtmek için asılmaktadır. İtalyan kültüründe yemeğin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle, bu tür aktiviteler çocukların arkadaşlarıyla konuşarak vakit geçirmeleri ve sorumlulukları paylaşmayı öğrenmeleri açısından önemli olduğu kadar yemekten hoşlanmalarına yardımcı olması açısından da önemlidir (Bennett, 2001). Bu yaklaşımda çocuklar geleneksel testler ve notlarla değerlendirilmemektedir. Bunun yerine ailelere çocuklarının günlük yaşantıları, gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Çocukların bireysel ve grup içerisindeki çalışmalarının ürünleri ve bilgiler velilere gösterilmekte ve belli aralıklarla eve gönderilmektedir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia programında her sabah çocuklar iki saat esnek etkinliklere yönlendirilmektedir. Çünkü öğrenme, çocukların yaptığı bir iştir, onlara yapılan bir iş değildir. Bu nedenle çocuklara yaptıkları bir işin sonunda ödül de verilmemektedir. Kişinin gayreti ve işinden aldığı doyum ve hoşlanma yeterli olmaktadır. Üç yıllık zaman dilimleri içerisinde aynı öğretmen aynı akran grubu ile birlikte olduğundan öğretmenler çocukların çalışma ritimlerini iyi bilmektedir (Dündar, 2007, s:131).

Programdaki en önemli unsurlardan diğeri, dökümantasyondur. Ailelerle işbirliğini artırmaya yönelik olarak öğretmenler: gözlemlerini, notlarını, video çekimlerini dökümantasyon mantığı ile her öğrenciye özel olarak dosyalar, çocukların iç dünyasını anlamaya çalışırlar (Dündar, 2007, s:131).

Reggio Emilia programının çocuğa bakış açısı etkileşim esaslıdır. Çocuklar arası etkileşimin, onların sosyal, duygusal, iletişimsel ve bilişsel davranışlarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle küçük grup çalışmalarının temel amacı bu etkileşimi ve iletişimi gerçekleştirebilmektir (Yıldız, 2000).

2.1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem son yıllarda biraz daha artmıştır. Okul öncesi eğitim ve gereklilikleri ile ilgili bilgiler hızla yayılırken bu eğitimin ne şekilde olması gerektiği sorularını da beraberinde getirmiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde farklı eğitim programları ile ilgili çalışmalara yeterince yer verilememektedir. Gerek okulların içinde bulunduğu şartlar gerekse okul öncesi öğretmenlerinin bu alandaki bilgileri bu çalışmalara engel olmaktadır.

Henüz ülkemizde eğitim sistemlerine yönelik felsefi tartışmalar yaşanmadığından, çocuklarımıza ve ailelerimize felsefi alternatifler sunan okul türleri uygulamalarına da rastlanmamaktadır. Yalnız ülkemizde az sayıda Montessori modelini uygulamak isteyen okul söz konusudur. Fakat bu modeli uyguladığını belirten okullardan hiç biri merkezî eğitim sistemimizin yapı ve işleyisi nedeniyle tam anlamıyla modelin gerekliliklerini yerine getirememektedir. Aynı zamanda bu okullar dünyadaki Montessori organizasyonlarınca da tanınmamaktadır (Dündar, 2007. s:255).

Okul öncesi eğitimde farklı teoriler doğrultusunda geliştirilen programlarda öğretmen-çocuk iletişimin nasıl olması gerektiği konusunda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Erken çocukluk eğitimi için farklı yaklaşımlar kullanan öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerinin ve etkileşimlerinin de farklılıklar göstermesi doğal bir sonuçtur. Geçmiş yıllara ait olan araştırmalarda, geleneksel programlar, Montessori programları ve direkt komut içeren (direct-instruction) programlardaki öğretmen-çocuk iletişimi incelenmiş ve geleneksel öğretimin yapıldığı programlardaki öğretmenlerin çocuklarla konuşurken ve oynarken çocukların davranışlarını kontrol etmek için daha olumsuz tepkiler kullandıkları görülmüştür (Miller ve Dyer 1975, Akt, Kontos ve Herzog, 2001).

Stipek ve diğerleri (1995) erken çocukluk dönemi programlarını tanımladıkları araştırmalarında, çocuk merkezli programlar ve didaktik geleneksel programlar arasında öğretmen-çocuk iletişimi açısından fark olduğunu bulmuşlardır. Çocuk merkezli programlarda, öğretmenlerin çocuklara karşı daha saygılı, sıcak, duyarlı olduklarını ortaya koymuş ve bu öğretmenlerin çocukların davranışlarını kontrol

etmek için daha olumlu yaklaşımlar sergilediklerini bulmuştur. Didaktik geleneksel programlarda ise, öğretmenlerin çocuklara karşı daha az sıcak bir tutum sergiledikleri ve davranış yönetimi için daha negatif yaklaşımlar gösterdikleri görülmüştür (Akt, Kontos ve Herzog, 2001).

Edwards, Gandini ve Nimmo ‘nun 1992 de hazırladıkları rapora göre “Preschool Three Cultures” adlı kitabı temel alarak Amherts, Reggio Emilia ve Pistoia ‘nın felsefelerinde işbirliği açısından öğretmenlerin çalışmalarında hangisini temel aldığını kıyaslamışlardır. Araştırma sonucunda Reggio Emilia’deki öğretmenlerin diğerlerine oranla işbirliğine yönelik cevapları farklılık göstermektedir. Reggio Emilia’deki öğretmenler işbirlikli öğrenmeyi daha ön planda tutmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Arastırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada benimsedikleri yaklaşımları belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın ilk aşaması, ölçek geliştirme çalışması niteliğindedir. Bu aşama, araştırmanın amaçlarına uygun olarak, Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları ölçeğinin geliştirilmesi işlemlerini kapsamaktadır

Araştırma tarama modelindedir. Karasar'a (2000) göre "Tarama modellerinde amaç geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemektir. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Herhangi bir değiştirme çabası içine girilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir."

3.2 Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3 Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy, Beşiktaş, Maltepe, Ümraniye, Zeytinburnu ilçelerinde Random (Tesadüfi) yöntemiyle seçilen 2007-2008 öğretim

yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullarda çalışan 538 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri ölçeğin ilk bölümünde yer alan 4 adet sorudan elde edilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Kurum Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
resmi	179	33,3	33,3	33,3
özel	357	66,4	66,4	99,6
Toplam	538	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 538 öğretmen katılmıştır. Bunların 179'u resmi anaokullarında, 357'si özel anaokullarında çalışmaktadır. Yüzdeler dağılımında araştırmaya katılan örneklem %33,3'ini resmi anaokullarında çalışan öğretmenler, %66,4'ini özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
lise	259	48,1	48,1	48,1
önlisans	64	11,9	11,9	60,0
lisans	185	34,4	34,4	94,4
lisans üstü	30	5,6	5,6	100,0
Toplam	538	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde araştırma örneklemine 259'ünü lise mezunu, 64'ünü önlisans mezunu, 185'ini lisans mezunu, 30'unu ise lisans üstü mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Yüzdeler dağılımında %48,1' ini lise mezunu, %11,9'unu önlisans mezunu, %34,4'ünü lisans mezunu, %5,6'sını da lisans üstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3 Öğretmenlerin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
1-5	299	55,6	55,6	55,6
6-10	129	24,0	24,0	79,6
11-15	63	11,7	11,7	91,3
16 +	47	8,7	8,7	100,0
Toplam	538	100,0	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde araştırma örnekleminin 299'unu 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler, 129'unu 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler, 63'ünü 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 47'sini 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Yüzdelerlik dağılımda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler %55,6, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler %24,0, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler %11,7, 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler %8,7 olarak görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
20-	66	12,3	12,3	12,3
21-25	200	37,2	37,2	49,4
26-30	132	24,5	24,5	74,0
31-35	74	13,8	13,8	87,7
36-40	32	5,9	5,9	93,7
40+	34	6,3	6,3	100,0
Toplam	538	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde örneklemini oluşturan öğretmenlerin 66'sı 20 yaş ve altında, 200'ü 21-25 yaş aralığında, 132'si 26-30 yaş aralığında, 74'ü 31-35 yaş aralığında, 32'si 36-40 yaş aralığında, 34'ü de 40 yaş ve üzerindedir. Yüzdelerlik dilimde örneklemini oluşturan öğretmenlerin %12,33'ünü 20 yaş ve altında olan öğretmenler; %37,2'sini 21-25 yaş arası öğretmenler; 24,5'ini 26-30 yaş arası öğretmenler; %13,8'ini 31-35 yaş arası öğretmenler; %5,9'unu 36-40 yaş arası öğretmenler; %6,3'ünü 40 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra demografik bilgileri sağlayacak “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.4.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından ölçülmek istenen nitelikler ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ölçme işlemini gerçekleştirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği geliştirilmiştir.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği oluşturulurken öncelikle öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin (kurum, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu) dört soru sorulmuş ve ölçme aracının maddeleri belirlendikten sonra bu değişkenlere göre farklılığa bakılmıştır.

3.4.1.2. Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği

Ölçme Aracının Oluşturulması

Ölçme aracının oluşturulması için kaynak taraması yapılmıştır. Kaynak incelenmesi sonucunda araştırmacı tarafından 350 maddelik soru formu hazırlanmıştır. Soru formunun kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan sorulara uzman görüşü alınmış ve önerilen doğrultuda değişiklik yapılmıştır. Uzman görüşü sonrasında 130 maddelik soru formu hazırlanmıştır. Elde edilen formda 58 eğitim felsefesi, 72 eğitim programı özelliklerini içeren sorular yer almış ve ölçme aracı *Likert Ölçek* olarak hazırlanmıştır.

Ölçme aracı ile ön çalışma yapıldıktan sonra yapı geçerliğini sınamak amacıyla faktör analizi yapılmış ve faktör analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde 108 madde içeren form elde edilmiştir.

Faktör analizinin ardından güvenilirliğin sınanması amacıyla iç tutarlılığa bakılmış ve bu işlemler için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

3.4.2. Uygulama

Ölçme aracı araştırmacı tarafından ilgili okullara dağıtılmış ve öğretmenler tarafından bizzat doldurulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Ölçme aracından elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak bilgisayara işlenmiş olup istatistiksel işlemlerin yapılmasında SPSS istatistik programından faydalanılmıştır.

Ölçme aracına yapılan faktör analizi sonucunda 130 maddelik soru formu 108 madde olarak değişmiştir

Bu araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgileri kısmında frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygulamada benimsedikleri yaklaşımlarla ilgili görüşlerinde T-testi kullanılmıştır.

Varyans analizi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Levene Testi'nden yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu durumlarda ($p>0.05$), farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırmalarda post-hoc olarak LSD testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim yaklaşımlarından hangisini benimsediklerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek ve ölçeğin uygulama sonuçlarına göre elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ölçeğe İlişkin Bulgular.

Tablo 5 Kaiser-Mayer-Olkin Sonuçları

Kaiser- Mayer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.931
Barlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	40699,358
	S. Derecesi	6216
	Anlamlılık	,000

Tablo 5'te sunulduğu gibi geliştirilen ölçeğin analizinde, KMO değeri .931 olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli dağılımdan gelip-gelmediğini ve ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett testi sonucu (40699,358, $p < .001$) manidardır. Bu veriler, örneklem büyüklüğünün yeterli ve değişkenlerin de çok boyutlu normal dağılımdan geldiğini işaret etmektedir (Kayış, 2006; Tarkun, 2005).

KMO ve Barlett testinin ardından, faktör analizi gerçekleştirilmiş olup, faktör analizi yük matrisi .30 ve üzerindeki maddeler gerçek ölçeğe alınmıştır. Faktör analizi sonucu Tablo 6.da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçlar

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
1	10,523	9,396	9,396
2	10,456	9,335	18,731
3	8,690	7,759	26,490
4	8,033	7,173	33,663
5	7,703	6,878	40,541
6	5,075	4,532	45,073
7	4,782	4,269	49,342
8	4,441	3,965	53,307

Tablo 6’da görüldüğü gibi, ölçek maddelerinin özdeğeri 1’den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün özdeğeri 10,523’tür ve tek başına test toplam varyansının % 9,396’sını açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 10,456 olarak bulunmuş ve tek başına test toplam varyansının 9,335’ini karşılamaktadır. Üçüncü faktörün özdeğeri 8,690’dır ve tek açıkladığı test toplam varyansı 7,759’dur. Dördüncü faktörün özdeğeri 8,033 ve tek açıkladığı test toplam varyansı 7,173’tür. Beşinci faktörün özdeğeri 7,703 ve tek açıkladığı test toplam varyansı 6,878’dir. Altıncı faktörün özdeğeri 5,075 ve tek açıkladığı test toplam varyansı 4,532’dir. Yedinci faktörün özdeğeri 4,782 ve tek açıkladığı test toplam varyansı 4,269’dur. Sekizinci faktörün özdeğeri 4,441 ve tek açıkladığı test toplam varyansı 3,965’tir Bu sekiz faktörün birlikte, test toplam varyansını açıklama yüzdesi % 53,307’dir. Maddelerin yüklendikleri faktörler ve faktör yükleri Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Faktörler ve Faktör Yükleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	6	7	8
Wp18	,709							
Wp4	,698							
Wp20	,679							
Wp13	,676							
Wp2	,668							
Wp6	,665							
Wp1	,663							
Wp10	,662							
Wp11	,662							
Wp15	,651							
Wp12	,645							
Wp17.	,641							
Wp5	,636							
Wp9	,634							
Wp19	,632							
Wp16	,631							
Wp21	,625							
Wp8	,622							
Wp14	,616							
Wp3	,605							
Wp7	,599							
Df15		,830						
Df9		,812						
Df14		,800						
Df1		,771						
Df4.		,763						
Df2		,743						
Df13		,726						
Df6		,717						
Df11		,694						
Df7		,691						
Df18		,684						
Df5		,655						
Df8		,655						
Df3		,626						
Df17		,625						
Df10		,615						
Df16		,589						
Df12		,547						

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	6	7	8
Dp5			,800					
Dp11			,792					
Dp14			,738					
Dp15			,731					
Dp17			,716					
Dp8			,714					
Dp12			,705					
Dp7			,703					
Dp13			,702					
Dp16			,676					
Dp4			,639					
Dp2			,637					
Dp3			,601					
Dp10			,599					
Dp6			,482					
Mf13				,821				
Mf19				,809				
Mf7				,806				
Mf20				,797				
Mf15				,791				
Mf4				,742				
Mf8				,736				
Mf1				,733				
Mf18				,716				
Mf14				,602				
Mf17				,557				
Mf5				,541				
Mf16				,506				
Mp8					,719			
Mp1					,682			
Mp18					,678			
Mp14					,648			
Mp5					,631			
Mp3					,630			
Mp6					,618			
Mp15					,615			
Mp16					,606			
Mp17					,605			
Mp2					,561			
Mp12					,544			
Mp9					,542			
Mp11					,536			
Mp10					,531			
Mp4					,504			
Mp7					,497			
Mp13					,472			

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	6	7	8
Wf 8						,761		
Wf 11						,742		
Wf 5						,689		
Wf 7						,680		
Wf 4						,673		
Wf 2						,645		
Wf 3						,615		
Wf 9						,557		
Wf 10						,551		
Wf 6						,535		
Wf 1						,471		
Rf 6							,821	
Rf 7							,819	
Rf 4							,803	
Rf 8							,774	
Rf 3							,699	
Rf 5							,556	
Rf 1							,508	
Rf 9							,504	
Rf 2							,490	
Rp11								,696
Rp9								,688
Rp2								,636
Rp12								,616
Rp6								,613
Rp3								,450
Rp10								,415

Tablo7’de görüldüğü gibi, ölçek maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonucu faktörler ve faktör yükleri belirtilmiştir. Buna göre 1. faktör Waldorf’un program boyutu, 2. faktör John Dewey’nin felsefe boyutu, 3. faktör John Dewey’nin program boyutu, 4. faktör Montessori’nin felsefe boyutu, 5. faktör Montessori’nin program boyutu, 6. faktör Waldorf’un felsefe boyutu, 7. faktör Reggio Emilia’nın felsefe boyutu, 8. faktör Reggio Emilia’nın program boyutu olarak ortaya çıkmıştır.

Cronbach’s Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach’s Alpha değerinin 0, Faktör analizi Sosyal Bilimlerde yapı geçerliliğini test etmek için yaptığımız bir analizdir. Faktör analizi sonrasında her bir

alt boyutun güvenilirliğinin sayısal olarak bulunması gerekmektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, s:89).Güvenirlilik analizinde Alpha modeli kullanılmıştır.

Alpha değerinin .70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, s:89)

Tablo 8 Waldorf yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,946	21

Waldorf yaklaşımı program boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,946 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 9 Waldorf yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Wp1	61,87	343,196	,943
Wp2	61,45	344,073	,943
Wp3.	61,94	344,593	,943
Wp4	62,78	340,302	,942
Wp5	62,47	342,436	,943
Wp6	62,83	340,538	,943
Wp7	62,38	343,468	,944
Wp8	62,32	342,727	,944
Wp9	61,98	340,151	,943
Wp10	61,95	345,046	,943
Wp11	61,40	343,545	,943
Wp12	61,37	342,919	,943
Wp13	61,23	342,715	,942
Wp14	62,40	341,864	,943
Wp15	61,40	343,030	,943
Wp16	62,15	343,243	,943
Wp17	61,89	342,140	,943
Wp18	61,78	341,172	,942
Wp19	62,49	343,282	,944
Wp20	62,76	340,547	,943
Wp21	61,57	344,733	,944

Güvenirlilik analizinde soruların tutarlılığını belirlemek için madde çıkarıldığında alpha katsayısının nasıl olacağına bakılır. Eğer yapılan analizde madde çıkarıldığında alpha değeri ilk çıkan değerden yüksek ise soru tutarlılığı bozuyor demektir. (Sipahi,

Yurtkoru, Çinko, 2008, s:89) Waldorf yaklaşımı program boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,946'dan yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 10 John Dewey yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,933	15

John Dewey yaklaşımı felsefe boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,933 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 11 John Dewey yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Df2	54,81	113,723	,928
Df3	55,39	117,249	,931
Df5	55,25	117,632	,929
Df6	55,11	115,996	,928
Df7	55,09	116,133	,928
Df8	55,29	114,606	,930
Df9	54,78	114,054	,926
Df10	55,44	115,844	,931
Df11	55,32	115,074	,928
Df12	55,72	117,684	,932
Df14	54,97	115,112	,926
Df15	54,87	114,579	,925
Df16	55,23	116,577	,930
Df17	55,29	116,977	,930
Df18	55,12	114,904	,928

John Dewey yaklaşımı felsefe boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,933 'ten yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 12 John Dewey yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,937	15

John Dewey yaklaşımı felsefe boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,937 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 13 John Dewey yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Dp2	56,91	117,445	,932
Dp3	57,07	118,649	,932
Dp4	56,94	116,786	,931
Dp5	56,61	116,384	,928
Dp6	57,51	119,148	,936
Dp7	56,71	117,225	,929
Dp8	56,77	116,544	,929
Dp10	57,10	119,200	,933
Dp11	56,58	116,616	,928
Dp12	56,85	116,776	,930
Dp13	56,83	117,457	,929
Dp14	56,62	116,749	,928
Dp15.	56,61	116,224	,928
Dp16	56,82	117,828	,930
Dp17	56,53	118,160	,929

John Dewey yaklaşımı program boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,937 'den yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 14 Montessori yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,940	13

Montessori yaklaşımı felsefe boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,940 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 15 Montessori yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Mf1	45,88	113,353	,935
Mf4	45,88	112,058	,934
Mf5	46,35	116,712	,938

Mf7	45,74	110,699	,931
Mf8	45,99	112,249	,934
Mf13	45,78	112,349	,932
Mf14	46,43	114,388	,937
Mf15	45,73	112,855	,933
Mf16	46,46	114,961	,940
Mf17	46,45	115,187	,939
Mf18	45,84	112,683	,936
Mf19	46,04	113,173	,932
Mf20	45,68	111,999	,932

Montessori yaklaşımı felsefe boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,940 'tan yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 16 Montessori yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,921	18

Montessori yaklaşımı program boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,921 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 17 Montessori yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Mp1	56,97	171,388	,915
Mp2	57,63	173,625	,918
Mp3	57,41	172,597	,915
Mp4	58,06	175,895	,918
Mp5	57,59	172,384	,915
Mp6	57,27	172,181	,916
Mp7	58,21	173,181	,920
Mp8	56,83	169,612	,914
Mp9	57,88	174,310	,919
Mp10	58,29	173,984	,918
Mp11	57,80	175,211	,918
Mp12	57,53	173,639	,918
Mp13	58,27	174,004	,920
Mp14	57,02	171,329	,914
Mp15	57,27	173,212	,915
Mp16	57,68	176,412	,917
Mp17	57,21	173,326	,916
Mp18	56,99	170,974	,914

Montessori yaklaşımı program boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,921 'den yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 18 Waldorf yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,857	10

Waldorf yaklaşımı felsefe boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,857 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 19 Waldorf yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Wf1	30,65	52,053	,852
Wf2	30,47	50,622	,840
Wf3	30,73	51,052	,847
Wf4	30,86	49,691	,844
Wf5	30,11	50,274	,841
Wf6	31,70	49,087	,843
Wf7	30,25	51,429	,843
Wf9	30,96	49,596	,845
Wf10	31,49	49,789	,845
Wf11	30,38	49,294	,836

Waldorf yaklaşımı felsefe boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,857 'den yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 20 Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,874	9

Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,874 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 21 Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Rf1	29,48	39,576	,861
Rf2	28,91	39,197	,866
Rf3	28,82	37,938	,845
Rf4	28,88	37,836	,837
Rf5	29,90	39,336	,872
Rf6	29,00	37,790	,840
Rf7	29,02	38,087	,841
Rf8	28,69	37,961	,841
Rf9	29,91	40,112	,869

Reggio Emilia yaklaşımı felsefe boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,874 ‘ten yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 22 Reggio Emilia yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizi tablosu

Cronbach's Alpha	N
,845	7

Reggio Emilia yaklaşımı Program boyutunu içeren faktörde Alpha değeri 0,845 bulunmuştur. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir

Tablo 23 Reggio Emilia yaklaşımı program boyutu güvenilirlik analizinde soruların tutarlılığı

	Madde silindiğinde ortalama	Madde silindiğinde Varyans	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Rp2	15,98	27,755	,820
Rp3	15,45	30,147	,839
Rp6	15,25	28,537	,824
Rp9	15,69	27,908	,818
Rp10	15,06	29,483	,837
Rp11	16,05	26,255	,800
Rp12	15,56	29,055	,825

Reggio Emilia yaklaşımı program boyutunda güvenilirlik analizi sonucu soruların tutarlılığına bakıldığında açıklanan değerlerin hiçbiri 0,845 ‘ten yüksek değildir. Bu da faktör altında toplanan soruların tutarlı olduğunu göstermektedir

Tablo 24. Kurum Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	kurum	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Mf	resmi	179	3,3399	,71321	,05331
	özel	357	3,4308	,79955	,04232
Rf	resmi	179	3,8007	,62806	,04694
	özel	357	3,5770	,81572	,04317
Wf	resmi	179	3,6872	,72971	,05454
	özel	357	3,5406	,79779	,04222
Df	resmi	179	4,0509	,74995	,05605
	özel	357	3,9365	,78009	,04129
Dp	resmi	179	3,7779	,76095	,05688
	özel	357	3,9430	,71856	,03803
Wp	resmi	179	3,0995	,92625	,06923
	özel	357	3,1022	,92713	,04907
Rp	resmi	179	3,4284	,78436	,05863
	özel	357	3,3850	,82704	,04377
Mp	resmi	179	3,3712	,73168	,05469
	özel	357	3,3982	,78556	,04158

Tablo 24’te kurum değişkenine göre öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Kurum Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları

Faktör		F	t	Serbestlik derecesi	Sig. (2-tailed)
Mf	Varyanslar eşitse	,093	-1,285	534	,199
	Varyanslar eşit değilse		-1,335	394,657	,183
Rf	Varyanslar eşitse	3,741	3,221	534	,001
	Varyanslar eşit değilse		3,508	446,672	,000
Wf	Varyanslar eşitse	1,327	2,062	534	,040
	Varyanslar eşit değilse		2,124	385,975	,034
Df	Varyanslar eşitse	,001	1,622	534	,105
	Varyanslar eşit değilse		1,643	369,196	,101
Dp	Varyanslar eşitse	,025	-2,460	534	,014
	Varyanslar eşit değilse		-2,414	338,880	,016
Wp	Varyanslar eşitse	,141	-,032	534	,975
	Varyanslar eşit değilse		-,032	356,745	,975
Rp	Varyanslar eşitse	,584	,583	534	,560
	Varyanslar eşit değilse		,594	373,701	,553
Mp	Varyanslar eşitse	,504	-,384	534	,701
	Varyanslar eşit değilse		-,393	379,786	,694

Tablo 25’te görüldüğü üzere resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenler arasında yapılan bağımsız gruplar T-testine göre öğretmenlerin Reggio Emilia’nın ve Waldorf’un felsefe boyutu ve John Dewey’nin program boyutundaki sorulara verdiği cevaplar arasında $p < .05$ düzeyine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Tablo 26. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Öğrenim durumu	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Mf	Lise	259	3,4680	,79187	,04920
	Önlisans	64	3,3930	,75812	,09477
	Lisans	185	3,3062	,76774	,05645
	Lisans üstü	30	3,4300	,58466	,10674
	Toplam	538	3,4013	,77099	,03324
Rf	Lise	259	3,5710	,83644	,05197
	Önlisans	64	3,5608	,78852	,09856
	Lisans	185	3,7447	,64439	,04738
	Lisans üstü	30	3,8926	,77338	,14120
	Toplam	538	3,6475	,77071	,03323
Wf	Lise	259	3,5340	,74418	,04624
	Önlisans	64	3,4406	,83147	,10393
	Lisans	185	3,6768	,78418	,05765
	Lisans üstü	30	3,8300	,81628	,14903
	Toplam	538	3,5885	,77708	,03350
Df	Lise	259	3,9142	,77807	,04835
	Önlisans	64	3,8646	,81865	,10233
	Lisans	185	4,0766	,70869	,05210
	Lisans üstü	30	4,1130	,89753	,16386
	Toplam	538	3,9752	,77002	,03320
Dp	Lise	259	3,8889	,79465	,04938
	Önlisans	64	3,9182	,57641	,07205
	Lisans	185	3,9135	,66625	,04898
	Lisans üstü	30	3,6490	,88949	,16240
	Toplam	538	3,8875	,73533	,03170
Wp	Lise	259	3,0772	,97445	,06055
	Önlisans	64	3,3110	,85899	,10737
	Lisans	185	3,0770	,86389	,06351
	Lisans üstü	30	3,0063	,95825	,17495
	Toplam	538	3,1010	,92429	,03985
Rp	Lise	259	3,3439	,85903	,05338
	Önlisans	64	3,5010	,81547	,10193
	Lisans	185	3,4514	,75155	,05526
	Lisans üstü	30	3,3604	,74706	,13639
	Toplam	538	3,4004	,81238	,03502
Mp	Lise	259	3,3496	,80828	,05022
	Önlisans	64	3,4002	,81872	,10234
	Lisans	185	3,4634	,67531	,04965
	Lisans üstü	30	3,1815	,88840	,16220
	Toplam	538	3,3854	,77231	,03330

Tablo 26’da mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir. Buradaki fark Anova yapılabilmesi için grupların varyanslarının homojen yani eşit olması şartı aranır. (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, s:124)

Tablo 27. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları

Faktör	Levene Statistic	Serbestlik derecesi1	Serbestlik derecesi2	Sig.
Mf	,822	3	534	,482
Rf	2,332	3	534	,073
Wf	,235	3	534	,872
Df	,767	3	534	,513
Dp	1,425	3	534	,234
Wp	1,213	3	534	,304
Rp	2,336	3	534	,073
Mp	3,174	3	534	,024

Varyans analizi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Levene Testi'nden yararlanılmıştır. Tablo 27 incelendiğinde varyansların eşit olduğu görülmektedir. Mezuniyet değişkenine göre gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 28. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

Faktör		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalamaların karesi	F	Sig.
Mf	İlişkisiz gruplar	2,852	3	,951	1,605	,187
	İlişkili gruplar	316,357	534	,592		
	Toplam	319,209	537			
Rf	İlişkisiz gruplar	5,549	3	1,850	3,151	,025
	İlişkili gruplar	313,426	534	,587		
	Toplam	318,974	537			
Wf	İlişkisiz gruplar	5,360	3	1,787	2,992	,031
	İlişkili gruplar	318,908	534	,597		
	Toplam	324,269	537			
Df	İlişkisiz gruplar	4,217	3	1,406	2,389	,068
	İlişkili gruplar	314,187	534	,588		
	Toplam	318,404	537			
Dp	İlişkisiz gruplar	1,892	3	,631	1,168	,321
	İlişkili gruplar	288,471	534	,540		
	Toplam	290,363	537			
Wp	İlişkisiz gruplar	3,345	3	1,115	1,307	,271
	İlişkili gruplar	455,420	534	,853		
	Toplam	458,765	537			
Rp	İlişkisiz gruplar	2,003	3	,668	1,012	,387
	İlişkili gruplar	352,395	534	,660		
	Toplam	354,398	537			
Mp	İlişkisiz gruplar	2,717	3	,906	1,523	,208
	İlişkili gruplar	317,585	534	,595		
	Toplam	320,302	537			

Tablo 28 incelendiğinde mezuniyet değişkenine göre yapılan Anova analizinde Waldorf ve Reggio Emilia felsefe boyutunda * $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu durumlarda ($p < .05$), farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırmalarda post-hoc olarak LSD testinden yararlanılmıştır.

Tablo 29. Mezuniyet Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

Faktör	(I) mezuniyet	(J) mezuniyet	Ortalamalar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.
Mf	Lise	Önlisans	,07498	,10744	,486
		Lisans	,16174(*)	,07409	,029
		Lisans üstü	,03795	,14844	,798
	Önlisans	Lise	-,07498	,10744	,486
		Lisans	,08675	,11162	,437
		Lisans üstü	-,03703	,17031	,828
	Lisans	Lise	-,16174(*)	,07409	,029
		Önlisans	-,08675	,11162	,437
		Lisans üstü	-,12378	,15149	,414
	Lisans üstü	Lise	-,03795	,14844	,798
		Önlisans	,03703	,17031	,828
		Lisans	,12378	,15149	,414
Rf	Lise	Önlisans	,01024	,10694	,924
		Lisans	-,17375(*)	,07375	,019
		Lisans üstü	-,32159(*)	,14775	,030
	Önlisans	Lise	-,01024	,10694	,924
		Lisans	-,18398	,11110	,098
		Lisans üstü	-,33183	,16952	,051
	Lisans	Lise	,17375(*)	,07375	,019
		Önlisans	,18398	,11110	,098
		Lisans üstü	-,14785	,15079	,327
	Lisans üstü	Lise	,32159(*)	,14775	,030
		Önlisans	,33183	,16952	,051
		Lisans	,14785	,15079	,327
Wf	Lise	Önlisans	,09335	,10788	,387
		Lisans	-,14278	,07439	,055
		Lisans üstü	-,29602(*)	,14904	,048
	Önlisans	Lise	-,09335	,10788	,387
		Lisans	-,23613(*)	,11207	,036
		Lisans üstü	-,38938(*)	,17099	,023
	Lisans	Lise	,14278	,07439	,055
		Önlisans	,23613(*)	,11207	,036
		Lisans üstü	-,15324	,15210	,314
	Lisans üstü	Lise	,29602(*)	,14904	,048
		Önlisans	,38938(*)	,17099	,023
		Lisans	,15324	,15210	,314
Df	Lise	Önlisans	,04962	,10707	,643
		Lisans	-,16238(*)	,07384	,028
		Lisans üstü	-,19876	,14793	,180
Önlisans	Lise	-,04962	,10707	,643	

		Lisans	-,21199	,11124	,057
		Lisans üstü	-,24838	,16972	,144
	lisans	Lise	,16238(*)	,07384	,028
		Önlisans	,21199	,11124	,057
		Lisans üstü	-,03639	,15097	,810
	Lisans üstü	Lise	,19876	,14793	,180
		Önlisans	,24838	,16972	,144
		Lisans	,03639	,15097	,810
Dp	Lise	Önlisans	-,02926	,10260	,776
		Lisans	-,02457	,07075	,728
		Lisans üstü	,23992	,14175	,091
	Önlisans	lise	,02926	,10260	,776
		lisans	,00469	,10659	,965
		Lisans üstü	,26918	,16263	,098
	Lisans	Lise	,02457	,07075	,728
		Önlisans	-,00469	,10659	,965
		Lisans üstü	,26449	,14466	,068
	Lisans üstü	Lise	-,23992	,14175	,091
		Önlisans	-,26918	,16263	,098
		Lisans	-,26449	,14466	,068
Wp	Lise	Önlisans	-,23379	,12891	,070
		Lisans	,00026	,08890	,998
		Lisans üstü	,07087	,17810	,691
	Önlisans	Lise	,23379	,12891	,070
		Lisans	,23405	,13392	,081
		Lisans üstü	,30466	,20434	,137
	Lisans	Lise	-,00026	,08890	,998
		Önlisans	-,23405	,13392	,081
		Lisans üstü	,07061	,18176	,698
	Lisans üstü	Lise	-,07087	,17810	,691
		Önlisans	-,30466	,20434	,137
		Lisans	-,07061	,18176	,698
Rp	Lise	Önlisans	-,15711	,11340	,166
		Lisans	-,10748	,07820	,170
		Lisans üstü	-,01655	,15667	,916
	Önlisans	Lise	,15711	,11340	,166
		Lisans	,04963	,11781	,674
		Lisans üstü	,14056	,17975	,435
	Lisans	Lise	,10748	,07820	,170
		Önlisans	-,04963	,11781	,674
		Lisans üstü	,09093	,15989	,570
	Lisans üstü	Lise	,01655	,15667	,916
		Önlisans	-,14056	,17975	,435
		Lisans	-,09093	,15989	,570
Mp	Lise	Önlisans	-,05054	,10765	,639
		Lisans	-,11373	,07424	,126
		Lisans üstü	,16815	,14873	,259
	Önlisans	Lise	,05054	,10765	,639
		Lisans	-,06319	,11184	,572
		Lisans üstü	,21869	,17064	,201
	Lisans	Lise	,11373	,07424	,126
		Önlisans	,06319	,11184	,572
		Lisans üstü	,28188	,15179	,064
	Lisans üstü	Lise	-,16815	,14873	,259
		Önlisans	-,21869	,17064	,201
		Lisans	-,28188	,15179	,064

Tablo 29 İncelendiğinde Montessori felsefe boyutunda lise ile lisans mezunları arasında Reggio Emilia felsefe boyutunda lise mezunları ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında , Waldorf felsefe boyutunda lise ile lisansüstü mezunları; önlisans ile lisans ve lisans üstü mezunları arasında, John Dewey'nin felsefe boyutunda lise ile lisans mezunları arasında $p<.05$ düzeyinde, anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 30. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Çalışma Süresi	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Mf	1-5	299	3,4102	,77581	,04487
	6-10	129	3,4163	,69107	,06085
	11-15	63	3,4056	,89799	,11314
	16 +	47	3,2979	,78248	,11414
	Toplam	538	3,4013	,77099	,03324
Rf	1-5	299	3,6329	,80318	,04645
	6-10	129	3,6167	,74341	,06545
	11-15	63	3,6878	,73618	,09275
	16 +	47	3,7707	,68195	,09947
	Toplam	538	3,6475	,77071	,03323
Wf	1-5	299	3,6552	,74419	,04304
	6-10	129	3,4550	,84317	,07424
	11-15	63	3,5524	,76619	,09653
	16 +	47	3,5787	,78184	,11404
	Toplam	538	3,5885	,77708	,03350
Df	1-5	299	3,9946	,72896	,04216
	6-10	129	3,9289	,80331	,07073
	11-15	63	3,9921	,80395	,10129
	16 +	47	3,9563	,89633	,13074
	Toplam	538	3,9752	,77002	,03320
Dp	1-5	299	3,8310	,79548	,04600
	6-10	129	3,8751	,72809	,06410
	11-15	63	4,0654	,49769	,06270
	16 +	47	4,0426	,56110	,08184
	Toplam	538	3,8875	,73533	,03170
Wp	1-5	299	3,0417	,94324	,05455
	6-10	129	3,0089	,94448	,08316
	11-15	63	3,2857	,71623	,09024
	16 +	47	3,4833	,89059	,12991
	Toplam	538	3,1010	,92429	,03985
Rp	1-5	299	3,3094	,86381	,04996
	6-10	129	3,4084	,79875	,07033
	11-15	63	3,5387	,55601	,07005
	16 +	47	3,7726	,67572	,09856
	Toplam	538	3,4004	,81238	,03502
Mp	1-5	299	3,3532	,80258	,04641
	6-10	129	3,3790	,68284	,06012
	11-15	63	3,4638	,69016	,08695
	16 +	47	3,5024	,90638	,13221
	Toplam	538	3,3854	,77231	,03330

Tablo 30’da çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları

Faktör	Levene Statistic	Serbestlik derecesi 1	Serbestlik derecesi 2	Sig.
Mf	,773	3	534	,510
Rf	,307	3	534	,821
Wf	,355	3	534	,785
Df	,521	3	534	,668
Dp	2,089	3	534	,101
Wp	1,411	3	534	,239
Rp	5,995	3	534	,001
Mp	2,209	3	534	,086

Varyans analizi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Levene Testi’nden yararlanılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde varyansların eşit olduğu görülmektedir. Çalışma süresi değişkenine göre gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır

Tablo 32. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

Faktör		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalamaların karesi	F	Sig.
Mf	İlişkisiz gruplar	,557	3	,186	,311	,818
	İlişkili gruplar	318,653	534	,597		
	Toplam	319,209	537			
Rf	İlişkisiz gruplar	1,002	3	,334	,561	,641
	İlişkili gruplar	317,972	534	,595		
	Toplam	318,974	537			
Wf	İlişkisiz gruplar	3,714	3	1,238	2,062	,104
	İlişkili gruplar	320,555	534	,600		
	Toplam	324,269	537			
Df	İlişkisiz gruplar	,423	3	,141	,237	,871
	İlişkili gruplar	317,981	534	,595		
	Toplam	318,404	537			
Dp	İlişkisiz gruplar	4,097	3	1,366	2,548	,055
	İlişkili gruplar	286,266	534	,536		
	Toplam	290,363	537			
Wp	İlişkisiz gruplar	11,164	3	3,721	4,440	,004
	İlişkili gruplar	447,601	534	,838		
	Toplam	458,765	537			
Rp	İlişkisiz gruplar	10,202	3	3,401	5,276	,001
	İlişkili gruplar	344,196	534	,645		
	Toplam	354,398	537			
Mp	İlişkisiz gruplar	1,346	3	,449	,751	,522
	İlişkili gruplar	318,956	534	,597		
	Toplam	320,302	537			

Tablo 32 incelendiğinde çalışma süresi değişkenine göre yapılan Anova analizinde Waldorf yaklaşımının ve Reggio Emilia yaklaşımının program boyutunda * $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu durumlarda ($p > 0.05$), farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırmalarda post-hoc olarak LSD testinden yararlanılmıştır

Tablo 33. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

Faktör	(I) csüre	(J) csüre	Ortalamalar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.
Mf	1-5	6-10	-,00608	,08137	,940
		11-15	,00465	,10709	,965
		16 +	,11233	,12121	,354
	6-10	1-5	,00608	,08137	,940
		11-15	,01072	,11873	,928
		16 +	,11841	,13161	,369
	11-15	1-5	-,00465	,10709	,965
		6-10	-,01072	,11873	,928
		16 +	,10768	,14889	,470
	16 +	1-5	-,11233	,12121	,354
		6-10	-,11841	,13161	,369
		11-15	-,10768	,14889	,470
Rf	1-5	6-10	,01614	,08129	,843
		11-15	-,05498	,10697	,607
		16 +	-,13784	,12108	,255
	6-10	1-5	-,01614	,08129	,843
		11-15	-,07112	,11861	,549
		16 +	-,15398	,13147	,242
	11-15	1-5	,05498	,10697	,607
		6-10	,07112	,11861	,549
		16 +	-,08285	,14873	,578
	16 +	1-5	,13784	,12108	,255
		6-10	,15398	,13147	,242
		11-15	,08285	,14873	,578
Wf	1-5	6-10	,20015(*)	,08162	,015
		11-15	,10280	,10741	,339
		16 +	,07646	,12157	,530
	6-10	1-5	-,20015(*)	,08162	,015
		11-15	-,09734	,11909	,414
		16 +	-,12368	,13201	,349
	11-15	1-5	-,10280	,10741	,339
		6-10	,09734	,11909	,414
		16 +	-,02634	,14933	,860
	16 +	1-5	-,07646	,12157	,530
		6-10	,12368	,13201	,349
		11-15	,02634	,14933	,860

Tablo 33 İncelendiğinde Waldorf yaklaşımı felsefe boyutunda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler arasında; John Dewey yaklaşımının program boyutunda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler; Waldorf yaklaşımı program boyutunda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile 11-15 ve 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler; Reggio Emilia yaklaşımının program boyutunda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ; 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında $p < .05$ düzeyinde, anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 34. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Mf	20-	66	3,4417	,70430	,08669
	21-25	200	3,4625	,74538	,05271
	26-30	132	3,3515	,74871	,06517
	31-35	74	3,3601	,92233	,10722
	36-40	32	3,3344	,81887	,14476
	40+	34	3,3088	,74544	,12784
	Toplam	538	3,4013	,77099	,03324
Rf	20-	66	3,6162	,78402	,09651
	21-25	200	3,6456	,76603	,05417
	26-30	132	3,6549	,79584	,06927
	31-35	74	3,5435	,82116	,09546
	36-40	32	3,7257	,76668	,13553
	40+	34	3,8431	,53540	,09182
	Toplam	538	3,6475	,77071	,03323
Wf	20-	66	3,5333	,80122	,09862
	21-25	200	3,6970	,67436	,04768
	26-30	132	3,5409	,85498	,07442
	31-35	74	3,4270	,86362	,10039
	36-40	32	3,4938	,76998	,13611
	40+	34	3,6824	,74038	,12697
	Toplam	538	3,5885	,77708	,03350
Df	20-	66	3,9621	,68070	,08379
	21-25	200	4,0217	,70986	,05019
	26-30	132	3,9402	,83872	,07300
	31-35	74	3,8739	,86484	,10054
	36-40	32	3,9115	,91318	,16143
	40+	34	4,1438	,62632	,10741
	Toplam	538	3,9752	,77002	,03320
Dp	20-	66	3,8520	,92407	,11374
	21-25	200	3,8091	,77323	,05468

	26-30	132	3,9358	,66834	,05817
	31-35	74	3,8903	,72079	,08379
	36-40	32	4,0037	,58384	,10321
	40+	34	4,1142	,39205	,06724
	Toplam	538	3,8875	,73533	,03170
Wp	20-	66	2,9603	1,05719	,13013
	21-25	200	2,9817	,93539	,06614
	26-30	132	3,1703	,88672	,07718
	31-35	74	3,2001	,85953	,09992
	36-40	32	3,2098	,84631	,14961
	40+	34	3,4888	,81383	,13957
	Toplam	538	3,1010	,92429	,03985
Rp	20-	66	3,1761	1,00395	,12358
	21-25	200	3,3038	,86089	,06087
	26-30	132	3,4631	,73054	,06359
	31-35	74	3,5127	,66972	,07785
	36-40	32	3,4941	,73083	,12919
	40+	34	3,8290	,52276	,08965
	Toplam	538	3,4004	,81238	,03502
Mp	20-	66	3,3249	,92585	,11396
	21-25	200	3,3317	,73230	,05178
	26-30	132	3,3636	,74840	,06514
	31-35	74	3,5308	,72232	,08397
	36-40	32	3,3681	,88290	,15608
	40+	34	3,6029	,74223	,12729
	Toplam	538	3,3854	,77231	,03330

Tablo 34’te yaş değişkenine göre öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Levene Testi Sonuçları

Faktör	Levene Statistic	Serbestlik derecesi 1	Serbestlik derecesi 2	Sig.
Mf	,692	5	532	,630
Rf	,425	5	532	,831
Wf	1,211	5	532	,303
Df	,774	5	532	,569
Dp	1,535	5	532	,177
Wp	1,182	5	532	,317
Rp	5,592	5	532	,000
Mp	1,547	5	532	,173

Tablo 35 incelendiğinde varyansların eşit olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu durumlarda ($p>0.05$), farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırmalarda post-hoc olarak LSD testinden yararlanılmıştır

Tablo 36. Yaş Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

Faktör		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalamaların karesi	F	Sig.
Mf	İlişkisiz gruplar	1,743	5	,349	,584	,712
	İlişkili Gruplar	317,466	532	,597		
	Toplam	319,209	537			
Rf	İlişkisiz gruplar	2,369	5	,474	,796	,553
	İlişkili Gruplar	316,605	532	,595		
	Toplam	318,974	537			
Wf	İlişkisiz gruplar	5,370	5	1,074	1,792	,113
	İlişkili Gruplar	318,898	532	,599		
	Toplam	324,269	537			
Df	İlişkisiz gruplar	2,461	5	,492	,829	,530
	İlişkili Gruplar	315,943	532	,594		
	Toplam	318,404	537			
Dp	İlişkisiz gruplar	3,800	5	,760	1,411	,219
	İlişkili Gruplar	286,563	532	,539		
	Toplam	290,363	537			
Wp	İlişkisiz gruplar	11,007	5	2,201	2,616	,024
	İlişkili Gruplar	447,758	532	,842		
	Toplam	458,765	537			
Rp	İlişkisiz gruplar	13,167	5	2,633	4,106	,001
	İlişkili Gruplar	341,231	532	,641		
	Toplam	354,398	537			
Mp	İlişkisiz gruplar	4,064	5	,813	1,367	,235
	İlişkili Gruplar	316,238	532	,594		
	Toplam	320,302	537			

Tablo 36 incelendiğinde yaş değişkenine göre yapılan Anova analizinde Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının program boyutunda $**p<.05$ düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 37. Yaş Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

	(I) yas	(J) yas	Ortalamalar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.
Mf	20-	21-25	-,02083	,10966	,849
		26-30	,09015	,11646	,439
		31-35	,08153	,13079	,533
		36-40	,10729	,16640	,519
		40+	,13284	,16307	,416

	21-25	20-	,02083	,10966	,849
		26-30	,11098	,08663	,201
		31-35	,10236	,10511	,331
		36-40	,12813	,14708	,384
		40+	,15368	,14330	,284
	26-30	20-	-,09015	,11646	,439
		21-25	-,11098	,08663	,201
		31-35	-,00862	,11218	,939
		36-40	,01714	,15221	,910
		40+	,04269	,14857	,774
	31-35	20-	-,08153	,13079	,533
		21-25	-,10236	,10511	,331
		26-30	,00862	,11218	,939
		36-40	,02576	,16344	,875
		40+	,05131	,16005	,749
	36-40	20-	-,10729	,16640	,519
		21-25	-,12813	,14708	,384
		26-30	-,01714	,15221	,910
		31-35	-,02576	,16344	,875
		40+	,02555	,19026	,893
	40+	20-	-,13284	,16307	,416
		21-25	-,15368	,14330	,284
		26-30	-,04269	,14857	,774
		31-35	-,05131	,16005	,749
		36-40	-,02555	,19026	,893
Rf	20-	21-25	-,02939	,10951	,788
		26-30	-,03872	,11630	,739
		31-35	,07262	,13061	,578
		36-40	-,10953	,16618	,510
		40+	-,22698	,16285	,164
	21-25	20-	,02939	,10951	,788
		26-30	-,00933	,08651	,914
		31-35	,10201	,10497	,332
		36-40	-,08014	,14688	,586
		40+	-,19758	,14311	,168
	26-30	20-	,03872	,11630	,739
		21-25	,00933	,08651	,914
		31-35	,11134	,11203	,321
		36-40	-,07081	,15201	,642
		40+	-,18826	,14836	,205
	31-35	20-	-,07262	,13061	,578
		21-25	-,10201	,10497	,332
		26-30	-,11134	,11203	,321
		36-40	-,18215	,16322	,265
		40+	-,29959	,15983	,061
	36-40	20-	,10953	,16618	,510
		21-25	,08014	,14688	,586
		26-30	,07081	,15201	,642
		31-35	,18215	,16322	,265
		40+	-,11744	,19000	,537
	40+	20-	,22698	,16285	,164
		21-25	,19758	,14311	,168
		26-30	,18826	,14836	,205
		31-35	,29959	,15983	,061
		36-40	,11744	,19000	,537
Wf	20-	21-25	-,16367	,10991	,137
		26-30	-,00758	,11672	,948
		31-35	,10631	,13108	,418

	(I) yas	(J) yas	Ortalamlar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.
Df	21-25	36-40	,03958	,16678	,812
		40+	-,14902	,16344	,362
		20-	,16367	,10991	,137
		26-30	,15609	,08682	,073
		31-35	,26997(*)	,10535	,011
	26-30	36-40	,20325	,14741	,169
		40+	,01465	,14362	,919
		20-	,00758	,11672	,948
		21-25	-,15609	,08682	,073
		31-35	,11388	,11243	,312
	31-35	36-40	,04716	,15256	,757
		40+	-,14144	,14890	,343
		20-	-,10631	,13108	,418
		21-25	-,26997(*)	,10535	,011
		26-30	-,11388	,11243	,312
	36-40	36-40	-,06672	,16381	,684
		40+	-,25533	,16041	,112
		20-	-,03958	,16678	,812
		21-25	-,20325	,14741	,169
		26-30	-,04716	,15256	,757
	40+	31-35	,06672	,16381	,684
		40+	-,18860	,19069	,323
		20-	,14902	,16344	,362
		21-25	-,01465	,14362	,919
		26-30	,14144	,14890	,343
	20-	31-35	,25533	,16041	,112
		36-40	,18860	,19069	,323
		21-25	-,05955	,10940	,586
		26-30	,02189	,11618	,851
		31-35	,08825	,13047	,499
	21-25	36-40	,05066	,16600	,760
		40+	-,18167	,16268	,265
		20-	,05955	,10940	,586
		26-30	,08143	,08642	,346
		31-35	,14779	,10486	,159
	26-30	36-40	,11021	,14672	,453
		40+	-,12212	,14296	,393
		20-	-,02189	,11618	,851
		21-25	-,08143	,08642	,346
		31-35	,06636	,11191	,553
	31-35	36-40	,02878	,15185	,850
		40+	-,20356	,14821	,170
		20-	-,08825	,13047	,499
		21-25	-,14779	,10486	,159
		26-30	-,06636	,11191	,553
	36-40	36-40	-,03758	,16305	,818
		40+	-,26992	,15966	,092
		20-	-,05066	,16600	,760
21-25		-,11021	,14672	,453	
26-30		-,02878	,15185	,850	
40+	31-35	,03758	,16305	,818	
	40+	-,23233	,18980	,221	
	20-	,18167	,16268	,265	
	21-25	,12212	,14296	,393	
	26-30	,20356	,14821	,170	
		31-35	,26992	,15966	,092

	(I) yas	(J) yas	Ortalamlar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.	
Dp	20-	36-40	,23233	,18980	,221	
		21-25	,04293	,10419	,680	
		26-30	-,08378	,11064	,449	
		31-35	-,03825	,12426	,758	
		36-40	-,15163	,15810	,338	
	21-25	40+	-,26214	,15493	,091	
		20-	-,04293	,10419	,680	
		26-30	-,12671	,08230	,124	
		31-35	-,08118	,09986	,417	
		36-40	-,19456	,13974	,164	
	26-30	40+	-,30507(*)	,13615	,025	
		20-	,08378	,11064	,449	
		21-25	,12671	,08230	,124	
		31-35	,04553	,10658	,669	
		36-40	-,06785	,14462	,639	
	31-35	40+	-,17836	,14115	,207	
		20-	,03825	,12426	,758	
		21-25	,08118	,09986	,417	
		26-30	-,04553	,10658	,669	
		36-40	-,11337	,15528	,466	
	36-40	6	-,22388	,15206	,142	
		20-	,15163	,15810	,338	
		21-25	,19456	,13974	,164	
		26-30	,06785	,14462	,639	
		31-35	,11337	,15528	,466	
	40+	40+	-,11051	,18076	,541	
		20-	,26214	,15493	,091	
		21-25	,30507(*)	,13615	,025	
		26-30	,17836	,14115	,207	
		31-35	,22388	,15206	,142	
	Wp	20-	36-40	,11051	,18076	,541
			21-25	-,02135	,13023	,870
26-30			-,20996	,13831	,130	
31-35			-,23981	,15533	,123	
36-40			-,24950	,19762	,207	
21-25		40+	-,52848(*)	,19367	,007	
		20-	,02135	,13023	,870	
		26-30	-,18861	,10288	,067	
		31-35	-,21846	,12483	,081	
		36-40	-,22815	,17467	,192	
26-30		6	-,50713(*)	,17018	,003	
		20-	,20996	,13831	,130	
		21-25	,18861	,10288	,067	
		31-35	-,02985	,13323	,823	
		36-40	-,03955	,18077	,827	
31-35		40+	-,31852	,17644	,072	
		20-	,23981	,15533	,123	
		21-25	,21846	,12483	,081	
		26-30	,02985	,13323	,823	
		36-40	-,00969	,19410	,960	
36-40		40+	-,28867	,19007	,129	
		20-	,24950	,19762	,207	
		21-25	,22815	,17467	,192	
		26-30	,03955	,18077	,827	
		31-35	,00969	,19410	,960	
			40+	-,27897	,22596	,218

	(I) yas	(J) yas	Ortalamlar farkı (I-J)	Standart hata	Sig.
Rp	40+	20-	,52848(*)	,19367	,007
		21-25	,50713(*)	,17018	,003
		26-30	,31852	,17644	,072
		31-35	,28867	,19007	,129
		36-40	,27897	,22596	,218
	20-	21-25	-,12761	,11369	,262
		26-30	-,28693(*)	,12074	,018
		31-35	-,33653(*)	,13560	,013
		36-40	-,31800	,17252	,066
		40+	-,65291(*)	,16907	,000
	21-25	20-	,12761	,11369	,262
		26-30	-,15932	,08981	,077
		31-35	-,20892	,10897	,056
		36-40	-,19039	,15248	,212
		40+	-,52529(*)	,14857	,000
	26-30	20-	,28693(*)	,12074	,018
		21-25	,15932	,08981	,077
		31-35	-,04960	,11631	,670
		36-40	-,03107	,15781	,844
		6	-,36598(*)	,15403	,018
	31-35	20-	,33653(*)	,13560	,013
		21-25	,20892	,10897	,056
		26-30	,04960	,11631	,670
		36-40	,01853	,16945	,913
40+		-,31638	,16593	,057	
36-40	20-	,31800	,17252	,066	
	21-25	,19039	,15248	,212	
	26-30	,03107	,15781	,844	
	31-35	-,01853	,16945	,913	
	40+	-,33490	,19725	,090	
Mp	40+	20-	,65291(*)	,16907	,000
		21-25	,52529(*)	,14857	,000
		26-30	,36598(*)	,15403	,018
		31-35	,31638	,16593	,057
		36-40	,33490	,19725	,090
	20-	21-25	-,00675	,10945	,951
		26-30	-,03872	,11623	,739
		31-35	-,20586	,13054	,115
		36-40	-,04314	,16608	,795
		40+	-,27803	,16276	,088
	21-25	20-	,00675	,10945	,951
		26-30	-,03197	,08646	,712
		31-35	-,19911	,10490	,058
		36-40	-,03639	,14679	,804
		40+	-,27127	,14302	,058
	26-30	20-	,03872	,11623	,739
		21-25	,03197	,08646	,712
		31-35	-,16714	,11196	,136
		36-40	-,00442	,15192	,977
		40+	-,23930	,14828	,107
	31-35	20-	,20586	,13054	,115
		21-25	,19911	,10490	,058
		26-30	,16714	,11196	,136
		36-40	,16273	,16312	,319
40+		-,07216	,15974	,652	
36-40	20-	,04314	,16608	,795	

	21-25	,03639	,14679	,804
	26-30	,00442	,15192	,977
	31-35	-,16273	,16312	,319
	40+	-,23489	,18989	,217
40+	20-	,27803	,16276	,088
	21-25	,27127	,14302	,058
	26-30	,23930	,14828	,107
	31-35	,07216	,15974	,652
	36-40	,23489	,18989	,217

Tablo 37 incelendiğinde Waldorf yaklaşımı felsefe boyutunda 21-25yaş ile 31-35 yaş öğretmenler; John Dewey program boyutunda 21-25 yaş ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında; Waldorf program boyutunda 20 yaş ve altı öğretmenler ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler ve 21-25 yaş ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler; Reggio Emilia program boyutunda 20 yaş ve altı öğretmenler ile 26-30 yaş,31-35 yaş, 40 yaş ve üzeri öğretmenler ve 40 yaş ve üzeri öğretmenler ile 26-30 yaş ve 21-25 yaş arası öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde, anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Sonuç ve Tartışma

Çoban'a(2004) göre bireylerin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri, onların benimsedikleri eğitim felsefelerinin göstergesidir. Bu açıdan, “eğitim felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde etkinlikte bulunma, düşünme ve bir bakış tarzı olduğundan kendi başına bir görüş açısıdır”.

Öğretmenler, eğitimle ilgili kararlar alırken bilinçli ya da bilinçsizce sahip oldukları felsefi tercihlere, dolayısıyla da eğitim felsefesine göre davranmaktadırlar (Tekin, Üstün,2008).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim programları için hayati önem taşır, çünkü bir eğitim programı ancak hizmet verdiği toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiği ölçüde işlevseldir. Ve işlevsel olduğu müddetçe toplum tarafından benimsenip kabul edilir (Ülküer, 1986).

Bugüne kadar uygulanan erken çocukluk eğitimi programlarının 21. yüzyılın bilgi üretim sürecine uyum sağlayacak öğrenme koşullarını yerine getiremediği ve üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini çocuklara kazandırmadığı görüşü yaygındır. Eğitim sisteminde üzerinde önemle durulan temel beceriler olan okuma-yazma ve aritmetik alanlarında verilen alıştırmalar ve bağlam dışı akademik beceriler, ileriki yıllarda çocukta okuduğunu anlama, yazıyla ifade ve matematik kavramlarının kazanımında başarı sağlamamaktadır. Bu mevcut durumu istenilen eğitim kalitesine dönüştürmek için günümüzde şu ilkeler üzerinde durulmaktadır.

- Deneyimler yoluyla etkin öğrenme
 - temel becerilerin kazanılması yanı sıra 'anlam' geliştirmeye olanak veren kavramsal öğrenme,
 - anlamlı, bağlamsal öğrenme,
 - Etkileşimci ve birlikte öğrenme,
 - Geleneksel konular, temalarla ilişkili müfredat etkinlikleri uygulama
- (Sevinç, 2003, s:60-61).

Ölçeğe ilişkin bulgularda öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda faktör analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda öğretmenlerin eğitim felsefesi ve eğitim programları bölümlerine ilişkin verdiği cevaplar değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Buradan hareketle erken çocukluk eğitiminde istenilen kaliteye ulaşmak için öğretmenlere bu yaklaşımların felsefi temelleri ve bu temellerin eğitimde nasıl uygulamaya geçirilebileceği ile ilgili eğitim verilebilir. Ayrıca geliştirilecek yeni eğitim programları ve uygulamaya geçebilmesi için hazırlanan uygun ortam sayesinde erken çocukluk eğitiminin istenilen kaliteye ulaşması sağlanabilir.

Resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin yaklaşımlara ilişkin görüşleri John Dewey'nin program boyutunda, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımının felsefe boyutunda farklılık göstermektedir. Fakat John Dewey'nin felsefe, Reggio Emilia ve Waldorf'un program boyutlarında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda bakıldığında resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin benimsediği yaklaşımın niteliklerini uygulamalarına yansıtmadıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaklaşımların niteliklerini tam olarak bilmedikleri veya pratiğe yansıtamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca ülkemizde resmi ve özel kurumlara genel olarak bakıldığında idari yapı ve okul olanakları farklılık gösterdiği için öğretmenlerin zaman zaman uygulamalarını elsefi görüşleri doğrultusunda gerçekleştiremedikleri düşünülebilir.

Mezuniyet değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin verdiği yanıtlar Reggio Emilia ,Waldorf, John Dewey ve Montessori yaklaşımlarının felsefe boyutunda farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, matematiksel olarak en büyük lise mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ve yine incelendiğinde lise ve önlisans mezunları ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak lise mezunlarının bakış açılarının önlisans mezunları ile, lisans mezunlarının bakış açılarının lisansüstü mezunlar ile farklılık göstermediği düşünülebilir. Bunun sebebi olarak da lise ve önlisans eğitiminde felsefe ve teori derslerine lisans ve lisansüstü eğitimindeki kadar yer verilmemesi gösterilebilir.

Kandır, İnal ve Özbey'in yazdığı rapora göre yapılan araştırmalarda uygulamaya yönelik alınan bilgilerin lisans düzeyinde bile yeterliliği tartışılmakta iken, kız meslek lisesi mezunlarının okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapabilmeleri için en azından öğretim elemanlarının yeterli olduğu üniversitelere bağlı Meslek Yüksek Okullarının ilgili Bölümlerini bitirme koşulunun yürürlüğe girmesi sağlanabilir. Zira diğer alanlarda olduğu gibi okul öncesi eğitim alanında da şiddetle ara elemana gereksinim duyulmaktadır. Sadece bir öğretmenin gün boyunca 3-6 yaş grubu çocukları ile nitelikli bir şekilde iletişim ve etkileşimde bulunması, öğretmenin diğer sorumlulukları da dikkate alındığında güçleşmektedir. Bu bağlamda mesleki alt yapısı olan yardımcı öğretmenlerin sınıflarda görev alması sağlanabilir.

Barbour'a (1982)göre öğretmen eğitiminde teori ve uygulama birbirini tamamlamalı, öğretmen adayı bu çerçevede öğrenme- öğretim süreci içinde geçerli eğitim teorileri ile bağdaşan bir yaklaşım açısı meydana getirmelidir.

Çalışma süreleri incelendiğinde Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının program boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde matematiksel olarak 16 yıl ve üzerinde ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 1-5 ve 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark

görülmemiştir. Bu farklılığın görev süresi uzun olan öğretmenlerin aldığı eğitim ya da tecrübeleri doğrultusunda ortaya çıktığı düşünülebilir.

Gilstrap'a (1995) göre öğretmen teori ile uygulama arasında bir köprü kurulmasında deneyimlerini ortaya koymalı ve çocuğun gelişimine uygun olabilecek pratik modeller önerebilmeli, böylece programın daha gerçekçi ve fonksiyonel olmasında katkı sağlamalı.

Yaş değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımının program boyutunda anlamlı fark görülmektedir. Bu farklılık 20-30 yaş arası öğretmenler ve 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında belirlenmiştir. Bu doğrultuda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin yaklaşıma bakış açıları diğer yaş gruplarına oranla farklılık göstermektedir. Farklılığın sebebi mezuniyet değişkeni sonuçlarına bakılarak değerlendirildiğinde 20-30 yaş aralığındaki öğretmenleri oluşturan grup daha çok lise ve önlisans mezunlarıdır. İki analizin bu anlamda aynı noktada benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Bütün analizler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim yaklaşımlarını ile ilgili düşünceleri kurum, yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Ülkemizde bulunan okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde yönetim, okul imkanları ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin birbirinden farklı olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda demografik değişkenlere göre sonuçların değiştiği söylenebilir.

5.2 Öneriler

Günümüzde okul öncesi eğitimin niteliklerini belirleyen ve eğitimin kalitesini etkileyen öğretmenler ve eğitim programları, okul öncesi eğitimin gelişmesi yönünde en büyük paya sahip. Buradan hareketle çocuğun gelişiminde farklı yaklaşımların içeriğinde öğretmen davranışları ve farklı eğitim programları önemli bir yere sahiptir.

Her bir yaklaşım birebir eğitim sistemimizle örtüşmese de belirli alanlarda yakınlık gösterebilmektedir. Bu araştırmada getirilebilecek öneriler şunlar olabilir:

- Okul öncesi eğitim yaklaşımları incelenerek eğitim sistemimize katkı sağlayabilecek yönleri üzerinde durulmalıdır.
- Öğretmenler eğitim yaklaşımları hakkında bilgilendirilerek kendi sistemlerinde bu yaklaşımlardan faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Her bir yaklaşımın farklı özellikleri ve nitelikleri olduğu için herhangi birinden farklı bir alanda faydalanılabileceği göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda eğitim verilmelidir.
- Yaklaşımların felsefi temelleri de göz önünde bulundurularak eğitimler verilmelidir. Zira sadece kullanılan eğitim programları verilecek eğitimin anlaşılmasına yeterli olmayacaktır.
- Bu konuda araştırma yapılması sağlanarak eğitimde kalkınma desteklenmelidir.
- Bu araştırma eğitim felsefesi ve eğitim programı bölümlerinin dışında yaklaşımlar incelenerek materyal, sınıf ortamı, öğretmen özellikleri...vb. boyutları da içine alarak genişletilebilir.
- Yapılan ve yapılacak araştırmalarda eğitim sistemimizle örtüşen ve yakınlık gösteren konu ve nitelikler üzerinde çalışılarak farklı eğitim programları geliştirilebilir.
- Bu araştırma genişletilerek diğer eğitim yaklaşımlarını da içine alan bir ölçüm aracı geliştirilebilir.

- Bu araştırma daha geniş bir örneklem ve farklı sosyo-kültürel birimlerde uygulanarak farklılık içerip içermediği belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Akdağ, B.(2006) “*Alternatif Eğitim Modelleri*”, Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 6

Anlıak, Ş, Dinçer, Ç,(2005), Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Cilt:38 ,Sayı:1, Sayfa: 149-166

Aral, N. ,Kandır, A. , Yaşar, C. (2000), Okul öncesi eğitim ve anasınıfı Programları, İstanbul, Ya-Pa Yayınları

Arslan, M. (2007) Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 40, sayı: 1, s:41-61

Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori Pedagojisi, Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, sayı:177

Aslan, D.(2005) *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:14 sayı:1

Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Babadoğan, C, 2004, Eğitimde program hazırlama ve geliştirme, Çoluk Çocuk Dergisi, Eylül Ankara

Balcı ,A. (2005) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Barbour, H. N. (1982) Preparation of Early Childhood Teachers, Childhood education, V.49, Nu.1

Barnes, H.(1991), Learning That Grows With the Lerner: An Introduction to Waldorf Education

Barth, R. (1994)Quotes from "Building a Community of Learners." Presentation to Connecticut educators.

Bender, M.T. (2005). *John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Cilt:6 Sayı:1

Bennet, T. 2001. Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1

Bilgin, H. (1996), Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul

Binbaşıoğlu, C. (1982), Eğitim Düşüncesi Tarihi, Binbaşıoğlu yayınevi, Ankara

Büyükkaragöz, S. (1993) Ana-Babalarla, Öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitim Programı” Hakkındaki Görüşleri. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara

Cadwell, L.B.(1997) Bringing Reggio Emilia Home, <http://www.isikkent.k12.tr/sayfa.php?langID=tr&sayfaID=74>

Chauncey, B. (2006) The Waldorf Model and Public School Reform, Education For Meonin and Socia Justice

Chomsky, N. (1994). *Demokrasi ve Eğitim. Laloya Üniversitesi Konuşması*. <http://www.bgst.org/keab/chomsky20060630.asp>

Çakır, T. (2006), John Dewey'nin Eğitim Felsefesi bağlamında "eğitim hakkı" ve günümüz eğitim sistemine eleştirel bir bakış, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi (Kaygı)

Çermik, H. (1998). *Jean Jacques Rousseau ve modern eğitime etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, S. Sünbül, A. 2005, Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi, I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Ankara

Çoban, A. 2004, Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi

Demiray, T. (2003). *John Dewey'in eğitim felsefesinde bilgi ve bilim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dewey, J. (Çev: Otaran,M.S)(1996), Demokrasi ve Eğitim, Başarı Yayıncılık, İstanbul

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. Web: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>

Doğanay, A. Sarı, M. (2002) İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının derlendirilmesi " Öğretmenlerin eğitim felsefeleri", yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kongresi

Ducharme, C. C. (1993). Historical Roots Of The Project Approach In The United States:1850-1930. National Association For The Education Of Young Children, Anaheim, Ca, November 10-13

Dünder, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edwards, C.P.(2002). The Approaches From Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia

Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (1998). The Hundred Languages of Children. Ablex Publishing Corporation. London.
http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1

Edwards, C. Gandini, L. Nimmo, J. (1992) Promoting Collaborative Learning in the Early Childhood Classroom: Teachers' Contrasting Conceptualizations in Two Communities

Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ferreira,C. (2006), Montessori Yaklaşımı Nedir?. *0-6 yaş döneminde alternatif eğitim modelleri sempozyumu* (s: 55-60)

Firlik, R.J. (1994), Reggio Emilia, Italy preschools: The Synergies of theory and practice

Genç, Ş. Ş. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gilman, S. Including the Child with special needs: Learning from Reggio Emilia

Gilstrap, R.L. (1995) Professional Boks- Early Childhood Curriculum: Development Bases for Learning and Teaching, Chilhood Education, V.71, Nu.3

Ginsburg, I. H. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy, College of Physicians and Surgeons, Columbia University

Glassman, M. (2004), Running in Circles: Chasing Dewey, Department of human Development and Family Sciences, The Ohio State University

Güneysu, S. 2001, Neden Erken Çocukluk Eğitimi?, Çoluk Çocuk Dergisi,mayıs, Ankara

Hendrick, J. (1997). First steps toward teaching the Reggio Way, University of Oklahoma, Emerita

http://www.geocities.com/temellicus/felsefe/dewey_john.htm

http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1

Kalem, S. (2002), Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretim planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü- Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, Milli Eğitim Dergisi, sayı:151

Kandır,A. İnal, G. Özbey, S. Okul öncesi dönemde öğretmen çocuk iletişimi

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi –kavramlar-ilkeler-teknikler-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web ofset Tesisleri.

Kerem E. (Şubat 2004), *Erken Çocukluk Eğitiminde Bir Peri Masalı Waldorf Okulları*, Çoluk Çocuk Dergisi

Kontos, S Ve Wilcox-Herzog, A. (2001) How The Education And Experience Affect Teachers Of Young Children, *Young Children*, V: 56, N: 4, P: 85-90

Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye’de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Méndez, A.R.M. (2002) Teacher-student İnteraction in a Mexican Montessori School: Exploring the construction of gender identity in young children, Department of Educational Psychology Faculty of Education McGill University

Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi “montessori metodu”* (G. Yücel, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Oğuz, V. Akyol, A. (2006), *Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı* , Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:15 sayı:1

Oktay, A., Gürkan, T, Zembat, R, Unutkan, Ö,P. (2003). *Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-pa Yayınları

Oktay, A. (1993) Okul Öncesi Eğitim ve Teori, 9. Okul Öncesi Eğimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Onur, T. (2005) Büyürken.. <http://www.bugday.org/article.php?ID=735>

Onur, T. (2006),Waldorf Eğitimi, Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 4-5

Orem, R. C. (1970)(Akt:Korkmaz,2005) Montessori and the Special Child, New York: G.P.Putnam

Ornstein, C.A. ve Hunkins.(1988) Curriculum: Foundation, Principles, and Issues. Prentice Hall. Englewood, New Jersey.

Power, E. (1982). Philosophy of Education. Prentice Hall Power. s. 138

RabittiG, Regional Institute For Educational Research Experimentation and Inservice Teacher Training, Emilia Romagne, Italy

Ryan, A. (1995) John Dewey and the High Tide of American Liberalism, New York.

Saysel, A. (2006). *John Dewey (1859-1952) Ve Eğitimde Demokratik İdealler*. <http://www.bgst.org/keab/aks20060716.asp>

Sevinç, M. (2003). Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç. (Der) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Syf 50-67). İstanbul: Morpa Yayınları

Shook, R.S. (2003). (Çev:Türer, C), Amerikan pragmatizminin öncüleri William James Charles S. Peirce John Dewey, Üniversite Kitabevi, İstanbul

Sönmez,V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. 7.Baskı.Ankara: Anı Yayınları s.98-99

Tekin, S. Üstün, A, 2008, Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:25

Temel, F. (Nisan 2005), *Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Yıl:6 Sayı:62

Turgut, B. *Çocuk ve eğitim* <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/baskan.htm>

Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ülküer, N. (1986) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Program. 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yayla, Ö. Eğitimde yeni bir yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı, http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=145&Itemid=114

Yıldız, F. Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Zembat, R.(2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No:669

Zembat, R. Güven, Y. Önder, A. Fetihi, L. (1994) İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması, 10. Ya- Pa Okul Öncesi Eğimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara

Zülfikar, S.T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EKLER